
7. Ergebnisse

Dieser Abschnitt besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil soll eine Stichprobenbeschreibung bezüglich der Verteilung der befragten Schuljünglichen türkischer Herkunft sowie deren Eltern auf die verschiedenen Schulformen, nach Geschlecht, nach Alter und Geburtsort betrachtet werden. Laut Untersuchungsdesign sollten alle Eltern der befragten Schüler türkischer Herkunft berücksichtigt werden. Im Elternfragebogen wurden Daten über den Familienstand sowie Informationen über den derzeitigen Lebenspartner⁴⁹ erhoben. Trotz vieler Bemühungen ist es leider nicht gelungen, alle Eltern zu befragen. Da den Jünglichen türkischer Herkunft sowie den deutschen Jünglichen Fragen über ihre Eltern gestellt wurden, sollen anschließend die Daten der türkischen Eltern mit Hilfe der Aussagen der Jünglichen und anhand ihrer eigenen Aussagen dargestellt werden. Somit können die Daten der Eltern, die an der Befragung teilgenommen haben, mit den Daten der Eltern insgesamt, d.h., die anhand der Aussagen der befragten Schuljünglichen türkischer Herkunft erstellt werden können, verglichen werden.

Die Resultate der Analysen sollen für die Schuljünglichen türkischer Herkunft und deren Eltern getrennt voneinander dargestellt werden. Die Ergebnisse dieses Abschnitts beruhen auf Häufigkeitsaufzählungen und Varianzanalysen.

Der zweite Teil soll in Anlehnung an ESSER (1990) in vier Kategorien, d.h. Platzierung, Kulturation, Interaktion und Integration aufgeteilt werden.

Wie bereits im Theorieteil genannt, wird in Anlehnung an ESSER (1990) davon ausgegangen, dass eine systemische Integration (Platzierung, d.h. Teilnahme am Arbeitsmarkt, insbesondere über Ausbildung bzw. berufliche Qualifikation) von ausländischen Mitbürgern die soziale Integration fördert. In dieser Untersuchung wurde angestrebt, eine Gleichverteilung der vier Schultypen zu erreichen (vgl. hierzu Kapitel 6). Die Wahl der Oberschule, d.h. die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen sowie die Bildungsaspiration der befragten Schuljünglichen, können als ein erster, aber kein bindender Platzierungsschritt betrachtet werden⁵⁰, weil hiermit keine Auskunft über den weiteren beruflichen Verlauf der befragten Schuljünglichen türkischer Herkunft gegeben werden kann. Zudem wurde, wie bereits oben erwähnt, ein Auswahlkriterium eingeführt, um Klassen auszuschließen, in denen die

⁴⁹ D.h. es wurde danach gefragt, ob der derzeitige Lebenspartner die leibliche Mutter/ der leibliche Vater des Kindes ist.

⁵⁰ Aber: es ist ein extrem wichtiger Schritt, der später kaum korrigiert werden kann, denn die vertikale Mobilität im deutschen Bildungssystem geht stets von oben nach unten, selten aber anders herum. Auch bei der Lehrstellenwahl ist der Schultyp so entscheidend, dass Korrekturen später kaum möglich sind.

Möglichkeit interethnische Freundschaften zu schließen, aufgrund eines zu hohen oder zu geringen Ausländeranteils nicht gegeben war. Von daher kann die Verteilung der befragten Schüler türkischer Herkunft auf die verschiedenen Schulformen keinen Überblick über die tatsächliche schulische Situation der Schuljugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland bzw. Berlin geben. Bevor die Ergebnisse der befragten Jugendlichen türkischer Herkunft bezüglich schulischer Bildung (Schulform, Schulabschlusswunsch) vorgestellt werden, sollen zunächst die schulische Situation der Schüler ausländischer Herkunft in Deutschland und die Schulabschlüsse in Berlin aufgezeigt werden. Außerdem soll ein allgemeiner Überblick über den Bildungsstand der Immigranteneltern in Deutschland sowie deren Bildungserwartungen gegeben werden. Anschließend sollen die Ergebnisse hinsichtlich des Bildungsstandes der Eltern der befragten Schüler präsentiert werden.

Für die Darstellung der zweiten Ebene „*Kulturation*“ sollen die Analysen bezüglich Mediennutzung, Lesegewohnheiten und Sprachbeherrschung vorgestellt werden (vgl. hierzu Kapitel 6.5).

Für die Überprüfung der dritten Ebene der Sozialintegration (vgl. ESSER 1990) „*Interaktion*“ sind die ethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe inner- und außerhalb der Schule sowie der Besuch von Freizeiteinrichtungen bedeutsam. Bei der Beschreibung der „*Integration*“ ist die soziale Identität der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft ausschlaggebend.

Hierbei soll insbesondere überprüft werden, ob schulform- und geschlechtsspezifische Unterschiede bezüglich der oben beschriebenen Variablen bestehen.

Für diesen Abschnitt wurden Häufigkeitsaufzählungen, Varianz- und Korrelationsanalysen gerechnet.

7.1. Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der türkischen Stichprobe dargestellt und die Analysen, die anhand der Aussagen der Jugendlichen für ihre Eltern durchgeführt und der Aussagen der befragten Eltern erfasst wurden, vorgestellt werden.

7.1.1. Schuljüngliche türkischer Herkunft

Die Verteilung der Stichproben von Jugendlichen türkischer Herkunft auf Schulformen und nach Geschlecht zeigt, dass sowohl zum 1. und 2. Messzeitpunkt als auch im Längsschnitt eine annähernd gleichmäßige Verteilung vorliegt. Während zum 1. Messzeitpunkt die Gymnasiasten (mit 28,9%) am stärksten vertreten sind, gefolgt von Hauptschülern (mit 25,8%) und Realschülern (mit 24,4%), stellen die Gesamtschüler mit 20,7% die am schwächsten vertretene Gruppe dar. Zum 2. Messzeitpunkt hingegen sind die Gesamtschüler mit 29,5% am stärksten und die Hauptschüler mit 20,6% am schwächsten vertreten. Der Prozentsatz der Gymnasiasten beträgt 26,3% und der der Realschüler 23,5%. In der Längsschnittstichprobe sind die Gymnasiasten leicht überrepräsentiert.

Die Verteilung hinsichtlich des Geschlechtes ist ebenfalls ausgewogen, wobei zum 1. Messzeitpunkt die Anzahl der Mädchen (mit 51,8%) geringfügig höher ist als die der Jungen (mit 48,2%). Dies gilt auch für die Längsschnittuntersuchung. Auch hier sind die Mädchen etwas stärker vertreten als die Jungen.

Zum Zeitpunkt der 2. Messung ist es umgekehrt. Die Anzahl der Jungen, die an der Befragung teilgenommen haben ist geringfügig höher als die der Mädchen (vgl. Tabelle 2).

	GESAMT			MÄNNLICH			WEIBLICH		
	MZP1	MZP2	Längs-schnitt	MZP1	MZP2	Längs-schnitt	MZP1	MZP2	Längs-schnitt
	N in %	N in %	N in %	N in %	N in %	N in %	N in %	N in %	N in %
Hauptschule	77 25,8	65 20,6	43 22,3	35 24,3	30 18,5	17 18,5	42 27,3	35 22,9	26 25,7
Realschule	73 24,5	74 23,5	45 23,3	41 28,5	40 24,7	25 27,2	32 20,8	34 22,2	20 19,8
Gesamtschule	62 20,8	93 29,5	45 23,3	35 24,3	51 31,5	25 27,2	27 17,5	42 27,5	20 19,8
Gymnasium	86 28,9	83 26,3	60 31,1	33 22,9	41 25,3	25 27,2	53 34,4	42 27,5	35 34,7
Gesamt	298 100	315 100	193 100	144 100	162 100	92 100	154 100	153 100	101 100

Im Folgenden soll die Verteilung nach Geburtsort und Ankunftsalter der befragten Schuljünglichen türkischer Herkunft dargestellt werden.

Bei der Frage „in welchem Land wurdest Du geboren?“ gaben zum 1. Messzeitpunkt 85,6% der befragten Schüler türkischer Herkunft an, dass sie in Deutschland geboren wurden, 13,7% wurden in der Türkei und nur zwei der Befragten wurden in einem anderen Land geboren. Zum 2. Messzeitpunkt zeigt sich ein ähnliches Bild: Vier Fünftel der befragten Schüler

türkischer Herkunft wurden in Deutschland und ein Fünftel in der Türkei geboren. Lediglich zwei Schüler gaben als Geburtsort „ein anderes Land“ an. Im Längsschnitt zeigen sich keine bedeutsamen Abweichungen zum Geburtsort der beiden Querschnittsstichproben zu beiden Messzeitpunkten (vgl. Tabelle 3). Zudem lassen sich bezüglich des Geburtsortes keine schulformspezifischen Unterschiede feststellen.

	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		Längsschnitt	
	N	in %	N	in %	N	in %
Deutschland	249	85,3	250	80,6	151	79,5
Türkei	41	14,0	58	18,7	38	20,0
Anderes Land	2	0,7	2	0,6	1	0,5
Gesamt	292	100	310	100	190	100

Bezüglich des Einreisalters wird deutlich, dass lediglich 9,9% der befragten türkischen Schüler im Alter von 1-6 Jahren, d.h. vor der Einschulung, nach Deutschland gekommen sind. Auch der Anteil jener Schüler, die im Grundschulalter eingereist sind, ist mit 4,8% gering. Die Überprüfung des Geburtsortes bzw. des Einreisalters hat bestätigt, dass die Mehrheit der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland geboren ist und nicht mehr wie am Anfang der Migration hin- und herpendelt. Demzufolge ist in dieser Studie die Anzahl der sogenannten „Seiteneinsteiger“ sehr gering (vgl. hierzu Tabelle 26).

Betrachtet man die Altersverteilung, so fällt auf, dass der Großteil der Jugendlichen während des 1. Messzeitpunktes 14 bzw. 15 und zum 2. Messzeitpunkt 15 bzw. 16 Jahre alt gewesen ist. Im Längsschnitt zeigen sich keine bedeutungsvollen Unterschiede zur Altersverteilung der beiden Querschnittsstichproben zu den beiden Messzeitpunkten. Es zeigt sich jedoch, dass einige wenige türkische Schüler bereits 17 und 18 Jahre alt sind und ein größerer Anteil zum 1. Messzeitpunkt schon 16 Jahre alt war (vgl. Tabelle 4). Vergleicht man die Altersverteilung der befragten deutschen Schuljugendlichen, zeigt sich, dass sich fast vier Fünftel der deutschen Stichprobe während des 1. Messzeitpunktes aus 14jährigen und 15jährigen zusammensetzt. Dies weist darauf hin, dass die türkischen Jugendlichen unserer Stichprobe in der Tendenz etwas älter sind als ihre deutschen Schulkameraden.

Alter	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		Längsschnitt	
	N	in %	N	in %	N	in %
13	4	1,4	---	---	2	1,0
14	141	48,1	6	1,9	102	53,4
15	101	34,5	101	51,6	62	32,5
16	42	14,3	94	30,1	22	11,5
17	4	1,4	46	14,7	2	1,0
18	1	0,3	5	1,6	1	0,5
Gesamt	293	100	312	100	191	100
Durchschnittsalter	14,7		15,6		14,6	

7.1.2. Eltern

An der Untersuchung haben zwar wie zuvor erwähnt wurde, insgesamt 93 Eltern teilgenommen, es liegen jedoch anhand der Aussagen von Jugendlichen türkischer Herkunft für den 1. Messzeitpunkt von 298 und für den 2. Messzeitpunkt von 315 Eltern Daten vor. Die Verteilung auf die Schultypen ergab sich wie folgt:

Schulform	gesamt		Väter		Mütter	
	N	in %	N	in %	N	in %
Hauptschule	19	20,4	9	16,3	10	21,3
Realschule	11	11,8	7	15,2	4	8,5
Gesamtschule	28	30,1	14	30,4	14	29,8
Gymnasium	35	37,6	16	34,8	19	40,4
Gesamt	93	100	46	100	47	100

Stellt man die Häufigkeiten bezüglich der Schulform gegenüber, wird deutlich, dass hier keine gleichmäßige Verteilung vorliegt. Erwartungsgemäß sind die Eltern der Gymnasiasten (37,6%) am stärksten vertreten⁵¹, gefolgt von den Eltern der Gesamtschüler (30,1%). Erstaunlicherweise haben im Vergleich zu den Realschülern mehr Eltern der Hauptschüler (20,4%) an der Befragung teilgenommen. Der Prozentsatz der Realschuleltern ist mit 11,8% am niedrigsten. Weiterhin geht aus der Tabelle 5 hervor, dass bei den Gesamtschulen die Verteilung hinsichtlich des Geschlechts mit N= 14 identisch ist. Dies gilt annähernd auch für die Hauptschulen, wobei hier die Anzahl der Mütter mit N=10 geringfügig höher ist als die

⁵¹ Die Dominanz des Gymnasiums war ein erwartbares Ergebnis, weil angenommen wurde, dass Eltern der Gymnasiasten im Vergleich zu den anderen Schultypen bildungsnäher sind.

der Väter (N=9). Während an den Gymnasien mehr Mütter an der Untersuchung teilgenommen haben, ist es in den Realschulen umgekehrt.

Der Altersschwerpunkt der befragten Eltern liegt mit 44,4% bei 35-40 Jährigen. An der Befragung haben wesentlich jüngere Mütter als Väter teilgenommen. Auch laut Aussagen der Schüler ist die Prozentzahl der Gruppe der „30-35- Jährigen“ bei den Müttern höher als bei den Vätern. Die Altersgruppe „30-35 Jahre“ wird bei den Müttern (22,2%) häufiger angegeben als bei den Vätern (2,2%). Während bei den Vätern die Altergruppe der „40-45- Jährigen“ mit 24,4% die zweitgrößte darstellt, ist diese Altersgruppe bei den Müttern mit 8,9% die dritt größte Gruppe. Wenn man die Altersgruppe bezüglich der Schulform gegenüberstellt, kann man feststellen, dass die Eltern, die zwischen 30-35 Jahre alt sind, zum Großteil Eltern der Gymnasiasten (52,5%) sind.

	gesamt		Väter		Mütter	
	N	in %	N	in %	N	in %
30-35 Jahre	11	12,2	1	2,2	10	22,2
35-40 Jahre	40	44,4	18	40,0	22	48,9
40-45 Jahre	15	16,7	11	24,4	4	8,9
45-50 Jahre	12	13,3	6	13,3	6	8,9
Über 50 Jahre	12	13,3	9	20,0	3	13,3
Missing	3	3,2	1	2,2	2	4,3
Gesamt	93	100	46	100	47	100

Bei der Untersuchung sollten die Schüler den Geburtsort der Mutter bzw. des Vaters nach Dorf/ Stadt/ Land eintragen. Diese wurden später nach Regionen zusammengefasst. Laut Aussagen der Schüler wurden lediglich elf Mütter und fünf Väter in Deutschland bzw. Berlin geboren. Es ist bemerkenswert, dass fast ein Viertel, d.h. 90 Schüler türkischer Herkunft, als Geburtsort nur »Türkei« angeben, da sie anscheinend den genauen Geburtsort ihrer Eltern nicht wissen. Betrachtet man die Aussagen der befragten Eltern, stellt sich folgendes Bild dar: Wie auch aus der Tabelle 7 anschaulich wird, kommt die Mehrheit der von uns befragten Väter aus Ostanatolien (17,4%) und dem Mittelmeergebiet (17,4%), gefolgt von der Schwarzmeer-Ostküste (10,9%). Der Großteil der von uns befragten Mütter stammt aus dem Mittelmeergebiet (17,4%). 13,0% der Mütter geben als Geburtsort Ostanatolien an (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Verteilung der Elternstichprobe nach Herkunftsregion						
	Eltern gesamt		Väter		Mütter	
Herkunftsregion	N	in %	N	in %	N	in %
Ankara	3	3,3	---	----	3	6,5
Istanbul	7	7,6	4	8,7	3	6,5
Mittelanatolien	7	7,6	4	8,7	3	6,5
Ostanatolien	14	15,2	8	17,4	6	13,0
Südostanatolien	6	6,5	3	6,5	3	6,5
Ägäis	7	7,6	4	8,7	3	6,5
Marmara	6	6,5	2	4,3	4	8,7
Schwarzmeer-Westküste	3	3,3	3	6,5	----	----
Schwarzmeer-Ostküste	7	7,6	5	10,9	2	4,3
Mittelmeer	16	17,4	8	17,4	8	17,4
Dorf	10	10,9	4	8,7	6	13,0
Türkei	3	3,3	1	2,2	2	4,3
Berlin	1	1,1	----	----	1	2,2
Anderes Land	2	2,2	----	----	2	4,3
Missing	1	1,1	----	----	1	2,1
Gesamt	93	100	46	100	47	100

Lediglich 4,3% der Väter und 2,1% der Mütter gaben als Familienstand „ledig“ an. Das sind beim Stichprobenumfang nur eine Mutter und zwei Väter. Gleichwohl fragt es sich, ob es bei den Vätern nicht ein Messfehler ist. Auch die Prozentzahl derjenigen Eltern, sowohl bei den Vätern (2,2%) als auch bei den Müttern (4,3%), die „getrennt lebend“ sind, ist sehr gering. 8,5% der Mütter sind laut deren Aussagen geschieden und 2,1% sind verwitwet. Die Antwortmöglichkeiten „geschieden“ und „verwitwet“ wurde von den Vätern überhaupt nicht genannt. Fast vier Fünftel der befragten Eltern gaben an, dass sie verheiratet sind. Dieser Prozentsatz beträgt bei den Vätern 93,5%, bei den Müttern 83,0%.

Der Prozentanteil bei Müttern sowie Vätern, die mit dem leiblichen Vater bzw. mit der leiblichen Mutter des Kindes zusammenleben, ist sehr hoch. 44 der befragten Väter gaben an, dass sie mit der leiblichen Mutter des Kindes zusammenleben. Lediglich zwei Väter haben diese Frage nicht beantwortet. Der Prozentanteil liegt bei den Müttern bei 90,9%. Vier Mütter gaben an, dass sie nicht mit dem leiblichen Vater des Kindes zusammenleben, drei Mütter beantworteten diese Frage nicht.

7.2. Platzierung

In diesem Abschnitt sollen zunächst die schulische Situation der Schüler ausländischer Herkunft in Deutschland sowie die Schulabschlüsse in Berlin vorgestellt werden. Anschließend soll auf die schulische Bildung der Befragten eingegangen werden. Eine Gesamtübersicht über den Bildungsstand der Migranteltern in Deutschland, sowie deren Bildungserwartungen und den Bildungsstand der Eltern der befragten Schüler türkischer Herkunft wird dazu präsentiert werden.

7.2.1. Schulische Bildung

Bevor die schulische Situation der ausländischen Schüler in Deutschland allgemein und anschließend in Berlin dargestellt werden, muss vermerkt werden, dass nur die Schüler ausländischer Herkunft in den Statistiken als ausländische Schüler erwähnt werden, die keine deutsche Staatsangehörigkeit haben. In den Statistiken des Landesschulamts Berlin zeigt sich, dass im Vergleich der ausländischen Schüler und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache Differenzen bestehen. Unter der Kategorie Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache sind alle Schüler aufgefasst, deren Mutter bzw. Familiensprache nicht deutsch ist. Dabei ist die Staatsangehörigkeit ohne Belang, entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Wie zuvor darauf aufmerksam gemacht wurde, kann mit dem In-Kraft-Treten des Staatsangehörigkeitsgesetzes zwar der Mangel in Bezug auf einen sicheren Aufenthaltsstatus aufgehoben werden, weil durch dieses Gesetz die Migrantenkinder aufgrund ihrer Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Doch die ursprüngliche Staatsangehörigkeit wird nicht mehr zu unterscheiden sein, weil diese Schüler in den Schulstatistiken als Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache dargestellt werden.

7.2.1.1. Schulische Situation der Schüler ausländischer Herkunft in Deutschland

Laut Angaben des statistischen Bundesamtes lässt sich die schulische Situation der Schüler ausländischer Herkunft folgendermaßen beschreiben:

In Deutschland besuchten im Schuljahr 1999/2000 946.300 Schüler ausländischer Herkunft eine allgemeinbildende Schule. Es zeigt sich, dass der türkische Anteil der ausländischen Schüler 43,4% (N= 412.161) beträgt. Wie aus der Tabelle 8 zu entnehmen ist, besuchten fast 70% der Schüler ausländischer Herkunft eine Grund- und Hauptschule. Aus den statistischen Angaben, welche die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen der allgemeinbildenden Schulen nach Staatsangehörigkeit darstellen, kann man keine genaue Aussage darüber treffen, wie die Verteilung auf die Grund- und Hauptschulen ist, weil in diesen Angaben Grundschulen und Hauptschulen zusammengefasst wurden. Betrachtet man jedoch die Statistiken, die allgemein die Verteilung der ausländischen Schüler auf die Schularten nach Ländern abbilden, wird deutlich, dass 42,3% der Schüler ausländischer Herkunft im Schuljahr 1999/2000 Grundschüler und 23,2% Hauptschüler waren (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT WIESBADEN 2001, S. 57).

Für die Darstellung der schulischen Situation der Schüler ausländischer Herkunft wurden folgende Nationalitäten ausgewählt: türkische, griechische, italienische, spanische, jugoslawische (Serbien und Montenegro) und libanesische. Im Vergleich der schulischen Situation lassen sich nationalitätenspezifische Unterschiede erkennen. Für die Schüler aus Griechenland und Spanien sieht die schulische Situation am günstigsten und für die Schüler aus Ex-Jugoslawien und Libanon am ungünstigsten aus. Während 15,7% der spanischen und 11,4% der griechischen Schüler das Gymnasium besuchten, waren lediglich 6,2% der italienischen und 5,4% der türkischen Schüler Gymnasiasten. Der Anteil der Schüler jugoslawischer Herkunft, die das Gymnasium besuchten, beträgt 4,8%. Die Anzahl der libanesischen Gymnasiasten ist mit 1,8% am geringsten. Dementsprechend ist im Vergleich zu Gymnasien in den Sonderschulen eine entgegengesetzte Tendenz zu beobachten. Was die Anzahl der Schülerschaft betrifft, sind in dieser Schulform spanische Schüler mit 4,5%, griechische Schüler mit 5,0% am geringsten und die libanesischen Schüler mit 12,5% und Schüler jugoslawischer Herkunft mit 12,1% am stärksten vertreten (vgl. Tabelle 8).

	N	KG (a)	GS, HS (b)	SA (c)	SS (d)	RS (e)	Gym. (f)	GS,W S (g)	AS,Ko (h)
Ausländische Schüler ges.	946.300	1,7	65,7	0,7	6,4	7,5	9,3	7,0	0,9
türkische Schüler	412.161	1,9	69,5	0,5	6,1	8,0	5,4	7,7	0,8
griechische Schüler	33.149	1,0	65,3	0,4	5,0	10,7	11,4	5,4	0,7
spanische Schüler	8.257	1,0	55,7	0,3	4,5	13,0	15,7	8,4	1,5
italienische Schüler	71.504	1,1	68,6	0,9	7,9	9,3	6,2	5,5	0,5
jugoslawische Schüler (i)	75.893	2,1	70,0	0,9	12,1	5,9	4,8	3,8	0,4
libanesische Schüler	13.378	3,9	69,8	0,8	12,5	3,9	1,8	6,8	0,4

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 2001

(a) Schulkindergärten und Vorklassen, (b) Grund- und Haupt-Schulen, einschließlich schulartenabhängiger Orientierungsstufe, (c) Schularten mit mehreren Bildungsgängen, (d) Sonderschulen, (e) Realschulen, (f) Gymnasien (g) Integrierte Gesamtschulen, Freie Waldorfschulen, (h) Abendschulen und Kollegs, (i) Serbien und Montenegro

Aus den Angaben des STATISTISCHEN BUNDESAMTS WIESBADEN (2001) geht hervor, dass im Wintersemester 1999/2000 insgesamt 1.798.517 Studenten, davon 1.610.042 deutsche Studierende und 188.475 Studenten ausländischer Herkunft immatrikuliert waren. Der türkische Anteil der Studenten in Deutschland betrug im Wintersemester 1999/2000 23.762. In Berlin waren im Wintersemester 1999/2000 17.802 Studierende ausländischer Herkunft immatrikuliert. 82,8% von ihnen besuchten eine Universität, 5,2% eine Kunsthochschule und 11,7% eine Fachhochschule.

	N	Uni. (a)	GHS (b)	KHS (c)	FHS (d)
Ausländische Studierende gesamt	188.475	68,9	7,9	3,6	19,6
Studierende türkischer Herkunft	23.762	57,9	13,4	1,0	28,1
Studierende griechischer Herkunft	7.708	77,1	6,9	2,1	13,8
Studierende spanischer Herkunft	5.344	72,7	6,8	6,8	2,8
Studierende italienischer Herkunft	6.547	71,9	6,7	2,7	18,8
Studierende jugoslawischer Herkunft (e)	3.633	63,6	8,9	2,6	25,1
Studierende libanesischer Herkunft	440	58,6	8,2	0,2	33,0

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 2001

(a) Universitäten, einschließlich pädagogischer und Theologischer Hochschulen, (b) Gesamthochschulen, (c) Kunsthochschulen, (d) Fachhochschulen, einschl. Verwaltungsfachhochschulen, (e) Serbien und Montenegro

Die Statistischen Erhebungen zeigen auch hier, dass sich die Verteilung der Studierenden ausländischer Herkunft auf die Hochschularten nach dem Herkunftsland unterscheidet. Während fast drei Viertel der griechischen (77,1%) und spanischen (72,7%) Studenten an einer Universität immatrikuliert sind, ist die Zahl bei den anderen Nationalitäten geringer. 57,9% der türkischen, 63,6% der jugoslawischen und 58,6% der libanesischen Studenten waren im Wintersemester 1999/2000 an einer Universität eingeschrieben. Weiterhin zeigt sich, dass während nur 2,8% der Studenten spanischer und 13,8% griechischer Herkunft eine

Fachhochschule besuchten, fast ein Drittel der libanesischen (33,0%), türkischen (28,1%) und jugoslawischen Studenten ihr Studium an der Fachhochschule fortsetzten (vgl. Tabelle 9).

Nun stellt sich die Frage, wie die Verteilung der ausländischen Schüler auf die beruflichen Schulen ist. Der Nationalitätenvergleich zeigt, dass unter den beruflichen Schulen, die Berufsschulen die meistbesuchte Schulform sind, gefolgt von den Berufsfachschulen (vgl. Tabelle 10). Fast drei Viertel aller Schüler der bisher in die Analyse einbezogenen ethnischen Gruppen, die sich in der Berufsausbildung befinden, besuchten im Schuljahr 1999/2000 eine Berufsschule. So waren 65,9% der türkischen, 66,4 der griechischen, 66,0% der spanischen, 71,0% der italienischen, 72,8% der jugoslawischen und 65,3% der libanesischen Auszubildenden an einer Berufsschule angemeldet. Weiterhin lässt sich feststellen, dass o. g. Nationalitäten ihre berufliche Ausbildung selten in Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen sowie Berufs- Technische Oberschulen fortsetzen.

Tabelle 10: Ausländische Schüler und Schülerinnen 1999/2000 in beruflichen Schulen in Deutschland nach Schularten, nach Staatsangehörigkeit, in %								
	N	BS (a)	BAS (b)	BFS (c)	FOS (d)	FGYM (b)	BTOS (f)	FS (g)
Ausländische Schüler ges.	214.152	65,9	0,1	19,0	3,0	8,9	0,2	2,8
türkische Schüler	90.882	65,9	0,1	18,9	3,0	10,2	0,2	1,6
griechische Schüler	9.674	66,4	0,2	19,3	1,7	9,3	0,1	2,9
spanische Schüler	3.634	66,0	0,2	18,9	2,2	6,7	0,1	5,9
italienische Schüler	21.182	71,0	0,1	18,5	1,6	6,2	0,2	2,4
jugoslawische Schüler (h)	13.993	72,8	0,2	15,2	2,3	7,8	0,2	1,5
libanesische Schüler	1.786	65,3	----	26,3	2,0	5,7	----	0,7

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel 2001

(a) Berufsschulen im dualen System (einschl. Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form). Einschl. Berufsvorbereitungsjahr sowie Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form, (b) Berufsaufbauschulen, (c) Berufsfachschulen, (d) Fachoberschulen, (e) Fachgymnasien, in Nordrhein- Westfalen: Kollegschulen, (f) Berufs-/ Technische Oberschulen, (g) Fachschulen, einschl. Fachakademien in Bayern, (h) Serbien und Montenegro

7.2.1.2. Schulabschlüsse in Berlin

Zunächst soll ein Gesamtüberblick hinsichtlich der Schülerzahlen an Berliner Schulen gegeben und anschließend auf die schulische Situation der verschiedenen Nationalitäten, die für die Analyse ausgewählt wurden, eingegangen werden.

Wie bereits erwähnt, werden in den Statistiken lediglich die Schüler, die keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, als ausländische Schüler betrachtet. Zudem wird in den Statistiken des Landesschulamts Berlin ein Gesamtüberblick über die Verteilung der Schüler ausländischer Herkunft unabhängig von der Staatsangehörigkeit, die als „Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache“ bezeichnet werden, gegeben. Allerdings wird in den Angaben nur die Anzahl der Schüler dargestellt, die keine deutsche Staatsangehörigkeit

haben. Wie auch aus der Tabelle 11 deutlich wird, wurden im Schuljahr 2001/2002 55.980 als ausländische Schüler und 75.944 als Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache registriert. Die Differenz beträgt 19.964. D.h. also, die Zahl der Schüler ausländischer Herkunft ist viel höher als die Zahl in den Tabellen, die nach Staatsangehörigkeit abgebildet ist. Dies lässt sich mit der bereits dargestellten Annahme begründen. Durch den Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit werden die Kinder ausländischer Herkunft in den Statistiken nicht mehr als Ausländer registriert.

Betrachtet man die Gesamtzahl der Schüler an den allgemeinbildenden Schulen in Berlin im Schuljahr 2001/2002, stellt man fest, dass die aktuelle Verteilung von Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache auf die verschiedenen Schularten sehr zu ihren Ungunsten ausfällt. In Berlin beträgt der Ausländeranteil⁵² an Grundschulen 27,1%. Von den Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache sind 10,2% Gymnasiasten und 17,8% Realschüler. 34,1% der Hauptschüler und 33,8% der Sonderschüler⁵³ sind Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (vgl. hierzu Tabelle 11).

Tabelle 11: Schüler insgesamt, darunter Ausländer und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache im Schuljahr 2001/2002, Öffentliche und private Schulen ⁵⁴					
Schulform	Schülerzahl gesamt	Ausländer		Schüler nicht- deutscher Herkunftssprache	
		N	In %	N	In %
Grundschule (1)	163.069	32.908	20,2	44.265	27,1
Hauptschule	15.590	4.221	27,1	5.311	34,1
Realschule	31.775	3.821	17,0	5.661	17,8
Gymnasium	86.617	6.224	7,2	8.835	10,2
Gesamtschule (2)	54.793	6.633	12,1	9.413	17,2
Behindertenschule (4)	8.817	1.584	18,0	1.814	20,6
Übrige Sonderschule (5)	4.952	589	11,9	645	13,0
Insgesamt	365.613	55.980	15,3	75.944	20,8

Zusammengestellt aus: „Das Schuljahr in Zahlen“. Landesschulamt Berlin.

- (1) einschließlich Integrationsklassen an Sonderschulen und sonderpädagogische Förderklassen an Schulen für Lernbehinderte sowie Grundschulklassen der staatlichen Ballettschule
- (2) einschließlich Freie Waldorfschule
- (3) ohne Integrations- und sonderpädagogische Förderklassen
- (4) Schule für Lern- und oder geistig Behinderte, ohne Integrationsklasse
- (5) Nichtdeutsche Herkunftssprache, deren Mutter bzw. Familiensprache nicht deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang, entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Für diese Schüler besteht i.d.R. erhöhter Förderbedarf.

Laut Angaben des Landesschulamts Berlin lässt sich die schulische Situation der ausländischen Schüler am Beispiel ausgewählter Nationalitäten folgendermaßen beschreiben:

⁵² Hier sind die Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache gemeint.

⁵³ Die Prozentzahl besteht aus der Anzahl der Schüler aus den „Schulen für Lern- oder geistig Behinderte“ und „übrige Sonderschulen“.

⁵⁴ Die Prozentzahlen zeigen hier den Anteil der Ausländer bzw. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in Bezug auf die Gesamtschülerzahl.

Auch in Berlin lassen sich im Vergleich der Bildungserfolge nationalitätenspezifische Unterschiede beobachten. Es zeigt sich, dass der türkische Anteil der ausländischen Schüler in Berlin mit 25.610 um die 50% beträgt und somit türkische Schüler an allen Schulformen überproportional häufig vertreten sind (vgl. Tabelle 12). Betrachtet man die schulische Situation der ausgesuchten Nationalitäten in ihrer eigenen Gruppe, stellt sich Folgendes heraus:⁵⁵ Jeder zweite der ausländischen Schüler besucht die Grundschule. Der Prozentsatz der Grundschüler beträgt bei allen Gruppen um die 60%. Wie bereits erwähnt, zeigt der Nationalitätenvergleich, dass für die Schüler aus Griechenland und Spanien die schulische Situation am günstigsten und für die Schüler aus Ex-Jugoslawien und aus dem Libanon am ungünstigsten aussieht. 17,1% der spanischen und 14,7% der griechischen Schüler besuchte im Schuljahr 2001/2002 das Gymnasium. Lediglich 8,0% der türkischen, 4,6% der jugoslawischen und 2,0% der libanesischen Schüler waren Gymnasiasten. Der Anteil der Gymnasiasten italienischer Herkunft beträgt 11,9% und sieht somit im Vergleich zu „Gesamtdeutschland“ in Berlin günstiger aus. Die Anzahl der spanischen Hauptschüler ist mit 2,4% am geringsten, gefolgt von griechischen und italienischen Hauptschülern (5,8%). Der Prozentsatz der Hauptschüler beträgt bei libanesischen Schülern 11,5%, bei türkischen Schülern 8,2% und bei jugoslawischen 8,3%. In Bezug auf Gesamtschulen lässt sich feststellen, dass Schüler türkischer Herkunft mit 11,0% am stärksten und die libanesischen (7,6%) sowie jugoslawischen (7,9%) am schwächsten in dieser Schulform vertreten sind. Was die Anzahl der Schülerschaft in Sonderschulen⁵⁶ betrifft, sind in dieser Schulform spanische Schüler mit 1,8%, italienische Schüler mit 2,0% am geringsten und Schüler aus Jugoslawien (8,3%) und aus dem Libanon (9,4%) am stärksten vertreten. Schüler türkischer (3,9%) und griechischer Herkunft (3,8%) nehmen eine mittlere Position ein (vgl. Tabelle 12).

⁵⁵ Für diesen Abschnitt bzw. diese Tabelle wurden die Prozente für die jeweiligen Gruppen berechnet. Also nicht im Vergleich zur Gesamtschülerzahl.

⁵⁶ Die Prozente bestehen aus der Anzahl der Schüler aus den „Schulen für Lern oder geistig Behinderte“ und „übrige Sonderschulen“.

Schulform	Schüler türkischer Herkunft		Schüler griechischer Herkunft		Schüler spanischer Herkunft		Schüler italienischer Herkunft		Schüler jugoslawischer Herkunft		Schüler libanesischer Herkunft	
	N	In %	N	In %	N	In %	N	In %	N	In %	N	In %
Grundschule (1)	15.636	61,2	508	58,0	101	61,6	497	61,8	2007	64,5	1681	62,9
Hauptschule	2.096	8,2	51	2,8	4	2,4	47	5,8	258	8,3	306	11,5
Realschule	1.999	7,8	68	7,8	12	7,3	73	9,1	200	6,4	178	6,7
Gymnasium	2050	8,0	129	14,7	28	17,1	96	11,9	143	4,6	54	2,0
Gesamtschule (2)	2829	11,0	87	9,9	16	9,8	75	9,3	247	7,9	202	7,6
Sonderschule (4)	686	2,7	29	3,3	2	1,2	5	0,6	225	7,2	203	7,6
Sonderschule (5)	314	1,2	4	0,5	1	0,6	11	1,4	34	1,1	47	1,8
Insgesamt	25.610	100	876	100	164	100	804	100	3114	100	2671	100

Zusammengestellt aus: „Das Schuljahr in Zahlen“. Landesschulamt Berlin.

- (1) einschließlich Integrationsklassen an Sonderschulen und sonderpädagogischen Förderklassen an Schulen für Lernbehinderte sowie Grundschulklassen der staatlichen Ballettschule
- (2) einschließlich Freie Waldorfschule
- (3) ohne Integrations- und sonderpädagogische Förderklassen
- (4) Schule für Lern- und oder geistig Behinderte, ohne Integrationsklasse
- (5) Nichtdeutsche Herkunftssprache, deren Mutter bzw. Familiensprache nicht deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit ist dabei ohne Belang, entscheidend ist die Kommunikationssprache innerhalb der Familie. Für diese Schüler besteht i.d.R. erhöhter Förderbedarf.

Der Zeitvergleich zeigt, dass bis zum Schuljahr 1996/1997 ein genereller Anstieg der Schulbesucher der Gesamtschulen erfolgt ist. Man kann jedoch feststellen, dass der Anteil türkischer Schüler an Gesamtschulen ab dem Schuljahr 1997/1998 sinkt. Dies gilt auch für die Hauptschulen, wobei deren Zahl jährlich geringer wird. Während im Schuljahr 1991/1992 2728 Schüler türkischer Herkunft die Hauptschule besuchten, waren im Schuljahr 2001/2002 2096 türkische Schüler an Berliner Hauptschulen angemeldet. Zu vermerken ist, dass ab dem Schuljahr 2000/2001 ein Anstieg bei den Gymnasiasten erfolgt ist, deren Zahl bis zum Schuljahr 1996/1997 kontinuierlich gestiegen und vom Schuljahr 1996/1997 bis 2000/2001 rückläufig war. Im Gegensatz zu den Gymnasien, lässt sich bei den Sonderschulen beobachten, dass die Anzahl der türkischen Schüler kontinuierlich steigt.

Auch die Untersuchungsergebnisse der BERLINER AUSLÄNDERBEAUFTRAGTEN (2000b) bestätigen, dass ausländische Schüler nach wie vor an Haupt- und Sonderschulen stärker und an Gymnasien und Realschulen unterrepräsentiert sind (vgl. auch SEIFERT 2000). GOGOLIN (2000) stellt fest, dass sich zwar die Bildungserfolge von Schülern ausländischer Herkunft verbessert haben, dennoch aber die Differenz zwischen deutschen und ausländischen Schülern bestehen bleibt. Die Angaben der BUNDESAUSLÄNDERBEAUFTRAGTEN (ebd.) bestätigen diese Aussage. Zudem lassen sich nationalitätenspezifische Unterschiede feststellen. Während im Jahre 1997 7,7% der

deutschen Schüler die Schule ohne Abschluss verließen, beträgt dieser Prozentsatz bei den Schülern ausländischer Herkunft 19,4%.

Tabelle 13: Schüler türkischer Herkunft, in den Schuljahren 1991/1992 bis 2001/2002, Öffentliche und private Schulen						
Schuljahr	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule	Sonderschule (1)
1991/1992	14110	2728	1815	2318	3020	801
1992/1993	14096	2620	1811	2355	3148	847
1993/1994	14202	2418	1841	2367	3245	818
1994/1995	14647	2379	1930	2260	3211	803
1995/1996	15288	2301	1958	2194	3260	799
1996/1997	16036	2399	1932	2057	3123	861
1997/1998	16791	2450	1832	1943	3001	792
1998/1999	17121	2323	1752	1961	2936	924
1999/2000	16864	2218	1733	1932	2836	903
2000/2001	16558	2180	1794	2009	2822	963
2001/2002	15636	2096	1999	2050	2829	1000

Zusammengestellt aus: „Das Schuljahr in Zahlen“. Landesschulamt Berlin.

(1) Die Anzahl der Schüler aus den „Schulen für Lern- oder geistig Behinderte“ und „übrige Sonderschulen“ wurden hier addiert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unter den Schülern ausländischer Herkunft, die für die Analyse ausgewählt wurden, die Situation der spanischen und griechischen Schüler in Gesamtdeutschland sowie in Berlin am günstigsten und die Situation der jugoslawischen und libanesischen Schüler am ungünstigsten ist. Die Situation der türkischen Schüler nimmt im Vergleich zu den anderen Gruppen eine mittlere Position ein, und man kann im Zeitvergleich feststellen, dass sich die Bildungserfolge verbessert haben. Die Statistischen Erhebungen zeigen zwar eine positive Entwicklung, dennoch stellt sich die Verteilung auf die verschiedenen Schulformen zu ihren Ungunsten dar. Der Anteil türkischer Schüler, die das Gymnasium besuchen, steigt. Dennoch weisen sie die höchsten Anteile an Sonder- und Hauptschule, dafür aber die geringsten am Gymnasium auf (vgl. auch BEAUFTRAGTEN FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2000).

Als mögliche Ursachen für die Bildungssituation von ausländischen Schuljugendlichen gelten seit langem ein niedriger sozioökonomischer Status (PISA-Studie 2000, MEYER 2003) und häufig unzureichende Sprachkenntnisse (KRISTEN/ GRANATO 2005).

Zudem werden die Unterschiede mit Hilfe von Assimilationstheorien zu erklären versucht, welche die kulturelle Nähe und die Bedeutung der Aufenthaltsdauer sowie der Ausprägung von Rückkehrabsichten der Eltern untersuchen.

Die sozioökonomischen Erklärungsansätze können keinen Aufschluss über das gute Abschneiden der spanischen Schülerinnen und Schüler geben, da die nach Deutschland eingewanderten Spanier z.B. bei ihrer Einreise bei weitem nicht über so ein gutes

Ausbildungsniveau wie italienische oder türkische Migranten bei ihrer Einwanderung verfügten (HUNGER 2000). Entscheidender ist die Akkulturationseinstellung, da die Spanier in Deutschland einen hohen Assimilationsgrad aufweisen (THRÄNHARDT 1999). Bei Italienern wurde die latente Rückkehrabsicht als Ursache für das schlechte schulische Abschneiden dieser Gruppe in Deutschland angesehen. Andererseits gelten Italiener gemeinhin als Deutschland kulturell nahestehender als türkische Zuwanderer, ihre Bildungsposition fällt aber noch hinter die der Türken zurück (HUNGER 2000).

7.2.1.3 Schulische Bildung der befragten Jugendlichen türkischer Herkunft

Bei den genannten Schulabschlusswünschen fällt auf, dass zum 1. Messzeitpunkt lediglich 2,4% der Schüler türkischer Herkunft den Hauptschulabschluss, 3,1% den erweiterten Hauptschulabschluss erreichen möchten. Der Prozentsatz der Schüler, die das Abitur anstreben, beträgt 51,5%. 43,1% geben an, dass sie den Realschulabschluss erwerben möchten. Für den 2. Messzeitpunkt stellt sich in Bezug auf die Frage „welchen höchsten Schulabschluss strebst Du an?“ folgendes Bild dar: Während ein recht hoher Prozentsatz (43,8%) der befragten Jugendlichen türkischer Herkunft das Abitur anstrebt, möchten 44,8% den Realschulabschluss erwerben, wohingegen „Hauptschulabschluss“ mit 2,2% oder „erweiterter Hauptschulabschluss“ mit 9,2% von sehr wenigen Schülern angestrebt wird. Im Längsschnitt zeigen sich keine bedeutungsvollen Unterschiede zum Schulabschlusswunsch der Querschnittsstichprobe zum 1. Messzeitpunkt (vgl. Tabelle 14).

	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		Längsschnitt	
	N	in %	N	in %	N	in %
Hauptschulabschluss	7	2,4	7	2,2	4	2,1
Erw. Hauptschulabschluss	9	3,1	29	9,2	4	2,1
Realschulabschluss	127	43,1	141	44,8	79	41,4
Abitur	152	51,5	138	43,8	104	54,5
Gesamt	295	100	315	100	191	100

Der „Schulabschlusswunsch“ ist bei allen befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, zumindest einen Realschulabschluss zu erwerben, und auch bei den Hauptschülern recht hoch. Dennoch zeigte sich, dass schulformspezifische signifikante Unterschiede bestehen. Gymnasiasten möchten im Vergleich zu den Schülern anderer Schulformen einen höheren Schulabschluss erreichen. Zum Zeitpunkt der zweiten Messung nimmt die Bildungsaspiration, mit Ausnahme von Gymnasiasten, bei den Haupt-, Real- und Gesamtschuljugendlichen

türkischer Herkunft insgesamt ab. Die Gruppe der Schüler, die einen erweiterten Hauptschulabschluss bzw. einen Hauptschulabschluss erreichen möchten, ist zum 1. Messzeitpunkt sehr gering, wobei zum 2. Messzeitpunkt die Zahl der Schüler, die einen erweiterten Hauptschulabschluss erwerben möchten, um das Dreifache steigt. Es hängt zum einen damit zusammen, dass dieser Schulabschlusswunsch zum 2. Messzeitpunkt von den „neubefragten“ Schülern, d.h. von den Schülern, die nur zum 2. Messzeitpunkt teilgenommen haben, genannt wurde und zum anderen liegt es daran, dass die befragten Schüler, die zu beiden Messzeitpunkten teilgenommen haben, zum Zeitpunkt der 1. Messung diese Frage nicht beantwortet haben. Dies lässt sich auch damit begründen, dass die Jugendlichen in der 9. Klassenstufe bezüglich ihrer Bildungsaspiration etwas realistischer geworden sind. Wird der Wunsch nach einem hohen Schulabschluss als Wunsch, sich in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren verstanden, so zeigen die Resultate der Varianzanalyse, dass der Wunsch nach Integration in die Mehrheitsgesellschaft bei den befragten Schülern türkischer Herkunft recht stark ist.

Tabelle 15: Schulabschlusswünsche der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft der verschiedenen „Schulformen“, 1. und 2. Messzeitpunkt Querschnitt

	Schulform	1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
		N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Schulabschluss- wunsch	Hauptschule	77	3,0	.67	.00	65	2,9	.50	.00
	Realschule	72	3,6	.50		74	3,5	.50	
	Gesamtschule	60	3,1	.70		93	2,8	.76	
	Gymnasium	86	3,9	.38		83	3,9	.36	
	gesamt	295	3,4	.67		315	3,3	.73	

Da dieser Platzierungsschritt von den befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, wie bereits oben angeführt wurde, noch keine Auskunft über den weiteren Verlauf der beruflichen Positionierung, d.h. systemischer Integration erteilt, soll hier auf die Platzierung der Eltern eingegangen werden. Verschiedene Untersuchungen weisen auf den Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und dem Schulerfolg der Kinder (vgl. u.a. ROEDER 1971, PISA 2000, MEYER 2003) hin. Im Hinblick auf den Sozialstatus bestehen nationenspezifische Unterschiede:

„Die PISA-Daten erlauben auch einen differenzierten Blick auf das sozioökonomische Profil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund... Jugendliche mit schweizerischer, deutscher, österreichischer und französischer Herkunft weisen im Durchschnitt einen sozioökonomischen Status auf, der am oder über dem Gesamtmittelwert liegt. Die soziale Stellung der Jugendlichen aus Balkanländern, der Türkei und Portugal liegt dagegen massiv unter dem gesamtschweizerischen Durchschnitt“ (MEYER 2003, S. 26).

Im Folgenden soll, nachdem der Bildungsstand und die Bildungserwartung der Immigranteltern allgemein vorgestellt werden, v. a die Platzierung der befragten Eltern, d.h.

ihre Schulabschlüsse und berufliche Situation, dargestellt werden⁵⁷. Anschließend soll betrachtet werden, welche Ressourcen von den befragten türkischstämmigen Schuljugendlichen aktiviert werden.

7.2.1.4. Bildungsstand und Bildungserwartung der Eltern

SEN (1991) bemerkt, dass besonders zu Beginn der Arbeitswanderung zahlreiche gelernte Arbeitskräfte, von denen viele Abiturienten und Absolventen der Industrieberufsschulen waren, die Türkei verließen, um in der Bundesrepublik Deutschland eine gut bezahlte Tätigkeit anzunehmen. Laut DEMIRCIOGLU (1982) zogen in den Jahren 1964-1973 auf legalem Wege 747.298 türkische Arbeiter in die westeuropäischen Länder, von denen 246.181 qualifizierte und 501.117 ungelernete Arbeitskräfte waren. Er bemerkt, dass ein noch günstigeres Verhältnis für die Arbeitnehmer galt, die in die Bundesrepublik auswanderten. Denn 46,3% der türkischen Arbeitsemigranten, die zwischen den Jahren 1968-1973 in die Bundesrepublik Deutschland auswanderten, waren qualifizierte Arbeiter. Sie wurden jedoch, wie auch aus den amtlichen Statistiken und Umfrageergebnissen hervorgeht, überwiegend im Industrie- und Dienstleistungssektor als Hilfsarbeiter eingesetzt und mit Arbeiten beschäftigt, die ein hohes Risiko für Berufskrankheiten und Arbeitsunfälle tragen und die wegen deren sozialem Ansehen in der deutschen Gesellschaft von den inländischen Arbeitnehmern abgelehnt wurden. D. h. der Bildungsstand und die Qualifikation dieser Arbeitnehmer wurden in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der Migration nicht genutzt (FREY 1982).

Auch die Anwerbebedingungen bestätigen diese Aussagen. Denn die Bedingungen zur Anwerbung in die Bundesrepublik Deutschland legten bestimmte Kriterien fest. Es konnten nur die Personen angeworben werden, die im Alter von 25-30 Jahren (vgl. BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSVERMITTLUNG UND ARBEITSLOSENVERSICHERUNG 1963-1964), nach einer gründlichen ärztlichen Untersuchung kerngesund (vgl. REEG 1984) und keine Analphabeten waren.

Entgegen dieser Annahmen ermittelte das STATISTISCHE BUNDESAMT (1980) für die erste Generation, dass ca. 21% der Männer und ca. 60% der Frauen im Alter zwischen 20 und 45 Jahren Analphabeten waren. Die türkischen Migranten kamen also, was den Bildungsstand angeht, mit einem großen Defizit nach Deutschland.

⁵⁷ Diese wurde nur im 1. Messzeitpunkt erhoben.

Es kann sein, dass zunächst entsprechend der Anwerbekriterien keine Analphabeten, sondern eher qualifizierte Arbeiter emigriert sind und erst infolge der Familienzusammenführung Unqualifizierte bzw. Analphabeten nachgeholt wurden.

Der soziale Aufstieg gelingt nur den wenigsten. So sind auch 1995 noch ca. 80% der in der Bundesrepublik lebenden ausländischen Arbeitnehmer ohne abgeschlossene Berufsausbildung. BENDER/ RÜRUP/ SEIFERT/ SESSELMEIER (2000) zeichnen nach, dass im Vergleich zu anderen Nationalitäten der niedrigste Bildungsgrad bei männlichen Erwerbstätigen aus der Türkei festzustellen ist. Laut Beschäftigungsstatistiken ist zwar prozentual gesehen der Anteil derer, die keinen Berufsabschluss oder nur das Äquivalent eines Haupt- oder Realabschlusses ohne berufliche Ausbildung hatten, von 1980 (78,4%) bis 1999 (71%) verbessert, dennoch unterscheidet sich deren Berufsstruktur erheblich von der der deutschen Erwerbstätigen: 1980 hatten 63% und 1999 61% der erwerbstätigen deutschen Männer eine berufliche Ausbildung abgeschlossen.

Die Situation der erwerbstätigen Frauen türkischer Herkunft lässt sich folgendermaßen beschreiben: 1980 hatten 94% und 1999 74% keine Berufsausbildung oder kein Äquivalent eines Haupt- oder Realabschlusses ohne berufliche Ausbildung.

Die erwerbstätigen Frauen und Männer türkischer Herkunft befinden sich zwar im Vergleich zu anderen Nationalitäten am unteren Ende beruflicher Hierarchie, dennoch zeigt sich, dass sich ihre Berufssituation im Laufe der Jahre verbessert hat (vgl. BENDER/ RÜRUP/ SEIFERT/ SESSELMEIER 2000).

7.2.1.5. Bildungsstand der befragten Eltern

Nur zum 1. Messzeitpunkt wurden die Jugendlichen nach dem Schulabschluss sowie der Berufsgruppe ihrer Eltern vor und nach der Migration befragt. Es wurden leider keine Auskünfte zum Einkommen und zum genauen Berufsbild erhoben⁵⁸. Den Eltern wurde jedoch die Frage gestellt, ob sie finanzielle Probleme haben. In Bezug auf finanzielle Probleme zeigte sich, dass die Eltern der Gymnasiasten nach ihrer Angabe am wenigsten und die Eltern der Haupt- und Realschüler am meisten Probleme haben.

⁵⁸ Im Schülerbeurteilungsbogen wurden, wie zuvor erwähnt, Variablen über den sozioökonomischen Status der Schüler erhoben: Die Klassenlehrer schätzten die soziale Position von 61,2% der befragten Schüler, als „untere Mittelschicht“ ein. 30,6% der Befragten wurden der „Unterschicht“, 7,5% der „oberen Mittelschicht“ und lediglich ein Schüler der „Oberschicht“ zugeordnet. Diesbezüglich konnten keine signifikanten schulformspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

Der Bildungsstand der erwachsenen türkischen Bevölkerung in Deutschland wurde im Kapitel (7.2.1.4) dargestellt. Für den Ausbildungsstand der Eltern der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 16: Verteilung der Stichprobe nach Ort des Bildungsabschlusses, Bildungsabschluss und Bildungsaspiration der Eltern türkischer Herkunft nach Angaben der Schüler.				
	Mutter		Vater	
Ort des Bildungsabschlusses	N	in %	N	in %
Türkei	122	52.8	119	49.0
Deutschland	48	20.8	72	29.6
Weiß ich nicht	61	26.4	52	21.4
Bildungsabschluss	N	in %	N	in %
Keinen	42	14.4	18	6.3
Ilkokul	79	27.1	53	18.6
Orta Okul	49	16.8	44	15.4
Hauptschulabschluss	17	5.8	25	8.8
Mittlere Reife/Abschluss der 10. Klasse	20	6.9	27	9.5
Abitur/ Lise	15	5.2	29	10.2
Hochschulabschluss/ Üniversite	7	2.4	21	7.4
Weiß ich nicht	62	21.3	68	23.9

Die Unkenntnis der Schüler, wie bei dem Geburtsort der Eltern, zeigt sich ebenfalls in den Angaben zum Bildungsabschlussort der Eltern. Ein Viertel der befragten Jugendlichen konnte keine Aussage über den Ort des Bildungsabschlusses der Eltern machen. Die Häufigkeiten hinsichtlich des Bildungsabschlussortes zeigen, dass 52,8% der Mütter sowie 49,0% der Väter ihren höchsten Bildungsabschluss in der Türkei und 20,8% der Mütter und 29,6% der Väter ihren höchsten Schulabschluss in Deutschland erworben haben.

Die Bildungsabschlüsse der Eltern lassen sich folgendermaßen beschreiben: Laut Angaben der Schüler türkischer Herkunft haben 14,4% der Mütter und 6,3% der Väter türkischer Herkunft keinen Schulabschluss. 27,1% der Mütter und 18,6% der Väter haben die Grundschule (Ilkokul) abgeschlossen. Eine recht hohe Anzahl der Eltern verfügt über Mittelschulabschluss (Orta Okul). Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Großteil der Abschlüsse in der Türkei erworben wurde. Wenn auch nur in geringerem Maße, sind doch auch Abiturientinnen und Hochschulabsolventinnen unter den Müttern dieser Stichprobe vertreten. Im Vergleich zu den Müttern haben nur halb so viele Väter ohne einen Abschluss die Schule verlassen (18 Väter, 6,3%). Des Weiteren sind unter den Vätern deutlich mehr

Abiturienten und Absolventen der Hochschule vorzufinden. Diese Ergebnisse entsprechen den Befunden des STATISTISCHEN BUNDESAMTES (1980).

Der Sozialstatus der Eltern wurde anhand der Berufsgruppen vor und nach der Migration von den Jugendlichen erfragt. Es lässt sich folgendermaßen darstellen:

Laut Angaben der türkischen Schüler ist eine relativ hohe Anzahl der Väter selbständig (26,3%), wohingegen nur wenige Mütter (4,3%) selbständig zu sein scheinen. Auch bereits vor der Migration war die Gruppe der Selbständigen recht groß (30 Väter). Nach der Migration arbeiten noch mehr Väter als Selbständige (72 Väter) (vgl. Tabelle 17), was den Angaben der ZEITPUNKTE (2/99) entspricht, die davon ausgehen, dass ein Großteil der türkischen Bevölkerung in Deutschland als Unternehmer tätig ist.

„Über 55.000 türkische Unternehmen haben in Deutschland für mehr als 300.000 Arbeitsplätze und einen durchschnittlichen Jahresumsatz von rd. 25 Milliarden EURO gesorgt.“ (THIERSE 2002)

Tabelle 17: Verteilung der Stichprobe Berufsgruppe- und –sektor vor und nach der Migration der Eltern türkischer Herkunft, nach Angaben der Schüler								
	Vor der Migration				Nach der Migration			
	Mutter		Vater		Mutter		Vater	
Berufsgruppe	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Beamte/r	5	1.8	3	1.0	3	1.0	8	2.9
Selbständig	6	2.2	13	4.5	13	4.5	72	26.3
Angestellte/r	9	3.3	33	11.4	33	11.4	30	10.9
Arbeiter/in	22	8.1	66	22.8	66	22.8	104	38.0
Nicht erwerbstätig	21	7.7	8	2.8	8	2.8	31	11.3
Hausfrau	132	48.4	150	51.7	150	51.7	---	---
Weiß ich nicht	78	28.4	17	5.9	17	5.9	2	10.6
Berufssektor	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Landwirtschaft	17	7.5	6	2.0	6	2.0	7	2.7
Handwerk	4	1.8	6	2.0	6	2.0	38	14.4
Industrie	16	7.1	21	7.0	21	7.0	43	16.3
Handel und Verkehr	4	1.8	12	4.0	12	4.0	46	17.5
Öffentlicher Dienst	16	7.1	38	12.7	38	12.7	40	15.2
Weiß ich nicht	169	74.8	131	43.8	131	43.8	89	33.8

Überprüft man den Wechsel der Berufsgruppen, lässt sich feststellen, dass insbesondere Arbeiter oder Arbeitslose zu den Selbständigen hin gewechselt haben, was wiederum die Frage aufwirft, ob die Selbständigkeit als einzige Alternative zur Arbeitslosigkeit gesehen oder durch den Wechsel von Arbeitnehmerschaft ein sozialer Aufstieg erhofft wird. Zusammenfassend lässt sich sagen: 51,7% der Mütter türkischer Herkunft sind Hausfrauen.

Die Berufsgruppe »Arbeiter/in« wird bei den Müttern (mit 22,8%) wie auch bei den Vätern (mit 38,0%) türkischer Herkunft am häufigsten angegeben.

Während bei den Müttern türkischer Herkunft der Berufssektor »öffentlicher Dienst« (mit 12,7%) die häufigste Nennung erfährt, hat bei den Vätern türkischer Herkunft der Bereich »Handel und Verkehr« den höchsten Rang. Die Prozentanzahl der türkischen Mütter, die in der Industrie beschäftigt sind, liegt bei 7,0%.

Es kann aufgrund dieser Ergebnisse keine konkrete Aussage über den Sozialstatus der Familien gemacht werden, weil keine Informationen über das Einkommen oder über die konkrete Tätigkeit vorliegen.

7.2.1.6. Bildungsaspiration der Eltern

Die Bildungsdefizite, die in der ersten Generation bestanden, konnten zum größten Teil auch in der zweiten Generation nicht ausgeglichen werden. Die Eltern der 1. Generation, die sehr hohe Erwartungen in die schulischen Leistungen ihrer Kinder gesetzt hatten, waren in der Regel enttäuscht. Die Bildungsaspiration der Eltern türkischer Herkunft weicht nicht sehr weit von der der Deutschen ab. Mehrere Untersuchungen belegen, dass türkische Eltern im Vergleich zu deutschen und denen anderer Nationalität hohe Bildungs- und Berufsaspirationen haben (vgl. HOLTBRÜGGE 1975, NEUMANN 1981, WILPERT 1980, MERKENS 1993). Unabhängig von dem Geschlecht des Kindes und dessen Bildungskarriere werden für die Kinder ein Hochschulabschluss und akademische Berufe gewünscht (AKPINAR 1976). BOOS- NÜNNING/ NIEKE (1982) stellten in ihren Einzelfalluntersuchungen über die Bildungsaspiration v. a. bei türkischen Eltern und Kindern fest, dass hohe Investitionskosten für die schulische und berufliche Ausbildung der Kinder zum einen für den sozialen Aufstieg bzw. angesehenen Beruf des Kindes und zum anderen für die damit verbundene finanzielle Versorgung des Alters in Kauf genommen werden.

In unserer Studie hat bei der Frage »Welchen Schulabschluss wünschen Deine Eltern für Dich« das »Abitur« bei türkischen Schülern den höchsten Wert. Dies bestätigt die Ergebnisse der bereits vorgestellten Untersuchungen, die besagen, dass türkische Eltern im Vergleich zu deutschen und denen anderer Nationalität unabhängig von dem Geschlecht (AKPINAR 1976, BOOS- NÜNNING/ NIEKE (1982) des Kindes hohe Bildungs- und Berufsaspirationen haben (vgl. HOLTBRÜGGE 1975, NEUMANN 1981, WILPERT 1980, MERKENS 1993).

Tabelle 18: Verteilung der Stichprobe nach Bildungsaspiration der Eltern türkischer Herkunft, nach Angaben der Schüler, 1. und 2. Messzeitpunkt des Querschnitts

Bildungsaspiration der Eltern	Mutter				Vater			
	1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt		1. Messzeitpunkt		2. Messzeitpunkt	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Ist ihr/ihm egal	5	1,7	6	1,9	5	1,7	6	2,0
Hauptschulabschluss	3	1,0	6	1,9	2	0,7	8	2,6
Realschulabschluss	3	35,4	117	37,9	86	30,0	87	28,3
Abitur	114	39,2	102	33,0	112	39,0	121	39,4
Hochschulabschluss	54	17,9	60	19,4	60	20,9	65	21,2
Weiß ich nicht	14	4,8	18	5,8	22	7,7	20	6,5
Gesamt	291	100	309	100	287	100	307	100

Ebenso erbrachte die Varianzanalyse zum 1. Messzeitpunkt bei der Frage „Welchen höchsten Schulabschluss erwartet Deine Mutter für Dich?“ zwischen den Schülern der verschiedenen Schulformen hoch signifikante Unterschiede ($p = .00$). Vergleicht man die Mittelwerte bezüglich der „Bildungsaspiration der Mütter“ zeigt sich, dass die Mütter der Gymnasiasten mit $M = 4,4$, (Hochschulabschluss) gefolgt von den Müttern der Realschüler mit $M = 3,8$ (Abitur) von ihren Kindern einen hohen Schulabschluss erwarten. Die Erwartung der Mütter der Hauptschüler nimmt zwar im Vergleich zu den anderen Müttern den letzten Rang ein. Sie ist jedoch mit $M = 3,5$ (Realabschluss bzw. Abitur) sehr hoch. Die Bildungsaspiration der Väter ist im Vergleich zu den Müttern, die ebenfalls hohe Erwartungen bezüglich des Schulabschlusses ihrer Kinder haben, etwas höher. Den Angaben der befragten Schüler türkischer Herkunft zufolge, möchten die Väter der Gymnasiasten, dass ihre Kinder den Hochschulabschluss erwerben ($M = 4,5$). Weiterhin wird deutlich, dass die Väter der übrigen Schulformen von ihren Kindern als Schulabschluss das Abitur wünschen, wobei hier der Mittelwert bei den Realschülern mit 3,9 am höchsten ist, gefolgt von den Gesamtschülern ($M = 3,8$). Der Mittelwert bei den Hauptschülern hinsichtlich dieser Frage beträgt 3,6.

Tabelle 19: Bildungsaspiration der Mutter, nach Schulform (Angabe der Schüler)

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Bildungsaspiration der Mutter	Hauptschule	74	3,5	1,1	.00
	Realschule	71	3,8	.82	
	Gesamtschule	61	3,6	1,0	
	Gymnasium	85	4,4	.57	
	gesamt	291	3,9	.95	

Im Kapitel 2.4.1. wurde bereits darauf aufmerksam gemacht, dass u.a. kulturelle Ressourcen zum Beispiel Mediennutzung, Lesegewohnheiten und Sprachbeherrschung für Migranten bei

der Bewältigung ihrer Probleme eine wichtige Rolle spielen. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analysen für die o.g. kulturellen Ressourcen, d.h. Sprachbeherrschung, Mediennutzung und Lesegewohnheiten vorgestellt werden.

7.3. Kulturation

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für den Schulerfolg der Migrantenkinder von großer Bedeutung. Bücher, Zeitschriften und Fernsehsender stellen in diesem Sinne insbesondere für den Spracherwerb eine Ressource dar. Bei der Befragung sollten die Jugendlichen angeben, was für Bücher, Zeitschriften sie lesen, welche Musik sie hören und welche Fernsehsender sie schauen. Bedeutend ist vor allem, ob sie sich bei der Wahl ihrer kulturellen Gewohnheiten an ihrer Herkunftskultur oder an der deutschen Kultur bzw. Sprache orientieren. D.h., es wurde darauf geachtet, in welcher Sprache (ob in türkischer oder deutscher Sprache) die Jugendlichen lesen und welche Fernsehsender sie bevorzugen.

7.3.1. Sprachbeherrschung

In den Diskussionen der schulischen und beruflichen Bildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird neben sozialen Hindernissen die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache als ein wichtiges Problem dargestellt. Die Fähigkeit der Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift stellt die essentielle Voraussetzung für den Schulerfolg dar.

Die Sprachbeherrschung ist einerseits für schulische und berufliche Bildung und andererseits für Kommunikation und somit auch für Integration sehr bedeutungsvoll. In den Ergebnissen der PISA- Studie wurde folgendermaßen darauf aufmerksam gemacht:

„Weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz als solche sind primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ (PISA 2000, S.37).

Die BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (2000b) nimmt aus den Erfahrungswerten in Schulen an, dass der Sprachstand der Jugendlichen türkischer Herkunft sehr stark variere:

„Der empirische Datenstand über Deutschkenntnisse bei Migrantenkinder und -jugendlichen lässt keine verallgemeinernden Aussagen über deren Sprachniveau zu. Es gibt bisher keine

repräsentative empirische Erhebung über die Deutschkenntnisse bei Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft. Dennoch kann den Erfahrungen bei Einschulungen und in den Schulen entnommen werden, dass Migrantenkinder über höchst unterschiedliche Sprachkenntnisse verfügen: von ungenügenden über mittlere bis hin zu sehr guten Sprachkenntnissen. Die Sprachkompetenzen auf den verschiedenen Sprachebenen sind individuell unterschiedlich (Grammatik, Wortschatz, Schriftsprache etc.) und beeinflussen Bildungserfolg bzw. -misserfolg“ (vgl. BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2000b, S. 131).

Wie bereits an einer anderen Stelle dieser Arbeit bemerkt wurde (vgl. Kapitel 6.5.), sollten die Jugendlichen in der Untersuchung angeben, wie sie ihre Sprachkompetenz hinsichtlich der türkischen und der deutschen Sprache in Bezug auf Verstehen, Sprechen, Schreiben und Lesen einschätzen.⁵⁹

Insgesamt hat sich herausgestellt, dass sich die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft überwiegend gute bis sehr gute Sprachkompetenzen im Deutschen bescheinigen (vgl. Diagramm 1). Entgegen der Annahme der BEAUFTRAGTEN DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE DER AUSLÄNDER (1997), die annimmt, dass im Allgemeinen das Verstehen und Sprechen der deutschen Sprache leichter fällt als das Schreiben und Lesen, zeigt sich in unserer Studie, dass die Befragten die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift gleich gut bewerten⁶⁰, womit sie sich von der Mehrheit der türkischen Bevölkerung in Deutschland unterscheiden. Somit ist die Beurteilung der von uns befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft besser als die Einschätzung der BEAUFTRAGTEN DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (2000b)⁶¹:

„Deutsch sprechen können 39 % der Befragten gut oder perfekt, 10 % wenig oder gar nicht; Deutsch lesen können 49 % gut oder perfekt und 51 % der Befragten gaben an, dies schlecht oder gar nicht zu beherrschen“ (S. 221).

Umgekehrt ist es bei der Beurteilung der türkischen Sprache: Die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft schätzen ihre Sprachkompetenz im Türkischen deutlich geringer ein. Der Anteil derjenigen Schüler, die angeben, dass sie sehr wenig bzw. wenig türkisch verstehen und sprechen können, ist deutlich größer. Auch die weiteren Kompetenzen wie Lesen und Schreiben werden nur von wenigen Schülern beherrscht. 11,0 %

⁵⁹ Das Sprachverständnis wurde lediglich zum 1. Messzeitpunkt erhoben. Auch Fragen zum Sprachgebrauch im Umgang mit den Eltern wurden zum 2. Messzeitpunkt nicht in den Fragebogen aufgenommen, weil davon ausgegangen wurde, dass dieser sich wahrscheinlich nicht mehr ändert.

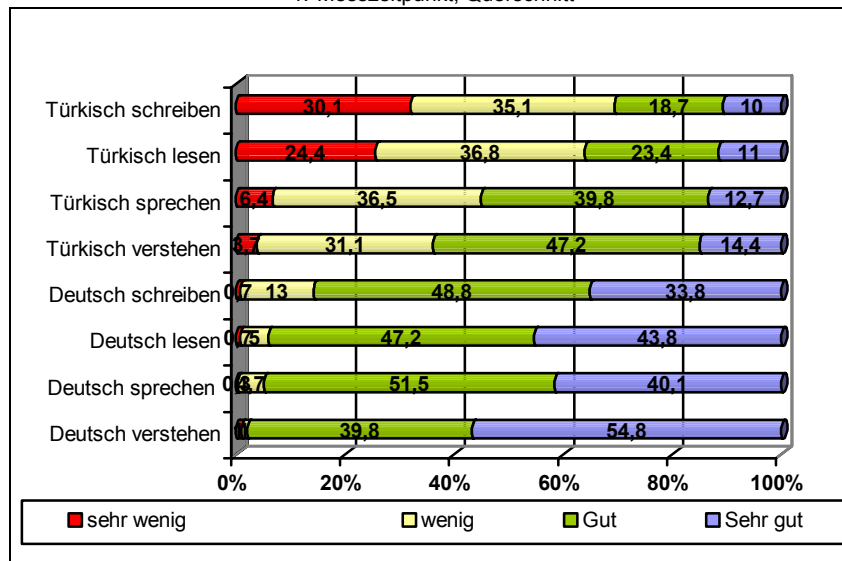
⁶⁰ In der Beurteilung der mündlichen und schriftlichen Sprachbeherrschung bestehen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

⁶¹ Diese Differenz lässt sich folgendermaßen erklären: In den o. g. Untersuchungen wurden auch Erwachsene befragt. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der befragten Erwachsenen nicht das deutsche Schulsystem durchlaufen und dementsprechend größere Sprachdefizite hat. Des Weiteren muss in Rechnung gestellt werden, dass die Zusammensetzung dieser Stichprobe zu einer Überrepräsentation der Gymnasiasten geführt hat. Daher sind die Einschätzungen positiver als erwartet.

Außerdem stellt sich die Frage, wie zuverlässig die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hier ist.

der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft gab an, dass sie im Türkischen sehr gute Lesekompetenzen haben. Der Prozentsatz derjenigen Schüler, die ihre schriftlichen Sprachkenntnisse als sehr gut bewerten, liegt bei 10,0%.⁶² Dem kommt entgegen, dass von der Mehrheit (87 %) der befragten türkischen Migranten die Lesefähigkeit in der eigenen Sprache als perfekt oder gut eingestuft wird (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2000b).

Diagramm 1: Sprachbeherrschung der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, 1. Messzeitpunkt, Querschnitt



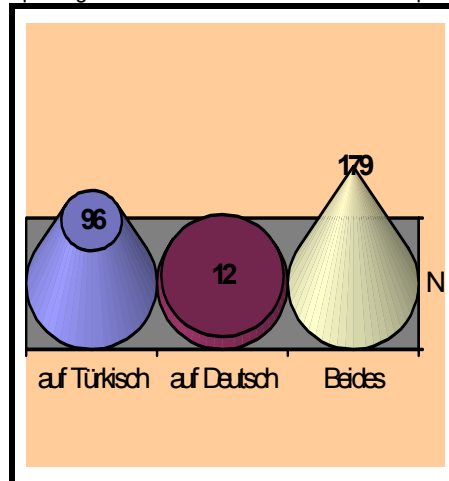
7.3.2. Sprachgebrauch

Bezüglich des Sprachgebrauchs geht aus den Ergebnissen hervor, dass die türkischstämmigen Schuljugendlichen unserer Stichprobe ein „bilinguales Sprachverhalten“ aufweisen: Die Jugendlichen verwenden im Umgang mit den Eltern, Geschwistern und Freunden regelmäßig beide Sprachen.

In Bezug auf den Sprachgebrauch mit den Eltern zeigt sich folgendes Bild: Fast zwei Drittel (62,4%, N= 179) der Befragten gab an, dass sie sich mit den Eltern in beiden Sprachen, d.h. in türkischer sowie in deutscher Sprache, unterhalten. Während 33,4% (N=96) der Befragten die Antwortkategorie „auf türkisch“ wählten, berichtet nur ein kleiner Teil, dass sie sich mit ihren Eltern nur auf deutsch unterhalten (Diagramm 2).

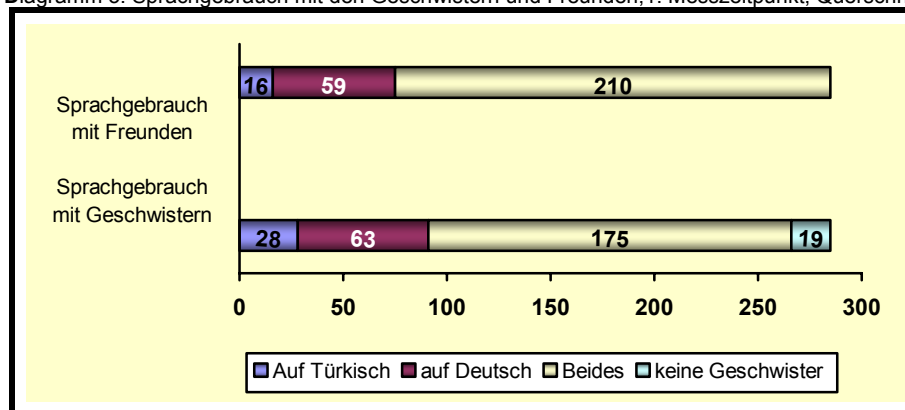
⁶² Hierbei zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Die Jungen bewerteten ihre Türkischkenntnisse in Bezug auf „verstehen“ und „schreiben“ besser als die Mädchen.

Diagramm 2: Sprachgebrauch mit den Eltern 1. Messzeitpunkt, Querschnitt



Umgekehrt ist es in Bezug auf den Sprachgebrauch mit den Geschwistern und Freunden. Hier stellt die Antwortmöglichkeit „auf Deutsch“ die zweitgrößte Gruppe dar. Nur ein kleiner Teil gibt an, sich mit den Geschwistern und Freunden auf türkisch zu unterhalten. Die meisten Schüler verwenden beide Sprachen, wenn sie mit ihren Geschwistern reden (61,4% N=175). Dies gilt auch für die Kommunikationssprache innerhalb der Freundesgruppe. Bei der Frage „in welcher Sprache sprichst Du mit Deinen Freunden?“ erfährt die Antwortkategorie „beide Sprachen“ mit 73,7% die meiste Zustimmung (vgl. Diagramm 3).⁶³

Diagramm 3: Sprachgebrauch mit den Geschwistern und Freunden, 1. Messzeitpunkt, Querschnitt



In Bezug auf den Sprachgebrauch mit den Eltern ($p=.02$, 1. Messzeitpunkt) und mit den Geschwistern ($p =.00$, 2. Messzeitpunkt) lassen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich

⁶³ Bezüglich des Sprachgebrauchs mit den Kindern sowie Ehegatten bestehen in den Analysen, in denen anhand der Elterndaten der Sprachgebrauch der befragten Eltern überprüft wurde, keine schulformspezifischen Unterschiede. Es zeigt sich, dass 47,8% der befragten Eltern mit ihren Kindern nur auf türkisch sprechen und 46,7% sowohl auf deutsch als auch auf türkisch reden. Der Anteil der Eltern, die sich nur auf deutsch unterhalten, ist mit 5,4% eher gering. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs mit dem Ehegatten ist der Prozentsatz derer, die nur auf deutsch sprechen, wesentlich geringer (1,1%). 78,9% berichten, dass sie sich mit ihren Ehegatten nur auf türkisch unterhalten. Die restlichen befragten Eltern, d.h. 20,0% kommunizieren mit ihren Partnern in beiden Sprachen.

des Geschlechtes feststellen: Die Mehrheit bei den Jungen (56,2%) und Mädchen (67,8%) gab an, dass sie sich mit ihren Eltern in beiden Sprachen, d.h. auf Deutsch und Türkisch unterhalten. Die Anzahl derjenigen Mädchen türkischer Herkunft, die sich mit ihren Eltern nur in ihrer Muttersprache unterhalten, ist mit 26,8% wesentlich geringer als bei den türkischen Jungen (40,9%). Der Prozentsatz derjenigen, die mit ihren Eltern nur in deutscher Sprache kommunizieren, ist bei den Mädchen mit 5,4% höher als bei den Jungen (2,9%).

Der Großteil der Mädchen (82,8%) und der Jungen (70,7%) berichtet, dass sie sich mit ihren Geschwistern in beiden Sprachen unterhalten. Der Prozentanteil derjenigen Schüler, der mit seinen Geschwistern auf türkisch spricht, ist bei den Jungen mit 16,6% wesentlich höher als bei den Mädchen (6,0%). Dies gilt auch für die Gruppe derjenigen Schüler, die mit ihren Geschwistern auf deutsch kommunizieren. Jungen stellen mit 12,7% eine etwas größere Gruppe dar als die befragten Mädchen türkischer Herkunft (10,6%).

Es wurde überprüft, ob das Sprachverhalten der Befragten einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen hat. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich folgendermaßen darstellen: Während sich Schüler, die sich mit ihren Eltern und Geschwistern nur auf deutsch unterhalten, die besten Deutschkenntnisse bescheinigen, beurteilen jene Schüler, die mit ihren Eltern hauptsächlich auf türkisch sprechen, ihre Deutschkenntnisse am schlechtesten, wobei jene Schüler, die angaben, dass sie sich in beiden Sprachen unterhalten, hierbei eine mittlere Position einnehmen (vgl. Tabelle 20).

Umgekehrt ist es bezüglich der Türkischkenntnisse. Hier weisen diejenigen Schüler, die mit ihren Eltern auf türkisch reden, die höchsten und diejenigen Schüler, die sich auf deutsch unterhalten die niedrigsten Mittelwerte auf. Auch hier bewegen sich diejenigen Schüler, die mit ihren Eltern und Geschwistern in beiden Sprachen sprechen, im Mittelfeld der Stichprobe (vgl. hierzu Tabelle 20).

Es zeigt sich, dass das Sprachverhalten der Befragten einen Einfluss auf die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen hat: Wenn die Kommunikationssprache in der Familie zumeist deutsch ist, bescheinigen sich die befragten Schuljugendlichen bessere Sprachkompetenzen im Deutschen. Dagegen führt ein türkischgeprägtes Sprachverhalten dazu, dass die Türkischkenntnisse besser eingeschätzt werden.

Tabelle 20: Varianzanalyse- Einfluss des Sprachgebrauchs mit den Eltern und Geschwistern auf die Einschätzung der Deutsch-/ Türkischkenntnisse, 1. Messzeitpunkt des Querschnitts

Sprachgebrauch mit den Eltern											
Deutschkenntnisse						Türkischkenntnisse					
	Sprachgebrauch	N	MW	Std.	Sign.		Sprachgebrauch	N	MW	Std.	Sign.
Deutsch verstehen	Türkisch	95	3,4	.57	.01	Türkisch	Türkisch	95	3,0	.75	.00
	Deutsch	12	3,8	.39		Deutsch	12	2,4	1,0		
	Beides	177	3,6	.55		Beides	176	2,6	.69		
	Gesamt	284	3,6	.56		Gesamt	283	2,8	.75		
Deutsch sprechen	Türkisch	95	3,2	.57	.00	Türkisch	Türkisch	93	3,0	.74	.00
	Deutsch	12	3,8	.45		Deutsch	11	2,2	1,2		
	Beides	177	3,4	.57		Beides	176	2,5	.74		
	Gesamt	284	3,4	.58		Gesamt	280	2,6	.79		
Deutsch lesen	Türkisch	95	3,3	.62	.00	Türkisch	Türkisch	95	2,5	.97	.00
	Deutsch	12	3,8	.45		Deutsch	11	2,1	1,2		
	Beides	177	3,5	.58		Beides	175	2,0	.87		
	Gesamt	284	3,4	.60		Gesamt	281	2,2	.95		
Deutsch schreiben	Türkisch	95	3,1	.65	.01	Türkisch	Türkisch	95	2,4	.98	.01
	Deutsch	12	3,7	.49		Deutsch	11	2,0	1,2		
	Beides	176	3,2	.68		Beides	172	2,0	.96		
	Gesamt	283	3,2	.67		Gesamt	278	2,1	.99		
Sprachgebrauch mit den Geschwistern											
Deutschkenntnisse						Türkischkenntnisse					
	Sprachgebrauch	N	MW	Std.	Sign.	Sprachgebrauch	N	MW	Std.	Sign.	
Deutsch verstehen	Türkisch	28	3,3	.72	.03	Türkisch	Türkisch	28	3,1	.66	.00
	Deutsch	62	3,7	.56		Deutsch	61	2,5	.81		
	Beides	173	3,5	.52		Beides	173	2,8	.70		
	k. Gesch.	19	3,5	.51		k. Gesch.	19	3,0	.85		
Gesamt	282	3,5	.56	Gesamt	281	2,8	.75				
Deutsch sprechen	Türkisch	28	3,0	.61	.00	Türkisch	Türkisch	26	3,1	.59	.00
	Deutsch	62	3,6	.56		Deutsch	60	2,4	.78		
	Beides	173	3,4	.56		Beides	173	2,6	.76		
	k. Gesch.	19	3,4	.50		k. Gesch.	19	2,6	1,0		
Gesamt	282	3,4	.58	Gesamt	278	2,6	.79				
Deutsch lesen	Türkisch	28	3,3	.61	.09	Türkisch	Türkisch	28	2,7	.82	.00
	Deutsch	62	3,6	.56		Deutsch	60	1,9	.81		
	Beides	173	3,4	.60		Beides	172	2,2	.96		
	k. Gesch.	19	3,3	.75		k. Gesch.	19	2,5	1,1		
Gesamt	282	3,4	.61	Gesamt	279	2,2	.95				
Deutsch schreiben	Türkisch	28	3,0	.61	.27	Türkisch	Türkisch	28	2,6	.92	.00
	Deutsch	62	3,3	.73		Deutsch	60	1,7	.77		
	Beides	172	3,2	.64		Beides	168	2,2	1,0		
	k. Gesch.	19	3,1	.88		k. Gesch.	19	2,1	1,2		
Gesamt	281	3,2	.68	Gesamt	275	2,1	.99				

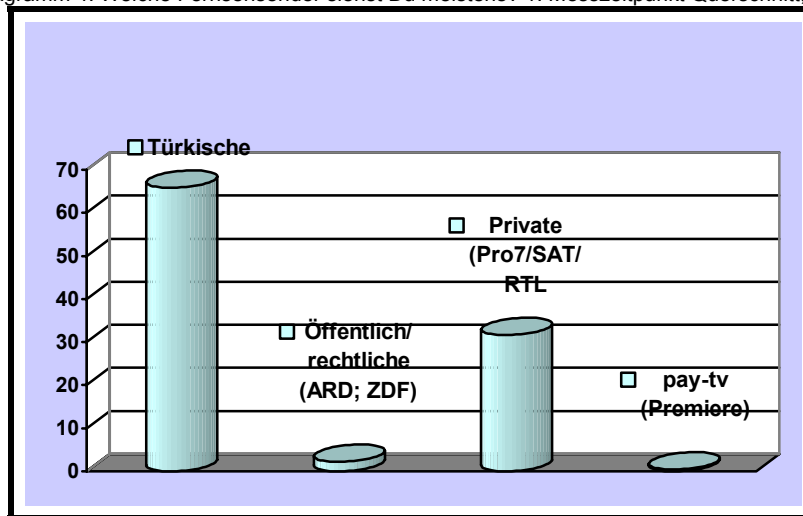
7.3.3. Mediennutzung

Aus den Ergebnissen einer Studie des Zentrums für Türkeistudien „Medienkonsum und Medienverhalten der türkischen Wohnbevölkerung in Deutschland“ geht hervor, dass 99% der befragten Haushalte ein Fernsehgerät besitzen. Mehr als die Hälfte (51.7%) der Haushalte verfügen über einen Kabelanschluss und 27.7% haben Satellitenempfangsanlagen. Laut dieser Untersuchung hat über 80% der befragten Haushalte die Möglichkeit, muttersprachliche Sender zu empfangen. Einer Studie des ISOPLANs (1996) zufolge, in der untersucht wurde

„welche Fernsehsender von türkischen Sehern konsumiert werden“, sprachen sich 48.0% der türkischen Haushalte für staatliche türkische TV-Programme aus.

Während deutsche TV-Programme wie ARD, ZDF und Dritte zusammen auf 15% Marktanteil kommen, werden die privaten deutschen Sender RTL, SAT1 und Pro7 von 17% der Befragten bevorzugt⁶⁴. Das entspricht auch den Befunden unserer Studie⁶⁵: Was den Fernsehkonsum betrifft, zeigt sich, dass die meisten befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft türkische (65.8%) und private (31.6%) deutsche Fernsehsender bevorzugen (vgl. Diagramm 4).

Diagramm 4: Welche Fernsehsender siehst Du meistens? 1. Messzeitpunkt Querschnitt, in %



Zum Zeitpunkt der 2. Erhebung wird deutlich, dass türkische Sender, die aus der Türkei über Satelliten empfangen werden, und private deutsche Fernsehsender von den befragten Schuljugendlichen am meisten konsumiert werden (28.2%). Es lässt sich feststellen, dass bei der TV- Nutzung muttersprachliche Programme insbesondere von den Eltern bevorzugt werden⁶⁶, dennoch kann von einem Rückzug auf eigene, d.h. muttersprachliche Medien, nicht ausgegangen werden. Immerhin kommen öffentlich- rechtliche (wie ARD, ZDF) und private deutsche TV- Programme zusammen auf einen Prozentsatz von 31.1. Die Schuljugendlichen unserer Studie zeigen also einen Trend auf „Bi- Medialität“. Dieses Ergebnis stimmt mit den Ergebnissen des Berichtes der Zeitschrift AUSLÄNDER IN DEUTSCHLAND (1996) überein, in dem gesagt wird, dass sich ausländische Mitbürger in Bezug auf ihr Medienverhalten der deutschen Bevölkerung annähern:

⁶⁴ Vgl. hierzu AID (Ausländer in Deutschland) 3/96, Hrsg. ISOPLAN GmbH, Saarbrücken. Neuere bundesweite Untersuchungen über den Fernsehkonsum bei Ausländern liegen nicht vor.

⁶⁵ Vgl. hierzu auch SPIEGEL (25/2001).

⁶⁶ insbesondere durch die Satellitentechnik.

„ Deutlich angestiegen ist auch seit 1981 der Anteil der befragten Ausländer, die sich über aktuelle Ereignisse und Hintergründe im deutschsprachigen Hörfunk und Fernsehen informieren. Die deutschen Radio- und Fernsehprogramme haben für die Ausländer nahezu die gleiche Bedeutung wie für Deutsche.“ (Ausländer in Deutschland 3/1996. S. 2.)⁶⁷

7.3.4. Lesegewohnheiten

In Hinblick auf Printmedien, d.h. Zeitschriften, Zeitungen und Bücher lässt sich eine noch stärkere bimediale Entwicklung, insbesondere bei den jüngeren Türken beobachten, was auf bessere Deutschkenntnisse dieser Gruppe zurückzuführen ist. Die o.g. Studie des ISOPLANs zeigt auf, dass ältere Türken häufiger Tageszeitungen in türkischer Sprache nutzen als jüngere:

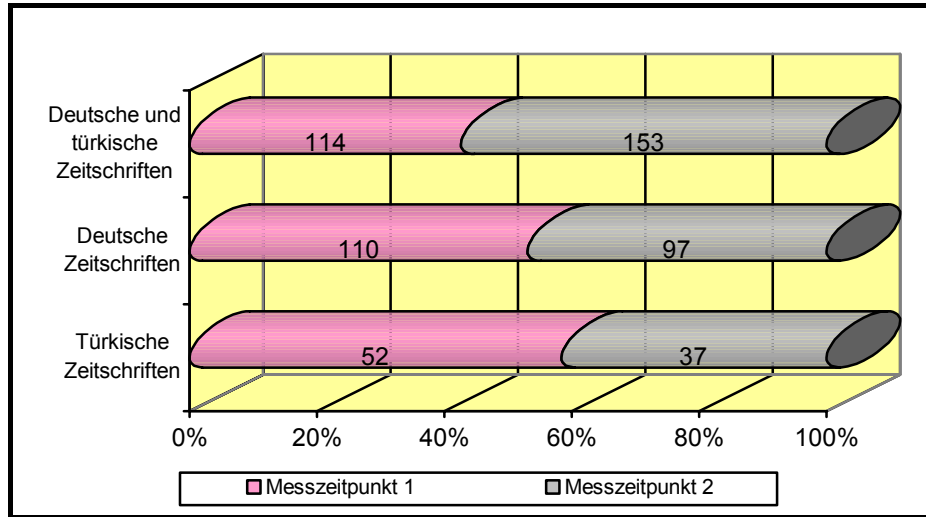
„Bei den Printmedien kann somit ein Trend weg von der ausschließlichen Nutzung heimatlicher Zeitungen hin zur „Bi- Medialität“ konstatiert werden“ (Ausländer in Deutschland 3/1996. S. 6.)

Dieses Ergebnis wird in unserer Studie ebenfalls bestätigt: Sowohl zum 1. als auch zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts wurde die Antwortkategorie „nur türkische Bücher“ nur von sieben Schülern genannt. Die Anzahl der Schüler, die überwiegend Bücher in türkischer Sprache lesen, ist ebenfalls sehr gering (N=12 am 1. Messzeitpunkt und N= 9 am 2. Messzeitpunkt). Der überwiegende Teil der befragten Schüler liest nur deutsche oder sowohl türkische als auch deutsche Bücher. Zum 1. Messzeitpunkt geben 21.4% und zum 2. Messzeitpunkt 18.4% der befragten türkischen Schuljugendlichen an, dass sie überwiegend deutsche Bücher lesen.

Im Hinblick auf Zeitschriften zeigt sich ein ähnliches Bild: Die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft lesen sowohl deutsche als auch türkische (41.3%) oder nur deutsche (39.9%) Zeitschriften. Lediglich ein sehr geringer Teil der Befragten gab an, dass er nur türkische Zeitschriften liest. Zum 2. Messzeitpunkt kann dieses Ergebnis ebenfalls nachgewiesen werden (vgl. Diagramm 5).

⁶⁷ Vgl. hierzu auch BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (2000b).

Diagramm 5: Was für Zeitschriften liest du?



Es liegt höchstwahrscheinlich daran, dass circa 80% der befragten Schüler in Deutschland geboren wurden und wie zuvor erwähnt, zuerst in deutscher Sprache alphabetisiert wurden. Auch bei den Schülern, die zuerst in türkischer Sprache oder gleichzeitig in beiden Sprachen alphabetisiert wurden, ist der Anteil derer, die nur türkische oder überwiegend türkische Bücher lesen, sehr gering.

7.4. Interaktion

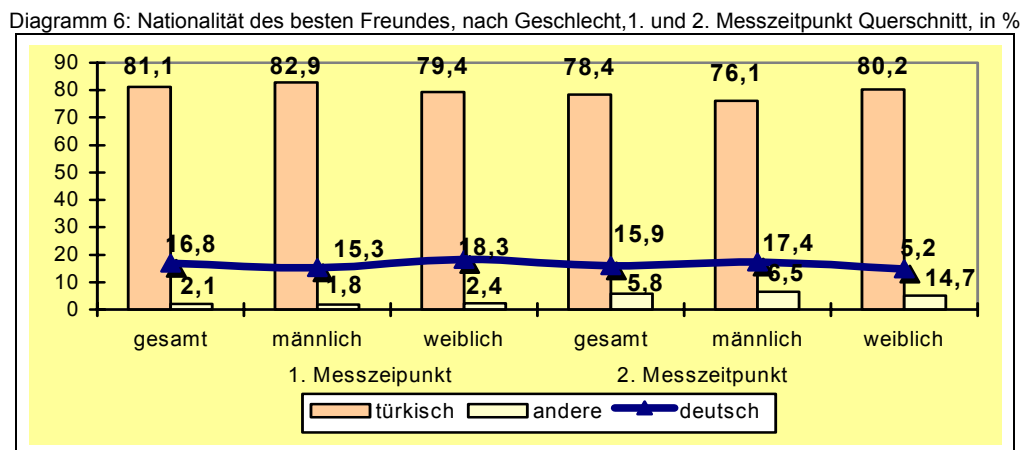
Der Freundeskreis der Schuljugendlichen kann, wie bereits im Kapitel 2.2.2. berichtet wurde, als eine wichtige Stütze während der Abnabelung vom Elternhaus und zum anderen im Prozess der Identitätsbildung betrachtet werden.

In Anlehnung an NAUCK/ KOHLMANN/ DIEFENBACH (1997) wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Eltern türkischer Herkunft ihre Kinder eher in eigenethnische Netzwerke entlassen, weil somit ihre eigenen Wertvorstellungen unterstützt werden und die soziale Kontrolle von dem eigenethnischen Netzwerk vollzogen werden kann. Auch GLUMPER (1985) weist daraufhin, dass die Abwehrhaltung traditioneller ingroups familiäre Einschränkungen, insbesondere die Beschränkung der unkontrollierten Freizeitaktivitäten von Töchtern und finanzielle Gründe, Teilbereiche der Freizeitaktivitäten des Mehrheitssystems für Migranten unzugänglich machen. Die außerfamiliären Freizeitangebote und außerschulischen Bildungsangebote des Aufnahmelandes sind in der Regel differenzierter als das des Herkunftslandes. Es entstehen migrantenspezifische Freizeitangebote (wie z. B. türkische Discos, Sportvereine), die zu einer Abgrenzung von der Mehrheitsgesellschaft führen.

Im Folgenden soll die interethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe insgesamt dargestellt werden. Anschließend soll überprüft werden, ob bei der Wahl der Freunde bzw. Mitschüler geschlechtspezifische Unterschiede bestehen.

In der Befragung wurden die Schuljugendlichen gebeten, den Vornamen ihrer Bezugspersonen, u. a. den des besten Freundes und Mitschülers, niederzuschreiben und mitzuteilen, wie wichtig ihnen diese Person ist. Anhand der Namen des besten Freundes sowie des Mitschülers wurden Variablen gebildet, aus denen die Nationalität des genannten besten Freundes sowie des Mitschülers hervorgeht. Die Frage nach dem besten Freund bezieht sich auf die Freunde insgesamt, d.h. hier sind schulische sowie außerschulische Freunde genannt worden.

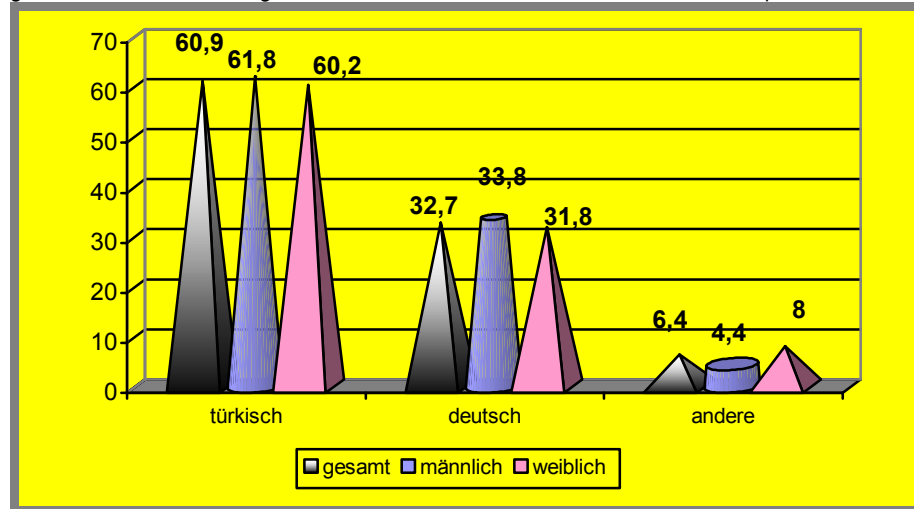
Wie auch in den Diagrammen 6 und 7 deutlich zu sehen ist, überwiegen sowohl insgesamt als auch geschlechtsspezifisch türkische Freundschaften. Es zeigt sich jedoch, dass ca.16% der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft als besten Freund den Namen eines deutschen Freundes angeben. Während zum 1. Messzeitpunkt bei den befragten Mädchen türkischer Herkunft, die bei dieser Frage den Namen eines deutschen Freundes angeben, der Prozentsatz mit 18.3% etwas höher liegt als bei den befragten Jungen türkischer Herkunft (15.3%), ist es zum 2. Messzeitpunkt genau umgekehrt (vgl. Diagramm 6). Dies führt vor Augen, dass engste Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen durchaus geschlossen werden.



Was die Nennung des Namens eines Mitschülers betrifft, wird aus dem im folgenden angegebenen Diagramm 7 ersichtlich, dass ca. zwei Drittel der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft den Namen eines türkischen Mitschülers angeben und 32.7% den Namen eines deutschen Mitschülers nennen. Dies gilt bis auf die Nennung eines Mitschülers anderer Nationalität auch für die geschlechtsspezifische Analyse. Es lässt sich feststellen, dass

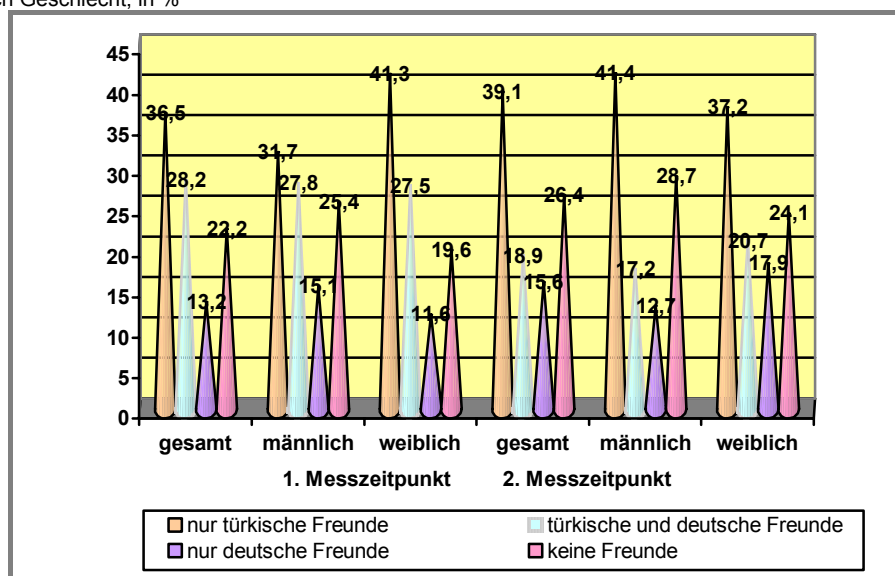
insbesondere die Mädchen türkischer Herkunft mit 8% mehr Freundschaften mit den Mitschülern anderer Nationalitäten schließen als die befragten Jungen türkischer Herkunft (4.4%).

Diagramm 7: Nationalität des genannten Mitschülers, nach Geschlecht, 2. Messzeitpunkt, Querschnitt



Anhand der Frage 7 des Soziogramms („wen aus Deiner Klasse triffst Du in der Freizeit nach der Schule?“) wurde eine weitere Variable entwickelt, die Auskunft über die Zusammensetzung der Freundesgruppe gibt. Dabei sollten allerdings nur Mitschüler genannt werden. Hier zeigt sich, dass türkische Freundschaften dominieren, wobei zum 1. Messzeitpunkt 28.2% und zum 2. Messzeitpunkt 18.2% der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft angeben, dass sie sich nach der Schule sowohl mit türkischen als auch mit deutschen Mitschülern treffen. Hingegen lässt sich feststellen, dass ein bestimmter Prozentsatz der Befragten (N=13, 2% 1. Messzeitpunkt, N= 15, 6% 2. Messzeitpunkt) seine Freizeit nur mit deutschen Klassenkameraden verbringt. Die geschlechtsspezifische Überprüfung zeigt, dass zum 1. Messzeitpunkt der Prozentsatz der Jungen, die angeben, dass sie sich nur mit deutschen Mitschülern treffen, höher ist als bei Mädchen. Während zum 1. Messzeitpunkt der Prozentsatz mit ca. 27% bei den Jungen und Mädchen, die nach der Schule sowohl mit türkischen als auch mit deutschen Mitschülern etwas unternehmen, identisch ist, zeigt sich, dass zum Zeitpunkt der 2. Messung bei den Mädchen dieser Prozentsatz mit 20.7% höher ist als bei den Jungen (17.2%).

Diagramm 8: Nationalität der Mitschüler (nach Soziogrammangaben) 1. und 2. Messzeitpunkt Querschnitt, nach Geschlecht, in %



Der Zeitvergleich bestätigt, dass diese Freundschaften auf Dauer nicht aufrecht erhalten werden. Während im Laufe der Zeit die rein türkischen Beziehungen zunehmen (von 36,5% zum 1. Messzeitpunkt auf 39,1% zum 2. Messzeitpunkt), nehmen die gemischten Beziehungen (türkische und deutsche)⁶⁸ ab (von 28,2% zum 1. Messzeitpunkt auf 18,9% zum 2. Messzeitpunkt). Bemerkenswert ist hier allerdings, dass die Anzahl derjenigen befragten türkischen Schuljugendlichen, die sich in der Freizeit lediglich mit deutschen Mitschülern treffen von 13,2% (zum 1. Messzeitpunkt) auf 15,6% (zum 2. Messzeitpunkt) steigt.

Die Jugendlichen wurden befragt, wo und mit wem sie ihre Freizeit verbringen (vgl. hierzu Kapitel 6.5.). Die Freizeitunternehmungen der befragten türkischen Jugendlichen lassen sich folgendermaßen darstellen: In erster Linie werden Einkaufszentren bevorzugt, gefolgt von Straßen, Spielplätzen und Parkanlagen.

Die geschlechtsspezifische Analyse in Bezug auf Freizeiteinrichtungen hat vor Augen geführt, dass Jugendliche türkischer Herkunft verschiedene Freizeiteinrichtungen in geschlechtsspezifischer Art und Weise besuchen⁶⁹.

Wie aus Tabelle 21 erkennbar ist, werden die Veranstaltungen in Schule oder Discos von den befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft insgesamt nicht sehr oft besucht. Dennoch lässt sich beobachten, dass ein großer geschlechtsspezifischer Unterschied besteht: Während einige der befragten Mädchen die Veranstaltungen in der Schule besuchen, nutzen die Jungen

⁶⁸ Diese Gruppe setzt sich aus jenen türkischen Schuljugendlichen zusammen, die sich in ihrer Freizeit mit deutschen und türkischen Mitschülern treffen.

⁶⁹ Zu beiden Messzeitpunkten zeigt sich ein hoch signifikanter geschlechtsspezifischer Effekt bei der Varianzanalyse von Freizeitaktivitäten wie „Besuch von Einkaufszentren und Einkaufshäusern“, „Discos“, „schulische Veranstaltungen“ und „Vereine“ (p=.00 1. und 2. Messzeitpunkt).

kaum diese Freizeitaktivität. Umgekehrt ist es bei der Freizeitaktivität Disco. Obwohl diese Freizeiteinrichtung insgesamt für die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft nicht sehr interessant zu sein scheint, lässt sich feststellen, dass mehr Jungen als Mädchen in die Disco gehen. Hinzu kommt, dass die befragten Jugendlichen recht jung sind für solche Unternehmungen (8. bzw. 9. Klassen). Es könnte eventuell auch an familiären Einschränkungen, v.a. von Töchtern, liegen. Insbesondere die Disco kann als eine „unkontrollierbare Freizeitaktivität“ betrachtet werden.

Auffallend sind die Vereine. Auch hier wird ersichtlich, dass diese Freizeitaktivität mehr von Jungen als von Mädchen besucht wird, obwohl sie z. B. im Vergleich zu Discotheken stärker strukturiert sind. Dies lässt sich damit erklären, dass ein Großteil türkischer Jungen einem Fußballverein angehören. Auch WEIDACHER (1999) bemerkt, dass Migranteng jugendliche oft in Sportvereinen integriert sind.

Umgekehrt ist es im Hinblick auf die Einkaufszentren oder Einkaufshäuser: Einkaufszentren und Kaufhäuser werden von den Mädchen häufiger besucht als von den Jungen⁷⁰.

Tabelle 21: Varianzanalyse- Freizeitaktivitäten der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, nach Geschlecht, 1. und 2. Messzeitpunkt Querschnitt										
		1. Messzeitpunkt				Sign.	2. Messzeitpunkt			
		N	MW	Std.	Sign.		N	MW	Std.	Sign.
Schulische Veranstal- Tungen	männlich	138	1.8	.80	.00	158	1.9	.80	.00	
	weiblich	152	2.3	.87		150	2.3	.94		
	gesamt	290	2.1	.88		308	2.1	.89		
Discos	männlich	138	1.8	.78	.00	159	1.9	.89	.00	
	weiblich	150	1.5	.68		149	1.4	.63		
	gesamt	288	1.6	.74		308	1.7	.81		
Einkaufs- Zentren Kaufhäuser	männlich	141	2.9	.77	.00	158	2.9	.79	.00	
	weiblich	152	3.4	.70		150	3.4	.80		
	gesamt	293	3.2	.78		308	3.2	.84		
Vereine	männlich	137	2.7	1.2	.00	159	2.7	1.2	.00	
	weiblich	145	1.8	1.0		149	1.8	1.1		
	gesamt	282	2.2	1.2		308	2.3	1.2		

Es zeigt sich also, dass insbesondere die Mädchen solche Sozialräume aufsuchen, die eher strukturiert sind und somit nicht das Misstrauen der Eltern erregen. In diesem Sinne können Einkaufszentren oder schulische Veranstaltungen als strukturierte bzw. kontrollierbare Sozialräume betrachtet werden. Die Schule stellt daher insbesondere für Mädchen türkischer Herkunft einen wichtigen Ort dar, in dem die Möglichkeit besteht, interethnische Freundschaften zu schließen.

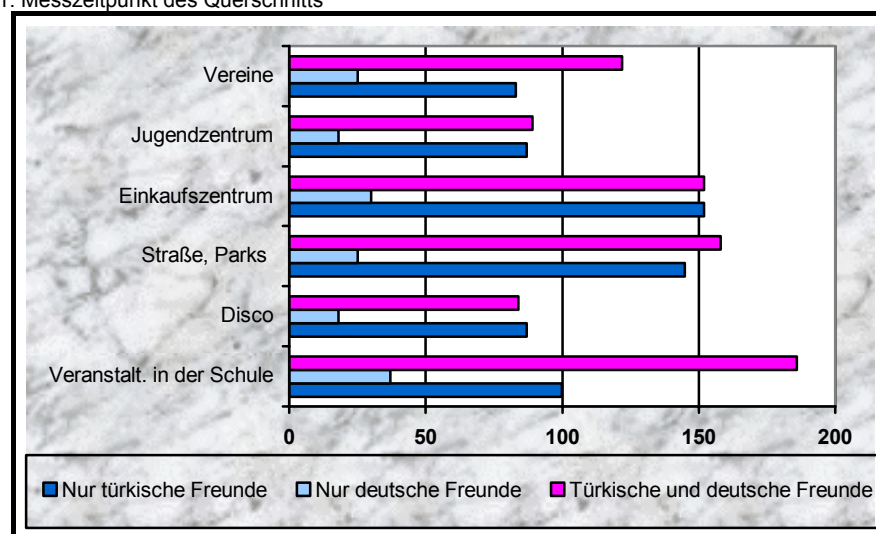
Was die außerschulischen Netzwerke der befragten türkischstämmigen Schuljugendlichen betrifft, zeigt sich, dass der Kontakt nur zu türkischen Freunden außerhalb der Schule oft höher ausfällt als der Kontakt nur zu deutschen. Ebenfalls beliebt sind deutsch-türkische

⁷⁰ Dies trifft auch auf die deutsche Stichprobe zu.

Netzwerke. Es fällt auf, dass Netzwerke, in denen sich türkische und deutsche Jugendliche befinden (abgesehen von Disco und Einkaufszentren), eindeutig überwiegen. Am Auffälligsten fällt dieser Befund in der Schule aus, wo 186 Schuljugendliche türkischer Herkunft angeben, in der Schule deutsche und türkische Jugendliche zu treffen (vgl. Diagramm 9).

MÜNCHMEIER (2000) und WEIDACHER (2000) haben bereits die Bedeutung der Schule hervorgehoben. In dieser Studie bestätigt sich ebenfalls die integrative Funktion der Schule (vgl. SCHNEEWIND/ MERKENS 2001), in der, wie bereits erwähnt, die Chance besteht, interethnische Freundschaften zu schließen.

Diagramm 9: Außerschulische Netzwerke der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, 1. Messzeitpunkt des Querschnitts



In Bezug auf interethnische Kontakte konnte NAUCK (1985) feststellen, dass Migrantenkinder, die in der Familie zumeist deutsch sprechen, häufiger interethnische Freundschaften aufweisen als Kinder in Familien, die nur in ihrer Herkunftssprache kommunizieren. In unserer Studie hat sich bestätigt, dass die befragten türkischstämmigen Schuljugendlichen in ihrer Freizeit den Umgang mit deutschen bzw. türkischen Jugendlichen bevorzugen⁷¹, die in einem bilingualen Familienkontext aufwachsen. Weiterhin ließ sich feststellen, dass für die Kontakte der Schuljugendlichen die Wohngegend ebenfalls einen bedeutsamen Einfluss hat: Während jene Schuljugendlichen, die angaben, dass sie sich in ihrer Freizeit nur mit deutschen Mitschülern treffen, in einem Wohnumfeld leben, in dem der Ausländeranteil am geringsten ist (Ausländeranzahl N= 37,7059), ist die Ausländeranzahl in der Wohngegend, in der die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft wohnhaft sind,

⁷¹ Mit Hilfe von Varianzanalysen konnte bestätigt werden, dass bei jenen Schülern, die sich in ihrer Freizeit nur mit deutschen oder sowohl mit türkischen als auch mit deutschen Mitschülern treffen, der innerfamiliäre Sprachgebrauch bilingual geprägt ist ($p = .00$, $MW = 2,1$).

die ihre Freizeit nur mit ihren türkischen Mitschülern verbringen, mit N= 45,8280 wesentlich höher. Nachfolgend soll nun die Ebene der Identifikation betrachtet werden.

7.5. Identifikation

Für diese Ebene sollen die Ergebnisse bezüglich der sozialen Identität (TAJFEL 1982)⁷² skizziert und anschließend der Aspekt der Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft (ESSER 1999) betrachtet werden. Hierzu zählen u.a. Pass, Staatsangehörigkeit und Verbleibe- oder Rückkehrabsichten. Diese sind, wie HUPKA (2003) zurecht betont, problematisch, „weil sie von Nutzenerwägungen getragen sein können und u. U. wenig mit der emotionalen Einstellung des Akteurs zur Gesellschaft zu tun haben. Diese Aspekte sind dennoch interessant und werden oft im Kontext der Identifikation genannt.“

7.5.1. Soziale Identität

Bezüglich der sozialen Identitätsskala zeigt sich folgendes Bild: Es ergibt eine Dimension der türkischen Identität (vgl. Tabelle 22), deren Mittelwert von 3.1 (zu beiden Messzeitpunkten) vor Augen führt, dass die türkische Identität in unserer Stichprobe stark ausgeprägt ist. Bei der bikulturellen Identität beträgt der Mittelwert 2.1. Der überwiegende Teil der befragten Schuljünglichen türkischer Herkunft plädiert also für eine türkische Identität.

Tabelle 22: Soziale Identität, 1. und 2. Messzeitpunkt Querschnitt

	1. Messzeitpunkt			2. Messzeitpunkt		
	N	MW	Std.	N	MW	Std.
Soziale Identität						
Türkische Identität	288	3.1	.64	312	3.1	.73
Deutsche Identität	285	1.3	.52	312	1.3	.59
Bikulturelle Identität	283	2.1	.92	307	2.1	.86

Ein wesentlicher Befund ist, dass bezüglich der bikulturellen Identität signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen ($p=.00$). Wie oben erwähnt, besitzt die Mehrheit der befragten Schüler türkischer Herkunft laut Angabe eine türkische Identität. Dennoch zeigt sich, dass Mädchen zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts eine stärkere bikulturelle Identität aufweisen ($M= 2,3$) als Jungen ($M=2,0$). Auch andere

⁷² Wie bereits dargestellt, wurde zu beiden Messzeitpunkten für die Operationalisierung der *sozialen Identität* eine Skala von ORTH/ BROSZKIEWICZ/ SCHÜTTE (1996) verwendet. Diese Skala bezog sich anfänglich auf polnische Migranten und wurde von uns auf türkische Migranten verändert. Da die Items dieser Skala zuvor im Kapitel 6.5 vorgestellt wurden, werden diese hier nicht wiederholt.

Forschungsarbeiten belegen, dass Frauen eher zu einer biculturellen bzw. deutschen Identität neigen als Männer (POLAT 1998).

7.5.2. Staatsangehörigkeit

Für diesen Bereich wurde zum 1. Messzeitpunkt der „Pass“ bzw. die Staatsangehörigkeit erfasst. Zum 2. Messzeitpunkt hingegen konnte miteinbezogen werden, welche Staatsangehörigkeit die befragten türkischen Jugendlichen haben möchten und in welchem Land sie später leben wollen. Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse bezüglich der Staatsangehörigkeit und des Staatsangehörigkeitswunsches dargestellt und anschließend auf die Verbleibe- bzw. Rückkehrabsicht der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft eingegangen werden.

In der Literatur wird berichtet, dass Dank des im Jahre 2000 beschlossenen Einbürgerungsgesetzes⁷³ von insgesamt 2.5 Millionen in Deutschland lebenden türkischen Mitbürgern ca. 300.000 die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben. Für Berlin stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

„In Berlin - der wohl größten türkischen Stadt außerhalb der Republik Türkei - besitzt bereits jeder fünfte die deutsche Staatsbürgerschaft, weitere 43 Prozent haben einen Antrag auf Einbürgerung gestellt.“(THIERSE 2002)

Auch die AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE DES SENATES VON BERLIN (2000) weist auf das wachsende Interesse am deutschen Pass hin.

Was unsere Stichprobe betrifft, zeigt sich, dass die Mehrheit der befragten Jugendlichen zu beiden Messzeitpunkten die türkische (ca. 66 %) Staatsbürgerschaft hat. Der Prozentsatz der Schüler, die die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, beträgt zum 1. Messzeitpunkt 33.3 und zum 2. Messzeitpunkt 33.2.⁷⁴

⁷³ Das neue Einbürgerungsgesetz ermöglicht, dass Kinder ausländischer Herkunft durch ihre Geburt in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben und bis zum 18. Lebensjahr die deutsche Staatsangehörigkeit sowie die Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes erhalten können.

⁷⁴ Dieser Prozentsatz ergibt sich dadurch, dass im 1. Messzeitpunkt 4,2% und im 2. Messzeitpunkt 3,3 % der Befragten angaben, dass sie sowohl die türkische als auch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen.

Tabelle 23: Verteilung der Stichprobe der Schüler türkischer Herkunft nach Staatsangehörigkeit. 1. und 2. Messzeitpunkt Querschnitt												
	1. MESSZEITPUNKT						2. MESSZEITPUNKT					
	gesamt		männlich		weiblich		gesamt		männlich		weiblich	
	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %	N	in %
Türkisch	188	66.2	94	68.1	94	64.8	203	65.7	103	65.6	100	65.8
Deutsch	80	28.2	34	24.6	45	31.0	90	29.1	46	29.3	44	28.9
Andere	----	--	--	----	--	--	3	1.0	---	----	3	2.0
Türk. u. Dtsch.	16	5.6	3	7.2	6	4.1	13	4.2	8	5.1	5	3.3
gesamt	284	100	138	100	145	100	309	100	157	100	152	100

Wie zuvor erwähnt, konnte zum 2. Messzeitpunkt erfasst werden, welche Staatsangehörigkeit die türkischen Jugendlichen haben möchten. Dies ist von Bedeutung, weil die Befragten nicht in dem Alter sind, in dem sie eigenständig, d.h. ohne die Zustimmung der Eltern, darüber eine Entscheidung fällen können, ihre Staatsangehörigkeit zu wechseln.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass der Großteil (54.4%) der befragten Jugendlichen sowohl die türkische als auch die deutsche Staatsangehörigkeit haben möchte. Während 16.8% der Jugendlichen türkischer Herkunft nur die türkische Staatsbürgerschaft besitzen will, möchten 14.5% nur die deutsche Staatsbürgerschaft haben (vgl. Tabelle 24). Es zeigt sich also, dass die Mehrheit für eine doppelte Staatsangehörigkeit plädiert.

Tabelle 24: „Staatsangehörigkeitswunsch“ der befragten Schüler türkischer Herkunft 2. Messzeitpunkt Querschnitt						
	insgesamt		männlich		weiblich	
	N	in %	N	in %	N	in %
Nur die türkische	53	16.8	33	21.0	20	13.3
Nur die deutsche	45	14.2	24	15.3	21	14.0
Beide	172	54.4	82	52.2	90	60.0
Eine andere	9	2.8	6	3.8	3	2.0
Ist mir egal	28	8.9	12	7.6	16	10.7
gesamt	307	100	157	100	150	100

7.5.3. Rückkehr- und Verbleibeabsichten

Bei zahlreichen Untersuchungen bezüglich der Rückkehr- bzw. Verbleibeneigung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Beachtung der Situation bei türkischen Arbeitnehmern und ihren Familien konnte festgestellt werden, dass im Laufe der Jahre die Absicht, freiwillig in die Türkei zurückzukehren, stark zurückgegangen ist.

Die Untersuchungsergebnisse des Zentrums für Türkeistudien zeigen, dass 39.4% der befragten Personen eine Rückkehr in die Türkei nicht planen, 21% der Befragten gaben an,

dass sie an eine Rückkehr in frühestens 10 Jahren denken. Demzufolge wollten 60.4% der befragten türkischen Migranten längerfristig oder für immer in der Bundesrepublik Deutschland bleiben (SEN 1986).

Wie auch aus den oben genannten Untersuchungen deutlich wird, lässt sich stark annehmen, dass der Anteil derjenigen, die unbestimmte Rückkehrabsichten ohne konkrete Zeitvorstellung haben, eher noch zunehmen wird. Als einer der Gründe für diese Entwicklung können „Gewöhnung an den Lebensstandard, u.a. rechtliche Sicherheit in der Bundesrepublik Deutschland“ oder auch „gesundheitliche Situation“ (Situation der Krankenhäuser in der Türkei) genannt werden.

Auch das Investitionsverhalten der türkischen Arbeitnehmer in den letzten Jahren bestätigt diese Aussage. Zunehmend mehr investieren die türkischen Arbeitnehmer, sei es durch Eröffnung eines Geschäftes oder Wohnungsankaufs, ihre Ersparnisse bzw. ihr Kapital in Deutschland.

Betrachtet man nun die Verbleibeabsichten der befragten türkischen Jugendlichen unserer Studie, also die Frage, in welchem Land die Jugendlichen später leben wollen, zeigt sich das gleiche Bild wie bei der Frage nach dem Staatsangehörigkeitswunsch. Die meisten Schuljugendlichen türkischer Herkunft teilen mit, dass sie in Deutschland (27.4%) und sowohl in Deutschland als auch in der Türkei (24.2%) leben wollen.

Tabelle 25: Wo möchtest Du am liebsten in Zukunft leben, wenn Du es Dir aussuchen kannst? 2. Messzeitpunkt Querschnitt						
	gesamt		männlich		weiblich	
	N	in %	N	in %	N	in %
in Deutschland	82	27.4	47	30.7	35	24.0
in meinem Herkunftsland	25	8.4	15	9.8	10	6.8
in Deutschland und in meinem Herkunftsland	72	24.1	35	22.9	37	25.3
in einem anderen europäischen Land als Deutschland	6	2.0	5	3.3	1	0.7
in Übersee (Amerika, Australien)	28	9.4	18	11.8	10	6.8
ich habe noch keine genauen Pläne	79	26.4	30	19.6	49	33.6
in Dt. sowie in anderem europäischen Land	2	0.7	1	0.7	1	0.7
in Dt. und in Übersee	4	1.3	2	1.3	2	1.4
Herkunftsland Übersee	1	0.3	---	---	1	.7
gesamt	299	100	153	100	146	100

7.6. Einflussfaktoren auf den Schulerfolg der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft

In diesem Abschnitt sollen die Ergebnisse der Analysen bezüglich der Einflussfaktoren auf den Schulerfolg dargestellt werden. Es werden zuerst die persönlichen Variablen und in einem weiteren Schritt einzelne Faktoren der Bereiche Familie, Schule und Freunde identifiziert werden, die einen Einfluss auf den Schulerfolg ausüben. Dies soll in Form von Korrelationen und Varianzanalysen, ggf. T-Tests und Häufigkeitsaufzählungen, unter Berücksichtigung der vier Schulerfolgsvariablen, d.h. Schulform, Schulabschlusswunsch, Deutsch- und Mathematikzensur dargestellt werden.

Die Variablen, die bei der Regressionsanalyse als unabhängige Variablen in die Rechnungen einbezogen wurden, wurden zuvor im Kapitel 6.5 präsentiert.

7.6.1. Einfluss der persönlichen Variablen auf den Schulerfolg

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der Analysen dargestellt, in denen der Einfluss der persönlichen Variablen auf den Schulerfolg überprüft wurde. Der Reihe nach sollen die Resultate bezüglich Merkmale der Migrationsbiographie (d.h. Geburtsort, Einreisearcher, mögliche Pendelvorgänge zwischen Heimat und Aufnahmeland), Alter, Sprachkompetenzen in der Muttersprache und in der Zweitsprache, Kulturation, (d.h. Lesegewohnheiten, Mediennutzung, kulturelles Kapital), psychosoziale Befindlichkeit, Leistungsstand in den Fächern Mathematik und Deutsch sowie die Bildungsaspiration der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft und soziale Identität vorgestellt werden. In den Analysen werden auch geschlechtsspezifische Unterschiede geprüft.

7.6.1.1. Merkmale der Migrationsbiographie

Wie auch in der These 3 ausformuliert und ALAMDAR-NIEMANN/ HERWARTZ-EMDEN/ MERKENS (1987) nachgewiesen haben, ist zu erwarten, dass der Bildungserfolg bei denjenigen Schülern, die in Deutschland geboren und eingeschult wurden, höher ist als bei den „Seiteneinsteigern“, d.h. bei jenen Schuljugendlichen, die in der Türkei geboren und dort eingeschult wurden. Denn es ist davon auszugehen, dass diese Schüler erst später, im schulpflichtigen Alter nach Deutschland gekommen sind und dementsprechend auch große

Sprachschwierigkeiten haben. Hierfür wurde überprüft, ob türkische Jugendliche, die in Deutschland geboren wurden im Vergleich zu den Schuljugendlichen, deren Geburtsort die Türkei ist, bessere Schulleistungen erzielen und sich in ihrer Sprachkompetenz unterscheiden. Dementsprechend wurden Gruppen gebildet: In der ersten Gruppe sind diejenigen Schüler zusammengefasst, die angaben, sie seien im Alter von 1-6 Jahren nach Deutschland gekommen. Der zweiten Gruppe wurden all diejenigen Schüler zugeordnet, die im Alter von 7 bis 12 Jahren eingereist sind⁷⁵. Die dritte Gruppe besteht aus denjenigen Schülern, die in Deutschland geboren wurden. Die Verteilung erfolgte nach den Begriffen - vor Schulbeginn- und nach Schulbeginnalder-. In der ersten Gruppe sind also diejenigen Schüler, die in Deutschland eingeschult wurden, wohingegen bei den Schülern der zweiten Gruppe die Einschulung in der Türkei stattgefunden hat.

Hierbei lassen sich lediglich zum 1. Messzeitpunkt des Querschnitts bezüglich der Deutschzensur Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen ($p=.01$): Jene Schüler, die vor der Einschulung nach Deutschland gekommen sind, waren im Fach Deutsch erfolgreicher. Während diejenigen Schüler, die in Deutschland geboren wurden annähernd gleichgute Zensuren aufweisen wie die erste Gruppe, waren die sogenannten „Seiteneinsteiger“ im Fach Deutsch deutlich schlechter (vgl. Tabelle 26).

	EINREISEALTER	N	MW	STD.	SIGN.
	1-6Jahre	26	3,5	.65	
Deutschzensur	7-12 Jahre	17	4,2	.65	.01
	In Deutschland geboren	240	3,6	.81	
	Gesamt	287	3,6	.82	

Weiterhin konnte nachgewiesen werden, dass hinsichtlich Mathematikleistungen und Schulform keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen, dagegen unterscheiden sich die Gruppen bezüglich der Bildungsaspiration signifikant voneinander. Der Schulabschlusswunsch ist in der Gruppe derjenigen Schüler, die nicht längere Zeit in der Türkei gelebt haben, höher (vgl. Tabelle 27).

	Hast du längere Zeit in der Türkei gelebt?	N	MW	STD.	T	Df	Sign.
Schulabschluss- wunsch	Ja	44	3,2	.82	-2,4	264	.02
	Nein	222	3,5	.63			
	Gesamt	266	3,4	.67			

⁷⁵ Jugendliche, die längere Zeit in der Türkei gelebt haben, die sogenannten „Seiteneinsteiger“.

Die o. g. These 3, die in Anlehnung an ALAMDAR-NIEMANN/ HERWARTZ-EMDEN/ MERKENS (1987) aufgestellt wurde, wird in dieser Studie in Bezug auf die Deutschzensur und den Schulabschlusswunsch bestätigt. Auch die Meinung von ALBA/ HANDL/ MÜLLER (1994), dass die Tatsache in Deutschland geboren oder vor dem Einschulungsalter in Deutschland eingetroffen zu sein, die schulischen Benachteiligungen nicht aufhebt, trifft auf unsere Stichprobe teilweise zu. Denn die Ergebnisse der Analysen haben verdeutlicht, dass zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts hinsichtlich der Mathematikleistungen, der Schulform und der Selbsteinschätzung bezüglich der Deutschkenntnisse keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen.⁷⁶

7.6.1.2. Alter

Die nicht altersgemäße Einstufung ausländischer Schüler wird von SPAUN/ PONADER (1976) zum einen mit Rückstellungen und zu niedrigen Einstufungen beim Eintritt ins deutsche Schulsystem begründet und zum anderen sind Klassenwiederholungen und nicht altersgemäße Einstufung im Heimatland ausschlaggebend.

Die unten angeführte Tabelle 28 zeigt, dass zwischen dem Alter und der Deutschzensur ein Zusammenhang besteht:

Tabelle 28: Korrelation zwischen Alter und Deutschzensur, 1. Messzeitpunkt, Querschnitt	
Alter/ Deutschzensur	.16 (p= .01)

Betrachtet man die Varianzanalyse, zeigen sich zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen. Hierbei wird jedoch deutlich, dass von der Tendenz her die jüngeren Schüler bessere Deutschleistungen haben (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29: Varianzanalyse- Deutschzensur nach Alter Querschnitt, 1. Messzeitpunkt				
Alter	N	MW	Std.	Sign.
14jahre	138	3,5	.84	.06
15jahre	100	3,7	.78	
16jahre	42	3,8	.81	
gesamt	280	3,7	.82	

⁷⁶ Doch bezüglich der Selbsteinschätzung der Türkischkenntnisse gibt es hochsignifikante Unterschiede. Schüler, die in der Türkei geboren wurden, bescheinigen sich bessere Türkischkenntnisse als diejenigen Schüler türkischer Herkunft, die in Deutschland geboren wurden.

Der schulformspezifische Vergleich⁷⁷ bezüglich des Alters hat vor Augen geführt, dass die befragten Gymnasiasten die jüngste Gruppe und die Hauptschüler die älteste Gruppe darstellen (vgl. Tabelle 30). Hierfür können u.a. das Wiederholen von Jahrgangsstufen oder der mehrfache Schulwechsel der Hauptschüler verantwortlich sein.⁷⁸

Tabelle 30: Altersverteilung nach „Schulform“, 1. und 2. Messzeitpunkt, Querschnitt								
1. Messzeitpunkt					2. Messzeitpunkt			
Schulform	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Hauptschule	76	15,1	.88		64	16,3	.80	
Realschule	71	14,5	.63		74	15,6	.77	
Gesamtschule	60	14,7	.77	.00	94	15,5	.74	.00
Gymnasium	86	14,3	.73		80	15,3	.64	
gesamt	293	14,7	.81		312	15,6	.81	

Aus diesem Ergebnis können wir schließen, dass altersgemäße Schul- bzw. Klassenbesuche den Schulerfolg fördern. Auch in der PISA-Studie (2000) konnte dokumentiert werden, dass das Zurückstellen oder Wiederholen nicht unbedingt zu größerem Schulerfolg führt. Dabei wird der pädagogische Effekt des Zurückstellens überwiegend negativ eingeschätzt (S. 481).

7.6.1.3. Sprachkompetenzen

Es wurde bereits hervorgehoben, dass die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes in Wort und Schrift als eine der essentiellsten Ressourcen für den Schulerfolg und somit auch für die Integration erfasst werden kann (vgl. hierzu Kapitel 7.3.). In der Literatur wird häufig die Ansicht vertreten, dass die geringen Sprachkenntnisse der türkischen Schüler im Deutschen bei der Einschulung oft dem Schulerfolg im Weg stehen, weil sich Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft zuerst die Muttersprache aneignen, die durch migrationspezifische Lebensbedingungen oftmals nicht ausreichende Qualität besitzt. Somit werden beide Sprachen, d.h. die deutsche und die Herkunftssprache, nur partiell gelernt, so dass die Kinder und Jugendlichen ausländischer Herkunft über ein ungenügendes Sprachvermögen verfügen:

„...daß ein Migrantenkind, das die offizielle Schulsprache ungenügend spricht, wegen seiner Fremdsprachigkeit stigmatisiert wird, häufig mit einem Hinweis auf eine drohende doppelte Halbsprachigkeit“ (LÜDI 1984, S.2).

⁷⁷ Sowohl für den 1. Messzeitpunkt als auch für den 2. Messzeitpunkt erbrachte die Varianzanalyse bei der Frage nach dem „Alter“ signifikante schulformspezifische Unterschiede ($p=.00$).

⁷⁸ vgl. hierzu Kapitel 7.6.3.2.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass für den Bilingualismus eine Chance bestehen kann, wenn beide Sprachen parallel und vollständig gelernt werden. Dies ist als Bereicherung zu betrachten und bedarf der Förderung.

In dieser Stichprobe sind die meisten Schüler der Meinung, dass sie die deutsche Sprache gut beherrschen und dass in ihrer Selbsteinschätzung nur geringe Unterschiede zwischen der schriftlichen und der mündlichen Sprachkompetenz zu finden sind (vgl. hierzu Kapitel 7.3.).

Der Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und der Sprachbeherrschung (der Deutschen- als auch der Herkunftssprache) wurde ebenfalls überprüft.

Die Ergebnisse hinsichtlich der deutschen Sprachkenntnisse sind den Erwartungen entsprechend⁷⁹: Bei dem Vergleich der vier Schultypen hat sich herausgestellt, dass im Hinblick auf Deutschkenntnisse signifikante schulformspezifische Unterschiede bestehen: Während Gymnasiasten sich als diejenigen präsentieren, die am „besten“ Deutsch verstehen und lesen können, stellen die Realschüler nach Eigenurteil die zweitbeste Gruppe dar.

Die Gesamtschüler nehmen in der Einschätzung ihrer Deutschkenntnisse eine mittlere Position ein. Im Vergleich zu den Schülern der anderen Schularten weisen Hauptschüler nach Eigenurteil die schlechtesten Deutschkenntnisse auf (vgl. Tabelle 31).⁸⁰

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Deutsch verstehen	Hauptschule	76	3,3	.60	.00
	Realschule	69	3,6	.52	
	Gesamtschule	62	3,5	.60	
	Gymnasium	82	3,7	.55	
	Gesamt	289	3,5	.58	
Deutsch lesen	Hauptschule	76	3,2	.61	.01
	Realschule	69	3,4	.55	
	Gesamtschule	62	3,4	.72	
	Gymnasium	82	3,5	.57	
	Gesamt	289	3,4	.62	

Es stellt sich hier die Frage, wie zuverlässig und realistisch die Eigenurteile der Jugendlichen bezüglich ihrer Deutschkenntnisse sind. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die Aussagen der Jugendlichen mit denen ihrer Eltern übereinstimmen. Es konnte belegt werden,

⁷⁹ Wenn die Sprachbeherrschung den Schulerfolg fördert, ist dementsprechend auch davon auszugehen, dass Gymnasiasten die besten Deutschkenntnisse aufweisen.

⁸⁰ Dies zeigte sich auch bei den Eltern. In dieser Studie bescheinigen sich die Eltern der Gymnasiasten die besten Sprachkompetenzen in Bezug auf „Deutsch verstehen und lesen“. Dieses Ergebnis lässt die Vermutung zu, dass gute Deutschkenntnisse der Eltern eine gute Basis beim Zweitspracherwerb ihrer Kinder darstellten. Des Weiteren ist anzunehmen, dass diese Eltern aufgrund ihrer guten Deutschkenntnisse mehr Kontakt zu den Klassenlehrern ihrer Kinder haben und sich im deutschen Schulsystem besser auskennen. Somit können sie auch den schulischen Erfolg ihrer Kinder unterstützen.

dass die Eltern der Gymnasiasten im Vergleich zu den Schuljugendlichen anderer Schulformen ihren Kindern die besten Deutschkenntnisse zuschreiben.

Betrachtet man jedoch die Beurteilung der Klassenlehrer, lässt sich feststellen, dass die befragten Schuljugendlichen ihre Deutschkenntnisse positiver einschätzen als ihre Lehrer sie bewerten. Nach der Beurteilung der Klassenlehrer stellen die befragten Realschüler bezüglich der sprachlichen Fähigkeit im mündlichen und schriftlichen Bereich sowie der Lesefähigkeit die erfolgreichste Gruppe dar, wohingegen die Gymnasiasten von den befragten Klassenlehrern diesbezüglich am schlechtesten bewertet werden (vgl. Tabelle 32).

	Schulform	1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
		N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
gute sprachliche Fähigkeiten im mündlichen Bereich	Hauptschule	58	2,8	.88		38	3,0	.96	
	Realschule	7	1,9	.69		7	2,0	.58	
	Gesamtschule	33	2,4	.74	.00	51	2,4	.72	.00
	Gymnasium	39	3,0	.78		27	3,0	.85	
	Gesamt	137	2,7	.86		123	2,7	.88	
gute sprachliche Fähigkeiten im schriftlichen Bereich	Hauptschule	58	3,1	.69		38	3,1	.83	
	Realschule	7	2,3	.76		7	2,4	.54	
	Gesamtschule	33	2,5	.80	.00	50	2,6	.78	.00
	Gymnasium	39	3,1	.70		27	3,3	.67	
	Gesamt	137	2,9	.77		122	2,9	.81	
gute Lesefähigkeit	Hauptschule	58	2,6	.67		38	2,7	.80	
	Realschule	7	2,1	.69		7	2,3	.49	
	Gesamtschule	34	2,4	.69	.01	52	2,4	.65	.00
	Gymnasium	39	2,8	.76		27	3,0	.81	
	Gesamt	138	2,6	.72		124	2,6	.76	

Dies hängt sicherlich u. a. auch damit zusammen, dass in den jeweiligen Schularten unterschiedliche Bezugsgruppen miteinander verglichen werden. Denn Jugendliche deutscher Herkunft gehen, wenn irgend möglich, auf das Gymnasium, nicht aber Jugendliche türkischer Herkunft.⁸² D.h. die Wahrscheinlichkeit, relativ viele gute türkische Schüler im Verhältnis zu mittelmäßigen deutschen Schülern an einer Realschule anzutreffen, ist recht groß. Die Ansprüche an Gymnasien wiederum sind sehr „hoch“ und die Vorurteile nicht geringer.

Betrachtet man die Wohngebiete, in denen die befragten Jugendlichen türkischer Herkunft leben, ist dieses Ergebnis insofern beachtenswert, weil es ein Indiz dafür ist, dass Jugendliche, die in einem Wohngebiet leben, in dem die ethnische Bevölkerung geringer ist, zumindest nach Beurteilung der Klassenlehrer über bessere Deutschkenntnisse verfügen. Für die Schuljugendlichen türkischer Herkunft, die im Rahmen dieser Studie befragt wurden, konnte festgestellt werden, dass die Realschüler in einem Umfeld leben, in dem die Anzahl der ausländischen Mitbürger am geringsten ist. Dies lässt die Vermutung zu, dass diese

⁸¹ 1= trifft in sehr starkem Maße zu, 2= trifft stark zu, 3= trifft im schwachen Maße zu, 4= trifft im sehr schwachen Maße zu.

⁸² Auch HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG (2004) betonen, dass ausländische Jugendliche bei der schulischen Selektion benachteiligt werden.

Jugendlichen in ihrem Wohnumfeld die Möglichkeit haben, interethnische Freundschaften zu schließen und somit auch verstärkt die deutsche Sprache praktizieren und üben können (vgl. hierzu Kapitel 7.6.2.7.). Da jedoch lediglich von sieben Realschülern Lehrerbeurteilungsbögen vorliegen, lässt sich schwer eine verallgemeinernde Schlussfolgerung ziehen.

Wenn man die Befunde bezüglich der Türkischkenntnisse näher betrachtet, stellt man fest, dass die befragten Jugendlichen türkischer Herkunft sich selber deutlich bessere Deutsch- als Türkischkenntnisse bescheinigen (vgl. hierzu Kapitel 7.3.). Ebenso wird deutlich, dass in der Selbsteinschätzung der befragten Jugendlichen Differenzen zwischen den alltäglichen Basisfähigkeiten (Verstehen und Sprechen) und den weiterführenden Kompetenzen (Lesen und Schreiben) bestehen. In dieser Studie beurteilen die Befragten ihre Sprachkompetenzen bezüglich „Türkisch verstehen“ überwiegend besser als „Türkisch schreiben oder lesen“. Diesbezüglich lassen sich schulformspezifische signifikante Unterschiede ausweisen: Realschüler bescheinigen sich die geringsten Kompetenzen, gefolgt von den Gymnasiasten. Gesamtschüler stellen die Gruppe dar, die im Vergleich zu den Schülern der anderen Schulformen am „besten“ türkisch kann. Die Hauptschuljugendlichen türkischer Herkunft nehmen in der Selbstbeurteilung ihrer türkischen Sprachkenntnisse eine mittlere Position ein (vgl. Tabelle 33).⁸³

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Türkisch verstehen	Hauptschule	76	2,8	.81	.04
	Realschule	69	2,6	.57	
	Gesamtschule	62	3,0	.79	
	Gymnasium	81	2,7	.79	
	Gesamt	288	2,8	.76	
Türkisch lesen	Hauptschule	76	2,1	1,0	.02
	Realschule	68	2,1	.77	
	Gesamtschule	62	2,6	.99	
	Gymnasium	80	2,2	.97	
	Gesamt	286	2,2	.96	
Türkisch schreiben	Hauptschule	75	2,1	.95	.01
	Realschule	67	1,9	.87	
	Gesamtschule	62	2,5	1,1	
	Gymnasium	78	2,0	1,0	
	Gesamt	282	2,1	1,0	

⁸³ Auch hierfür wurden die Angaben der Eltern überprüft. Bei der Frage „Wie gut spricht ihr Kind ihre Muttersprache“ stellte sich heraus, dass die befragten Eltern der Gymnasiasten die Sprachkompetenz ihrer Kinder in Bezug auf die Muttersprache am schlechtesten bewerten (M= 2,7), was mit den Aussagen der Schuljugendlichen zusammenfällt. Allerdings nehmen hier die Realschüler nach Angaben ihrer Eltern mit M= 3,3 den ersten Platz ein. Demzufolge bescheinigen die Eltern der Realschüler ihren Kindern die besten Türkischkenntnisse.

Die Betrachtung des Schulabschlusswunsches zeigt, dass sich ebenfalls signifikante Unterschiede feststellen lassen: Jugendliche, die die höchste Bildungsaspiration (Abitur) aufweisen, präsentieren sich als diejenigen, die am besten deutsch können (vgl. Tabelle 34).⁸⁴

	Schulabschlusswunsch ⁸⁵	N	MW	STD.	SIGN.
	andere	138	3,4	.61	
Deutsch verstehen	Abitur	148	3,7	.52	.00
	Gesamt	286	3,5	.58	
	andere	138	3,3	.60	
Deutsch sprechen	Abitur	148	3,4	.57	.02
	Gesamt	286	3,4	.59	
	andere	138	3,3	.63	
Deutsch lesen	Abitur	148	3,5	.59	.00
	Gesamt	286	3,4	.62	

Dieses Ergebnis ist von großer Bedeutung, da sich daraus erschließen lässt, dass die Beherrschung der Mehrheitsprache positive Auswirkungen auf das Selbstvertrauen hat oder anders formuliert, die Karrierevorstellungen der befragten Schuljugendlichen beeinflusst.

Wie auch in der unten angeführten Tabelle 35 zu erkennen ist, sind die Ergebnisse bezüglich der Türkischkenntnisse anders zu verorten als die Ergebnisse hinsichtlich der Deutschkenntnisse: Im Gegensatz zu den Deutschkenntnissen stellt sich bezüglich der Türkischkenntnisse heraus, dass die Gruppe derjenigen Schüler, die das Abitur anstrebt, laut ihrer Selbsteinschätzung die schlechtesten Türkischkenntnisse aufweist.

	Schulabschlusswunsch	N	MW	Std.	Sign.
Türkisch sprechen	andere	136	2,7	.77	
	Abitur	146	2,5	.82	.02
	Gesamt	282	2,6	.80	
Türkisch lesen	andere	138	2,3	.95	
	Abitur	145	2,1	.94	.05
	Gesamt	283	2,2	.95	
Türkisch schreiben	andere	136	2,3	1,0	
	Abitur	143	2,0	.95	.08
	Gesamt	279	2,1	.99	

Die Korrelation zwischen der Deutschensur und den Sprachkompetenzen im Deutschen lässt sich anhand der unten angeführten Tabelle 36 verdeutlichen: Den höchsten Zusammenhang zeigt im Quer- und Längsschnitt die weiterführende Kompetenz „Schreiben“. Auch die

⁸⁴ Eine detaillierte Überprüfung zeigt, dass diejenigen Schüler, die den Hauptschulabschluss oder den erweiterten Hauptschulabschluss erwerben möchten, ihre Deutschkenntnisse am schlechtesten einschätzen.

⁸⁵ Die Gruppen wurden aufgrund der niedrigen Zellbesetzung zusammengefasst. Unter der Kategorie „andere“ Hauptschul- sowie erweiterter Hauptschulabschlusswunsch und Realschulabschlusswunsch, zusammengefasst.

Basisfähigkeiten (Verstehen und Sprechen) korrelieren im Querschnitt mit der Deutschzensur, wobei der Korrelationswert bei der Sprachkompetenz „Verstehen“ am geringsten ausfällt. Dagegen besteht zwischen der Basisfähigkeit „Verstehen“ und der Deutschzensur im Längsschnitt kein Zusammenhang.

	1. Messzeitpunkt Querschnitt	Längsschnitt
Deutschzensur		
Deutsch- schreiben	-.36 (p= .00)	-.39 (p= .00)
Deutsch- verstehen	-.14 (p= .02)	-----
Deutsch- sprechen	-.22 (p= .00)	-.22 (p= .00)
Deutsch- lesen	-.20 (p= .00)	-.23 (p= .00)

Der Einfluss der Deutschkenntnisse auf die Deutschzensur lässt sich folgendermaßen beschreiben: Im Vergleich zu jenen Jugendlichen, die der Gruppe der „schlechteren“ Schüler zugeordnet wurden, beurteilen diejenigen ihre Deutschkenntnisse bezüglich „Deutsch schreiben“, „Deutsch lesen“ und „Deutsch sprechen“ besser, die zur Gruppe der erfolgreichen, d.h. „guten“ Schüler im Fach Deutsch zusammengefasst wurden.

	Deutsch- zensur	N	MW	Std.	Sign.
Deutsch Verstehen	Gut	128	3,6	.57	.01
	Schlecht	156	3,5	.57	
	Gesamt	284	3,5	.58	
Deutsch Sprechen	Gut	128	3,5	.59	.01
	Schlecht	156	3,3	.58	
	Gesamt	284	3,4	.59	
Deutsch lesen	Gut	128	3,5	.57	.00
	Schlecht	156	3,3	.63	
	Gesamt	284	3,4	.62	
Deutsch schreiben	Gut	128	3,5	.63	.00
	Schlecht	156	3,0	.67	
	Gesamt	284	3,2	.69	

In Ergebnissen der PISA- Studie (2000) konnte ein Zusammenhang zwischen der mathematischen Grundbildung und der Lesekompetenz nachgewiesen werden. In dieser Studie konnte diesbezüglich keine Korrelation festgestellt werden. Hierbei zeigt sich interessanterweise, auch wenn die Korrelationskoeffizienten zwischen Selbsteinschätzung der Türkischkenntnisse und der Mathematikzensur schwach signifikant ausfallen und weniger als 2% der Varianz aufgeklärt werden, dass sich gute Türkischkenntnisse positiv auf die Mathematikzensur auswirken, wobei es hier um alltägliche Basisfähigkeiten (Verstehen und

⁸⁶ Die Kategorie „gut“ beinhaltet die Zensuren sehr gut bis einschließlich befriedigend. Unter „schlecht“ wurden solche zusammengefasst, deren Deutschzensur schlechter als „befriedigend“ ist.

Sprechen) und nicht um weiterführende Kompetenzen (Lesen und Schreiben) handelt: Je besser die Türkischkenntnisse beurteilt werden, um so besser sind die Mathematikzensuren.

Tabelle 38: Korrelation zwischen Mathematikzensur und Selbsteinschätzung der Türkischkenntnisse für 1. Messzeitpunkt des Quer- und Längsschnitts		
	1. Messzeitpunkt Querschnitt	Längsschnitt
Türkisch verstehen / Mathematikzensur	-.14 (p= .02)	-.16 (p= .03)
Türkisch sprechen / Mathematikzensur	-.13 (p= .03)	-.15 (p= .04)

Zusammenfassend lässt sich zum einen sagen, dass Gymnasiasten ihre Sprachkenntnisse hinsichtlich „Deutsch verstehen und lesen“ besser als Haupt-, Real- und Gesamtschüler einschätzen. Zum anderen konnte dargelegt werden, dass jene Jugendlichen, die ihre Deutschkenntnisse am besten bewerten, die höchste Bildungsaspiration haben und bessere Deutschzensuren aufweisen. Ganz anders zeichnet sich das Bild bei der türkischen Sprache ab: Gymnasiasten und die Gruppe der befragten Schüler, deren Abschlusswunsch das Abitur ist, bescheinigen sich die geringsten Türkischkenntnisse.

In diesem Abschnitt konnte die Bedeutung der Sprache als Ressource für den Schulerfolg nachgezeichnet werden. Man sieht also, dass jene Schüler, die nach Eigenurteil die deutsche Sprache durchaus gut beherrschen, in der Schule erfolgreicher sind.

7.6.1.4. Lesegewohnheiten, Mediennutzung

Man kann davon ausgehen, dass Jugendliche in allen Mikrosystemen Ressourcen vorfinden, die sie aktivieren können und die Einfluss auf den schulischen Erfolg nehmen. Wie zuvor erläutert wurde, sind der Besitz und die Art von Büchern, die von den Jugendlichen gelesen werden, ein wichtiges objektiviertes kulturelles Kapital (BOURDIEU). Auch Fernsehsender, Musik und kulturelles Kapital sind als wichtige Ressourcen insbesondere für die Förderung der Deutschkenntnisse anzusehen. Das Konsumieren von Fernsehsendungen sowie das Lesen von Büchern in deutscher Sprache kann das Erlernen der Mehrheitssprache- und -kultur unterstützen. Das hat zur Folge, dass sich die Meinungsbildungsprozesse nicht nur einseitig und sehr eingengt entwickeln. D.h. die Ereignisse werden nicht nur durch eine türkische Sichtweise betrachtet. So haben diese Variablen einen indirekten Einfluss auf den Schulerfolg, denn die Beherrschung der deutschen Sprache ist für den Schulerfolg von entscheidender Bedeutung.

Die Jugendlichen wurden gebeten, mitzuteilen, was für Zeitschriften und Bücher sie lesen, welche Musik sie gerne hören und welche Fernsehsender sie schauen. Dabei ist vor allem

darauf zu achten, ob sich die kulturellen Gewohnheiten eher auf die Herkunftskultur beziehen, oder ob sie sich an der Mehrheitskultur orientieren. Eine weitere Möglichkeit bilden die bikulturellen Gewohnheiten, d.h. wenn bestimmte Verhaltensweisen nicht nur angeeignet, sondern den Bedingungen der eigenen Lebenswelt angepasst und folglich umgestaltet werden (vgl. Kapitel 7.3.).

Bei einem Vergleich der vier Schultypen bezüglich der Lesegewohnheiten stellte sich heraus, dass Jugendliche unabhängig von der Schulform überwiegend in deutscher Sprache lesen. Zudem wurde deutlich, dass Gymnasiasten im Vergleich zu den Schülern anderer Schulformen mehr lesen. Was den Besitz von Büchern betrifft „Wie viele Bücher besitzt Du?“⁸⁷, stellte sich heraus, dass sowohl türkische als auch deutsche Gymnasiasten im Vergleich zu Jugendlichen anderer Schulformen, wenn auch nicht allzu viele⁸⁸, aber dennoch mehr Bücher besitzen.

Die Befunde, die bei der Schulerfolgsvariablen „Schulform“ benannt wurden, lassen sich auch bezüglich der Schulerfolgsvariablen „Schulabschlusswunsch“ feststellen. Diesmal zeigt sich, dass diejenigen Schüler, die das Abitur anstreben, im Vergleich zu den Schülern, deren Bildungsaspiration niedriger ist, mehr lesen, mehr Bücher besitzen und überwiegend in deutscher Sprache lesen (vgl. hierzu Tabelle 39).

Lesegewohnheiten	Schulabschlusswunsch	N	MW	Std.	Sign.
Wie viele Bücher liest Du in einem halben Jahr?	Andere	139	1,7	.79	.00
	Abitur	148	2,0	.83	
	Gesamt	287	1,9	.82	
Wie viele Bücher besitzt Du?	Andere	136	1,6	.72	.00
	Abitur	149	2,0	.66	
	Gesamt	285	1,8	.71	
Was für Bücher sind das?	Andere	119	3,5	1,2	.00
	Abitur	143	4,1	1,0	
	Gesamt	262	3,8	1,2	

Eine detaillierte Überprüfung hat gezeigt, dass die wenigsten Schüler nur türkische oder überwiegend türkische Bücher lesen. Wie bereits im Kapitel 7.3. berichtet, sind die von den befragten Schuljugendlichen gelesenen Bücher, unabhängig von der Erstalphabetisierung, überwiegend in deutscher Sprache. Die in der Tabelle 40 dargestellten Ergebnisse zeigen auf, dass ein Großteil der Schüler, die als Schulabschlusswunsch das Abitur nannten, nur deutsche oder überwiegend deutsche Bücher lesen.

⁸⁷ 1= nur türkische, 2= überwiegend türkisch, 3= sowohl türkische als auch deutsche, 4= überwiegend deutsche, 5= nur deutsche Bücher.

⁸⁸ Der Mittelwert liegt bei deutschen Gymnasiasten bei ca. 2,5 und bei den türkischen Gymnasiasten bei 2,0. Zum 2. Messzeitpunkt besitzen laut Angaben der Schüler, türkische Hauptschüler mehr Bücher als Gymnasiasten türkischer Herkunft.

Tabelle 40: Verteilung der Variablen „Was für Bücher liest Du?“ nach Schulabschlusswunsch, 1. und 2. Messzeitpunkt des Längsschnitts

	Hauptschulabschluss		Erw.Hauptschulabschluss		Realschulabschluss		Abitur		Zeile gesamt	
	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2	MZP 1	MZP 2
Nur türkische Bücher	1 50,0			1 6,3	4 5,9	5 6,5	2 2,0	1 1,2	7 4,0	7 3,9
Überwiegend türkische Bücher		1 50,0		1 6,3	6 8,8	5 6,5	6 6,1	2 2,4	12 6,9	9 5,0
Sowohl türk. als auch dtische. Bücher			1 25,0	10 62,5	30 44,1	33 42,9	19 19,2	29 34,5	50 28,9	72 40,2
Überwiegend deutsche Bücher	1 50,0		1 25,0	1 6,3	11 16,2	17 22,1	24 24,2	15 17,9	37 21,4	33 18,4
Nur deutsche Bücher		1 50,0	2 50,0	3 18,8	17 25,0	17 22,1	48 48,5	37 44,0	67 38,7	58 32,4
Spalte gesamt	2 1,2	2 1,1	4 2,3	16 8,9	68 39,3	77 43,0	99 57,2	84 46,9	173 100,0	179 100,0

In der Befragung sollten die Jugendlichen angeben, welche Sender sie am liebsten sehen (vgl. hierzu Kapitel 7.3.). Auch der Einfluss der Lesegewohnheiten auf die Schulleistungen wurde überprüft, wobei allerdings bei der Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden konnten.

Es stellt sich heraus, dass türkische und private Fernsehsender von den Jugendlichen bevorzugt werden. Da im Schnitt die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft den Wunsch nach einem hohen Bildungsabschluss aufweisen, haben detaillierte Rechnungen, in denen der Zusammenhang zwischen dem Schulabschlusswunsch und der Mediennutzung überprüft wurde, verdeutlicht, dass der Fernsehkonsum, weder in deutscher noch in türkischer Sprache für den Schulabschlusswunsch ausschlaggebend ist. Dies trifft auch auf die Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse zu. Weiterhin konnte nachgezeichnet werden, dass es hinsichtlich der Mediennutzung keine schulformspezifischen Unterschiede in den Gruppen gibt.

Bezüglich der Mediennutzung wurde deutlich, dass diese Jugendlichen eine Entwicklung in Richtung „Bi-Medialität“ zeigen (vgl. hierzu Kapitel 7.3.). Wohingegen sich die Befragten in Bezug auf ihre Lesegewohnheiten an der Sprache der Mehrheitsgesellschaft orientieren: Bücher sowie Zeitschriften werden überwiegend in deutscher Sprache gelesen.

7.6.1.5. Kulturelles Kapital

Weiterhin ließ sich feststellen, dass zwischen der Deutsch- und der Mathematikzensur sowie der Subskala „türkisch geprägtes kulturelles Kapital“ ein Zusammenhang besteht (vgl. Tabelle 41):

Tabelle 41: Korrelation zwischen Deutsch- und Mathematikzensur und dem kulturellen Kapital für den 1. Messzeitpunkt des Querschnitts und für den Längsschnitt		
	Querschnitt	Längsschnitt
Türk. Kulturelles Kapital/ Deutschzensur		-.16 (p= .04)
Türkisches kulturelles Kapital/ Mathematikzensur	.13 (p= .03)	.16 (p= .03)

Es wurde überprüft, ob bezüglich des türkischen kulturellen Kapitals schulformspezifische Unterschiede bestehen. Die Varianzanalyse weist diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf. Es zeigt sich jedoch, dass die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, unabhängig von der Schulform, über ein hohes türkischgeprägtes kulturelles Kapital verfügen.⁸⁹

Betrachtet man die Mathematik- und Deutschzensur, zeigt sich, dass bezüglich des kulturellen Kapitals keine signifikanten Unterschiede existieren. Jedoch ist die Tendenz dahingehend, dass je niedriger das türkische kulturelle Kapital akkumuliert wird, desto besser auch die Deutsch bzw. Mathezensur ist (vgl. Tabelle 42).

Tabelle 42: Varianzanalyse- türkisches- und deutsches kulturelles Kapital nach Deutschzensur, 2. Messzeitpunkt des Querschnitts					
	Deutschzensur	N	MW	Std.	Sign.
Türk.	Gut	127	3,1	.65	.41
Kulturelles	Schlecht	152	3,3	.65	
Kapital	Gesamt	279	3,2	.65	
	Mathezensur				.05
Türk.	Gut	160	3,1	.65	
Kulturelles	Schlecht	120	3,4	.63	
Kapital	Gesamt	280	3,3	.65	

Zwischen dem deutschen kulturellen Kapital⁹⁰ und den Schulleistungen konnte kein Zusammenhang festgestellt werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Items wie „Ich esse gerne deutsche Speisen“ und „ich gehe gerne in deutsche Discos“, die für die Überprüfung des deutschen Kapitals in die Rechnungen einbezogen wurden, keine wesentlichen Ressourcen für den Schulerfolg sind. Deutsches Kapital im Sinne von Sprache oder Büchern stellen eine wichtige Ressource für den Schulerfolg dar. Somit lässt sich die

⁸⁹ Dies gilt auch für die Eltern. Bei der Überprüfung des kulturellen Kapitals anhand der Elterndaten konnten schulformspezifische Unterschiede nachgezeichnet werden (p=.00). Es zeigte sich, dass die Eltern der Gymnasiasten und der Realschüler in Bezug auf türkischgeprägtes kulturelles Kapital den niedrigsten (M= 3,2) und die Eltern der Hauptschüler den höchsten (M=3,8) Mittelwert zeigen.

⁹⁰ Items wie „Ich esse gerne deutsche Speisen“, „ich gehe gerne in deutsche Discos“.

These 1, die besagt, dass Jugendliche, in deren Familien möglichst viel deutsches kulturelles Kapital vermittelt wird, bessere Zensuren aufweisen, in dieser Untersuchung im Hinblick auf den Sprachgebrauch in der Familie und die Lesegewohnheiten bestätigen.

7.6.1.6. Psychosoziale Befindlichkeit

Unter persönlichen Ressourcen kann vor allem die psychosoziale und soziale Befindlichkeit der Schuljünglichen gefasst werden. Inwieweit z. B. ein Fremdsprachenerwerb erfolgreich verläuft, hängt nicht unwesentlich von der Selbstwirksamkeitserwartung der Individuen ab. Bedeutend für den Schulerfolg und somit auch für eine integrative Akkulturation ist demnach auch das Zutrauen in die eigenen Problemlösungsfähigkeit (vgl. HURRELMANN 1994). Eine Persönlichkeitsstruktur, die prinzipiell offen für Neues und Fremdes ist, begünstigt die Eingliederung in eine Gesellschaft.

Wie bereits im Kapitel 6.5. dargestellt wurde, besteht die *psychosoziale Befindlichkeit* aus den Subskalen „Anomie“⁹¹, „sozialer Vergleich“, „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Prüfungsangst“⁹².

Während der Einfluss der *psychosozialen Befindlichkeit* auf den Schulerfolg kontrolliert wurde, hat sich herausgestellt, dass zwischen den Schulleistungen und den Subskalen „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Schulische Selbstwirksamkeitserwartung“, „Prüfungsangst“ und „sozialer Vergleich“ ein Zusammenhang besteht (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43: Korrelation zwischen Schulleistungen und psychosoziale Befindlichkeit, 1. und 2. Messzeitpunkt des Quer- und Längsschnitts

psychosoziale Befindlichkeit	Querschnitt		Längsschnitt	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Selbstwirksamkeitserw./ Deutschzensur	-.15 (p= .01)			.33 (p= .00)
Schul. Selbstwirksamkeitserw. / Deutschzensur	-.20 (p= .00)	-.18 (p= .00)	-.21 (p= .01)	-.19 (p= .01)
Schul. Selbstwirksamkeitserw. / Mathematikzensur	-.22 (p= .00)	-.28 (p= .00)	-.25 (p= .00)	-.25 (p= .00)
Prüfungsangst/ Mathematikzensur	.19 (p= .00)	.22 (p= .00)	.22 (p= .00)	.22 (p= .00)
Sozialer Vergleich/ Mathematikzensur	-.13 (p= .03)		-.18 (p= .01)	

Auswertungen bezüglich der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung konnten signifikante Unterschiede zeigen: Je besser Mathematik- und Deutschzensur, desto höher ist auch die schulische Selbstwirksamkeitserwartung bei den befragten Schuljünglichen türkischer Herkunft (vgl. Tabelle 44).

⁹¹Zwischen der Subskala „Anomie“ und den SchulerfolgsvARIABLEN besteht kein Zusammenhang.

⁹² Da die Skalen zur psychosozialen Befindlichkeit als intellektuelle Entwicklung und Leistungsfähigkeit bzw. Leistungsbereitschaft betrachtet werden können (GLUMPER 1985), werden sie bei den personenbezogenen Variablen dargestellt.

Tabelle 44: Varianzanalyse- schulische Selbstwirksamkeitserwartung nach „Mathematik- und Deutschzensur“, 1. und 2. Messzeitpunkt, Querschnitts									
		1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
		Mathenote	N	MW	Std.	Sign	N	MW	Std.
Schulische	Gut	164	3,0	.56	.00	165	3,1	.57	.00
Selbstwirksamkeits -	Schlecht	123	2,7	.54		142	2,8	.64	
Erwartung	gesamt	287	2,9	.56		307	2,9	.62	
	Deutschnote	N	MW	Std.	Sign	N	MW	Std.	Sign
Schulische	Gut	130	3,0	.55	.00	157	3,1	.58	.00
Selbstwirksamkeits -	Schlecht	156	2,8	.55		148	2,8	.65	
Erwartung	gesamt	286	2,8	.56		305	2,9	.63	

Die Feststellung, die bereits im Zusammenhang mit den Schulleistungen und der „schulischen Selbstwirksamkeitserwartung“ getroffen wurde, gilt auch für die Selbstwirksamkeitserwartung: Schüler, die „gute“ Noten im Fach Deutsch haben, haben auch dementsprechend eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45: Varianzanalyse- „Selbstwirksamkeitserwartung“ nach „Deutschzensur“, Querschnitt, 1. Messzeitpunkt					
	Deutschzensur	N	MW	Std.	Sign.
Selbstwirksamkeitserwartung	Gut	126	2,9	.57	.01
	Schlecht	155	2,7	.57	
	gesamt	281	2,8	.57	

Wie zuvor erläutert, besteht die Subskala „sozialer Vergleich“ aus Items, die den Ehrgeiz der Schüler hinsichtlich der Leistungen im Leben messen (vgl. Kapitel 6.5). Bei der Varianzanalyse finden sich zwar keine signifikanten Unterschiede. Es lässt sich jedoch folgende Struktur erkennen: Türkische Schuljugendliche, die u.a. der Meinung sind, dass sie immer den Ehrgeiz haben, besser als der Durchschnitt zu sein oder die bei jeder Art von Prüfungen oder Wettbewerb erfahren möchten, wie sie im Vergleich zu den anderen abgeschnitten haben, haben bessere Noten im Fach Mathematik. Umgekehrt ist es bei Schülern türkischer Herkunft, die sich nicht mit anderen messen. Folglich haben diese Schüler auch schlechtere Mathematiknoten.

Betreffs „Prüfungsangst“ und Schulleistungen sind die Ergebnisse den Erwartungen entsprechend: Je besser die Mathematik- und Deutschzensur, desto weniger Prüfungsangst haben die befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft (vgl. Tabelle 46).⁹³

⁹³ Bezüglich Deutschzensur und Prüfungsangst konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Der Mittelwertvergleich zeigt jedoch, ähnlich wie bei der Mathematikzensur, dass die im Fach Deutsch erfolgreichen Schüler weniger Angst vor Prüfungen haben.

	Mathezensur	1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
		N	MW	STD	SIGN	N	MW	STD.	SIGN
Prüfungs- angst	Gut	164	2,7	.72	.00	165	2,5	.76	.00
	Schlecht	123	3,0	.71		141	2,8	.88	
	gesamt	287	2,8	.73		306	2,7	.83	

Des Weiteren wurde kontrolliert, ob sich Schüler, die unterschiedliche Bildungsaspirationen haben, in Hinblick auf psychosoziale Befindlichkeit unterscheiden. Die Auswertungen konnten keine signifikanten Unterschiede bezüglich Selbstwirksamkeitserwartung, Prüfungsangst und schulischer Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Von der Tendenz her zeigt sich jedoch, dass Schüler, die das Abitur anstreben, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Sie sind u.a. der Meinung, dass sie für jedes Problem eine Lösung finden können und keine Schwierigkeiten damit haben, ihre Absichten und Ziele zu verwirklichen.

Folglich ist auch die schulische Selbstwirksamkeitserwartung bei jenen Schülern, die das Abitur erreichen möchten, höher, was wiederum darauf hinweist, dass die schulische Selbstwirksamkeitserwartung, die eine Einübung in gesellschaftliche Prozesse darstellen soll, somit von Jugendlichen als eine „Vorwegnahme“ des gesellschaftlichen Wettbewerbs verstanden werden kann (vgl. HUPKA/ KARATAS/ REINDERS 2001).

Was die „Prüfungsangst“ und den Schulabschlusswunsch anbetrifft, zeigt sich, dass jene Schüler, die als Schulabschluss das Abitur anstreben, am meisten Angst vor Prüfungen haben.⁹⁴

Es lassen sich schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Subskala „Prüfungsangst“ finden: Die Analyse getrennt nach Schulform untersucht ergibt, dass die befragten Hauptschuljugendlichen türkischer Herkunft ihrer Ansicht nach am wenigsten Prüfungsangst spüren (M=2,6 MZP1, M= 2,4 MZP2 des Querschnitts), wobei die Gymnasiasten einen höheren Mittelwert bezüglich der Prüfungsangst aufweisen (M= 3,0 MZP1, M= 2,8 MZP2 des Querschnitts). Entgegengesetzt ist es in der Lehrerbeurteilung. Nach Angaben der Lehrer haben die befragten Hauptschüler⁹⁵ mehr Prüfungsangst als die Schüler anderer Schularten.

Diese Angaben veranschaulichen, dass die psychosoziale Befindlichkeit eng mit dem Schulerfolg verbunden ist. Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Feststellung von KÜHN (1983), dass „Schüler, die wenig Erfolg in der Schule aufweisen, sich mehr im Sinne einer unausgeglichene Persönlichkeit erleben, ihr Selbstbild stärker negativ ist,

⁹⁴ Der Mittelwert ist in dieser Gruppe mit M=2,9 am höchsten.

⁹⁵ Für die ein Schülerbeurteilungsbogen vorliegt.

während die Erfolgreichen ein besseres Selbstkonzept und eine bessere Integration in das Schulsystem aufweisen“ (S.375), z.T. auch auf diese Stichprobe zutrifft.

Es konnte belegt werden, dass Schüler, bei denen „schulische Selbstwirksamkeit“, „Selbstwirksamkeit“, und „sozialer Vergleich“ stark ausgeprägt sind, auch bessere Leistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik erzielen und über eine hohe Bildungsaspiration verfügen. Zudem konnte bestätigt werden, dass bei den erfolgreichen Schülern die „Prüfungsangst“ geringer ist.

7.6.1.7. Leistungsfähigkeit sowie Bildungsaspiration

Wie bereits berichtet wurde, stellen die Mathematik- und- Deutschensuren, die Schulform und der Schulabschlusswunsch die SchulerfolgsvARIABLEN dar. Da Mathematik- und Deutschensur sowie der Schulabschlusswunsch als Persönlichkeitsmerkmale betrachtet werden, die Auskunft über die intellektuelle Entwicklung und Leistungsfähigkeit sowie Leistungsbereitschaft und -verhalten geben können, wurden sie in Anlehnung an GLUMPER (1985) den persönlichen Einflussvariablen zugeordnet. In der Untersuchung wurden nur die Mathematik- und die Deutschensuren erfasst. Die Zensuren der übrigen Fächer sowie der Notendurchschnitt wurden nicht erhoben.

Bereits in der Untersuchung von SPAUN/ PONADER (1976) wird auf nationalitätenspezifische Unterschiede bezüglich des Schulerfolgs hingewiesen⁹⁶ HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG (2004) betonen ebenfalls, dass ausländische Jugendliche sowohl bei der schulischen als auch bei der beruflichen Selektion benachteiligt werden (vgl. hierzu auch AMBÜHL-CHRISTEN/ DA RIN/ NICOLET/ NODALI 2000).

GAITANIDES (1983) vermutet, dass nur in unbeliebten Berufen Ausbildungschancen für ausländische Jugendliche bestehen, wenn die Nachfrage inländischer Bewerber rückläufig ist. Die Gruppe der deutschen Jugendlichen baut im Bildungswettlauf ihren Vorsprung ständig

⁹⁶ Während Schüler türkischer und italienischer Herkunft zu den weniger erfolgreichen Schülern gehören bzw. im deutschen Schulsystem zum Wiederholen von Jahrgangsstufen neigen, werden die Schüler griechischer und jugoslawischer Herkunft als „eifrige“ Nationen bezeichnet (SPAUN/ PONADER 1976, vgl. hierzu auch Kapitel 7.2.). Entgegen dieser Annahme konnte ESSER (1990) in einer Untersuchung, in der er den Einfluss der familiären Sozialisationsbedingungen auf den Schulerfolg der Kinder türkischer und jugoslawischer Herkunft der zweiten Generation erforscht hat, nachweisen, dass die Nationalität keinen Einfluss auf den Schulerfolg ausübt. Aus den Schulstatistiken geht jedoch hervor, dass im deutschen Schulsystem unter den Schülern ausländischer Herkunft die Schüler spanischer und griechischer Herkunft die erfolgreichsten sind. Auch die Analyse des Mikrozensus vom Jahre 1989 zeigt, dass Schüler italienischer, türkischer und jugoslawischer Herkunft häufiger eine Hauptschule besuchen und häufiger das Bildungssystem ohne Lehreabschluss verlassen als ihre deutschen Mitschüler.

aus. Trotz einer im Vergleich zu ihren Eltern verbesserten schulischen Bildung und besserer Sprachkenntnisse hinken die ausländischen Jugendlichen häufig hinterher.

Ausländische Schüler haben im Durchschnitt schlechtere Noten. Bei der schulischen Auslese werden die Deutsch- und Mathematiknoten je nach nationaler Herkunft ungleich gewichtet (HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG 2004a)⁹⁷. In Bezug auf die Mathematik- und Deutschzensur ausländischer Schuljugendlicher stellen die Autoren folgendes fest:

„Der Einfluss der Mathematiknote wird durch unterschiedliche Gewichtungen der Deutschnote reguliert: Guten Deutschnoten wird bei ausländischen im Gegensatz zu inländischen Jugendlichen eher mit Vorbehalt begegnet. Gute Deutschnoten von ausländischen SchülerInnen werden nur dann ohne Vorbehalt für die Selektion positiv eingeschätzt, wenn sie gleichzeitig mit guten Mathematiknoten einhergehen. Schlechte Deutschnoten scheinen offenbar als Indiz für sprachliche Defizite gewertet zu werden“ (ebd. S. 3).

Die Vermutung, dass bei einem Vergleich der Schulleistungen türkischer und deutscher Schüler, türkische Schüler an der Hauptschule etwas besser und an den Gymnasien etwas schlechter als deutsche Schüler bewertet werden, ist folgendermaßen zu begründen: An Hauptschulen haben türkische Schüler als Vergleichsgruppe deutsche Schuljugendliche aus sozial schwachen Familien, insbesondere solche mit Lernschwierigkeiten. Anhand der Daten dieser Studie lässt sich feststellen, dass in Bezug auf die Mathematikzensur türkische Hauptschüler bessere Leistungen erzielen als ihre deutschen Mitschüler. An den Gymnasien hingegen haben deutsche Schüler sowohl im Fach Mathematik⁹⁸ als auch im Fach Deutsch bessere Noten als die türkischen Schüler (vgl. Tabelle 47).

⁹⁷ Auch GAERTNER- HARNACH/ BAYER/ KROLAGE/ PAUL/ RÖHRIG/ SCHULTE/ TRÄNIER (1976) stellen fest, dass Schüler ausländischer Herkunft auch wenn sie im Intelligenztest besser sind, im Durchschnitt schlechter benotet werden als deutsche Schüler.

⁹⁸ Prüft man die Mittelwerte bezüglich der Mathematiknote, fällt auf, dass bei beiden Gruppen die Mittelwerte fast gleich sind. Die befragten deutsche Gymnasiasten sind jedoch im Vergleich zu ihren türkischen Klassenkameraden zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts mit $M=3,3$ etwas besser. Bei den türkischen Gymnasiasten beträgt der Mittelwert 3,4.

Tabelle 47: Varianzanalyse-, Deutsch- und Mathematikzensuren der deutschen und türkischen Schuljugendlichen nach Schulform, 1. und 2. Messzeitpunkt des Querschnitts									
		TÜRKISCHE SCHÜLER				DEUTSCHE SCHÜLER			
	Schulform	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Zensur	Hauptschule	76	3,0	1,0	.01	112	3,3	1,0	.00
Mathe	Realschule	71	3,5	1,0		131	3,6	1,0	
MZP1	Gesamtschule	61	3,4	1,1		75	3,7	.99	
	Gymnasium	86	3,4	1,1		113	3,3	1,0	
	Gesamt	294	3,3	1,1		431	3,5	1,0	
Zensur	Hauptschule	63	3,1	1,1	.02	99	3,2	1,1	.08
Mathe	Realschule	74	3,3	1,1		127	3,4	1,0	
MZP2	Gesamtschule	93	3,6	1,0		111	3,6	1,1	
	Gymnasium	82	3,4	1,1		90	3,3	1,0	
	Gesamt	312	3,4	1,1		427	3,4	1,1	
Zensur	Hauptschule	76	3,4	.81	.41	112	3,3	.90	.01
Deutsch	Realschule	71	3,6	.70		129	3,3	.68	
MZP1	Gesamtschule	60	3,7	.82		1131	3,5	.80	
	Gymnasium	86	3,6	.92		74	3,1	.82	
	Gesamt	293	3,6	.82		428	3,3	.80	
Zensur	Hauptschule	62	3,4	.84	.00	100	3,2	.90	.00
Deutsch	Realschule	74	3,6	.78		125	3,3	.83	
MZP2	Gesamtschule	94	3,7	.82		111	3,5	.94	
	Gymnasium	80	3,2	1,0		89	2,9	.82	
	Gesamt	310	3,5	.88		425	3,3	.90	

An dieser Stelle ist besonders hervorzuheben, dass sich dieser Vergleich nicht auf alle deutschen Schüler in den jeweiligen Schulklassen bezieht. An der Befragung haben nur die deutschen Mitschüler, die von den Schülern türkischer Herkunft in den Soziogrammen als Freunde oder als Abgelehnte genannt wurden, teilgenommen.

Viele Forschungsarbeiten brachten Belege dafür, dass Mädchen bei Sprachen bessere Noten erzielen als Jungen (PISA-Studie 2000, HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG (2004a) und dass Mädchen über bessere schulsprachliche Kompetenzen verfügen (MALTI 2002).

Vergleicht man Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Schulleistungen, kann festgestellt werden, dass lediglich zwischen der Deutschzensur und dem Geschlecht ein Zusammenhang besteht. Die in der Tabelle 48 dargestellten negativen Korrelationswerte weisen daraufhin, dass die befragten Mädchen türkischer Herkunft im Vergleich zu türkischen Jungen im Fach Deutsch bessere Zensuren aufweisen.

Tabelle 48 : Korrelation zwischen Deutschzensur und Geschlecht, Quer- und Längsschnitt für 1. und 2. Messzeitpunkt				
	Querschnitt		Längsschnitt	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Geschlecht / Deutschzensur	-.19 (p= .00)	-.15 (p= .01)	-.17 (p= .02)	-.22 (p= .00)

Dies lässt sich nochmals anhand der Mittelwertvergleiche verdeutlichen: Hier finden sich zu beiden Messzeitpunkten in Bezug auf die Deutschleistungen signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede: Wie aus Tabelle 49 ersichtlich wird, sind die befragten Mädchen türkischer Herkunft durchweg in allen Schulformen im Fach Deutsch erfolgreicher als die befragten türkischen Jungen. Zum 2. Messzeitpunkt bestehen auch

schulformspezifische Unterschiede: Gymnasiasten stellen die erfolgreichste Gruppe dar. Diesmal sind es die Gesamtschüler, die am wenigsten erfolgreich waren.

Tabelle 49: Mehrfache Varianzanalyse - Deutschensur nach Geschlecht und Schulform, 1. und 2. Messzeitpunkt des Querschnitts								
1.MZP	Hauptschule		Realschule		Gesamtschule		Gymnasium	
	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW
Männlich	35	3,5	41	3,9	34	3,7	33	3,8
Weiblich	41	3,4	30	3,2	25	3,6	53	3,5
	Sum of Squares			DF	Mean Square		F	Sig
Source of Variation								
Main Effects	9,312			4	2,328		3,601	.01
Geschlecht	7,412			1	7,412		11,467	.00
Schulform	1,899			3	,633		,979	.40
2-Way Interactions	3,968			3	1,323		2,046	.11
Geschlecht Schulform	3,968			3	1,323		2,046	.11
Explained	13,280			7	1,897		2,935	.01
Residual	183,580			284	,646			
Total	196,860			291	,676			
2. MZP	Hauptschule		Realschule		Gesamtschule		Gymnasium	
	N	MW	N	MW	N	MW	N	MW
Männlich	27	3,5	40	3,7	51	3,8	39	3,3
Weiblich	35	3,3	34	3,4	43	3,6	41	3,0
	Sum of Squares			DF	Mean Square		F	Sig
Source of Variation								
Main Effects	17,016			4	4,254		5,755	.00
Geschlecht	5,478			1	5,478		7,411	.01
Schulform	11,538			3	3,846		5,203	.00
2-Way Interactions	,431			3	,144		,194	.90
Geschlecht Schulform	,431			3	,144		,194	.90
Explained	17,447			7	2,492		3,372	.00
Residual	223,227			302	,739			
Total	240,674			309	,779			

Dieses Ergebnis lässt sich mit der Ansicht der BEAUFTRAGTEN DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE DER AUSLÄNDER (1997) erklären, die davon ausgeht, dass im Allgemeinen junge Frauen bessere Lernfortschritte in der mündlichen und schriftlichen Sprachbeherrschung zeigen als junge Männer.

Was die Mathematikzensur anbelangt, konnten zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden, in diesem Schulfach sind jedoch die Jungen zu beiden Messzeitpunkten besser, allerdings ist ihr Vorsprung sehr klein. Dies konnte auch in der PISA- Studie nachgewiesen werden.⁹⁹ HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG (2004a) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass die Mathematiknoten von den befragten Mädchen und Jungen vergleichbar sind.

Im Kapitel 7.2.1.3 wurde bereits dargelegt, dass der „Schulabschlusswunsch“ bei allen befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, auch bei den Hauptschülern, recht hoch ist. Dennoch konnten schulformspezifische signifikante Unterschiede festgestellt werden: Gymnasiasten möchten im Vergleich zu den Schülern anderer Schulformen einen höheren Schulabschluss erreichen.

⁹⁹ In allen PISA-Ländern haben die Mädchen im Lesen einen Vorsprung vor den Jungen, der im Schnitt eine halbe Kompetenzstufe ausmacht (vgl. PISA- Studie 2000).

Weiterhin ist interessant, dass zu beiden Messzeitpunkten im Hinblick auf die Bildungsaspiration der Schüler keine geschlechtsspezifischen, signifikanten Unterschiede bestehen. D.h., die Eltern der Mädchen möchten ebenso wie die Eltern der Jungen, dass ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluss erreichen. Wie bereits berichtet, wurde in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass der Schulabschlusswunsch der befragten Jugendlichen von einem bildungsorientierten Erziehungsstil der Eltern sowie deren Bildungsaspiration beeinflusst wird. Dieses Ergebnis bestätigt, dass die Bildungsaspiration der Eltern unabhängig von dem Geschlecht des Kindes auf die Jugendlichen übertragen wird.

Die in Tabelle 50 dargestellten Ergebnisse weisen daraufhin, dass der Leistungsstand einen bemerkenswerten Einfluss auf die Bildungsaspiration der Schüler hat. Aus diesem Ergebnis wird deutlich, dass je besser die Mathematik- und Deutschzensur ist, desto höher auch die Bildungsaspiration der befragten Schuljugendlichen ist (vgl. Tabelle 50)¹⁰⁰. Dieses Ergebnis stimmt mit dem Befund von HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG (2004) überein, in dem nahe gelegt wurde, dass ungenügende Mathematiknoten zu einer besonders starken Aspirationsreduktion führen.

Tabelle 50: Varianzanalyse- Deutsch- und. Mathematikzensur nach „Schulabschlusswunsch“, 2. Messzeitpunkt Querschnitt					
	Schulabschluss Wunsch	N	MW	STD.	SIGN.
Deutschzensur	Andere	175	3,6	.85	.00
	Abitur	134	3,2	.85	
	Gesamt	309	3,4	.88	
Mathezensur	Andere	175	3,5	1,1	.07
	Abitur	136	3,2	1,1	
	Gesamt	311	3,4	1,1	

Es konnte festgestellt werden, dass zu beiden Messzeitpunkten des Quer- und Längsschnitts die Deutschzensur mit der Mathematikzensur korreliert (vgl. Tabelle 51) .

Tabelle 51: Korrelation zwischen Deutsch- und Mathematikzensur				
	Querschnitt		Längsschnitt	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Mathematikzensur/ Deutschensu	.29 (p= .00)	.31 (p= .00)	.21 (p= .00)	.33 (p= .00)

¹⁰⁰ Die Variablen „Deutschzensur“ und „Mathematikzensur“ zeigen bei der Varianzanalyse hoch signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen (p= .00). Schüler, die als Schulabschlusswunsch das Abitur nannten, zeigen in Bezug auf „Deutsch- und Mathematikzensur“ (3,2) niedrigere Mittelwerte. D.h. diese Schüler haben im Vergleich zu den anderen Gruppen bessere Deutsch- und Mathematikzensuren.

Dies legt die Vermutung nahe, dass jene Schüler, die im Fach Deutsch besser sind, auch in Mathematik erfolgreicher sind. Die Ergebnisse der Varianzanalyse bestätigen diese Vermutung: Zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts bestehen hoch signifikante Effekte ($p=.00$). Schüler, die in Mathematik erfolgreicher sind, weisen auch in Deutsch bessere Zensuren auf (vgl. Tabelle 52). Dies bestätigt die o.g. Aussage, dass gute Deutschnoten von ausländischen Schülern nur dann positiv bewertet werden, wenn sie gleichzeitig mit guten Mathematiknoten einhergehen (HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG 2004a).

	Deutsch- zensur	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Mathe- zensur	Gut	130	3,3	1,0	.00	157	3,1	1,1	.00
	Schlecht	161	3,5	1,1		152	3,6	.99	
	gesamt	291	3,3	1,1		309	3,4	1,1	

7.6.1.8. Soziale Identität

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg und der sozialen Identität bzw. dem Akkulturationstyp besteht.

D.h. es soll überprüft werden, ob Jugendliche türkischer Herkunft, die eine deutsche oder bikulturell geprägte soziale Identität aufweisen, erfolgreicher sind. Hierbei konnten keine schulformspezifische Unterschiede festgestellt werden, was verwunderlich war, weil davon ausgegangen wurde, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Integrationsbereitschaft in die Mehrheitsgesellschaft gibt.

Bereits im Kapitel 7.5.1. wurde dargestellt, dass bei dem überwiegenden Teil der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft die Identitätsausprägung türkisch ist. Der Befund der Varianzanalyse zeigt dennoch, dass von der Tendenz her jene Schüler, die als Schulabschlusswunsch das Abitur nannten, der „bikulturellen Identität“ höher zustimmen als diejenigen Schuljugendlichen türkischer Herkunft, deren Abschlusswunsch nicht das Abitur ist (vgl. Tabelle 53).¹⁰¹

	Schulabschluss- wunsch	N	MW	Std.	Sign.
Bikulturelle Identität	Andere	133	2,0	.90	.12
	Abitur	146	2,2	.92	
	Gesamt	279	2,1	.92	

¹⁰¹ Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Identität der Schüler, die als Schulabschlusswunsch das Abitur haben, bikulturell geprägt ist, weil der Wert 2 die Antwortkategorie „stimmt kaum“ beinhaltet.

Die Variable „Akkulturationstyp“ wurde anhand der Frage 7 des Soziogramms „Wen aus Deiner Klasse triffst Du in der Freizeit nach der Schule?“, d.h., nach den Freizeitkontakten der befragten Schüler türkischer Herkunft, gebildet.

Für die Gruppenbildung wurde diese Frage ausgesucht, weil sie das tatsächliche Verhalten der Schüler zeigt und Auskunft über die Freizeitkontakte der Jugendlichen im Mikrosystem „Freundesgruppe“ gibt. In der ersten Gruppe, die Gruppe der Segregierten, wurden alle türkischen Schüler zusammengefasst, die angaben, dass sie sich mit keinen deutschen Mitschülern aus der Klasse treffen und ihre Freizeit nur mit türkischen Jugendlichen verbringen. Die Schüler aus dieser Gruppe wünschen weder in der Schule noch in der Familie Kontakt zu deutschen Schülern. Der zweiten Gruppe, die Gruppe der integrierten Jugendlichen, wurden alle türkischen Schüler, die sowohl türkische als auch deutsche Mitschüler als Freizeitpartner genannt haben, zugeordnet. Die Gruppe der assimilierten Jugendlichen besteht aus Schülern türkischer Herkunft, die sich in ihrer Freizeit nur mit ihren deutschen Mitschülern treffen. Schließlich wurde eine vierte Gruppe, Gruppe der Möchtegern- Integrierten gebildet. In dieser Gruppe wurden alle Schüler türkischer Herkunft zusammengefasst, die sich in der Freizeit zwar nicht mit deutschen Mitschülern treffen, sich aber in Schule und Familie Kontakte zu deutschen Mitschülern wünschen.

Hierbei lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen ($p=.04$). Wenn eine hohe Bildungsaspiration als Wunsch, sich in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren verstanden werden kann, so zeigen die Resultate der Varianzanalyse, dass der Wunsch nach Integration in die Mehrheitsgesellschaft bei den Möchtegern- Integrierten, also bei denjenigen Schülern, die sich in der Freizeit zwar nicht mit deutschen Mitschülern treffen, sich aber in Schule und Familie Kontakte zu deutschen Mitschülern wünschen würden, am stärksten ist, weil sie die höchste Bildungsaspiration haben (vgl. Tabelle 54).

	Akkulturationstyp	N	MW	STD.	SIGN.
Schulabschluss- Wunsch	Segregierte	102	3,2	.74	.04
	Integrierte	58	3,2	.83	
	Assimilierte	46	3,3	.70	
	Möchtegern- Integrierte	98	3,5	.66	
	Gesamt	304	3,3	.73	

In dieser Studie konnten keine Zusammenhänge zwischen den Schulerfolgsvariablen und der Staatsangehörigkeit sowie der Rückkehr- bzw. Verbleibeabsicht festgestellt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die eingangs formulierte Annahme (These 1a), dass Jugendliche türkischer Herkunft, bei denen die Identität deutsch oder bikulturell geprägt ist, bessere Schulnoten haben, in dieser Studie nicht bestätigt werden konnte. Dennoch konnte

nachgewiesen werden, dass jene Schüler, die die höchste Bildungsaspiration aufweisen, der bikulturellen Identität am stärksten zustimmen, d.h. sich im Vergleich zu jenen türkischen Schuljünglichen, deren Bildungsaspiration nicht das Abitur ist, stärker der Mehrheitsgesellschaft „zugehörig“ fühlen.

7.6.2. Familiäre Einflussfaktoren auf den Schulerfolg

Bereits im Theorieteil wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die personalen Bedingungen für Erfolg bzw. Misserfolg insbesondere in der Grundschulzeit und in der Eintrittsphase in die Sekundarstufe I stark von den familiären Lebensbedingungen beeinflusst werden (vgl. KÜHN 1983, HURRELMANN 1986). Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass das Familienkonzept aufgrund des Migrationshintergrundes bedeutsamer ist als bei nicht-gewanderten Familien und es wurde angenommen, dass innerhalb der türkischen Migranten vielfältige Formen von Familie existieren. Je nachdem, welche Akkulturationsstrategien die Eltern verfolgen, werden sich Unterschiede in den Erziehungspraktiken der Eltern finden lassen (MORGENROTH/ MERKENS 1997, vgl. Kapitel 7.9.2). In Bezug auf den Schulerfolg ist zu untersuchen, welchen Beitrag die verschiedenen Familientypen auf den Schulerfolg der Jugendlichen türkischer Herkunft leisten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Analysen bezüglich der familiären Einflüsse auf den Schulerfolg dargestellt werden.

7.6.2.1. Erziehungsstile¹⁰², Bildungsaspiration der Eltern

SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE (1979) bemerken, dass im Vergleich zu anderen Migrantengruppen türkische Eltern über die Berufswahl ihrer Kinder entscheiden und sie zur Einhaltung religiöser Pflichten bringen“ (S.106ff).

Bezüglich der Erziehungsstile der Eltern lässt sich in dieser Studie feststellen, dass religiöse und bildungsorientierte Einstellungen einen Einfluss auf den Schulerfolg ausüben. Im Folgenden sollen die Ergebnisse bezüglich der religiösen Erziehungspraktiken präsentiert werden. Anschließend erfolgt die Darstellung der Analysen, die den Einfluss der bildungsorientierten Erziehungsstile erklären.

¹⁰² Im Kapitel 6.5. wurden bereits die Items zu elterlichen Erziehungsstilen dokumentiert.¹⁰²

7.6.2.1.1. Religiöse Erziehungsstile

Die Analysen, in denen der Einfluss der religiösen Erziehungsstile der Eltern auf den Schulerfolg geprüft wurden, lassen sich folgendermaßen interpretieren: Die befragten türkischen Hauptschüler zeigen, dass sie ihre Eltern signifikant religionsorientierter empfinden als die türkischen Gymnasiasten (vgl. Tabelle 55).¹⁰³ Dies entspricht dem Befund von UYSAL (1998). Er konnte in seiner Untersuchung nachweisen, dass in den Familien der Gymnasiasten die Religiosität geringer ausgeprägt ist als in den Familien der Hauptschüler.

		Mutter				Vater			
	Schulform	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
religiöser Erziehungsstil der Eltern	Hauptschule	56	3,0	.97	.00	55	3,0	.94	.00
	Realschule	66	2,6	1,0		69	2,8	1,0	
	Gesamtschule	87	2,8	1,0		89	2,8	1,1	
	Gymnasium	75	2,2	.99		75	2,3	1,0	
	gesamt	284	2,6	1,0		288	2,7	1,1	

Auswertungen bezüglich des Schulabschlusswunsches konnten keine signifikanten Unterschiede zeigen. Anhand der Mittelwerte lässt sich jedoch feststellen, dass, von der Tendenz her, Schüler, deren Bildungsaspiration das „Abitur“ ist, den Erziehungsstil ihrer Eltern im Gruppenvergleich am unreligiösesten empfinden.

Die Tabelle 56 zeigt die Korrelationen zwischen der Deutschensur und den religiösen Erziehungsstilen der Eltern:

Deutschensur /Religiöser Erziehungsstil des Vaters	-.19 (p= .01)
Deutschensur /Religiöser Erziehungsstil der Mutter	-.20 (p= .01)

Die Eltern der „guten“ Schülern werden signifikant religiöser empfunden als die Eltern von den „schlechteren“ Schülern (vgl. Tabelle 57). Zum 2. Messzeitpunkt ist es genau umgekehrt: Bezüglich der Deutschnoten und des religiösen Erziehungsstils der Eltern bestehen keine signifikanten Unterschiede; der Mittelwertvergleich führt jedoch vor Augen, dass jene Schüler, die den Erziehungsstil ihrer Eltern weniger religiös empfinden, bessere Deutschensuren haben, als jene Schüler, bei denen die elterliche Erziehung sehr religiös ist. Es liegt höchstwahrscheinlich daran, dass Hauptschüler, die ihre Eltern signifikant religionsorientierter empfinden als die Schuljugendlichen anderer Schulformen, zum 1.

¹⁰³ Auch die Eltern der Gymnasiasten bewerten ihren Erziehungsstil am unreligiösesten (M=2,1), die Eltern der Realschüler am religiösesten (M=2,9). Die Eltern der Hauptschüler bezeichnen ihren Erziehungsstil im Vergleich zu den Eltern der Schüler anderer Schulformen am autoritärsten (M= 2,5). Dies konnte auch bei den Hauptschülern türkischer Herkunft nachgewiesen werden (M= 2,5, p=.04).

Messzeitpunkt im Gruppenvergleich bessere Deutschleistungen aufweisen; wohingegen zum 2. Messzeitpunkt die Gymnasiasten die erfolgreichere Gruppe darstellen. (vgl. Tabelle 49).

		Religiöser Erziehungsstil der Mutter				Religiöser Erziehungsstil des Vaters			
		N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Deutsch- zensur	Stimmt nicht	53	3,8	.83	.00	51	3,7	.76	.05
	Stimmt kaum	67	3,4	.70		53	3,5	.70	
	Stimmt eher	39	3,6	.71		52	3,4	.80	
	Stimmt völlig	19	3,1	.71		23	3,3	.82	
	gesamt	178	3,5	.77		179	3,5	.77	

7.6.2.1.2. Bildungsorientierte Erziehungsstile

Wie zuvor angeführt, zeigen mehrere Untersuchungen, dass türkische Eltern im Vergleich zu deutschen und denen anderer Nationalitäten hohe Bildungs- und Berufsaspirationen haben (vgl. HOLTBRÜGGE 1975, NEUMANN 1981, WILPERT 1980, MERKENS 1993) und über die Berufswahl ihrer Kinder entscheiden (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S.106ff.). Dies legt die Vermutung nahe, dass Eltern türkischer Herkunft über das deutsche Bildungssystem nicht genau informiert sind, denn in der Türkei existiert ein anderes Schulsystem.¹⁰⁴ Für die hohen Bildungsaspirationen der Eltern, wie auch in der Literatur berichtet wird, können die Enttäuschungen der eigenen Biographie und Reaktionen auf nicht erfüllte Erwartungen sowie soziale Unterprivilegierung verantwortlich sein (NEUMANN 1981).

In dieser Studie ist die Bildungsaspiration der Eltern türkischer Herkunft über alle Schulformen hinweg ziemlich hoch. Dennoch zeigt sich, dass schulformspezifische signifikante Unterschiede bestehen¹⁰⁵: Im Vergleich zu den Eltern anderer Schulformen weisen die Eltern der Gymnasiasten die höchste Bildungsaspiration auf.¹⁰⁶ Insbesondere

¹⁰⁴ In der Türkei bestand die Schulpflicht bis 1998 nur für 5 Jahre. Bis zu diesem Zeitpunkt war der Besuch einer weiterführenden Schule freiwillig. Die Schulpflicht ist nun seit 1998 8 Jahre. Die Laufbahn bis zur Hochschulreife, nach der Vorschulerziehung, ist in drei Abschnitte gegliedert: Nach der fünfjährigen Grundschule (İlkokul) folgen die dreijährige einheitliche Mittelschule (Ortaokul), dann das dreijährige Gymnasium (Lise). Doch mit dem Erwerb der Hochschulreife (Abschluss des Lises) ist nur der Weg für die Teilnahme an der Aufnahmeprüfung für die Universität vorbereitet, aber noch lange nicht ein Studienplatz garantiert. Wer studieren möchte, muss die Aufnahmeprüfung für die Universität bestehen.

¹⁰⁵ In der Wahrnehmung des bildungsorientierten Erziehungsstils bestehen ebenfalls schulformspezifische Unterschiede: Die Eltern der Gymnasiasten werden hinsichtlich ihrer Bildungserwartung höher eingeschätzt als die Eltern der Schüler anderer Schulformen (vgl. Tabelle 58).

¹⁰⁶ Die Resultate der Varianzanalyse, an der mit den Daten der Eltern schulformspezifische Unterschiede überprüft wurden, bestätigen die Aussagen der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft bezüglich der Bildungsaspiration: Eltern der Gymnasiasten verfügen im Vergleich zu den Eltern der Schuljugendlichen anderer Schulformen, über die höchste Bildungsaspiration. Sie möchten, dass ihre Kinder einen Hochschulabschluss erreichen (M= 4,9). Hier ist besonders bemerkenswert, dass der Wunsch den höchst

wollen die Väter der Familien den Bildungsweg ihrer Kinder mitbestimmen: Im Vergleich zu den Müttern, die ebenfalls hohe Erwartungen bezüglich des Schulabschlusses ihrer Kinder haben, sind die Bildungsaspirationen der Väter etwas höher. Den Angaben der befragten Schüler türkischer Herkunft zufolge, möchten die Väter der Gymnasiasten, dass ihre Kinder den Hochschulabschluss erwerben. Weiterhin wird deutlich, dass die Väter der Schüler der übrigen Schulformen von ihren Kindern als Schulabschlusswunsch das Abitur wünschen, wobei die Väter der Realschüler am stärksten diesen Wunsch haben (vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58: Varianzanalyse- bildungsorientierter Erziehungsstil und Bildungsaspiration der Eltern nach „Schulform“, 1. und 2. Messzeitpunkt des Querschnitts									
		1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
		N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Bildungsorientierter Erziehungsstil des Vaters	Hauptschule	70	2,9	.83	.00	54	3,0	.80	.00
	Realschule	67	3,0	.77		66	3,2	.79	
	Gesamtschule	57	3,2	.86		87	2,8	.97	
	Gymnasium	81	3,5	.63		75	3,5	.64	
	Gesamt	275	3,2	.80		282	3,1	.85	
Bildungsorientierter Erziehungsstil der Mutter	Hauptschule	73	3,1	.86	.00	54	3,1	.66	.00
	Realschule	63	3,1	.70		65	3,1	.70	
	Gesamtschule	57	3,4	.62		85	3,1	.83	
	Gymnasium	80	3,6	.49		74	3,5	.61	
	Gesamt	273	3,3	.71		278	3,1	.73	
Bildungsaspiration der Mutter	Hauptschule	74	3,5	1,1	.00	62	3,7	1,1	.00
	Realschule	71	3,8	.82		73	3,8	.84	
	Gesamtschule	61	3,6	1,0		93	3,5	1,1	
	Gymnasium	85	4,4	.57		81	4,4	.80	
	Gesamt	291	3,8	.95		309	3,8	1,0	
Bildungsaspiration des Vaters	Hauptschule	71	3,7	1,2	.00	61	3,8	1,2	.00
	Realschule	71	4,0	.84		72	3,9	.80	
	Gesamtschule	60	3,8	1,1		93	3,7	1,1	
	Gymnasium	85	4,4	.70		81	4,4	.68	
	Gesamt	287	4,0	1,0		307	3,9	1,0	

Die hohe Bildungsaspiration der Eltern spiegelt sich auch im bildungsorientierten Erziehungsstil wider. In diesem Fall zeigt sich, dass Schüler, deren Deutschleistungen gut sind, von der Tendenz her den Erziehungsstil des Vaters sowie der Mutter bildungsorientierter wahrnehmen.¹⁰⁷ Dennoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass je schlechter die Zensur ist, desto geringer auch der Erziehungsstil der Eltern als bildungsorientiert empfunden wird oder dass die Bildungsaspiration der Eltern geringer ist.¹⁰⁸ Bei der ersten Gruppe kann man vermuten, dass ein stark bildungsorientierter Erziehungsstil sowie hohe Bildungsaspiration der Eltern von den Schülern eventuell als Druck empfunden werden, oder diese Erwartungshaltung der Eltern die Schüler motiviert, sich mehr für die Schule anzustrengen, was sich auch an guten Zensuren bemerkbar macht.

möglichen Schulabschlusswunsch zu erreichen, bei allen Eltern recht hoch ist. Auch die Eltern der Hauptschüler wünschen, dass ihre Kinder das Abitur machen (M=3,9).

¹⁰⁷ Hierbei ließen sich bei der Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen.

¹⁰⁸ Denn die Mittelwerte sind fast gleich. Bei den „guten“ Schülern beträgt der Mittelwert bezüglich des bildungsorientierten Erziehungsstils 3,3 und bei den „schlechten“ Schülern 3,2.

Die Betrachtung der in der Tabelle 59 ersichtlichen Mittelwerte ergibt, dass die türkischen Schuljugendlichen, die bei der Befragung als Schulabschlusswunsch das Abitur nannten, die bildungsorientierte Erziehungsverhaltensweise sowie die Bildungsaspiration ihrer Eltern stärker empfinden als die Schuljugendlichen, die unter der Gruppe „andere“ zusammengefasst wurden. Das heißt, die Eltern der Schüler, die das Abitur anstreben, wünschen in stärkerem Maße, dass ihre Kinder das Abitur machen bzw. studieren. Sie erwarten auch von ihren Kindern, dass sie alles daran setzen, um zu den Besten in der Klasse zu gehören.

	Schulabschluss- Wunsch	1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
		N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Bildungsorientierter Erziehungsstil des Vaters	Andere	127	2,8	.84	.00	154	2,9	.89	.00
	Abitur	146	3,5	.63		127	3,5	.66	
	Gesamt	273	3,2	.80		281	3,1	.85	
Bildungsorientierter Erziehungsstil der Mutter	Andere	130	3,1	.76	.00	155	3,0	.75	.00
	Abitur	141	3,5	.58		122	3,4	.64	
	Gesamt	271	3,3	.71		277	3,1	.73	
Bildungsaspiration der Mutter	Andere	138	3,4	1,0	.00	174	3,6	1,0	.00
	Abitur	150	4,2	.69		134	4,2	.91	
	Gesamt	288	3,8	.91		308	3,8	1,0	
Bildungsaspiration des Vaters	Andere	134	3,6	1,1	.00	172	3,7	1,1	.00
	Abitur	150	4,3	.77		134	4,2	.82	
	Gesamt	284	4,0	1,0		306	3,9	1,0	

An diesem Punkt kann die eingangs aufgestellte These 3b als bestätigt angesehen werden: Der Schulabschlusswunsch der Jugendlichen wird also von einem bildungsorientierten Erziehungsstil der Eltern sowie deren Bildungsaspiration beeinflusst.

Die Tabelle 60 zeigt die Korrelationen zwischen der Deutschzensur und den bildungsorientierten Erziehungsstilen der Eltern:

	Querschnitt	Längsschnitt
Deutschzensur/ Bildungsorientierter Erziehungsstil des Vaters	-.16 (p=.01)	-.18 (p=.02)
Deutschzensur/ Bildungsorientierter Erziehungsstil der Mutter	-.14 (p=.02)	-.18 (p=.02)

Die Väter von „guten“ Schülern werden signifikant bildungsorientierter empfunden als die Väter von „schlechten“ Schülern. Bezüglich des bildungsorientierten Erziehungsstils der Mutter unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant voneinander, aber von der Tendenz her werden auch die Mütter von „guten“ Schülern bildungsorientierter wahrgenommen als die Mütter von „schlechten“ Schülern (vgl. Tabelle 61).

Tabelle 61: Varianzanalyse- Bildungsorientierte Erziehungsstile der Eltern nach Deutschzensur, 2. Messzeitpunkt, Querschnitt									
		Vater				Mutter			
	Deutsch- zensur	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Bildungsorientierter Erziehungsstil der Eltern	Gut	146	3,2	.81		140	3,2	.71	
	Schlecht	133	3,0	.87	.02	135	3,1	.75	.18
	gesamt	279	3,1	.85		275	3,2	.73	

7.6.2.2. Bildungsabschluss und Ort des Bildungsabschlusses der Eltern

Es ist zwar davon auszugehen, dass sich diejenigen Eltern, die ihren höchsten Schulabschluss in Deutschland erworben haben, im deutschen Bildungssystem auskennen. Um jedoch die Annahme, dass die Eltern türkischer Herkunft über das deutsche Bildungssystem nicht genau informiert sind, zu überprüfen, wurden Varianzanalysen durchgeführt.

Der Vergleich der Mittelwerte bezüglich der Bildungsaspiration der Eltern hat jedoch gezeigt, dass es keine signifikanten Unterschiede in den Gruppen gibt. Die Bildungsaspiration der Eltern ist unabhängig davon, in welchem Land der Schulabschluss erworben wurde, recht hoch.

Betrachtet man die Verteilung der Schüler nach Schulabschlussort der Eltern auf die verschiedenen Schulformen, zeigt sich folgendes Bild: Die Hauptschüler stellen in der Gruppe der Schüler, deren Väter in der Türkei die Schule absolviert haben, die größte Gruppe dar.¹⁰⁹ Der Prozentsatz diesbezüglich ist bei den befragten türkischstämmigen Gymnasiasten mit 50,7% ebenfalls recht hoch. In Bezug auf den Schulabschlussort der Eltern konnte weiterhin diagnostiziert werden, dass von der Tendenz her die Schüler, deren Eltern in Deutschland einen Schulabschluss erworben haben, im Vergleich zu den Schülern, deren Eltern in der Türkei den Bildungsweg durchlaufen haben, eine höhere Bildungsaspiration zeigen. Außerdem weisen die Kinder derjenigen Väter, die in Deutschland ihren höchsten Schulabschluss erreicht haben (MW= 3,4), signifikant bessere Deutschensuren auf ($p = .03$). In der Gruppe jener Schüler, deren Eltern nur in der Türkei zur Schule gegangen sind, beträgt der Mittelwert 3,6.

Schulerfolg wird im Allgemeinen, d.h. bei deutschen (PISA 2000), sowie bei Jugendlichen ausländischer Herkunft, mit dem Sozialstatus der Eltern in Verbindung gebracht (vgl. MERKENS 1997, ALAMDAR-NIEMANN/ HERWARTZ-EMDEN/ MERKENS 1987, MEYER 2003).

¹⁰⁹ 54,0% der Hauptschuljugendlichen berichten, dass ihre Väter in der Türkei die Schule absolviert haben.

Auch in dieser Studie lässt sich festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Bildungsbeteiligung besteht. Für deutsche Schüler konnte in anderen Untersuchungen nachgewiesen werden, dass die meisten Schüler, die das Gymnasium besuchen, entweder Beamten- oder Angestelltenkinder sind, während der Prozentsatz der Gymnasiasten bei den Arbeiterkindern wesentlich geringer ist. Bei der Hauptschule stellte sich heraus, dass mehr als die Hälfte aller Arbeiterkinder diese Schulform besuchen (vgl. Kapitel 1.4.1.). In dieser Studie sind die Berufsgruppen „Beamte“ oder „Angestellte“ bei den türkischen Eltern wenig besetzt. Dennoch zeigt sich bei einem Vergleich der beiden Schultypen (Gymnasium und Hauptschule), dass unter den Eltern der befragten Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, mehr Beamte und Angestellte sind (vgl. Tabelle 62).

	Berufsgruppe der Mutter				Berufsgruppe der Vater			
	Hauptschule		Gymnasium		Hauptschule		Gymnasium	
	N	In %	N	In %	N	In %	N	In %
Beamte(r)	---	--	2	2,4	1	1,5	4	4,9%
Selbständig	5	6,6	4	4,7	19	27,9	25	30,5
Angestellte(r)	7	9,2	11	12,9	4	5,9	11	13,4
Arbeiter(in)	14	18,4	20	23,5	19	27,9	30	36,6
Nicht erwerbstätig	3	3,9	1	1,2	12	17,6	8	9,8
Hausfrau	39	51,3	45	52,9				
weiß ich nicht	8	10,5	2	2,4	13	19,1	4	4,9
gesamt	76	100,0	85	100,0	68	100,0	82	100,0

Was den Ausbildungsstand der Eltern dieser Stichprobe - je nach Schulform - angeht, so wird deutlich, dass die Eltern der befragten Gymnasiasten qualifiziertere Schulabschlüsse haben. In dieser Gruppe ist prozentual gesehen der Anteil beider Elternteile, die keinen Schulabschluss haben, wesentlich geringer, wobei der Anteil derer, die das Abitur bzw. einen Realschul- oder Hochschulabschluss erworben haben, höher ist (vgl. Tabelle 63). Auch UYSAL (1998) konnte in einer Untersuchung, in der er „biographische und ökologische Einflussfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland“ analysiert, feststellen, dass die Eltern der Hauptschüler eine niedrigere Schul- und Berufsbildung aufweisen, dagegen verfügen Eltern von Gymnasiasten über eine gute Schul- und Berufsbildung.

Tabelle 63: Schulabschluss der Eltern nach Schulform								
	Bildungsabschluss der Mutter				Bildungsabschluss des Vaters			
	Hauptschule		Gymnasium		Hauptschule		Gymnasium	
Schulabschluss der Eltern	N	In %	N	In %	N	In %	N	In %
Keinen	18	24,0	6	7,0	6	8,3	2	2,4
Ilkokul	19	25,3	30	34,9	14	19,4	14	16,5
Orta Okul	9	12,0	21	24,4	10	13,9	13	15,3
Hauptschulabschluss	4	5,3	4	4,7	8	11,1	3	3,5
Mittlere Reife/Abschluss der 10. Klasse	2	2,7	6	7,0	4	5,6	18	21,2
Abitur/ Lise	2	2,7	5	5,8	3	4,2	13	15,3
Hochschulabschluss/ Üniversite	1	1,3	3	3,5	6	8,3	8	9,4
Weiß ich nicht	20	26,7	11	12,8	21	29,2	14	16,5
Gesamt	75	100	86	100	72	100	85	100

Aufgrund der niedrigen Zellbesetzung (nur sieben Mütter und 21 Väter der befragten türkischen Schüler haben einen Hochschulabschluss) lässt sich schwer eine verallgemeinernde Folgerung daraus ziehen, inwiefern die Bildungserfolge der Eltern die Schulerfolge ihrer Kinder beeinflussen. Der Tendenz nach zeigt sich jedoch, dass die Kinder der Hochschulabsolventen höhere Bildungsaspirationen aufweisen als diejenigen Kinder, deren Eltern keinen Schulabschluss haben.¹¹⁰ In Bezug auf die Mathematik- und Deutschnote lassen sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen.

7.6.2.3. Familienzusammenhalt

Im Hinblick auf die Skala „Family Sense of Coherence“, die Auskunft über den Zusammenhalt in der Familie gibt, konnten zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts schulformspezifische Unterschiede nachgezeichnet werden ($p = .00$): Der Zusammenhalt in den Familien von Hauptschülern ist im Vergleich zu den Schülern anderer Schulformen geringer. Im Gegenzug dazu ist der Familienzusammenhalt in den Familien von Gesamtschülern am stärksten (vgl. Tabelle 64).¹¹¹

¹¹⁰ Bezüglich des Schulabschlusses der Mütter lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen ($p = .06$). Dennoch ist die Tendenz dahingehend, dass ein höherer Schulabschluss der Eltern mit höheren Bildungsaspirationen der Schuljugendlichen einhergeht: In der Gruppe derjenigen Schüler, deren Mütter einen Hochschulabschluss erworben haben, beträgt der Mittelwert 3,7. Wohingegen die Gruppe derjenigen Schüler, deren Eltern über keinen Schulabschluss verfügen, einen Mittelwert von 3,3 zeigen.

Betrachtet man den Schulabschluss der Väter, zeigen sich signifikante Unterschiede ($p = .00$): Schüler, deren Väter einen Universitätsabschluss besitzen, weisen die höchsten (3,9) und diejenigen Schüler, deren Eltern über keinen Schulabschluss verfügen, die niedrigsten Bildungsaspirationen (3,2) auf.

¹¹¹ Dies konnte auch bei den Eltern nachgewiesen werden: Nach Angaben der Eltern ist der familiäre Zusammenhalt in den Familien der Hauptschüler (MW = 4,4) am geringsten und in den Familien der Gymnasiasten am höchsten (MW = 5,7).

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Family Sense of Coherence	Hauptschule	64	4,4	1,5	
	Realschule	74	5,0	1,1	
	Gesamtschule	88	5,4	1,1	.00
	Gymnasium	82	5,3	1,1	
	gesamt	308	5,1	1,3	

Anhand dieser Daten konnte keine Korrelation zwischen den Mathematik- sowie Deutschleistungen und dem Familienzusammenhalt festgestellt werden. Zudem wurde überprüft, ob Schüler, in deren Familien der Zusammenhalt stärker ist, höhere Bildungsaspiration aufweisen. Die Varianzanalyse erbrachte diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

7.6.2.4. Kontrolle der Freizeit

Betrachtet man den Einfluss der elterlichen Kontrolle, d.h. „soziale Kontrolle der Freizeit“ auf den Schulerfolg, zeigt sich, dass schulformspezifische Unterschiede bestehen:

Nach Angaben der befragten Schüler türkischer Herkunft werden Gymnasiasten und Gesamtschüler (MW= 3,2) von ihren Eltern in Bezug auf Kleidung, Freizeitverhalten usw. (s. hierzu Kapitel 6.5.) strenger kontrolliert als Schuljüngliche türkischer Herkunft anderer Schularten. Hauptschüler hingegen nehmen am geringsten die soziale Kontrolle wahr (M= 2,7).

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Soziale Kontrolle der Freizeit	Hauptschule	53	2,7	.88	
	Realschule	71	3,0	.77	.00
	Gesamtschule	88	3,2	.72	
	Gymnasium	81	3,2	.67	
	Gesamt	293	3,1	.77	

Signifikante Unterschiede lassen sich auch bezüglich des Schulabschlusswunsches finden: Schüler, die den Wunsch äußern, den höchst möglichen Schulabschluss (Abitur) zu erreichen, empfinden im Gruppenvergleich, dass ihre Freizeitaktivitäten einer stärkeren Kontrolle unterliegen.

Tabelle 66: Varianzanalyse- Kontrolle der Freizeit nach Schulabschlusswunsch, 1. und 2. Messzeitpunkt, Querschnitt									
	Schulabschlusswunsch	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
	Andere	134	3,0	.80		160	2,9	.82	
Kontrolle	Abitur	146	3,2	.65	.00	133	3,2	.67	.01
der Freizeit	Gesamt	280	3,1	.73		293	3,1	.77	

Dies kann mit der These von WILPERT (1980) erklärt werden. WILPERT (1980) geht davon aus, dass der Familialismus der Migrantenfamilien im Hinblick auf die strukturelle Assimilation eine unterstützende Funktion hat. Demzufolge führt die Familienorientierung der Jugendlichen, d. h. Familialismus der Migrantenfamilien, die mit sozialer Kontrolle in der Familie einhergeht, zu steigende Bildungsaspirationen und Aufstiegsorientierung.

Auch BRONFENBRENNERs Annahme, dass mangelhafte elterliche Kontrolle dazu führt, dass die Kinder leichter ablenkbar oder weniger ausdauernd sind und daher beim Problemlösen keine guten Leistungen erzielen (BRONFENBRENNER 1977, S.13) kann hier zumindest hinsichtlich der SchulerfolgsvARIABLEN „Schulform“ und „Schulabschlusswunsch“ bestätigt werden.

7.6.2.5. Familiensprache

Der Sprachgebrauch wurde bereits im Kapitel 7.3.2. dargestellt. Nun soll geprüft werden, ob türkische Jugendliche, deren Familiensprache überwiegend Deutsch ist, in der Schule bessere Leistungen erzielen (These 1b).

Die Annahme, dass sich eine deutschgeprägte Familiensprache positiv auf die Leistungen auswirkt, wird in den Varianzanalysen des zweiten Messzeitpunkts des Querschnitts bestätigt. Schüler, die angaben, dass sie mit ihren Geschwistern Deutsch reden, haben im Vergleich zu jenen Schülern, die mit ihren Geschwistern hauptsächlich in türkischer Sprache kommunizieren, eine bessere Deutschnote (vgl. Tabelle 67). Dies stützt die eingangs formulierte Annahme, dass türkische Jugendliche, deren Familiensprache überwiegend Deutsch ist, in der Schule bessere Leistungen erzielen. Auch NAUCK/ DIEFENBACH/ PETRI (1998) konnten nachweisen, dass die assimilativen Bedingungen, wie z. B. das familiäre Sprachverhalten, den Schulerfolg beeinflussen können.

Tabelle 67: Varianzanalyse- Sprachgebrauch mit den Geschwistern nach Deutschzensur, 2. Messzeitpunkt Querschnitt					
	Sprachgebrauch mit den Geschwistern	N	MW	Std.	Sign.
	auf Türkisch	34	3,8	.90	
Zensur Deutsch	auf Deutsch	35	3,3	.96	.02
	Beides	232	3,4	.85	
	Gesamt	301	3,5	.88	

Bezüglich des familiären Sprachverhaltens stellte sich heraus (wie auch aus dem positiven Zusammenhang erkennbar, denn ein niedriger Wert steht für türkisch), dass die erfolgreichen Schüler im Fach Mathematik mit ihren Eltern in der Muttersprache kommunizieren. Folglich kann hier gesagt werden, dass die Praktizierung der Muttersprache zumindest für den mathematischen Erfolg kein Hindernis ist.

Tabelle68 Korrelation zwischen Mathematikzensur und Sprachgebrauch mit den Eltern, Längsschnitt	
Mathematikzensur/Sprache m. d. Eltern	.15 (p= .05)

Auch in den vorigen Ergebnissen zeigte sich, dass jene Schüler, die ihre türkischen Sprachkompetenzen als sehr gut bewerten, im Fach Mathematik zu den erfolgreichsten Schülern gehören. Es ließ sich auch darstellen, dass Hauptschüler die besseren Mathematikzensuren aufweisen; sie bewerten ihre deutschen Sprachkompetenzen im Vergleich zu den Schülern anderer Schulformen am „schlechtesten“. Dies zeigt, dass für den mathematischen Erfolg weder eine deutschgeprägte Familiensprache noch die Sprachbeherrschung (Selbstbeurteilung der Jugendlichen) bestimmend sind. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass die Sprachprobleme dieser Schüler im Fach Mathematik nicht so entscheidend sind wie im Fach Deutsch.

7.6.2.6. Kommunikation in der Familie

Die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern kann, wie die PISA-Studie (2000) zeigt, die Leistungen der Kinder positiv beeinflussen. Die Eltern können den Kindern zeigen, dass sie Interesse an ihrer Entwicklung haben und sie ermutigen.

In Deutschland liegt dieser Austausch deutlich unter dem OECD-Durchschnitt, das gilt besonders für den sozialen Bereich.

Die befragten Schüler türkischer Herkunft wurden aufgefordert anzugeben, wie häufig es zu Gesprächen mit den Eltern im sozialen Bereich¹¹² oder über kulturelle Themen¹¹³ kommt.

Hierbei zeigt sich, dass insgesamt betrachtet, die Jugendlichen mit ihren Eltern am häufigsten über Glaubensfragen, Politik und Schulprobleme reden. Die Themen Freizeitgestaltung, persönliche Probleme, Liebe und Mode werden von der Mehrheit der befragten türkischen Jugendlichen entweder mit dem besten Freund/ der besten Freundin, aber auch mit Geschwistern und Cousins besprochen. Es zeigt sich also, dass Familienprobleme innerfamiliär, persönliche Probleme am ehesten mit dem Freund/ der Freundin oder der Mutter beredet werden.¹¹⁴

Es wurde überprüft, ob die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern den Schulerfolg positiv beeinflussen kann. Schulformspezifische signifikante Unterschiede lassen sich in den Themenbereichen Mode (p=.03 Mutter), Politik (.02 Vater) und Schule (p= .00 Vater, p= .01 Mutter) finden. Gymnasiasten reden häufiger mit ihren Eltern über politische Fragen und Schulprobleme als Hauptschuljugendliche.¹¹⁵ In Modefragen dagegen bitten türkische Hauptschüler (MW= 3,0) im Vergleich zu Gymnasiasten (MW= 2,6) ihre Mütter häufiger um Rat.

Es hat sich gezeigt, dass jene Schüler, die sich in Bezug auf Partnerschaftsfragen häufiger an ihre Eltern wenden, signifikant bessere Deutschensuren aufweisen als diejenigen Schüler, die nie oder selten mit ihren Eltern über dieses Thema reden (vgl. Tabelle 69).

Tabelle 69: Varianzanalyse- Besprechung der Partnerschaftsfragen mit den Eltern nach Deutschensur, 2. Messzeitpunkt Querschnitt

	Partnerschaftsfragen	N	MW	Std.	Sign.
Deutschensur	Nie, selten	73	3,3	.94	
	Häufig, sehr häufig	25	2,7	.88	.03
	Gesamt	88	3,2	.95	

Weiterhin konnte festgestellt werden, dass Schüler, die häufig mit ihren Eltern über politische Fragen reden, signifikant höhere Bildungsaspirationen aufweisen als diejenigen Schüler, die sich mit ihren Eltern nie oder selten über Politik unterhalten (vgl. Tabelle 70).

¹¹² Gespräche über Schulleistungen, gemeinsame Einnahme der Hauptmahlzeiten oder nur einfach miteinander reden.

¹¹³ Diese sind: politische oder soziale Fragen, Bücher, Filme oder Fernsehsendungen, gemeinsames Hören klassischer Musik.

¹¹⁴ HUPKA (2003) hat anhand dieses Datensatzes, den Einfluss der sozialen Netzwerke auf die Individuation und soziale Identität türkischer Jugendlicher in Berlin untersucht.

¹¹⁵ Dabei hat sich gezeigt, dass politische Fragen eher mit den Vätern besprochen werden. Der Mittelwert beträgt in der Gruppe der Gymnasiasten 3,0. Die Hauptschüler weisen einen Mittelwert von 2,6 auf. Bei schulischen Problemen wenden sich die Befragten sowohl an ihre Väter (Hauptschüler: MW= 2,2, Gymnasiasten: MW= 2,8) als auch an ihre Mütter (Hauptschüler zeigen einen Mittelwert von 2,6, Gymnasiasten von 3,1).

	Politische Fragen	N	MW	Std.	Sign.
Schulabschluss-	Nie, selten	47	3,3	.79	
Wunsch	Häufig, sehr häufig	50	3,7	.48	.00
	Gesamt	97	3,2	.69	

Bei den übrigen Themen bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen. Die Tendenz ist jedoch dahin gehend, dass je häufiger die Themen mit den Eltern besprochen werden, die Mathematik- und Deutschensuren desto besser und die Bildungsaspirationen der Befragten desto höher sind.

Die aufgestellte These 2, die besagt, dass gute Kommunikation zwischen Eltern und Kindern, die Leistungen der Jugendlichen beeinflussen, kann also bestätigt werden.

7.6.2.7. Wohnsituation

Die geringe Bindung an einer Jugend-Subkultur von Jugendlichen ausländischer Herkunft wird mit der starken Familienorientierung dieser Jugendlichen begründet (WILPERT 1980). Für die Orientierung an eine Jugend- Subkultur der Aufnahme- oder der Herkunftsgesellschaft sind die Ressourcen in der Wohnumgebung (sowie in der Schule) entscheidend. Demzufolge ist zu erwarten, dass in den integrierten Wohngebieten die Orientierung an einer Jugend-Subkultur der Aufnahmegesellschaft möglich ist und diese Wohngebiete die Assimilation im Sinne eines erfolgreichen Schulabschlusses unterstützen können und in segregierten Wohngebieten diese Möglichkeiten unwahrscheinlich sind.¹¹⁶

Prüft man den Einfluss des „Wohnumfeldes“ auf den Schulerfolg, ist zu erwarten, dass eine Wohngegend, in der die Möglichkeit besteht, interethnische Freundschaften zu schließen, die Kontakte zwischen ausländischen und deutschen Kindern fördert. Somit lassen sich auch Rückschlüsse auf die Schulerfolge ziehen. Denn Jugendliche türkischer Herkunft, die in einer Umgebung wohnen, in der die ethnische Konzentration geringer ist, haben in der Wohnumgebung die Chance, eine interethnische Freundesgruppe zu haben, können die deutsche Sprache sowie Kultur lernen.

Die Resultate der Korrelationsrechnung haben gezeigt, dass zwischen dem „Ausländeranteil“ in der jeweiligen Wohnumgebung und der Deutschensur des ersten Messzeitpunkts des

¹¹⁶ NAUCK (1985) folgert in Anlehnung an das Modell von WILPERT eine theoretische Alternative zu den bereits erwähnten klassischen Thesen bezüglich türkischer Migranten, die von einem mobilitätshemmenden Familialismus ausgehen. Nach dieser theoretischen Annahme von NAUCK (1985) sind unter den Migrationsbedingungen insbesondere die familiären Ressourcen zu mobilisieren, wenn Schulerfolg und Platzierung im Beschäftigungssystem der Mehrheitsgesellschaft für die Folgegeneration erreicht werden sollen.

Querschnitts ein Zusammenhang besteht (.14, $p = .02$). Dabei hat sich erwiesen, dass jene Schüler, die in einem Umfeld leben, in dem die ethnische Konzentration geringer ist, erfolgreicher sind.

Den Befunden der Varianzanalyse zufolge leben Realschüler in einem Umfeld, in dem die Ausländeranzahl am geringsten ist; wohingegen die Gesamtschüler in einem Wohnumfeld leben, in dem die Ausländeranzahl am höchsten ist. Es stellte sich heraus, dass die befragten Hauptschüler im Vergleich zu den Gymnasiasten in Kontexten leben, in denen der Ausländeranteil niedriger ist. Dieses Ergebnis wurde damit begründet, dass die Hauptschulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, vorwiegend in den Bezirken Charlottenburg, Spandau liegen und die Gymnasien sich in den Bezirken Kreuzberg, Wedding und Neukölln befinden. In den zuletzt genannten Berliner Westbezirken ist der Ausländeranteil höher als in Charlottenburg oder Spandau.

		N	MW	Std.	Sign.
Ausländeranteil in der	Hauptschule	70	4387,11	3520,79	
Wohnumgebung	Realschule	67	3790,50	2904,66	.00
1. Messzeitpunkt	Gesamtschule	49	7231,06	5364,11	
	Gymnasium	76	5807,01	3208,63	
	Gesamt	262	5178,32	3902,42	
Ausländeranteil in der	Hauptschule	42	532,37	392,72	
Wohnumgebung	Realschule	54	447,32	353,49	.00
2. Messzeitpunkt	Gesamtschule	44	766,17	417,83	
	Gymnasium	67	720,42	345,52	
	Gesamt	207	620,75	393,39	

Was die Mathematikensur und den Schulabschlusswunsch anbetrifft, bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Wohngegend feststellen, dass ein Wohnumfeld, in dem der Ausländeranteil geringer ist, zum einen eine positive Auswirkung auf die Sprachbeherrschung der Schüler (wenn man die Beurteilung der Klassenlehrer betrachtet) und zum anderen auf die Deutschensur hat.

7.6.2.8. Teilnahme der Eltern an der Untersuchung

Es wurde angenommen, dass die Eltern, die an der Befragung teilgenommen haben, einen bildungsorientierteren Erziehungsstil haben als die Eltern, die nicht teilgenommen haben. Dies wurde mit Hilfe von T-Tests für unabhängige Stichproben geprüft. Aus den Ergebnissen der T-Tests geht hervor, dass bezüglich des bildungsorientierten Erziehungsstils des Vaters ($p=.03$) und der Mutter ($p=.02$) zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede bestehen. Schuljüngliche, deren Eltern an der Untersuchung teilgenommen haben, nehmen stärker einen bildungsorientierten Erziehungsstil der Eltern wahr (vgl. hierzu Tabelle 72). Somit wird die These 2c bestätigt. Demzufolge haben Eltern, die an der Befragung teilgenommen haben, einen bildungsorientierteren Erziehungsstil als die Eltern, die nicht teilgenommen haben.

	Eltern teilgenommen	N	MW	Std.	T	Df	Sign.
Erziehungsstil Vater - Bildungsorientiert	ja	47	3,4	.,67	2,2	179	.03
	nein	134	3,2	.80			
Erziehungsstil - Mutter Bildungsorientiert	ja	46	3,5	.56	1,7	178	.02
	nein	134	3,3	.72			

Hinsichtlich der Deutsch- und Mathematikzensur bestehen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen; von der Tendenz her zeigt sich jedoch, dass Schüler, deren Eltern an der Befragung teilgenommen haben, mit $M=3,4$ bessere Deutschensuren haben als Schüler, deren Eltern nicht teilgenommen haben ($M=3,6$). Betrachtet man die Verteilung hinsichtlich der Schulform, so fällt auf, dass bei den Eltern, die an der Untersuchung teilgenommen haben, 38,3% Eltern von Gymnasiasten, 29,8% Eltern von Gesamtschülern, 17,0% Eltern von Hauptschülern und 14,8% Eltern von Realschülern sind. Wird die Schulform als schulisches Erfolgskriterium betrachtet, bestätigen diese Ergebnisse, dass sich die Bemühungen der Eltern auf den schulischen Erfolg der Kinder auswirken.

7.6.2.9. Weitere familiäre Einflussvariablen

Für diesen Abschnitt wurden die Wohnverhältnisse, d.h. die Wohnungsgröße (ob ein eigenes Zimmer vorhanden ist) die Geschwisterzahl sowie die „Zufriedenheit mit elterlichen Erziehungsstilen“ geprüft.

Dabei ließ sich feststellen, dass die Wohnungsgröße, d.h. ob ein eigenes Zimmer vorhanden ist oder nicht, und die „Zufriedenheit mit elterlichen Erziehungsstilen“ keine Auswirkungen auf den Schulerfolg haben. Was jedoch die Familiengröße, d.h. die Anzahl der Geschwister,

anbelangt, konnte nachgewiesen werden, dass jene Schüler, die keine Geschwister haben, die erfolgreichste Gruppe (MW= 3,2) und jene Schüler, die viele Geschwister (bis zu 8 Geschwister) haben, die weniger erfolgreiche Gruppe bezüglich der Deutschleistungen darstellen (MW= 4,3). Hinsichtlich des Schulabschlusswunsches bestehen signifikante Unterschiede (.01). Hierbei zeigt sich: Je mehr Geschwister vorhanden sind, desto geringer sind die Bildungsaspirationen der befragten Schuljugendlichen. Dies stimmt mit den Ergebnissen der PISA- Studie (2000) überein, in der nachgewiesen wurde, dass auf den Schulerfolg der Faktor Familiengröße einen negativen Einfluss ausübt. UYSAL (1998) konnte feststellen, dass die Familien von Gymnasiasten über Merkmale wie „eine geringe Kinderzahl“ und „angemessene Wohnverhältnisse“ verfügen, wobei in Familien der Hauptschüler Merkmale wie „eine hohe Kinderzahl“ und „beengte Wohnverhältnisse“ bestehen.

7.6.3. Schulische Einflussvariablen

Auch wenn die Familie nach wie vor einen der wichtigsten Sozialisationsfaktoren vor allem im Migrationskontext darstellt, spielt die Schule aufgrund ihrer Angleichungsfunktion während des Sozialisationsprozesses eine herausragende Rolle. Wie bereits im Kapitel 2.2.2 dargelegt, kann die Schule die Integration in die Mehrheitsgesellschaft durch Vermittlung von Werten und Normen der deutschen Mehrheitsgesellschaft begünstigen. Auch ist die Rolle der Schule beim Aufbau interethnischer Netzwerke von entscheidender Bedeutung.

Die Schulvariablen, deren Einfluss auf den Schulerfolg überprüft wurden, wurden zuvor im Kapitel 6.5. dargestellt. In diesem Abschnitt sollen die Resultate der Analysen bezüglich der Besonderheiten der Schulbiographie in der Heimat oder im Aufnahmeland (d. h. Dokumentation der Ereignisse im Lebensverlauf wie Kindergarten, Vorschul- und Schulbesuch, Erstalphabetisierung, Schulwechsel, Lehrerbezugsnorm, positives Schulklima und Lehrerempathie) vorgestellt werden. Für diesen Bereich sind insbesondere die Zusammensetzung der Freundesgruppe in der Schule (ob türkisch, deutsch oder beides) und der Sprachgebrauch mit den Mitschülern bedeutsam.

7.6.3.1. Erstalphabetisierung und Schulleistungen

Die Sprachproblematik bei Kindern ausländischer Herkunft, wird oftmals auf das Problem des Deutschlernens reduziert und die Sprachkenntnisse werden ausschließlich als Deutschkenntnisse betrachtet. Die Bedeutung der Muttersprache wird selten in Erwägung gezogen oder nur als Hindernis beim Erwerb der deutschen Sprache betrachtet. Eine andere These, die in Bezug auf diese Problematik debattiert wird, ist, dass die Muttersprache beim Zweitspracherwerb nicht hinderlich ist, sondern vielmehr die Grundlage für den Zweitspracherwerb darstellt (HUPKA 2003, DIE LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER KOMMUNALEN MIGRANTEN-VERTRETUNG o. J.).

Demzufolge kann eine Zweitsprache am besten gelernt werden, wenn sie mit der Muttersprache koordiniert wird. DIE LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT DER KOMMUNALEN MIGRANTEN-VERTRETUNG (o. J.) nimmt dazu folgendermaßen Stellung:

„ Es ist bekannt, dass eine Zweitsprache am besten gelernt wird, wenn sie mit der Muttersprache koordiniert wird, die als ursprüngliche Sprache des Denkens eine wesentliche Hilfe ist. Statt dessen wird aber in der Grundschule die Alphabetisierung nur in der deutschen Sprache angeboten. Die Folge: Bei vielen Kindern, die mit 6 Jahren noch nicht genügend Deutsch können, ist der schulische Misserfolg vom ersten Tag an vorprogrammiert.“

Sprachliche Kompetenz stellt eine der wichtigsten Voraussetzungen für weitere kognitive Entwicklungen dar (BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN 2000b). GOGOLIN (2001) macht darauf aufmerksam, dass kognitive Fähigkeiten sich mit großer Wahrscheinlichkeit nicht entfalten können, wenn man den Migrantenkindern die Alphabetisierung in der Muttersprache verweigert. In diesem Kontext ist die Reihenfolge des Spracherwerbs bzw. der Erstalphabetisierung bedeutend (HUPKA 2003). Fraglich wird dies durch die Strukturierung des deutschen Bildungssystems, das, wie bereits erwähnt, seine Curricula nicht in Hinblick auf spezifische Probleme der Kinder ausländischer Herkunft verändert hat (BERGS-WINKELS/ MERKENS 1997) und nicht mit (sprachlicher) Heterogenität umgehen kann (GOGOLIN 1998).

Anhand der unten angeführten Tabelle 73 lässt sich der Zusammenhang zwischen der Erstalphabetisierung und der Mathematikzensur verdeutlichen:

Tabelle 73: Korrelation zwischen Erstalphabetisierung und Mathezensur1. Messzeitpunkt des Querschnitts	
Erstalphabetisierung/Mathezensur	-.13 (p= .03)

Da hier Rangkorrelationen¹¹⁷ gerechnet wurden, lässt sich dieses Ergebnis folgendermaßen deuten: Schüler, deren Erstalphabetisierung in beiden Sprachen vollzogen wurde, erbringen bessere mathematische Leistungen.

Im Hinblick auf die Erstalphabetisierung ließen sich bei der Varianzanalyse keine signifikanten schulformspezifischen Unterschiede feststellen. Dies gilt sowohl für den Schulabschlusswunsch als auch für die Deutsch- und Mathematikzensur. Betrachtet man jedoch die Deutsch- und die Mathematiknoten, lässt sich aufgrund der ungleichmäßigen Zellbesetzung der jeweiligen Gruppen schwer eine verallgemeinernde Schulfolgerung ziehen.¹¹⁸ Der Tendenz nach zeigt sich jedoch, dass Schüler, deren Erstalphabetisierung in beiden Sprachen vollzogen wurde, im Gruppenvergleich bessere Mathematikensuren haben. In Bezug auf die Deutschzensur lässt sich feststellen, dass Schüler, die zuerst Deutsch oder Deutsch und Türkisch gleichzeitig lesen und schreiben gelernt haben, bessere Deutschensuren haben als Jugendliche, die zuerst Türkisch lesen und schreiben gelernt haben (vgl. Tabelle 74).

Tabelle 74: Varianzanalyse- Erstalphabetisierung nach „Mathematikzensur“, 1. Messzeitpunkt Querschnitt					
	Erstalphabetisierung	N	MW	Std.	Sign.
	Zuerst türkisch	16	3,9	1,0	
	Zuerst deutsch	252	3,3	1,1	
Mathematikzensur	Türkisch und deutsch zusammen	14	3,0	1,0	.07
	Gesamt	282	3,3	1,1	
	Zuerst türkisch	16	3,8	.86	
	Zuerst deutsch	251	3,6	.82	
Deutschzensur	Türkisch und deutsch zusammen	14	3,6	.84	.63
	Gesamt	281	3,6	.82	

Weiterhin wurde der Einfluss der Erstalphabetisierung, je nach dem ob sie zuerst in türkisch, deutsch oder in beiden Sprachen parallel vollzogen wurde, auf die Sprachbeherrschung kontrolliert. Dabei hat sich herausgestellt, dass bis auf „Deutsch schreiben“ keine

¹¹⁷ Die Rangfolge bezüglich dieser Variablen ist so festgelegt, dass (1) „zuerst Türkisch alphabetisiert“, (2) „zuerst Deutsch alphabetisiert“ und (3) „auf Türkisch und Deutsch zusammen“ bedeutet.

¹¹⁸ Im Vergleich zu der Gruppe der Schüler, die zuerst auf Deutsch alphabetisiert wurden, weisen die restlichen zwei Gruppen einen zu geringen Anteil auf: Laut Angaben der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft wurden 16 Schüler (5,6%) zuerst auf türkisch alphabetisiert. Die Anzahl jener Schüler, deren Erstalphabetisierung sich auf deutsch vollzogen hat, beträgt 256 (89,5%). Diese Schüler stellen somit die größte Gruppe dar. Lediglich 14 Schüler (4,9) gaben an, dass sie in beiden Sprachen alphabetisiert worden sind.

signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen. Es zeigt sich, dass alle Schüler ihre Sprachkompetenz bezüglich „Deutsch verstehen“ gleichermaßen beurteilen (MW= 3,5) Was die Sprachkompetenz hinsichtlich des Sprechens betrifft, lassen sich die Ergebnisse wie bei der Deutschzensur interpretieren: Schüler, die zuerst Deutsch oder Deutsch und Türkisch gleichzeitig lesen und schreiben gelernt haben, bescheinigen sich die besten Sprachkenntnisse bezüglich „Deutsch sprechen“ (MW= 3,6) und Jugendliche, die zuerst Türkisch lesen und schreiben gelernt haben, bewerten ihre Deutschkenntnisse bezüglich des Sprechens am schlechtesten (MW= 3,1). Dies gilt auch in Bezug auf die weiterführenden Kompetenzen (Lesen und Schreiben). Es wird offensichtlich, dass Schüler, deren Erstalphabetisierung in beiden Sprachen stattgefunden hat, die erfolgreichste Gruppe darstellen. Schüler, die zuerst auf Türkisch lesen und schreiben gelernt haben, sind in ihrer Selbstbeurteilung der schlechtesten Gruppe zuzuordnen.

Die oben angeführte Ansicht, dass die Muttersprache beim Zweitspracherwerb die Grundlage für den Zweitspracherwerb darstellt und eine Zweitsprache am besten gelernt werden kann, wenn sie mit der Muttersprache koordiniert wird, lässt sich in unserer Studie in Bezug auf Deutsch „sprechen, lesen und schreiben“ bestätigen.

7.6.3.2. Kindergarten bzw. Vorschulbesuch

In der herangezogenen Literatur wird argumentiert, dass die vorschulischen Einrichtungen den türkischen Eltern zum Teil unbekannt sind (vgl. NAUMANN 1981), oder dass die kleineren Kinder von ihren älteren Geschwistern oder Verwandten betreut werden, weil die familiäre Erziehung von den Eltern höher geschätzt wird und davon ausgegangen wird, dass in eigenethnischen Netzwerken ihre eigenen Wertvorstellungen unterstützt und die soziale Kontrolle somit an das Netzwerk delegiert werden kann (NAUCK/ KOHLMANN/ DIEFENBACH (1997). Da viele türkische Mütter Hausfrauen sind¹¹⁹, wird die Notwendigkeit, die Kinder in vorschulische Einrichtungen zu schicken, nicht immer erkannt. HUPKA (2003) stellt die Vermutung auf, dass bei vielen Müttern Sprachbarrieren den Kindergartenbesuch ihrer Kinder verhindern. Sie geht zu Recht davon aus, dass eine größere Anzahl türkischstämmiger oder zumindest türkischsprachiger Erzieher und auch Lehrer vielen Eltern diesen Schritt erleichtern könnten.

Als weitere Gründe für den Nichtbesuch von vorschulischen Einrichtungen wird die Sparsamkeit der Familien genannt (GLUMPER 1985). Aber auch durch die ungenügenden

¹¹⁹ In dieser Studie sind 51,7% der Mütter türkischer Herkunft Hausfrauen.

Kindergartenplätze kann bis zur Einschulung zum Teil nur geringerer Kontakt mit der deutschen Sprache erfolgen.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass der Besuch von vorschulischen Einrichtungen insbesondere für Schüler ausländischer Herkunft von großer Bedeutung ist. Denn so kann zum einen die sprachliche Entwicklung gefördert werden und zum anderen können diese Kinder durch Umgang mit deutschen Kindern vor Schulbeginn auf die deutsche Kultur vorbereitet werden.

Der Einfluss des Kindergarten- bzw. Vorschulbesuchs auf den Schulerfolg lässt sich anhand der Datenanalysen dieser Studie folgendermaßen darstellen:

Schulform	Nicht besucht N	Besucht N	Spalte gesamt N und in %
Hauptschule	24	39	63 (25,2)
Realschule	15	45	60 (24,0)
Gesamtschule	14	40	54 (21,6)
Gymnasium	13	60	73 (29,2)
Zeile Gesamt	66 (26,4)	184 (73,6)	250 (100)
Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	7,27497	3	.06
Likelihood Ratio	7,18551	3	.06
Mantel-Haenszel test for linear association	6,24390	1	.01

Wie auch aus der angeführten Tabelle 75 hervorgeht, bestehen zwischen den Gruppen bezüglich des Vorschulbesuchs keine schulformspezifischen Unterschiede. Der Anteil der Gymnasiasten, die die Vorschule besucht haben, ist jedoch im Vergleich zu den Schülern der anderen Schularten höher. Außerdem konnte gezeigt werden, dass sich Schüler, die in Deutschland die Vorschule oder den Kindergarten besucht haben, im Vergleich zu der Gruppe, die diese vorschulische Einrichtung nicht besucht haben, signifikant höhere Ziele im Hinblick auf den Schulabschluss setzen (vgl. Tabelle 76).

Tabelle 76: Verteilung des Vorschul- und Kindergartenbesuches nach Schulabschlusswunsch, 1. Messzeitpunkt Querschnitt			
Vorschulbesuch			
Schuabschlusswunsch	Nicht besucht N	Besucht N	Spalte gesamt N und in %
Hauptschulabschluss	2	-	2 (0,8)
Erw. Hauptschulabschl.	3	5	8 (3,2)
Realschule	32	73	105 (42,5)
Abitur	29	103	132(53,4)
Zeile Gesamt	66 (26,7)	181 (73,3)	247 (100)
Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	8,23752	3	.04
Likelihood Ratio	8,04260	3	.05
Mantel-Haenszel test for linear association	5,74412	1	.02
Kindergartenbesuch			
Schulabschlusswunsch	Nicht besucht N	Besucht N	Spalte gesamt N und in %
Hauptschulabschluss	2	-	2 (0,8)
Erw. Hauptschulabschl.	6	2	8 (3,1)
Realschule	47	63	110 (43,1)
Abitur	49	86	135(52,9)
Zeile Gesamt	104 (40,8)	151 (59,2)	255 (100)
Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	8,07975	3	.04
Likelihood Ratio	8,76033	3	.03
Mantel-Haenszel test for linear association	5,60826	1	.02

Die Feststellung LUKESCHs (1980), dass allein der Besuch von Vorschule oder Kindergarten keinen Einfluss auf die Schulleistungen der Schüler ausländischer Herkunft hat, wird hier teilweise bestätigt. Es konnten hinsichtlich der Noten und der Deutschkompetenzen¹²⁰ keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden.

Im Interesse des deutschsprachlichen Lernprozesses und des Schulerfolgs der Schüler ausländischer Herkunft ist erforderlich, die Mehrheitssprache in vorschulischen Einrichtungen gezielt und individuell zu fördern, wie z. B. in Finnland, wo sich ein System bemüht, Startschwierigkeiten früh zu erkennen und abzubauen.¹²¹

¹²⁰ Es wurde auch kontrolliert, ob sich Schüler, die vorschulische Einrichtungen besucht haben, ihre Deutschkenntnisse besser beurteilen als Schüler, die diese Einrichtungen nicht durchlaufen haben. Dabei hat sich gezeigt, dass zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede bestehen.

¹²¹ In Finnland besuchen 90% der Kinder, bevor sie mit sieben Jahren eingeschult werden, die Vorschule. Hier werden Kinder aus ausländischen Familien gezielt in kleinen Gruppen von acht oder neun Schülern 20 Stunden in der Woche an die Landessprache herangeführt. Sprachkompetenz bleibt auch danach ein Schwerpunkt (KASTENHUBER 2002).

7.6.3.3. Schulwechsel und Schulerfolg

Die Daten der PISA-Studie (2000) zeigen, dass in Deutschland 12% der 15-Jährigen vom Schulbesuch zurückgestellt wurden und 24% von den befragten Schülern im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben (S.41).

Aus den Untersuchungsergebnissen von LUKESCH (1980) geht hervor, dass Schulwechsel bei ausländischen Schülern im Vergleich zu deutschen Schülern überdurchschnittlich hoch ist. Die Frage „Wie oft hast Du die Schule gewechselt?“ wurde lediglich den türkischen Schülern gestellt. Von daher ist es leider nicht möglich, die Daten deutscher und türkischer Schüler bezüglich des Schulwechsels zu vergleichen.

Wie zuvor im Kapitel 7.6.1.2. angeführt, wurde deutlich, dass das Zurückstellen oder Wiederholen der Klasse nicht unbedingt zu größerem schulischen Erfolg führt (vgl. PISA-Studie (2000)).

Die Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen, dass bezüglich des Schulwechsels schulformspezifische Unterschiede bestehen ($p = .00$). Die Überprüfung im Hinblick auf den Schulwechsel von einer auf die andere Oberschule hat gezeigt, dass zwei Drittel ($N = 30$, 68,2%) „Wechsler“ Hauptschüler sind. Nur eine Gymnasiastin berichtet, dass sie die Oberschule gewechselt hat, weil die Schule schlecht war. Bei den befragten Real- und Gesamtschülern ist die Anzahl der Schüler, die mehrfach die Oberschule gewechselt haben, eher gering (9 Realschüler und 3 Gesamtschüler). Demzufolge haben Hauptschüler am häufigsten und die Gymnasiasten am wenigsten die Schule gewechselt.

Im Gegensatz zu Gymnasiasten und Gesamtschülern, die einen Schulwechsel erlebt haben und bei denen sich der Schulwechsel hauptsächlich wegen eines Umzuges vollzogen hat, geben die befragten Real- und Hauptschüler, die die Schule mehrfach und zwar von einer Ober- auf eine andere Oberschule gewechselt haben, an, dass sie aufgrund ihrer Probleme die Schule gewechselt haben. Zu vermuten ist, dass diese Aussage höchstwahrscheinlich mit dem Nichtbestehen des Probehalbjahres dieser Schüler zusammenhängt.

Der Zusammenhang zwischen Schulwechsel und Schulabschlusswunsch, lässt sich folgendermaßen erläutern: Jugendliche, die den Schulwechsel nicht mehrfach erlebt haben, trauen sich im Vergleich zu Schuljugendlichen, die mehrfach die Schule gewechselt haben, eher einen höheren Bildungsabschluss zu (vgl. Tabelle 77).

Schulform	einmal N	mehrfach N	Spalte gesamt N und in %
Hauptschulabschluss	4	2	6 (2,2)
Erw. Hauptschulabschl.	6	2	8 (2,9)
Realschule	70	50	120 (43,5)
Abitur	110	32	142(51,4)
Zeile Gesamt	190 (68,8)	86(31,2)	276 (100)
Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	11,25468	3	.01
Likelihood Ratio	11,26037	3	.01
Mantel-Haenszel test for linear association	5,58415	1	.02

7.6.3.4. Lehrerbezugsnorm des Mathematik- und Deutschlehrers

Wie bereits erwähnt, besteht die Lehrerbezugsnorm des Mathematiklehrers aus den Items, die die von den Schülern wahrgenommene Aufmerksamkeit des Lehrers messen (vgl. hierzu Kapitel 6.5.). Sie bezieht sich ausschließlich auf schulische Leistungen; andere Formen der Aufmerksamkeit, die stärker pädagogisch ausgerichtet sind, wurden in der Untersuchung nicht erfasst. Die Lehreraufmerksamkeit spiegelt mögliche Bemühungen der Lehrer wider, Schüler in das schulische System einzubeziehen.

In der Tabelle 78 sind Korrelationen zwischen der Lehrerbezugsnorm des Mathematik- und Deutschlehrers und den Schulleistungen in den Fächern Deutsch und Mathematik abgebildet:

	Querschnitt		Längsschnitt	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Deutschzensur/ Lehrerbezugsnorm- Deutschlehrer	-.18 (p= .00)	-.13 (p= .02)	-.21 (p= .01)	-.20 (p= .01)
Mathematikzensur/Lehrerbezugsnorm- Mathelehrer	-.25 (p= .00)	-.16 (p= .01)	-.24 (p= .00)	-.20 (p= .01)

Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, d.h. der Mathematik- und Deutschzensur, und der Aufmerksamkeit des Deutsch- bzw. Mathematiklehrers, lässt sich folgendermaßen beschreiben: Schüler, die in den Fächern Mathematik und Deutsch zu den erfolgreichen Schülern gehören, nehmen am stärksten die Aufmerksamkeit des Lehrers wahr (vgl. Tabelle 79). Es zeigt sich also, dass je besser die Note ist, desto stärker auch die Aufmerksamkeit des Lehrers, unabhängig von der Schulform, bemerkt wird. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sich Schüler, die „schlechte“ Zensuren haben, vom Lehrer ungerecht behandelt fühlen und davon ausgehen, dass er ihnen keine Aufmerksamkeit widmet. So wird der Misserfolg dieser Schüler den Lehrern zugeschrieben.

	Deutschzensur	N	MW	Std.	Sign.
Lehrerbezugsnorm	Gut	127	2,9	.72	
des Deutschlehrers	Schlecht	154	2,7	.72	.01
	gesamt	281	2,8	.73	
	Mathematikzensur	N	MW	Std.	Sign.
Lehrerbezugsnorm	Gut	163	3,0	.67	
des Mathematiklehrers	Schlecht	121	2,7	.71	.00
	gesamt	284	2,9	.70	

Als auffälligster Befund muss bei der Variablen „Lehrerbezugsnorm des Mathelehrers“ angesehen werden, dass Gymnasiasten und Realschüler türkischer Herkunft seltener wahrnehmen, dass ihre Lehrer ihnen Aufmerksamkeit widmen. Haupt- und Gesamtschüler nehmen die Aufmerksamkeit des Lehrers viel stärker wahr (Vgl. Tabelle 80). Dies entspricht den Befunden der PISA-Studie (2000), in der nachgewiesen werden konnte, dass sich Gymnasiasten sowohl in Deutsch als auch in Mathematik von ihren Lehrkräften weniger unterstützt fühlen als Jugendliche in anderen Schularten.

Die vom Schüler wahrgenommene Aufmerksamkeit der Lehrer kann als Ermutigung empfunden werden, weil der Lehrer „mir etwas zutraut“. Dies könnte schulformspezifische Gründe haben und mit der geringeren Schülerzahl in den Hauptschulklassen und folglich auch mit der intensiveren Lehreraufmerksamkeit begründet werden. Es könnte aber auch daran liegen, dass Hauptschullehrer jede kleine Bemühung des Schülers belohnen und es dem Schüler als Motivationsschub mitteilen. Für die Lehrer des Gymnasiums steht die Vermittlung der Lerninhalte im Vordergrund, während Hauptschullehrer sich mehr für persönliche Belange ihrer Schüler interessieren.

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
	Hauptschule	75	3,0	.68	.00
	Realschule	69	2,7	.58	
Lehrerbezugsnorm	Gesamtschule	58	3,0	.72	
des Deutschlehrers	Gymnasium	84	2,4	.76	
	gesamt	286	2,8	.73	
	Hauptschule	76	3,1	.65	.00
Lehrerbezugsnorm	Realschule	70	2,8	.60	
des	Gesamtschule	57	3,0	.81	
Mathematiklehrers	Gymnasium	85	2,7	.68	
	gesamt	288	2,9	.70	

Des Weiteren lässt sich feststellen, dass je höher die Bildungsaspiration ist, desto geringer auch die Aufmerksamkeit des Lehrers empfunden wird: Schüler, die das Abitur anstreben, sind am wenigsten der Meinung, dass ihre Mathematiklehrer ihnen Aufmerksamkeit widmen (vgl. Tabelle 84).

Tabelle 81: Varianzanalyse- Lehrerbezugsnorm des Mathematik-Lehrers nach „Schulabschlusswunsch“ 2. Messzeitpunkt Querschnitt					
	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Lehrerbezugsnorm	Andere	158	2,8	.77	
des	Abitur	132	2,6	.77	.00
Mathematiklehrers	gesamt	290	2,7	.78	

7.6.3.5. Positives Schulklima, Lehrerempathie

In der PISA-Studie (2000) konnte gezeigt werden, dass Schüler, unabhängig von der Schulform, Unterricht und Schulklima überwiegend positiv beurteilen. Dies zeigt sich auch in dieser Studie: Im Hinblick auf das „positive Schulklima“ sowie die „Lehrerempathie“ bestehen keine schulformspezifischen Unterschiede.

Aus der Korrelationsrechnung geht hervor, dass die Variablen „Lehrerempathie“¹²² und „positives Schulklima“¹²³ im Längsschnitt mit der Deutschnote korrelieren:

Tabelle 82: Korrelation zwischen „positives Schulklima, Lehrerempathie und Deutschzensur“ Längsschnitt	
Positives Schulklima/ Deutschzensur	.17 (p= .03)
Lehrerempathie/ Deutschzensur	.26 (p= .00)

Hierbei konnte festgestellt werden, dass Schuljugendliche türkischer Herkunft, die gute Leistungen im Fach Deutsch haben, im Vergleich zu jenen Schuljugendlichen, deren Leistungen schlecht sind, u. a. eher der Meinung sind, dass die Lehrer sich im allgemeinen fair und rücksichtsvoll gegenüber den Schüler verhalten, ein offenes Ohr haben für Klagen und Beschwerden der Schüler (s. hierzu Kapitel 6.5.). Außerdem nehmen die erfolgreicherer Schüler das Schulklima positiver wahr (vgl. Tabelle 83).

Tabelle 83: Varianzanalyse Lehrerempathie und positives Schulklima nach Deutschnote, 2. Messzeitpunkt Längsschnitt					
	Deutschzensur	N	MW	Std.	Sign.
	Gut	95	2,1	.71	
Lehrerempathie	Schlecht	81	2,5	.65	.00
	gesamt	176	2,3	.70	
Positives	Gut	95	2,2	.69	
Schulklima	Schlecht	82	2,5	.73	.03
	gesamt	177	2,3	.71	

¹²² 1= starke Lehrerempathie, 4= sehr schwache Lehrerempathie.

¹²³ 1= sehr gutes Klima, 4= kein gutes Klima.

7.6.3.6. Zusammensetzung der Freundesgruppe in der Schule sowie Sprachgebrauch mit den Mitschülern

In der Literatur werden oftmals die Zusammensetzung der Schulklassen und die ungenügenden Sprachkenntnisse als Gründe für den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern genannt. LAUBE (2002) berichtet, dass es an vielen Berliner Schulen keine Heterogenität mehr gibt, weil deutschsprachige Kinder, aber auch viele bildungsorientierte Migranten weggezogen sind oder ihr Kind an einer anderen Schule anmelden. Infolgedessen sind Migrantenkinder an diesen Schulen fast unter sich. Somit wird das Erlernen der deutschen Sprache viel komplizierter, weil Sprachvorbilder fehlen.

Eine weitere These (4), die im Rahmen dieser Arbeit aufgestellt wurde, besagt, dass türkische Jugendliche, die überwiegend eine deutsche oder eine gemischte Freundesgruppe in der Schule haben, erfolgreicher sind als jene Schuljugendliche türkischer Herkunft, die nur „türkische“ Freunde haben. Um diese Aussage zu überprüfen, wurde eine weitere Variable anhand der Frage 7 des Soziogramms „wen aus Deiner Klasse triffst Du in der Freizeit nach der Schule?“ entwickelt, die Auskunft über die Zusammensetzung der Freundesgruppe gibt.¹²⁴

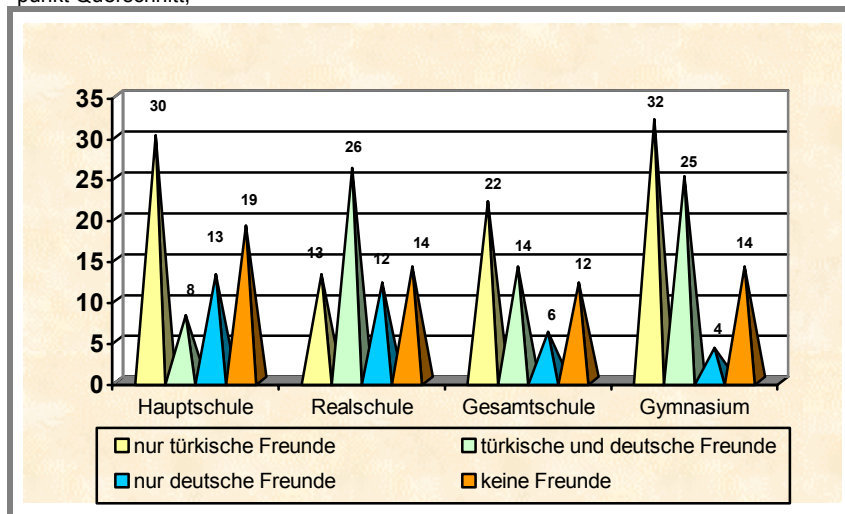
Die Wahl der Freundesgruppe „nur deutsche Freunde“ wies bei der Varianzanalyse signifikante Unterschiede auf ($p = .05$): Laut Angaben der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, treffen sich Hauptschüler in ihrer Freizeit am häufigsten und die Gymnasiasten am seltensten „nur mit den deutschen Mitschülern“.¹²⁵

Bei der Betrachtung der im Diagramm 10 ersichtlichen Werte zeigt sich, dass sich sowohl Haupt- als auch Gesamtschüler und Gymnasiasten in ihrer Freizeit überwiegend nur mit türkischen Klassenkameraden treffen. Im Vergleich zu den Schülern anderer Schularten setzt sich der Freundeskreis der befragten türkischstämmigen Realschüler überwiegend aus türkischen und deutschen Klassenkameraden zusammen (vgl. Diagramm 10).

¹²⁴ d.h., ob nur deutsche, nur türkische oder türkische und deutsche Freunde, genannt wurden. Die Gruppenbildung wurde bereits im Kapitel soziale Identität und Schulerfolg beschrieben.

¹²⁵ Lediglich vier von den befragten Gymnasiasten gaben an, dass sie sich in ihrer Freizeit „nur mit den deutschen Mitschülern“ treffen. Die Anzahl der Haupt- (mit $N=13$) und Realschüler (mit $N=12$), die diese Frage mit „nur „deutsche Mitschüler“ beantworteten, ist wesentlich höher als die der Gymnasiasten und Gesamtschüler.

Diagramm 10: Verteilung der Freundesgruppe in der Schule nach Schulform, 1. Messzeitpunkt Querschnitt,



Es wurde zuvor erwähnt, dass in Bezug auf die Anzahl der Ausländer, die in dem Wohnumfeld der befragten Jugendlichen türkischer Herkunft leben, schulformspezifische signifikante Unterschiede bestehen: Die befragten Real- und Hauptschüler leben in einem Umfeld, in dem die Anzahl am geringsten ist, wodurch auch die Möglichkeit besteht, interethnische Netzwerke aufzubauen. So konnte für diese Studie nachgewiesen werden, dass nicht die Schulform an sich, sondern vielmehr die Wohngegend bei der Zusammensetzung der Freundesgruppe bedeutsam ist.

Des Weiteren wurden die Schüler im 2. Messzeitpunkt der Untersuchung danach gefragt, in welcher Sprache sie in der Pause mit ihren Mitschülern sprechen.

Es wurde geprüft, ob türkische Jugendliche, die mit ihren Freunden in der Schule überwiegend Deutsch sprechen, bessere Schulleistungen haben. Die Überprüfung des Sprachgebrauchs mit den Mitschülern hat verdeutlicht, dass es zwar keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Schulleistungen, d.h. die Mathematik- und die Deutschnote, zwischen den Gruppen gibt, dass aber hinsichtlich des Schulabschlusswunsches signifikante Unterschiede bestehen. Schuljugendliche, die mit ihren Mitschülern in der Pause nur Deutsch sprechen, weisen höchste und die Schüler, die sich mit ihren Mitschülern auf Türkisch unterhalten, die niedrigste Bildungsaspiration auf (vgl. Tabelle 84).

	Sprachgebrauch m. d. Mitschülern	N	MW	Std.	Sign.
Schulabschlusswunsch	auf Türkisch	17	3,1	.60	
	auf Deutsch	63	3,6	.61	.00
	beides	228	3,3	.74	
	Gesamt	308	3,3	.72	

Da der Schulabschlusswunsch als Kriteriumsmaß für den Schulerfolg betrachtet wird, fördert also der Sprachgebrauch mit den Mitschülern in der Mehrheitssprache den Schulerfolg.

7.6.4. Einfluss der Freundesvariablen

In der Untersuchung wurden weitere Fragen gestellt, um herauszubekommen, mit wem die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen. Zum einen wurde gefragt: „Mit wem verbringst Du überwiegend Deine Freizeit?“¹²⁶ Des weiteren sollten die Schuljugendlichen in der Erhebung zu beiden Messzeitpunkten den Namen des besten Freundes sowie die Namen der Freunde in ihrer Freundesgruppe angeben. Die Nationalität des besten Freundes wurde anhand der Namen bestimmt.¹²⁷

In den Analysen, in denen der Einfluss der Freundesgruppe untersucht wurde, konnten bezüglich der Schulerfolgsvariablen keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Bei der Erfassung des Sprachgebrauchs mit den Freunden wurde ebenfalls zwischen den Antwortmöglichkeiten türkisch, deutsch und beides unterschieden (vgl. hierzu Kapitel 6.5).

Zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts konnten in Bezug auf die Deutschnote signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden: Genauso wie bei dem Sprachgebrauch mit Geschwistern, stellt sich auch hier heraus, dass der Sprachgebrauch mit Freunden in deutscher Sprache positive Auswirkungen auf die Deutschzensur hat. Es hat sich gezeigt, dass Schuljugendliche, die sich mit ihren Freunden nur Deutsch unterhalten, im Fach Deutsch erfolgreicher sind als die Schüler, die mit ihren Freunden Türkisch sprechen (vgl. Tabelle 85).

	Sprachgebrauch m. d. Freunden	N	MW	Std.	Sign.
Deutsch- zensur	Auf Türkisch	21	3,7	.73	
	auf Deutsch	43	3,1	.97	.03
	Beides	238	3,5	.87	
	Gesamt	302	3,4	.88	

¹²⁶ Hierbei wurde zwischen folgenden Antwortmöglichkeiten unterschieden: (1) ich bin überwiegend alleine, (2) Mit meinem besten Freund/ besten Freundin, (3) Mit türkischen Jugendlichen, (4) Mit deutschen Jugendlichen, (5) Mit unterschiedlichen Leuten, das wechselt häufig (vgl. hierzu Kapitel 7.5).

¹²⁷ Im Kapitel Interaktion wurde die Zusammensetzung der Freundesgruppe, Mitschüler ausführlich beschrieben.

7.6.5. Einfluss der Freizeitvariablen

Die Jugendlichen wurden gebeten anzugeben, wo und mit wem sie ihre Freizeit verbringen. Dabei sollten sie mitteilen, welche Sozialräume sie besuchen: Veranstaltungen in der Schule, Diskotheken, Straße/ Parks/ Spielplätze, Einkaufscenter/ Kaufhäuser, Jugendzentren/ Jugendclubs, Vereine. Anhand der genannten Sozialräume, können außerschulische Netzwerke der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft überprüft werden.

Im Kapitel 7.4. wurde die interethnische Zusammensetzung der Freundesgruppe sowie die Einstellungen zur Freizeitaktivitäten der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, zuerst insgesamt abgebildet. Anschließend wurden geschlechtsspezifische Unterschiede dargestellt.

Bei der Frage „Wo verbringst Du Deine Freizeit?: Auf der Strasse, in Parks, auf Spielplätzen“, weisen die Mittelwerte im 1. Messzeitpunkt des Querschnitts keine signifikanten Unterschiede auf. Doch der schulformspezifische Vergleich zeigt, dass laut Angaben der befragten Schüler türkischer Herkunft zwar diese Orte häufig besucht werden, dennoch lässt sich beim Gruppenvergleich erkennen, dass die befragten türkischen Hauptschüler am häufigsten, gefolgt von den Real- und Gesamtschülern, ihre Freizeit auf der Strasse, in Parks, auf Spielplätzen verbringen. Wohingegen Gymnasiasten in ihrer Freizeit seltener zu diesen Orten gehen, wobei der Mittelwert auch in dieser Gruppe nicht sehr gering ist (vgl. Tabelle 86).

	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
	Hauptschule	71	2,9	.91	
Verbringst Du Deine	Realschule	72	2,8	.88	
Freizeit auf der Strasse,	Gesamtschule	58	2,7	.93	.17
in Parks auf	Gymnasium	85	2,6	.93	
Spielplätzen?	gesamt	286	2,7	.92	

Ähnlich wie bei der Frage „Verbringst Du Deine Freizeit auf der Strasse, in Parks, auf Spielplätzen konnten auch bezüglich der Frage „Gehst Du in Jugendzentren- und -clubs?“¹²⁸ schulformspezifisch signifikante Unterschiede aufgezeichnet werden. Auch hierbei zeigt sich, dass Jugendzentren- und -clubs am wenigsten von den befragten Gymnasiasten und am häufigsten von den Hauptschülern besucht werden. Betrachtet man die Mittelwerte, lässt sich

¹²⁸ 1 nie, 2 selten, 3 häufig, 4 sehr häufig. Es stellt sich heraus, dass ein Großteil der befragten Schüler türkischer Herkunft nie (N= 150) oder nur selten (N= 105) die Freizeiteinrichtung Jugendzentren und Jugendclubs besucht.

sagen, dass Gymnasiasten fast nie und die Schüler anderer Schulformen selten in Jugendzentren bzw. Jugendclubs gehen.

Tabelle 87: Einflussvariablen im außerfamiliären und außerschulischen Bereich auf die Schulerfolgsvariable „Schulform“, 2. Messzeitpunkt Querschnitt					
	Schulform	N	MW	Std.	Sign.
Gehst Du in Deiner	Hauptschule	59	1,9	1,0	
Freizeit	Realschule	73	1,8	.94	
in Jugendzentren,	Gesamtschule	93	1,8	.83	.02
Jugendclubs?	Gymnasium	82	1,5	.61	
	gesamt	307	1,7	.86	

Was die Deutschleistungen betrifft, hat sich erwiesen, dass Schüler, deren Deutschleistungen gut sind, ihre Freizeit häufiger in Einkaufszentren verbringen (vgl. Tabelle 88). Dieses Ergebnis ist von daher nicht verwunderlich, weil die geschlechtsspezifische Analyse bezüglich dieser Freizeitvariable bestätigt hat, dass Mädchen sowohl türkischer als auch deutscher Herkunft in ihrer Freizeit häufiger in Einkaufszentren und Kaufhäuser gehen als die Jungen. (s. hierzu Kapitel 7.4.). Dieses Ergebnis lässt sich damit erklären, dass wie bereits aufgezeigt wurde, Mädchen türkischer Herkunft bessere Deutschensuren haben als die befragten Jungen türkischer Herkunft.

Tabelle 88: Varianzanalyse- Verbringst Du Deine Freizeit in Einkaufszentren? nach „Deutschensur“, 1. Messzeitpunkt Längsschnitt					
	Deutschensur	N	MW	Std.	Sign.
Verbringst Du Deine	Gut	85	3,3	.77	
Freizeit	Schlecht	104	3,0	.80	.01
in Einkaufszentren?	gesamt	189	3,1	.80	

Im Zusammenhang mit der Mathematikzensur und der Freizeitvariable “Gehst Du in Deiner Freizeit in Jugendzentren- und – Clubs?” zeigt sich folgendes Muster: Schüler, die nie in diese Freizeiteinrichtung gehen, haben im Vergleich zu jenen Schülern türkischer Herkunft, die in ihrer Freizeit sehr häufig in Jugendzentren und Jugendclubs gehen, bessere mathematische Leistungen (vgl. Tabelle 89)

Tabelle 89: Varianzanalyse- Gehst Du in Jugend-zentren- und- Clubs? nach „ Mathematikzensur“, 2. Messzeitpunkt Querschnitt					
Gehst du in Jugend-zentren- und -clubs?	N	MW	Std.	Sign.	
Nie	150	3,3	1,1		
Mathematik-	105	3,4	1,1	.15	
zensur	33	3,5	1,1		
	15	3,9	1,1		
gesamt	303	3,4	1,1		

7.7. Regressionsanalysen

Schließlich wurden in die Untersuchung multiple Regressionsanalysen einbezogen, um festzustellen, welche der oben beschriebenen personenbezogenen Variablen am stärksten die Schulleistungen, d.h. Mathematik- und Deutschzensur,¹²⁹ beeinflussen. Für diesen Bereich wurden Variablen wie Geschlecht, Alter, Merkmale der Migrationbiographie (wie Geburtsort, Einreisealter usw.), Sprachkompetenzen, Lesegewohnheiten, Mediennutzung, Musikgeschmack, kulturelles Kapital, psychosoziale Befindlichkeit und soziale Identität (s. hierzu Kapitel 6.5.) geprüft.

Die im Modell 2 abgebildeten Variablen zeigen lineare Zusammenhänge mit der Mathematikzensur. In den Analysen erweisen sich die Deutschzensur, die Prüfungsangst und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts und im Längsschnitt als aussagekräftig: Die Deutschzensur übt zum 1. Messzeitpunkt mit .31, zum 2. Messzeitpunkt mit .32 und im Längsschnitt mit .24 einen Einfluss auf die Mathematikzensur aus. Bezüglich der Variablen „Prüfungsangst“ konnte festgestellt werden, dass diese Variable mit .31 zum 1. Messzeitpunkt des Querschnitts, mit .25 zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts und mit .34 im Längsschnitt die Mathematikzensur beeinflusst. Prüft man nun die Betakoeffizienten der Prädiktoren, die in das Modell eingegangen sind, stellt man fest, dass die „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ zum 1. (-.39) und 2. Messzeitpunkt (-.40) des Querschnitts sowie im Längsschnitt (-.66) sich für die Mathematikzensur im Vergleich zu den Variablen Deutschzensur und Prüfungsangst als bedeutsamer erweist.

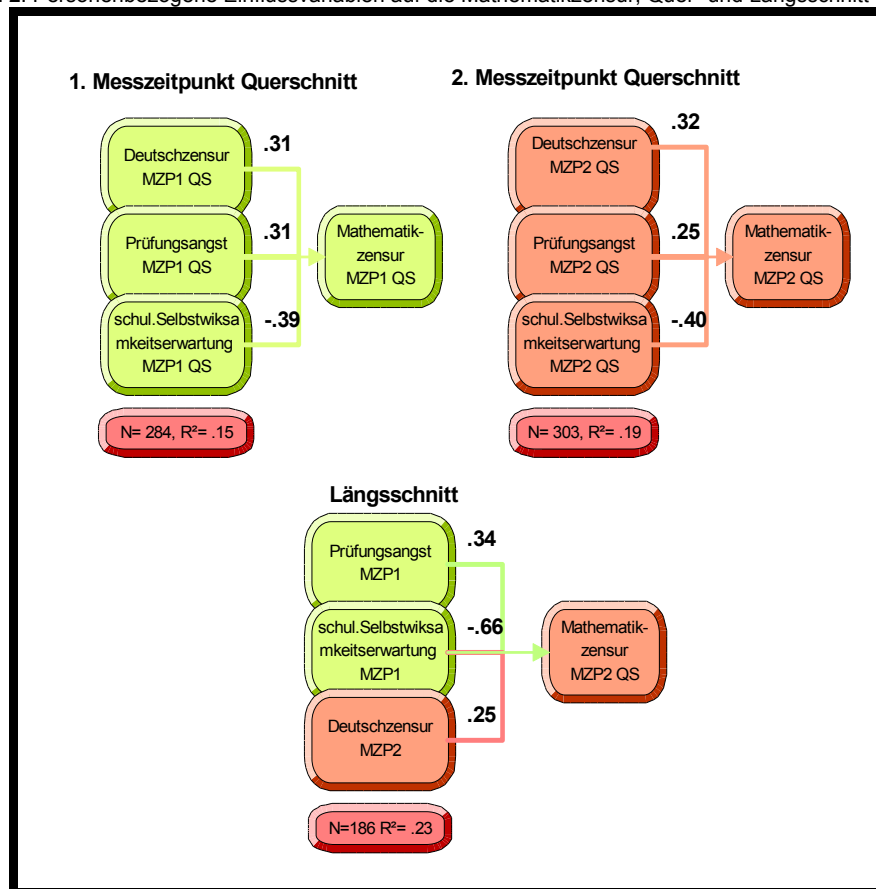
Anhand der Ergebnisse dieses Modells kann nochmals unterstrichen werden, dass die im Fach Mathematik erfolgreichen türkischen Schüler auch im Schulfach Deutsch erfolgreicher sind, höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartungen und folglich auch weniger Angst vor Prüfungen haben.

Die Varianzaufklärungen verdeutlichen, dass der Einfluss der personenbezogenen Variablen auf die SchulerfolgsvARIABLE „Mathematikzensur“ zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts nicht sehr hoch ist; hierbei ist allerdings zum 2. Messzeitpunkt die Auswirkung dieses Bereiches höher. Bemerkenswert ist hier, dass die aufgeklärte Varianz weder zum 1.

¹²⁹ Da die SchulerfolgsvARIABLEN „Schulform“ und „Schulabschlusswunsch“ nominal skaliert sind, wurden für diese, wie bereits erwähnt, keine Regressionsanalysen durchgeführt.

Messzeitpunkt (.15) noch zum 2. Messzeitpunkt (.19) des Querschnitts größer ist als in der Betrachtung im Längsschnitt (.23) (vgl. Modell 2).

Modell 2: Personenbezogene Einflussvariablen auf die Mathematikzensur, Quer- und Längsschnitt



Die Ergebnisse der Analysen, in denen die Einflüsse der personenbezogenen Variablen auf die „Deutschzensur“ geprüft wurden, sind im Modell 3 abgebildet: Dabei erweisen sich diesmal das „Geschlecht“, die „Mathematikzensur“ und die Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse bezüglich „Deutsch schreiben“ als Prädiktoren (vgl. Modell 3).

Das besondere Charakteristikum der Gruppe, die im Schulfach Deutsch erfolgreicher ist, ist wie folgt zu erklären: Die Schüler dieser Gruppe beurteilen ihre Sprachkompetenz hinsichtlich „Deutsch schreiben“¹³⁰ besser und weisen bessere Schulleistungen im Fach Mathematik¹³¹ auf.

Außerdem lassen sich, wie vorher berichtet, geschlechtsspezifische¹³² signifikante Unterschiede bezüglich der Deutschleistungen feststellen: Die befragten Mädchen türkischer

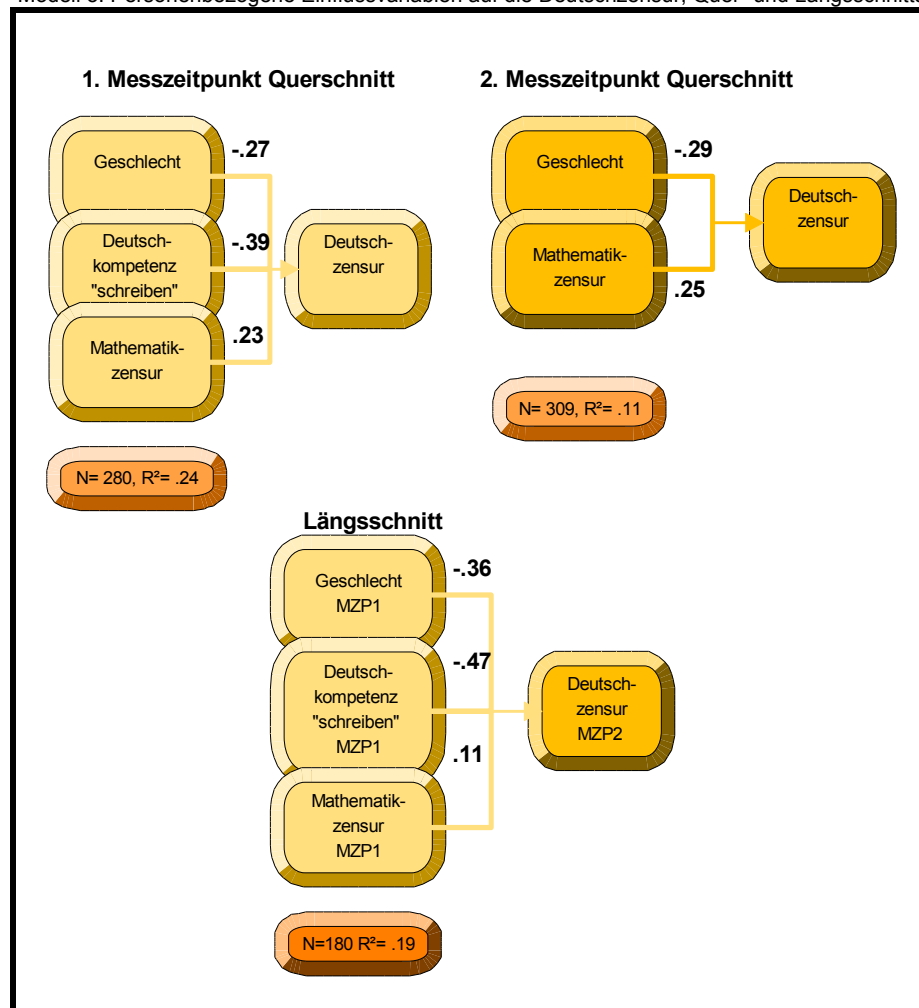
¹³⁰ Die Deutschzensur wird am stärksten von den Variablen „Deutsch schreiben“ im 1. Messzeitpunkt des Querschnitts (-.39) und des Längsschnitts (-.47) beeinflusst.

¹³¹ Die Deutschzensur erfährt von der Mathematikzensur zum 1. Messzeitpunkt mit .23 und zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts mit .25 und im Längsschnitts mit .11 eine Beeinflussung.

¹³² Das Geschlecht übt zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts (-.27 MZP1, -.29 MZP2) und im Längsschnitt (-.36) einen Einfluss auf die Deutschzensur aus.

Herkunft sind im Fach Deutsch erfolgreicher als die befragten türkischen Jungen (vgl. Modell 3).

Modell 3: Personenbezogene Einflussvariablen auf die Deutschzensur, Quer- und Längsschnitts



Die Varianzaufklärungen veranschaulichen, dass der Einfluss dieses Bereichs zum 1. Messzeitpunkt Querschnitts hoch ist (.24) und zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts drastisch abnimmt (.11). Im Längsschnitt ist die aufgeklärte Varianz mit $R^2 = .19$ wesentlich höher als zum 2. Messzeitpunkt des Querschnitts (vgl. Modell 3). Die geringe Varianzaufklärung im Modell des Querschnitts zum 2. Messzeitpunkt, lässt sich damit erklären, dass das Sprachverständnis, was lediglich zum 1. Messzeitpunkt erhoben wurde, in den Analysen für den 2. Messzeitpunkt nicht geprüft werden konnte. Es zeigt sich also, dass die Variable „Deutsch schreiben“ den stärksten Einfluss auf die Deutschzensur hat. Hier fällt vor allem auf, dass für gute Deutschleistungen sprachliche Fähigkeiten im schriftlichen Bereich (Grammatik, Wortschatz, Schriftsprache usw.) ausschlaggebend sind. Dies stützt die These, dass gute Sprachkenntnisse als eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg zu betrachten ist. Die Annahme, dass gute Deutschnoten von ausländischen Schülern nur dann

ohne Vorbehalt für die Selektion positiv eingeschätzt werden, wenn sie gleichzeitig mit guten Mathematiknoten einhergehen (HAEBERLIN/ IMDORF/ KRONIG 2004a), wird hier nochmals bestätigt.

Um die Stärke des Einflusses der oben dargestellten Familien-, Schul-, Freundes- und Freizeitvariablen auf die Mathematik- und die Deutschzensur zu ermitteln, wurden ebenfalls multiple Regressionsanalysen durchgeführt, wobei die Rechnungen nicht brauchbar waren. Aus diesem Grund werden sie hier nicht wiedergegeben. Anhand der Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigt sich also, dass in dieser Studie die Schulleistungen, d.h. Mathematik- und Deutschzensur von türkischen Schuljugendlichen, insbesondere von personenbezogenen Variablen beeinflusst werden. Kulturelle Vorlieben, Musikgeschmack, Lesegewohnheiten, Mediennutzung, Sprachbeherrschung wurden zwar den persönlichen Einflussgrößen zugeordnet, beinhalten aber Elemente beider Kulturen (vgl. Kapitel 7.3) und können deshalb nicht unabhängig vom Migrationshintergrund bzw. der Familie betrachtet werden.

7.8. Ökologischer Übergang

Betrachtet man den Schulerfolg türkischer Schuljugendlicher, ist der Übergang zwischen Familie und Schule als bedeutsamer Faktor zu nennen.

Im Theorieteil wurde der Einfluss der familiären Erziehung und des familiären Rollensystems auf die Leistungsmotivation und die persönliche Entwicklung der Kinder bereits dargestellt. Die Einfindung in die Mehrheitsgesellschaft ist bei Migranten türkischer Herkunft im Vergleich zur Gruppe aus dem sonstigen europäischen Ausland oder etwa den Vereinigten Staaten schwieriger. Diese Menschen bewegen sich nicht nur sprachlich und kulturell zwischen zwei Welten (vgl. HETTLAGE- VARJAS/ HETTLAGE 1983), hinzu kommen die religiösen Unterschiede (vgl. hierzu Kapitel 7.9.2.). Insbesondere für Schulkinder stellt diese Situation beim ökologischen Übergang von der Familie zur Schule ein wichtiges Problem dar. Denn in solchen Fällen können primäre und sekundäre Sozialisation extrem aufeinander prallen. Sie können aufgrund von Orientierungsproblemen zum Misserfolg in der Schule führen.

Es hat sich zwar gezeigt, dass der Einfluss der Variablen des Mikrosystems Familie geringer als erwartet ist, dennoch ist an dieser Stelle besonders darauf hinzuweisen, dass die Familie nach wie vor eine der wichtigsten Sozialisationsfaktoren darstellt. Denn das Mikrosystem Familie übt insbesondere im Migrationskontext einen erheblichen Einfluss auf die

Lebensbereiche aus, die die menschliche Entwicklung beeinflussen (siehe hierzu BRONFENNBRENNER). Die Entscheidungsmacht über bestimmte Lebensbedingungen wie die Wohngegend, die vorschulische Erziehung der Kinder, den Besuch von Freizeiteinrichtungen (wie Sportvereine, Jugendclubs usw.) und insbesondere über die sozialen Kontakte der Kinder, v. a. im Kindes- und Jugendalter, liegt bei den Eltern. Hierbei ist der Einfluss der schulischen Gegebenheiten sicherlich nicht zu unterschätzen. In diesem Sinne müssten zum einen die Qualität der Aus- und Weiterbildung der Erzieher und Lehrer für die Arbeit mit Migrantenkindern und zum anderen die Qualität der Lehrer- Schüler-Interaktion betrachtet werden. Doch in dieser Untersuchung konnten nur bestimmte Variablen erfasst werden. Bedauerlicherweise konnten keine Daten, die Auskunft über die Schulqualität geben, erhoben werden¹³³.

Für Schulerfolg ist vor allem dann eine gute Ausgangskonstellation gegeben, wenn die schulischen Lernbedingungen auf die familiären Lernbedingungen aufbauen können. Das deutsche Bildungssystem ist allerdings nicht optimal auf die besondere Situation der in Deutschland lebenden Schüler ausländischer Herkunft eingestellt. Denn es hat, wie bereits bemerkt, seine Curricula nicht im Hinblick auf spezifische Probleme der Kinder ausländischer Herkunft verändert (BERGS-WINKELS/ MERKENS 1997). Zudem ist die Schule wie GOGOLIN (1994) auch feststellt, durch ihren monolingualen Charakter geprägt. Wenn man von neueren Ansätzen wie den Europaschulen absieht, ist die Unterrichtssprache Deutsch. Anpassungsprobleme, die sich auf die Lernleistungen auswirken können, entstehen v. a. durch die unterschiedliche Qualität des ökologischen Übergangs zwischen den zwei Mikrosystemen Schule und Familie (BRONFENNBRENNER 1981), d.h., wenn zwischen den Lernbedingungen in der Familie und in der Schule starke Unterschiede bestehen (vgl. KÜHN 1983, HURRELMANN/ WOLF 1986). Dies gilt genauso für deutsche wie auch für türkische Jugendliche. Wie bereits im Theorieteil (Kapitel 2.1 und 2.1.1) diskutiert wurde, kann man davon ausgehen, dass im Vergleich zu deutschen Schülern, die monokulturell sozialisiert werden, bei Schülern ausländischer Herkunft aufgrund ihrer bikulturellen Sozialisation vielmehr ökologische Übergänge stattfinden. Insbesondere bei türkischen Jugendlichen wird der Übergang aufgrund des kulturellen Hintergrundes erschwert, da in der Herkunftsfamilie nicht auf Kultur und Sprache der Mehrheitsgesellschaft vorbereitet wird (vgl. hierzu Kapitel 2.1.1). Der Zeit- und Energieaufwand der zur Anpassung an beide Kulturen aufgewandt wird,

¹³³ Wie zum Beispiel über die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion oder des vorhandenen Beschulungsangebotes für Migrantenkinder einschließlich der zur Verfügung stehenden vorschulischen Einrichtungen. Der ursprüngliche Plan, Eltern- Lehrer mit Schülerdaten zu verbinden, hat sich nur teilweise realisieren lassen, weil zu wenige Familien und Lehrer an der Befragung teilgenommen haben.

kostet Kinder und Jugendliche der zweiten/ dritten Generation enorme Kraft (Vgl. TÖLLE 1995) und man kann davon ausgehen, dass sich dies auch auf die Schulleistungen auswirkt.

Im Folgenden sollen die für den ökologischen Übergang (Familie- Schule) relevanten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt werden.

Für den Übergang von der Familie zur Schule zeigen sich einige interessante Zusammenhänge: Es lässt sich sagen, dass insbesondere bei türkischen Jugendlichen, in deren Familien ein Zusammenhalt besteht, d. h. dass sich die Jugendlichen in der Familie fair behandelt fühlen, nicht enttäuscht werden und insgesamt in Entscheidungsprozesse der Familie gut eingebunden sowie der bildungsorientierte Erziehungsstil, die Bildungsaspiration der Eltern stärker und der religiöse Erziehungsstil weniger ausgeprägt sind, der ökologische Übergang von der Familie zur Schule gut gelingt und die beiden Bereiche sich gut ergänzen. Diese Familientypen stellen im Zusammenhang des Schulerfolgs eine wichtige Ressource für die Schuljugendlichen dar.

Außerdem konnte die Bedeutung der Kommunikationssprache in der Familie als Ressource nachgezeichnet werden. Das besondere Charakteristikum dieser Gruppe, die sich in Deutsch unterhält, ist in zweierlei Hinsicht zu sehen: Zum einen stimmt sie den Aspekten der bikulturellen Identität am stärksten zu (vgl. hierzu Kapitel 7.9.1.1) und zum anderen stellt sie in Bezug auf Schule die erfolgreichste Gruppe dar. Außerdem beurteilt sie ihre Sprachkompetenzen besser.

7.9. Auswertung der Analysen zur Transferbeziehungen türkischer Migranten in Berlin

Nach PARSONS/ BALES (1956) tragen die Strukturen der Familie insbesondere durch die Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Rollen dazu bei, den Heranwachsenden auf gesellschaftliche Erfordernisse vorzubereiten und in komplexeren sozialen Bezügen handlungsfähig zu machen. Zudem stellt Familie diejenige Instanz dar, in der kulturelle Gewohnheiten und Gebräuche an die nächste Generation tradiert werden:

„Familie lässt sich allgemein als ein soziales System verstehen, innerhalb dessen eine intergenerative Vermittlung von Wertvorstellungen und sozialen Orientierungen, Wahrnehmungen und Handlungsoptionen stattfindet“ (MORGENROTH/ MERKENS 1997).

Diese Aufgabe der Familie hat durch den Migrationprozess bei Familien ausländischer Herkunft einen anderen Wert. Denn die Familie ist eine wichtige soziale Ressource der

Jugendlichen, die zur Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur auffordert (vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.). Hierbei ist das kulturelle Kapital als Anregungspotential der Familie und als eine sehr wichtige Ressource zu betrachten. Da aber die Schuljugendlichen türkischer Herkunft, zumindest im Mikrosystem Schule, die Möglichkeit haben, unabhängig von ihren Eltern zu agieren, interethnische Freundschaften zu schließen und somit auch mit der Kultur der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert werden, müssen die Aussagen der Jugendlichen demnach nicht unbedingt mit denen der Eltern übereinstimmen.

Bezüglich der Migrantenfamilien stellt sich die Frage, an welcher Gesellschaft – der Herkunfts- oder der Mehrheitskultur – sich Jugendliche orientieren und auf welche Gesellschaft Familie im Migrationkontext vorzubereiten vermag.

Dieses Kapitel besteht aus folgenden Teilen: Es soll analysiert werden, ob das familiäre Sprachverhalten einen Einfluss auf die elterlichen Erziehungsstile und auf die Ausprägung der sozialen Identität ausübt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, inwiefern die elterlichen Erziehungsstile die Ausprägung der sozialen Identität beeinflussen. Zudem soll kontrolliert werden, ob geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile und der eigenen Erziehungsvorstellungen der befragten türkischstämmigen Schuljugendlichen existieren.

Zum anderen soll insbesondere untersucht werden, wie Erziehungsstile der Eltern an die jüngere Generation tradiert werden und welche Erziehungsstile die jüngere Generation für sich anerkennt bzw. ablehnt. Wie zuvor beschrieben, wurde die Skala zu den Erziehungsstilen der Eltern, die Items zum religiösen, autoritären, permissiven, nachsichtigen, bildungsorientierten Erziehungsverhalten (MORGENROTH 1999) beinhaltet, zum Zeitpunkt der 2. Messung zweimal im Fragebogen für die Jugendlichen sowohl türkischer als auch deutscher Herkunft aufgenommen. Bei der ersten Fragestellung sollten die Jugendlichen anhand dieser Skala angeben, wie sie den Erziehungsstil ihrer Eltern wahrnehmen. Bei der zweiten Fragestellung bezüglich dieser Skala, sollten sie mitteilen, wie man ihrer Meinung nach die Kinder erziehen sollte.

Um überprüfen zu können, ob die Kinder den Erziehungsstil der Eltern annehmen oder ablehnen, sollen mit Hilfe von Mittelwertvergleichen die Gruppenunterschiede festgestellt werden.

Des Weiteren soll überprüft werden, auf welchem Weg die kulturelle Transmission bei türkischen Schuljugendlichen vollzogen wird. D.h. es soll analysiert werden, ob die

Interaktion mit den Eltern oder mit den Freunden für die Übermittlung von kulturellen Werten und Gewohnheiten ausschlaggebender ist. In den Analysen wurden die Daten der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft, der Eltern und der deutschen und türkischen Freunde berücksichtigt. In der Untersuchung wurde diese Gruppe zu den Dimensionen „Geschlechterrollendifferenz“, „Deutschen-Türkenbild“, „Akkulturationseinstellungen“, „kulturelles Kapital“, „soziale Identität“¹³⁴ und „Rückkehr- oder Verbleibabsichten“ befragt. Hierfür wurden Korrelations- und Regressionsanalysen und die T-Tests durchgeführt.

7.9.1. Innerfamiliärer Sprachgebrauch

Wie bereits erwähnt, ist die Sprache ein wesentlicher Teil des Familiensystems (MÜLLER 1981). Je nachdem in welcher Sprache in der Familie kommuniziert wird, wird das Kind zumindest auf sprachlicher Ebene- auf die Herkunfts- oder Mehrheitsgesellschaft vorbereitet.

In diesem Abschnitt soll geprüft werden, ob der innerfamiliäre Sprachgebrauch die elterlichen Erziehungsstile und die Ausprägung der sozialen Identität beeinflusst.

7.9.1.1. Innerfamiliärer Sprachgebrauch und soziale Identität

Der Sprachgebrauch der Eltern sowie der Schuljugendlichen wurde bereits im Kapitel (7.3.2.) dargestellt. Im Folgenden soll überprüft werden, ob das Sprachverhalten der Eltern sowie der befragten Schüler, einen Einfluss auf die Ausprägung der sozialen Identität haben. D.h. es soll kontrolliert werden, ob bei den Schuljugendlichen türkischer Herkunft, die in der Familie oder mit den Freunden zumeist „Deutsch“ oder „Deutsch und Türkisch“ sprechen, das Zugehörigkeitsgefühl zu der Mehrheitsgesellschaft stärker bzw. bei dieser Gruppe die deutsche bzw. biculturelle Identität stärker ausgeprägt ist als bei den türkischstämmigen Schuljugendlichen, in deren Kommunikation die Herkunftssprache überwiegt.

¹³⁴ Die Skala zur „sozialen Identität“ wurde in den Fragebogen für deutsche Schüler nicht aufgenommen.

Tabelle 90: Varianzanalyse- soziale Identität nach Sprachgebrauch mit den Eltern und Geschwistern, 1. Messzeitpunkt des Querschnitts					
Sprache mit den Eltern		N	MW	Std.	Sign.
türkische	auf Türkisch	93	3,3	.61	
Identität	auf Deutsch	12	2,6	.68	.00
	Beides	177	3,1	.63	
	Gesamt	282	3,1	.64	
bikulturelle	auf Türkisch	92	1,8	.75	
Identität	auf Deutsch	11	2,8	.90	.00
	Beides	174	2,2	.94	
	Gesamt	277	2,1	.91	
Sprache mit den Geschwistern		N	MW	Std.	Sign.
türkische	auf Türkisch	28	3,3	.62	
Identität	auf Deutsch	62	2,8	.61	
	Beides	172	3,2	.61	.00
	trifft nicht zu, da keine Geschwister	19	3,2	.74	
	Gesamt	281	3,1	.64	
deutsche	auf Türkisch	28	1,3	.44	
Identität	auf Deutsch	61	1,5	.56	
	Beides	170	1,3	.47	.05
	trifft nicht zu, da keine Geschwister	19	1,3	.58	
	Gesamt	278	1,3	.50	
bikulturelle	auf Türkisch	28	1,7	.81	
Identität	auf Deutsch	61	2,4	1,1	
	Beides	168	2,0	.84	.00
	trifft nicht zu, da keine Geschwister	19	2,1	.82	
	Gesamt	276	2,1	.91	

Aus den Analysen geht hervor, dass bei der Gruppe der Schuljugendlichen türkischer Herkunft, die sich mit ihren Eltern und Geschwistern auf türkisch unterhalten, die türkische Identität am stärksten und bei jenen Schuljugendlichen, die mit ihren Eltern auf deutsch sprechen am niedrigsten ausgeprägt ist. Wohingegen jene Jugendlichen, die mit ihren Eltern nur auf deutsch kommunizieren, der bikulturellen Identität am höchsten und jene Schuljugendlichen, die mit ihren Eltern auf türkisch sprechen am geringsten zustimmen (vgl. Tabelle 90).¹³⁵

¹³⁵ Das oben dargestellte Ergebnis wird auch in Bezug auf das Sprachverhalten mit den Mitschülern sowie Freunden bestätigt. Die Varianzanalyse erbrachte zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts hinsichtlich der bikulturellen Identität signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Folglich weisen jene Schüler, die in der Schulpause mit ihren Mitschüler oder mit ihren Freunden außerhalb der Schule auf deutsch reden, eine stärkere bikulturelle Identität auf. Der Mittelwert ist in der Gruppe derjenigen Schüler, die sich auf türkisch unterhalten wesentlich geringer.

7.9.1.2. Innerfamiliärer Sprachgebrauch und elterliche Erziehungsstile

In diesem Abschnitt soll der Zusammenhang zwischen dem familiären Sprachgebrauch und den wahrgenommenen Erziehungsstilen geprüft werden. Dies ist insofern wichtig, weil dadurch kontrolliert werden kann, ob bezüglich des Sprachgebrauchs sich unterschiedliche Familientypen, zumindest was die Erziehungsstile betrifft, darstellen lassen.

Bezüglich der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile konnten in den Analysen des 1. Messzeitpunkts signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden. Diese Befunde lassen sich folgendermaßen interpretieren: Familien, die sich zumindest auf sprachlicher Ebene der Mehrheit angepasst haben, unterscheiden sich in ihrem Erziehungsstil. Schuljugendliche, die mit ihren Eltern und Geschwistern auf türkisch sprechen, bewerten im Vergleich zu den Schülern, die in Deutsch oder in beiden Sprachen kommunizieren, den Erziehungsstil ihrer Väter und Mütter am religiösesten. Wohingegen die Schüler, die mit ihren Eltern nur Deutsch reden, den Erziehungsstil ihrer Väter am einfühlsamsten und am wenigsten autoritär wahrnehmen (vgl. Tabelle 91).

Tabelle 91: Varianzanalyse- Einfluss des Sprachgebrauchs mit den Eltern und Geschwistern auf die elterlichen Erziehungsstile					
	Sprache mit den Eltern	N	MW	Std.	Sign.
Erziehungsstil	auf Türkisch	88	2,7	1,0	
des Vaters	auf Deutsch	11	2,2	1,1	.01
Religiös	Beides	171	2,3	.98	
	Gesamt	270	2,5	1,0	
Erziehungsstil	auf Türkisch	90	2,6	.69	
des Vater	auf Deutsch	11	2,2	.61	.00
autoritär	Beides	171	2,3	.73	
	Gesamt	272	2,4	.72	
Erziehungsstil	auf Türkisch	90	2,9	.77	
des Vaters	auf Deutsch	11	3,6	.56	.04
einfühlsam	Beides	170	3,0	.79	
	Gesamt	271	3,0	.78	
Erziehungsstil	auf Türkisch	88	2,7	1,0	
der Mutter	auf Deutsch	10	1,8	.80	.00
religiös	Beides	170	2,3	.95	
	Gesamt	268	2,4	1,0	
	Sprache m. d. Geschwistern				
Erziehungsstil	auf Türkisch	27	2,9	.83	
des Vaters	auf Deutsch	57	2,2	1,0	
religiös	Beides	167	2,4	1,0	.05
	trifft nicht zu, keine Geschw.	18	2,7	1,2	
	Gesamt	269	2,5	1,0	
Erziehungsstil	auf Türkisch	27	2,8	1,1	
der Mutter	auf Deutsch	57	2,1	1,0	
religiös	Beides	166	2,4	.95	.04
	trifft nicht zu, keine Geschw.	18	2,4	1,1	
	Gesamt	268	2,4	1,0	
Erziehungsstil	auf Türkisch	28	3,1	.83	
der Mutter	auf Deutsch	58	3,2	.85	
einfühlsam	Beides	164	3,2	.76	.01
	trifft nicht zu, keine Geschw.	18	3,8	.29	
	Gesamt	268	3,2	.78	

Zusammenfassend lässt sich für diesen Abschnitt sagen, dass der Sprachgebrauch eine positive Auswirkung auf die biculturelle Identität hat und das Zugehörigkeitsgefühl zu der Mehrheitsgesellschaft stärkt. Folglich scheinen die Schüler, die mit ihren Eltern, und Geschwistern Deutsch sprechen, kennzeichnend dafür zu sein, dass sie eine stärkere biculturelle Identität aufweisen.¹³⁶

Es konnte bestätigt werden, dass sich Familien, die sich zumindest auf sprachlicher Ebene der Mehrheit angepasst haben, in ihrem Erziehungsstil unterscheiden. Sie bevorzugen in ihrer Erziehung einen einfühlsamen und unautoritären Stil, wohingegen sie ihre Kinder zur Einhaltung religiöser Pflichten nicht verpflichten. Auch NAUCK (2000) konnte in einer

¹³⁶ Ihr Freundeskreis setzt sich entweder nur aus deutschen Mitschülern oder sowohl aus türkischen als auch aus deutschen Mitschülern zusammen. Deshalb wird davon ausgegangen, dass u.a. der Sprachgebrauch die Integration fördert (s. hierzu Kapitel 7.4).

Untersuchung zur Eltern- Kind- Beziehung in Migrantenfamilien nachweisen, dass weder die religiöse Orientierung noch autoritäres Erziehungsverhalten charakteristisch für türkische Familien sind. Es zeigt sich also, dass, je nachdem für welche Akkulturationsstrategien sich die Familien entscheiden, Unterschiede im Erziehungsverhalten der Eltern bestehen (MORGENROTH/ MERKENS 1997).

7.9.2. Elterliche Erziehungsstile und soziale Identität

Die Wertvorstellungen und Erziehungsstile, die in den jeweiligen Familien vorherrschen, haben einen erheblichen Einfluss darauf, inwieweit den Jugendlichen türkischer Herkunft Freiräume gestattet werden, in denen sie die Möglichkeit haben, neue Rollenmodelle zwischen der Herkunftskultur und der Mehrheitsgesellschaftskultur auszuprobieren.

Es ist davon auszugehen, dass je nachdem, welche Erziehungsstrategien die Migrantenfamilien verfolgen, das Kind auf die Herkunfts- oder Mehrheitsgesellschaft vorbereitet wird. In diesem Zusammenhang ist zu überprüfen, inwiefern die elterlichen Erziehungsstile die Ausprägung der sozialen Identität beeinflussen.

Die Analysen, in denen der Einfluss der elterlichen Erziehungsstile auf die Ausprägung der sozialen Identität untersucht wurden, zeigen, dass lediglich der von den Schülern wahrgenommene religiöse Erziehungsstil der Eltern einen Einfluss auf die soziale Identität hat.

Es ist anzunehmen, dass im Migrationprozess der religiöse Einfluss umso stärker ist, je größer die kulturellen Unterschiede sind. Wie zuvor erwähnt, werden türkische Migranten aufgrund kulturelle Gewohnheiten, Religion und Sprache mit der größten kulturellen Distanz wahrgenommen. In der religiösen Praxis¹³⁷ lassen sich bedeutende kulturspezifische Bräuche und Gewohnheiten der türkischen Gesellschaft finden (POLAT 1998).

Bei Migranten der 1. und 2. Generation ist davon auszugehen, dass die Praxis religiösen Alltags auch ein Schutz gegen Fremdheit darstellt. Somit wird auch an den traditionellen Wert- und Normvorstellungen stärker festgehalten als in einer vergleichbaren Gruppe im Herkunftsland. Diese Handlungsweise hängt, wie zuvor erwähnt, hauptsächlich mit der Angst,

¹³⁷ Bezüglich der islamischen Religiosität unterscheidet MEYER (1997) zwischen drei Varianten: a) islamischer Religiosität als persönliche Angelegenheit, b) islamische Religiosität als Mittel kollektiver, kultureller Abgrenzung in Konkurrenz zu anderen Kulturen und c) islamische Religiosität als politische Verbindung von Religion und Machtpolitik mit dem Ziel der Ausbreitung des Geltungsbereiches dieser Kultur und der Erringung einer Vormacht gegenüber konkurrierenden Kulturen. Diese letzte Position wird mit Fundamentalismus gleichgesetzt.

türkische Tradition und türkische Werte in der Fremde verlieren zu können, zusammen. Dagegen kann die Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft der 3. Generation als eine Orientierung in der Fremde betrachtet werden. Die Religiosität kann auch ein Versuch sein, eine intakte Identität auszubilden und eine Antwort auf kränkende Fremdheitserfahrungen, d.h. auf gescheiterte Integrationsbemühungen, zu geben.

„Sie haben, wenn sie nun fundamentalistische Positionen übernommen haben, indessen Erfahrungen durchlaufen, die sie in die rigiden Identitätsansprüche der fundamentalistischen Version ihrer Ursprungskultur zurücktreibt, aber erst, nachdem ihr Versuch, eine offenere Identität zwischen der Herkunfts- und der Mehrheitskultur zu finden, auf verletzende Weise gescheitert ist. Fast die Hälfte von ihnen resümiert diese Erfahrung verweigerter kollektiver Identität in den Urteilen: „Die Deutschen lehnen uns ab, die Türken in der Türkei verstehen uns nicht, aber Muslime akzeptieren uns.“ (MEYER1997, S.63)

Auf der anderen Seite könnte ein Rückgriff auf den Islam als eine Bemühung, die eigene ethnische Identität gegen die beunruhigenden Unsicherheiten der erlebten Zwischenwelten (HETTLAGE- VARJAS/ HETTLAGE 1983) abzuschotten und aufrechtzuerhalten, verstanden werden.

Die Ergebnisse unserer Studie lassen sich folgendermaßen erläutern: Bei jenen Schuljugendlichen, die einen sehr stark religiös orientierten Erziehungsstil beider Elternteile wahrnehmen, ist die soziale Identität am stärksten türkisch geprägt. Eine gering religiös orientierte Erziehung fördert dagegen die Ausprägung einer bikulturellen Identität¹³⁸ (vgl. Tabelle 92). Dieses Ergebnis stimmt mit dem Befund von ESSER (1990) überein. Er konnte nachweisen, dass sich die Jugendlichen ausländischer Herkunft um so stärker mit der Aufnahmegesellschaft identifizieren, wenn eine geringe religiöse Bindung der Eltern, besteht.

		1. Messzeitpunkt				2. Messzeitpunkt			
Soziale Identität	Religiöser Erziehungsstil des Vaters	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Türkische Identität	Wenig religiös	77	2,9	.70		61	2,6	.76	
	2	79	3,1	.58		75	3,1	.66	
	3	77	3,3	.60	.00	79	3,3	.55	.00
	Sehr religiös	43	3,4	.55		70	3,3	.64	
	Gesamt	276	3,1	.64		285	3,0	.71	
bikulturelle Identität	Wenig religiös	75	2,4	.93		60	2,5	.89	
	2	78	2,1	.97		75	2,2	.86	
	3	76	2,0	.86	.01	78	2,1	.79	.02
	Sehr religiös	42	1,8	.78		69	2,0	.84	

¹³⁸ Dieselbe Struktur zeigte sich auch in den Analysen, in denen anhand der Angaben der Eltern überprüft wurde, ob die elterliche Religionserziehung bei der Ausprägung der sozialen Identität einen Einfluss hat. Die Varianzanalyse erbrachte zwar keine signifikanten Unterschiede in den Gruppen, es wurde jedoch deutlich, dass bei einer stark religiös orientierten elterlichen Erziehung, die soziale Identität türkisch geprägt ist und bei einer wenig religiös orientierten Erziehung die bikulturelle Identität stärker ausgeprägt ist.

	Gesamt	276	2,1	.92		282	2,2	.86	
	Religiöser Erziehungsstil der Mutter	N	MW	Std.	Sign.	N	MW	Std.	Sign.
Türkische	Wenig religiös	82	2,8	.73		76	2,7	.79	
Identität	2	95	3,2	.53		65	3,1	.66	
	3	65	3,3	.52	.00	92	3,3	.53	.00
	Sehr religiös	32	3,5	.46		48	3,5	.50	
	Gesamt	274	3,1	.63		281	3,1	.70	
bikulturelle	Wenig religiös	80	2,4	.97		75	2,4	.90	
Identität	2	94	2,2	.86		63	2,1	.79	
	3	65	1,9	.84	.00	90	2,2	.81	.00
	Sehr religiös	31	1,6	.77		50	1,9	.83	
	Gesamt	270	2,1	.91		278	2,2	.85	

7.9.2. Geschlechtsspezifische Unterschiede

In der herangezogenen Literatur wird häufig zum Thema „Erziehungsstile der türkischen Migrantengruppe“ berichtet, dass türkische Eltern sich in der Erziehung ihrer Kinder nach traditionellen Erziehungsmustern richten (vgl. BOOS- NÜNNING 1994). Dabei wird auf die patriarchalische Ausrichtung hingewiesen und darauf aufmerksam gemacht, dass der Mann über alle Entscheidungskompetenzen in allen wichtigen Fragen verfügt:

„Aufgrund der besonders großen kulturellen Distanz und der elterlichen Autoritätsverteilung werden in türkischen Familien die Entscheidungen überwiegend vom Vater und selten von beiden Ehegatten getroffen“ (SCHRADER/ NIKLES/ GRIESE 1979, S.106f).¹³⁹

Deshalb ist davon auszugehen, dass insbesondere Eltern, die sich nach traditionellen Verhaltensmustern richten, geschlechtsspezifische Erziehungsverhalten aufweisen. Diesbezüglich lassen sich Rückschlüsse darauf ziehen, dass den Söhnen mehr Freiräume eingeräumt werden, die Töchter aber stärker von der sozialen Kontrolle betroffen sind (GLUMPER 1985)¹⁴⁰ und mehr Haushaltspflichten übernehmen müssen. MORGENROTH/ MERKENS (1997) machen auf die geschlechtsspezifische Aufgabenteilung innerhalb der türkischen Familie aufmerksam. Sie betonen, dass „innerhalb der türkischen Familie die Frauen weitestgehend für die emotionale Unterstützung und häusliche Belange zuständig sind, wobei die Männer die finanzielle Versorgung und Außenkontakte übernehmen“ (S.306).

¹³⁹ Entgegen dieser Annahme, dass in türkischen Familien eher die Väter als Autoritätsperson zu betrachten sind, konnte SCHNEEWIND (2001) anhand der Daten des Forschungsprojektes „Individuation und soziale Identität türkischer Jugendlicher in Berlin“, die auch meinem Dissertationsvorhaben zugrunde liegen, in ihrer Diplomarbeit feststellen, dass „sich die Mütter und Väter der türkischen Stichprobe im Empfinden der Jugendlichen als ähnlich autoritär zeigen und beide Elternteile ähnlich hohen Wert auf Bildung und Religiosität legen“ (S.67).

¹⁴⁰ GLUMPER (1985) weist auf die Beschränkung der unkontrollierten Freizeitaktivitäten von Töchtern hin.

Wie MORGENROTH/ MERKENS (1997) zurecht feststellen und wovon auch in dieser Arbeit ausgegangen wird, führt Migration zu veränderten Ressourcen, woraus sich ein Wandel der Familienstrukturen ergeben kann. Die Situation der Jugendlichen und das Erziehungsverhalten der Eltern unterscheiden sich wie bereits erwähnt, je nachdem für welche Akkulturationsstrategien sich die Familien entscheiden.

Im Folgenden soll geprüft werden, ob in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile und der eigenen Erziehungsvorstellungen der befragten Schuljugendlichen türkischer Herkunft geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen.

7.9.2.1. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile

Aus den Ergebnissen der T-Test für unabhängige Stichproben wird deutlich, dass sich die befragten Mädchen und Jungen türkischer Herkunft in ihrer Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile unterscheiden. Zum ersten sowie zum zweiten Messzeitpunkt gibt es signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich des „autoritären Erziehungsstils des Vaters“, des „autoritären Erziehungsstils der Mutter“ und des „religiösen Erziehungsstils der Mutter“. Jungen nehmen zu beiden Messzeitpunkten des Querschnitts den Erziehungsstil ihrer Väter und Mütter im Vergleich zu den befragten Mädchen türkischer Herkunft autoritärer wahr. Diese Aussage trifft auch auf den religiösen Erziehungsstil der Mutter zu. Auch hier stufen die Jungen den Erziehungsstil ihrer Mütter im Vergleich zu den Mädchen religiöser ein (vgl. Tabelle 93). Dieses Ergebnis lässt sich wie SCHNEEWIND (2001) vermutet, damit begründen, dass eventuell Mädchen verständnisvoller behandelt werden als Jungen. „ Auch deutet dies ein emotionaleres oder bindungsintensiveres Verhältnis zwischen Mädchen und ihren Müttern an“ (S.69).

Tabelle 93: T- Tests für unabhängige Stichproben- Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile, nach Geschlecht, 1. und 2. Messzeitpunkt des Querschnitts							
Erziehungsstile der Eltern	Geschlecht	N	MW	Std.	T	Df	Sign.
1. Messzeitpunkt							
Autoritärer Erziehungsstil des Vaters	Männlich	135	2,6	.65	4,6	275	.00
	Weiblich	142	2,2	.74			
Autoritärer Erziehungsstil der Mutter	Männlich	133	2,5	.75	3,0	273	.00
	Weiblich	142	2,2	.76			
Religiöser Erziehungsstil der Mutter	Männlich	133	2,5	1,0	2,0	272	.05
	Weiblich	141	2,3	.95			
2. Messzeitpunkt							
Autoritärer Erziehungsstil des Vaters	Männlich	149	2,6	.65	2,8	290	.01
	Weiblich	143	2,4	.74			
Autoritärer Erziehungsstil der Mutter	Männlich	145	2,6	.77	2,5	283	.04
	Weiblich	140	2,4	.79			
Religiöser Erziehungsstil der Mutter	Männlich	144	2,8	1,1	2,7	282	.01
	Weiblich	140	2,5	.99			

Bezüglich des Rollenverständnisses konnten ebenfalls geschlechtsspezifische ($p=.00$) Unterschiede nachgewiesen werden, wobei hier angemerkt werden muss, dass die befragten türkischen Jungen der gleichberechtigten Erziehung zwar nicht völlig, aber immerhin zustimmen. Die Mädchen stimmen der Gleichberechtigung am stärksten zu und lehnen somit die Benachteiligung der Frauen am stärksten ab (vgl. Tabelle 94).¹⁴¹

Tabelle 94: T- Tests- Rollenverständnis nach Geschlecht, 1. Messzeitpunkt des Querschnitts							
	Geschlecht	N	MW	Std.	T	Df.	Sign.
Mädchen sollten genauso wie Jungen erzogen werden	Männlich	130	3,0	.90	-4,4	271	.00
	Weiblich	143	3,4	.87			

Diese Ergebnisse zeigen entgegen der theoretischen Annahmen¹⁴², dass die befragten Jungen türkischer Herkunft eine strengere Erziehung wahrnehmen als die Mädchen, was wiederum die Annahme bestätigt, dass innerhalb der türkischen Migrantenfamilien nicht nur traditionell ausgerichtete patriarchalisch autoritäre Familientypen bestehen, sondern dass unterschiedliche Familientypen existieren.

¹⁴¹ Diesbezüglich konnten auch schulformspezifische signifikante Unterschiede festgestellt werden ($p=.01$):

Gymnasiasten stimmen der gleichberechtigten Erziehung (MW= 3,5) stärker zu.

¹⁴² Die besagen, dass die Erziehung der türkischen Mädchen insbesondere im Ausland in einigen Fällen noch strenger ist als in der Heimat, da die Kontrolle der Dorfgemeinschaft bzw. die soziale Kontrolle der Verwandten und Nachbarn durch die Familie ersetzt werden muss, und dass die Söhne freier erzogen werden.

7.9.2.2. Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Erziehungsvorstellungen

Für die Vorstellungen von Kindererziehung sind zum einen eigene Erfahrungen aus der Kindheit und zum anderen die Kontakte mit kulturellen Überzeugungen der Gesellschaft prägend (HOFER 1992, S.143).

In diesem Abschnitt soll geprüft werden, ob bezüglich der Erziehungsvorstellungen der befragten türkischstämmigen Jugendlichen, d.h. wie sie selber ihre Kinder erziehen möchten, geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen.

Es lässt sich feststellen, dass Meinungsverschiedenheiten zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Erziehungsvorstellungen bestehen und zwar was die autoritären und religiösen Erziehungsabsichten betrifft. Im Vergleich zu den befragten türkischstämmigen Mädchen würden die Jungen türkischer Herkunft in der Erziehung ihrer Kinder eher autoritärer und religiöser sein (vgl. Tabelle 95).¹⁴³

Tabelle 95: T-Tests für unabhängige Stichproben- Erziehungsvorstellungen nach Geschlecht, 2. Messzeitpunkt des Querschnitts

Erziehungsvorstellungen	Geschlecht	N	MW	Std.	T	Df ²	Sign.
autoritär	Männlich	154	2,5	.68	4,8	299	.00
	Weiblich	147	2,1	.64			
religiös	Männlich	154	2,7	1,0	2,6	299	.01
	Weiblich	147	2,4	.99			

Bezüglich der anderen Erziehungsvorstellungen bestehen keine signifikanten Unterschiede. Jedoch ist die Tendenz dahingehend, dass die Mädchen ihre Kinder eher einfühlsamer und nachsichtiger erziehen würden.

¹⁴³Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass hinsichtlich der religiösen und autoritären Erziehungsvorstellungen schulformspezifische signifikante Unterschiede bestehen. Demzufolge würden die befragten türkischstämmigen Gymnasiasten, im Vergleich zu den türkischen Schülern anderer Schulformen, ihre Kinder am wenigsten religiös und am wenigsten autoritär erziehen. Während die Gesamtschüler sich am meisten für eine religiöse Erziehung einsetzen, nehmen die Real- und Hauptschüler bezüglich dieser Subskala eine mittlere Position ein. Was die autoritäreren Erziehungsvorstellungen der befragten Schüler türkischer Herkunft betrifft, zeigt sich, dass der Mittelwert mit M=2,4 bei den Haupt- Real- und Gesamtschülern gleich ist. Auch bei den Eltern war der Mittelwert bezüglich des autoritären Erziehungsstils am höchsten. Zu ähnlichen Ergebnissen führte auch die Analyse, in der anhand der Bildungsaspiration der Jugendlichen Gruppen gebildet wurden. Die Varianzanalyse wies zwar bezüglich der religiösen und autoritären Erziehungsvorstellungen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen auf, es zeigte sich aber, dass die Schüler, die das Abitur erreichen möchten, im Vergleich zu den Schülern, deren Bildungsaspiration niedriger ist, einen weniger religiös und autoritär orientierten Erziehungsstil anstreben. Entgegen den Umfrageergebnissen der BERLINER AUSLÄNDERBEAUFTRAGTEN (2000b) zeigt sich also in dieser Untersuchung, dass bei fortschreitender Integration, wenn man den Gymnasialbesuch und den Wunsch des höchsten Schulabschlusses als Integrationsbereitschaft in die Mehrheitsgesellschaft betrachtet, eine systemische Integration, die soziale Integration nach sich zieht (ESSER 1999), und zumindest religiöse Gewohnheiten nicht beibehalten werden (möchten).

7.9.3. Anerkennung bzw. Ablehnung der elterlichen Erziehungsstile

Da sich die Jugendlichen insbesondere in der Pubertätszeit von ihren Eltern abgrenzen wollen und es häufig zu Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern kommt (HURRELMANN 1994), ist es von großem Interesse zu überprüfen, ob die Jugendlichen alles anders machen wollen als ihre Eltern oder ob sie mit deren Erziehung zufrieden sind.

In diesem Abschnitt soll Folgendes kontrolliert werden: Ob zwischen den Gruppen Unterschiede bestehen, vor allem bezüglich der wahrgenommenen Erziehungsstile und andererseits hinsichtlich ihrer Erziehungsvorstellung, d.h. wie sie selber ihre Kinder erziehen möchten. Die Gruppenaufteilung erfolgte anhand der Frage „Würdest Du Deine Kinder genauso erziehen, wie Deine Eltern Dich erzogen haben?“ Es wurden drei Gruppen gebildet. In der ersten Gruppe wurden die Schüler erfasst, die mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern zufrieden sind bzw. die ihre Kinder genauso erziehen würden, wie sie von ihren Eltern erzogen wurden. Die zweite Gruppe besteht aus den Schülern, die mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern unzufrieden sind. Der dritten Gruppe wurden die Schüler zugeordnet, die bei dieser Frage die Antwortkategorie „weiß ich nicht“ nannten. D.h. diejenigen Schüler, die unentschlossen darüber sind, ob sie ihre Kinder genauso oder anders erziehen würden, wie sie von ihren Eltern erzogen wurden.¹⁴⁴

Folgend sollen die Ergebnisse der Analysen präsentiert werden. Es hat sich gezeigt, dass sich die Gruppen in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile zum 1. Messzeitpunkt in Bezug auf den „einfühlsamen Erziehungsstil der Mutter“ und zum 2. Messzeitpunkt hinsichtlich des „religiösen Erziehungsstils der Mutter“ und des „nähesuchenden und einfühlsamen Erziehungsstils des Vaters“ signifikant unterscheiden. Bei allen diesen genannten Erziehungsstilen zeigt sich die gleiche Struktur: Die befragten Schüler türkischer Herkunft, die mit den Erziehungsstilen ihrer Eltern zufrieden sind, stimmen diesen am höchsten zu. Die Schüler der zweiten Gruppe, also diejenigen Schüler, die mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern unzufrieden sind, stimmen diesen am wenigsten zu, wobei diejenigen Schüler, die der dritten Gruppe zugeordnet wurden, eine mittlere Position einnehmen (vgl. Tabelle 96).

¹⁴⁴ Dabei stellte sich heraus, dass über ein Drittel der Befragten (39,1%) mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern zufrieden ist bzw. ihre Kinder genauso erziehen würde wie ihre Eltern sie erzogen haben. Während 24,2% angaben, dass sie ihre Kinder anders erziehen würden, waren 36,7% unentschlossen, ob sie ihre Kinder genauso erziehen würden, wie ihre Eltern sie erzogen haben.

Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Schüler, die am meisten einen einfühlsamen, nächsuchenden und religiösen Erziehungsstil wahrnehmen, auch mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern zufrieden sind. Demzufolge stellt die Religiosität der Eltern keinen Störfaktor für die Zufriedenheit der wahrgenommenen Erziehungsstile dar.

Tabelle 96: Varianzanalyse- Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile nach Zufriedenheit mit den elterlichen Erziehungsstilen					
	Erziehungsstile	N	MW	Std.	Sign.
Einfühlsamer Erziehungsstil der Mutter	Ja	64	3,4	.65	
	nein	42	2,9	.91	.01
	weiß ich nicht	67	3,3	.74	
1. Messzeitpunkt	Gesamt	173	3,2	.77	
religiöser Erziehungsstil der Mutter	Ja	105	2,9	1,0	
	nein	66	2,3	1,0	.00
	weiß ich nicht	102	2,6	.98	
2. Messzeitpunkt	Gesamt	273	2,7	1,0	
nächstsuchender Erziehungsstil des Vaters	Ja	105	2,8	.80	
	nein	66	2,2	.93	.00
	weiß ich nicht	98	2,6	.78	
2. Messzeitpunkt	Gesamt	269	2,5	.86	
einfühlsamer Erziehungsstil des Vaters	Ja	105	3,3	.78	
	nein	66	2,6	.95	.00
	weiß ich nicht	102	3,1	.79	
2. Messzeitpunkt	Gesamt	273	3,0	.87	

Zudem wurde für diesen Abschnitt mit Hilfe von Varianzanalysen überprüft, ob zwischen diesen Gruppen bezüglich der eigenen Erziehungsvorstellungen Differenzen bestehen. Dabei stellte sich heraus, dass die Schüler, die mit dem Erziehungsstil ihrer Eltern zufrieden sind, im Vergleich zu den Schülern der anderen beiden Gruppen ihre Kinder am religiösesten erziehen würden. Außerdem plädieren die Schüler dieser Gruppe für einen autoritäreren, nächsuchenderen und bildungsorientierteren Erziehungsstil als die Schüler der anderen beiden Gruppen, wobei auch hier deutlich wurde, dass sich diejenigen Schüler der Gruppe, die darüber unentschlossen sind, wie sie ihre Kinder erziehen würden, abgesehen von den autoritären Erziehungsvorstellungen¹⁴⁵, im Mittelfeld der Stichprobe befinden.

¹⁴⁵ Bezüglich dieser Erziehungsvorstellung weisen sie mit M=2,4 den gleichen Mittelwert wie die Schüler der ersten Gruppe auf.

Tabelle 97: Varianzanalyse- Zufriedenheit mit den elterlichen Erziehungsstile nach eigenen Erziehungsvorstellungen					
	Zufriedenheit mit den Erziehungsstilen	N	MW	Std.	Sign.
religiöser Erziehungsstil	Ja	116	2,7	1,0	
	nein	69	2,2	1,0	.01
	weiß ich nicht	105	2,5	.94	
	Gesamt	290	2,5	1,0	
autoritärer Erziehungsstil	Ja	116	2,4	.75	
	nein	69	2,2	.64	.03
	weiß ich nicht	105	2,4	.65	
	Gesamt	290	2,3	.69	
Nähe-suchender Erziehungsstil	Ja	113	2,9	.83	
	nein	68	2,4	.93	.00
	weiß ich nicht	105	2,6	.74	
	Gesamt	286	2,7	.84	
Bildungs-orientierter Erziehungsstil	Ja	113	3,2	.84	
	nein	68	2,8	.82	.00
	weiß ich nicht	105	3,1	.75	
	Gesamt	286	3,0	.82	

7.9.4. Transmission der elterlichen Erziehungsstile - Differenzen zwischen den wahrgenommenen Erziehungsstilen und den eigenen Erziehungsvorstellungen

Für die Transferbeziehungen ist zu überprüfen, wie Erziehungsstile der Eltern an die jüngere Generation weitergegeben werden und welche dieser Erziehungsstile die jüngere Generation für sich anerkennt bzw. ablehnt. Insbesondere soll kontrolliert werden, ob bezüglich der wahrgenommenen Erziehungsstile der Eltern und der eigenen Erziehungsvorstellungen Differenzen bestehen.

Tabelle 98 zeigt die Befunde der T-Tests für abhängige Stichproben, in denen überprüft wurde, ob es in der Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile und der eigenen Erziehungsvorstellungen der Jugendlichen Unterschiede gibt. Der von den Schülern wahrgenommene Erziehungsstil der Väter und Mütter unterscheidet sich von den eigenen Erziehungsvorstellungen bezüglich religiöser Erziehung signifikant, wobei zum 1.

Messzeitpunkt keine signifikanten Unterschiede bestehen. Demzufolge empfinden die Jugendlichen zum 2. Messzeitpunkt den Erziehungsstil beider Elternteile „religiöser“ als zum 1. Messzeitpunkt. Die Analysen für den 1. Messzeitpunkt verdeutlichen, dass die Jugendlichen für einen ähnlich religiös orientierten Erziehungsstil plädieren, wie sie den Erziehungsstil ihrer Eltern wahrnehmen. Zum 2. Messzeitpunkt trifft dies nicht mehr zu. Die Jugendlichen geben an, dass man die Kinder weniger religiös erziehen sollte. Die Ergebnisse der T-Tests für abhängige Variablen zeigen weiterhin, dass sich die Erziehungsvorstellungen

der Jugendlichen von den wahrgenommenen Erziehungsstilen ihrer Eltern bezüglich der autoritären, einfühlsamen, bildungsorientierten, nächesuchenden Erziehungsstile signifikant unterscheiden. Bezüglich des „nachsichtigen Erziehungsstils“ besteht kein signifikanter Unterschied. Es stellt sich also heraus, dass im Bereich der Erziehungsstile zu erwartende Differenzen zwischen den wahrgenommenen Erziehungsstilen und den eigenen Erziehungsvorstellungen bestehen.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die befragten Schüler bei der Erziehung ihrer Kinder einen weniger autoritären, bildungsorientierten, einfühlsameren und nächesuchenderen Erziehungsstil anwenden möchten als sie den Erziehungsstil ihrer Eltern wahrnehmen (vgl. Tabelle 98). Die Jugendlichen sind mit dem Erziehungsstil ihrer Mütter hinsichtlich einer einfühlsamen und nächesuchenden Erziehung zufrieden und würden ihre Kinder genauso erziehen wie ihre Mütter es bei ihnen taten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der „nachsichtige Erziehungsstil beider Elternteile“, der „nächstesuchende und einfühlsame Erziehungsstil der Mütter“ an die befragten Schuljugendlichen weitergegeben und akzeptiert wird, d.h. transferiert wird, wobei der „religiöse, autoritäre Erziehungsstil beider Elternteile“ von den Schuljugendlichen nicht angenommen wird.

Tabelle 98: Ergebnisse der T-Tests für abhängige Stichproben: Wahrnehmung der elterlichen Erziehungsstile und eigene Erziehungsvorstellungen der Jugendlichen, 1. und 2. Messzeitpunkt des Querschnitts

1. Messzeitpunkt								
	N	MW (1)	Std (1)	MW (2)	Std (2)	t	df	Sign.
Religiös - V	174	2,5	.99	2,4	.99	-.37	173	.71
Religiös - M	173	2,4	1,0	2,4	1,0	-.91	172	.36
autoritär – V	174	2,4	.67	2,3	.66	-2,4	173	.02
autoritär - M	173	2,4	.67	2,3	.71	-1,7	172	.09
einfühlsam - V	172	3,0	.74	3,2	.79	3,2	171	.00
einfühlsam - M	171	3,3	.73	3,3	.75	-.45	170	.66
Bildungsorientiert - V	171	3,2	.83	2,9	.77	-4,1	170	.00
Bildungsorientiert - M	170	3,4	.86	2,9	.66	-6,1	169	.00
Nähesuchend - V	172	2,3	.78	2,6	.77	4,3	171	.00
Nähesuchend -M	170	2,5	.79	2,6	.78	-1,0	169	.31
Nachsichtig - V	172	3,0	.64	3,0	.65	.40	171	.69
Nachsichtig - M	170	3,0	.65	3,0	.73	.00	169	1,0
2. Messzeitpunkt								
Religiös - V	279	2,7	1.1	2,5	1.0	4,3	278	.00
Religiös - M	276	2,7	1.0	2,6	1.0	2,0	275	.05
autoritär – V	282	2,5	.81	2,3	.68	4,3	281	.00
autoritär - M	276	2,5	.78	2,4	.68	2,4	275	.02
einfühlsam - V	274	3,0	.86	3,3	.70	-3,9	273	.00
einfühlsam - M	275	3,3	.76	3,3	.70	.88	274	.39
Bildungsorientiert - V	271	3,1	.85	3,0	.81	1,6	270	.12
Bildungsorientiert - M	267	3,2	.72	3,1	.81	2,7	266	.01
Nähesuchend - V	267	2,5	.85	2,7	.82	-3,0	266	.00
Nähesuchend -M	264	2,6	.77	2,7	.82	-1,6	263	.11
Nachsichtig - V	271	3,0	.73	3,0	.67	-.64	270	.52
Nachsichtig - M	266	3,0	.69	3,0	.67	-.51	265	.61

(1) Mittelwert der wahrgenommenen Erziehungsstile der Eltern, (2) Mittelwert der eigenen Erziehungsvorstellungen, V= Vater, M= Mutter, Std. (1)= Standardabweichung der wahrgenommenen Erziehungsstile der Eltern, Std. (2) Standardabweichung der eigenen Erziehungsvorstellungen

7.9.5. Transmission von weiteren Einstellungen und Verhaltensweisen

In der Tabelle 99 sind Befunde zur Transmission von Einstellungen und Verhaltensweisen zusammengestellt worden:

Tabelle 99: Transmission von Einstellungen und Verhaltensweisen						
	Eltern		Deutsche Freunde		Türkische Freunde	
	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2	MZP1	MZP2
Selbstwirksamkeitserwartung			-.40 p=.01	-.35 p=.01		
Schulische Selbstwirksamkeit					.41 p=.02	
Lehrerbezugsnorm des Deutschlehrers			.40 p=.00		.39 p=.03	
Mädchen und Jungen sollten gleich erzogen werden					.46 p=.01	
Jungen sollten bevorzugt erzogen werden	.34 p=.01				.45 p=.01	
Deutschenbild aggressiv					-.41 p=.04	
Segregation					.39 p=.03	
Multikulturalismus					.46 p=.01	
Türkische Identität	.44 p=.00	.36 p=.01				
Bikulturelle Identität		.30 p=.04				

Die Korrelationen verweisen auf den Grad der Übereinstimmungen zwischen den Angaben der Schuljugendlichen türkischer Herkunft, ihrer Eltern und der deutschen und türkischen Freunde. Die Ergebnisse können somit Hinweise auf das Ausmaß der Transmission geben. Zudem kann überprüft werden, ob eine vertikale oder horizontale Transmission vollzogen wird. An dieser Stelle ist besonders zu betonen, dass das, was in diesem Teil referiert wird, einen hypothetischen Charakter aufweist, weil die Stichproben zu klein sind. Für die Überprüfung von Transferbeziehungen wurden zunächst Korrelationen mit den Angaben der Schuljugendlichen, ihrer Eltern und der türkischen und deutschen Freunde¹⁴⁶ gerechnet. In den Fällen, in denen eine Korrelation zwischen den Einstellungen der Schuljugendlichen türkischer Herkunft und den Einstellungen mehrerer dieser genannten Bezugsgruppen nachgewiesen werden konnte, wurden zusätzlich Regressionsanalysen gerechnet, um zu überprüfen, von welchen Bezugsgruppen die Einstellungen der Schuljugendlichen stärker beeinflusst werden.

In den befragten türkischen Migrantenfamilien zeigt sich die größte Deckung in den Bereichen, die charakteristisch für die intergenerativen Beziehungen sind. Besonders herausragend sind hierbei die Ausprägung der sozialen Identität und die Einstellung zur Geschlechterrollendifferenz. Aus den Ergebnissen der Korrelationsanalyse wird erkennbar, dass zwischen dem von Eltern und Kindern angegebenen Geschlechterrollenverständnis sowie

¹⁴⁶Dies sind die deutschen Mitschüler, die von den Schülern türkischer Herkunft in den Soziogrammen als Freunde genannt wurden.

der türkischen und bikulturellen Identität ein Zusammenhang besteht. Es zeigt sich, dass das Rollenverständnis und die soziale Identität von den Eltern an die Kinder transferiert werden. In diesen Bereichen vollzieht sich die Transmission auf *vertikalem* Weg. Somit wird auch die bereits im Theorieteil ausformulierte Vorüberlegung, dass es ohne gezielte Förderung von Seiten der Eltern eher unwahrscheinlich ist, dass ein Kind eine bikulturelle Ausprägung entwickelt, bestätigt.

Bezüglich des Rollenverständnisses ist weiterhin zu erwähnen, dass zum 1. Messzeitpunkt eine Korrelation zwischen den Angaben der Schuljugendlichen und ihrer türkischen Freunde nachgewiesen werden konnte, wobei der Korrelationskoeffizient in diesem Falle höher ist. Demzufolge wird die Transmission des „Rollenverständnisses“ auch horizontal, d.h. über die Interaktion der Schuljugendlichen mit ihren türkischen Freunden vollzogen. Die Resultate der Regressionsanalysen haben jedoch vor Augen geführt, dass die Einstellungen der Schuljugendlichen bezüglich des Rollenverständnisses mit .49 stärker von den Einstellungen der Eltern beeinflusst werden.¹⁴⁷

In Bezug auf die horizontale Transmission konnte Folgendes festgestellt werden: Zwischen den Angaben der deutschen Freunde und der befragten Schuljugendlichen konnte nur bezüglich der Variablen „Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Lehrerbezugsnorm des Deutschlehrers“ ein Zusammenhang nachgewiesen werden, wobei zwischen der erst genannten Subskala eine negative Korrelation besteht.

Es konnte weiterhin hinsichtlich der Lehrerbezugsnorm des Deutschlehrers eine Korrelation zwischen den Angaben der türkischen Freunde und der befragten Schuljugendlichen nachgewiesen werden. Auch hierfür wurde eine Regressionsanalyse durchgeführt, aus der ersichtlich wurde, dass in diesem Falle lediglich die Einstellungen der deutschen Freunde mit .49 in das Modell einbezogen wurden.¹⁴⁸

Die Akkulturationsvorstellungen der befragten Schuljugendlichen, nämlich „Segregation“ und „Multikulturalismus“ sowie das Deutschenbild „aggressiv“ korrelieren mit den Angaben der türkischen Freunde, was ein Hinweis dafür ist, dass diese Einstellungen ebenfalls horizontal weitergegeben werden und dass die Einstellungen der ethnischen Gruppe dabei ausschlaggebend sind. Diese Aussage kann auch in Bezug auf das Rollenverständnis getroffen werden. Auch diesbezüglich konnte nachgewiesen werden, dass sich die befragten Schuljugendlichen eher an den Vorstellungen ihrer ethnischen Gruppe bzw. Familie orientieren.

¹⁴⁷ N=30, R²=.24

¹⁴⁸ N=19, R²=.24