

Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen

Mansel, Jürgen; Spaiser, Viktoria

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mansel, J., & Spaiser, V. (2010). Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 5(2), 209-225. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-354624>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen

Jürgen Mansel, Viktoria Spaiser



Jürgen Mansel



Viktoria Spaiser

Zusammenfassung

Der Anteil der Migrant*innen aus den klassischen Anwerbeländern, die ihre Schullaufbahn mit der Hochschulreife abschließen, hat sich in den vergangenen Dekaden nur geringfügig erhöht und liegt weiterhin bei einem Drittel der jungen Deutschen. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, ob die geringe Schulerfolgsquote auch mit erfahrener Benachteiligung und Diskriminierung dieser Population im deutschen Schulwesen zu tun hat. Auf der Basis qualitativer Daten kann gezeigt werden, dass insbesondere in solchen Schulen, in welchen spezifische ethnische Gruppen eine Minderheit darstellen, Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkt unterschiedlichen Formen von Diskriminierung ausgesetzt sind. Gezeigt werden kann zugleich, dass erfahrene Diskriminierung insbesondere bei Jugendlichen aus bildungsnahen Familien eine Gegenwehr in der Form auslöst, dass sie als Ansporn dient, ihr Leistungsvermögen und ihr Können unter Beweis zu stellen. Für Jugendliche aus bildungsfernen Familien wird demgegenüber vermutet, dass Diskriminierung zur Lernblockade z.B. in Form von geringem Interesse an den Unterrichtsinhalten führen kann. Die Befunde und auf der Basis der qualitativen Daten formulierten Annahmen werden abschließend vor dem Hintergrund vorliegender quantitativer Daten, die zwar keine Diskriminierungserfahrungen, aber damit zusammenhängende Einstellungen und Einschätzungen beinhalten, diskutiert.

Stichworte: Bildung, Schulerfolg, Migration, Benachteiligung, Lehrer-Schüler-Beziehung

Settings for the Educational Success and Failure of Young Migrants

Abstract

In the last decades the proportion of immigrant youth from classical recruitment countries completing their school career with a higher education entrance qualification has increased only slightly and remains one third of young Germans acquiring a higher education entrance qualification. In light of this, the question will be pursued whether the rather low school success rates are linked to discrimination of young immigrants in the German school system. On the basis of qualitative data it can be shown that particularly in schools where specific ethnic groups are in the minority adolescents with an immigration background are increasingly exposed to different forms of discrimination. It can also be shown that experiencing discrimination causes resistance of youth from well-educated families in that it creates incentives for them to prove their capabilities and competencies. In contrast, it is assumed that in youth from educationally disadvantaged families discrimination will result in learning blocks such as a low interest in teaching content. Finally, the results and hypotheses based on qualitative data are discussed using quantitative data.

Keywords: Education, school success, immigration, teacher-student relationship

1 Migrantinnen und Migranten im bundesdeutschen Schulwesen

Hinsichtlich des Niveaus der erzielten Schulabschlusszertifikate schneiden die Nachkommen von Migranten aus den traditionellen Anwerbeländern deutlich schlechter ab als einheimische Jugendliche. In den 1970er- und 1980er-Jahren wurde dies primär darauf zurückgeführt, dass die Kinder im Zuge der Familienzusammenführung erst im Vorschul-, im Grundschulalter oder noch später in die Bundesrepublik kamen, die deutsche Sprache zumeist erst noch erlernen mussten und von daher in den ersten Schuljahren nicht oder nur bedingt in der Lage waren, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen, so dass sie sich häufig nicht das Wissen und die Kenntnisse anzueignen vermochten, die für eine erfolgreiche Schulkarriere eine Voraussetzung sind.

In der bereits ein halbes Jahrhundert andauernden Migrationsgeschichte lebt mittlerweile die dritte Migrantengeneration in der Bundesrepublik. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wurde in Deutschland geboren, ist hier aufgewachsen, hat deutsche Freunde etc., so dass sie die deutsche Sprache zumindest im Prinzip in den ersten Lebensjahren erlernen könnten. Von daher sollten sprachbedingte Schulschwierigkeiten zunehmend zu einer Ausnahmeerscheinung werden. Dennoch schließt auch heute noch nur etwa ein Zehntel der Migrantenjugendlichen die Schulkarriere mit der Hochschulreife ab. Der Anteil von ihnen, die ein Gymnasium besuchen, liegt damit lediglich bei einem Drittel des entsprechenden Anteils bei einheimischen Jugendlichen. Von Misserfolgen ist dabei insbesondere vor dem Hintergrund zu sprechen, wie das Gros der Migrantenjugendlichen selbst wie auch deren Eltern ein hochwertiges Schulabschlusszertifikat anstreben, da sie nach dem mit der Migration (gegenüber der Position im Herkunftsland) häufig verbundenen sozialen Abstieg eine erfolgreiche Bildungskarriere als die Voraussetzung erachten, um diesen Abstieg zumindest in der Generationenabfolge wieder wett zu machen (vgl. *Leenen/Grosch/Kreidt* 1990; *Nauck* 1994; *Klocke/Hurrelmann* 1996).

Im Folgenden soll den Hintergründen für die geringeren Chancen einer erfolgreichen Bildungskarriere seitens Migrantenjugendlicher nachgegangen werden. Grundlegend ist dabei die Vermutung, dass die seltener erzielten Bildungserfolge nicht allein den Betroffenen selbst (z.B. in Form von Sprachdefiziten) anzulasten sind, sondern teilweise auch in den Bildungsinstitutionen und in den Einstellungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte verankert sind. Ausgangspunkt sind dabei Befunde aus der Lernpsychologie, denen zufolge die Lernleistung, die Lernmotivation und die Bereitschaft zur Aneignung von Wissensinhalten auch vom emotionalen Befinden der Betroffenen in der Lernsituation abhängen und durch negative Emotionen beeinträchtigt werden (vgl. *Pekrun/Schiefele* 1996; *Pekrun/Jerusalem* 1996; *Wild/Hofer/Pekrun* 2006). Wir gehen davon aus, dass solche negativen Emotionen, die bis hin zur Aversion gegen eine Aneignung von Wissensbeständen und Kompetenzen reichen können, auch durch Vorurteile und diskriminierendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber Schüler/innen mit Migrationshintergrund hervorgerufen werden. In diesem Sinne würden dann durch Ressentiments gegenüber Migranten und der daraus resultierenden Art der Behandlung durch die Lehrkräfte bei Migrantenjugendlichen Lernblockaden aufgebaut. Von solchen Lernblockaden wäre dabei bereits dann zu sprechen, wenn Schüler/innen mit Migrationshintergrund infolge der erfahrenen Geringschätzung durch Lehrer/innen den Unterrichtsinhalten weniger aufgeschlossen gegenüberstehen, weil sie sich nicht das Wissen aneignen möchten, was in einer Gesellschaft

als wichtig für die Entwicklung und den Werdegang erachtet wird, von der sie selbst aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit nicht anerkannt werden, sondern sich abgelehnt und missachtet und somit in ihrer sozialen Identität beschädigt fühlen. Ein geringeres Interesse am schulisch vermittelten Wissen könnte aber auch darauf basieren, dass Jugendliche (unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht) keine Verwertungs- und/oder Anwendungschancen der in der Schule vermittelten Fertigkeiten und Fähigkeiten sehen, und deshalb nur in unterdurchschnittlichem Maße bereit sind, sich das in Leistungstests abgeprüfte Schulwissen anzueignen (zum Zusammenhang von Interesse an schulischen Unterrichtsinhalten und Langeweile auf der einen Seite der Lernmotivation und der Lernleistung auf der anderen Seite siehe z.B. *Pekrun/Schiefele* 1996). Insgesamt werfen wir damit die Frage auf, ob der geringere Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch auf solchen Bedingungen basiert, die in der Ausgestaltung des deutschen Bildungswesens ihren Ursprung haben.

Um diese Frage einer Beantwortung zuzuführen, wird zunächst nochmal an die Verteilung von Schüler/innen unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit auf die einzelnen Schultypen im dreigliedrigen Schulsystem erinnert (Kap. 2). In Kap. 3 gehen wir auf solche Aspekte ein, die in empirischen Studien als die wichtigsten Hintergründe für die geringeren Bildungserfolge von Migrantenjugendlichen herausgearbeitet wurden. Nach der Darstellung der Datengrundlage in Kap. 4 werden wir anschließend anhand der Materialien aus einer qualitativen Studie und der Erzählungen von Migrantenjugendlichen versuchen, verschiedene Formen der Diskriminierung zu identifizieren, um jeweils darauf aufbauend zu diskutieren, inwiefern durch solche Erfahrungen Lernblockaden aufgebaut werden (Kap. 5.1). Aus den so erhobenen Materialien geht jedoch auch hervor, dass solche Erfahrungen auch zum Ansporn werden können, das eigene Können unter Beweis zu stellen. Deshalb wird auch danach gefragt werden, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, dass erfahrene Diskriminierung gegenteilige Effekte nach sich zieht (Kap. 5.2). Anschließend fragen wir nach solchen Kontextbedingungen, die Benachteiligungserfahrungen begünstigen (Kap. 5.3). Die Befunde und die aus den qualitativen Daten abgeleiteten Annahmen werden abschließend auf der Basis eines quantitativen Datensatzes einer standardisierten Befragung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund diskutiert, in der zwar keine Diskriminierungserfahrungen, aber damit vermeintlich korrespondierende Einstellungen und Orientierungen wie die Wut auf Lehrkräfte, die erfahrene Akzeptanz durch Lehrkräfte, das Interesse an Unterrichtsinhalten und die Zufriedenheit mit den eigenen Schulleistungen erhoben wurden.

2 Die Verteilung einzelner ethnischer Gruppen auf die unterschiedlichen Schultypen

Migrantenjugendliche stellen mittlerweile einen nicht unerheblichen Teil der Population an den deutschen Schulen dar. Etwa 40 Prozent der Schüler/innen an Hauptschulen und 14 Prozent jener an Gymnasien haben einen Migrationshintergrund. Je nach ethnischer Zugehörigkeit sind etwa ein Achtel (bei den Aussiedlerjugendlichen) bis zu drei Viertel (traditionelle Einwanderungsländer wie Italien, Griechenland etc.) in der Bundesrepublik geboren. Bei einem Viertel der Jugendlichen gilt dies auch für zumindest einen Elternteil (vgl. *Baumert* u.a. 2001).

Trotz der anspruchsvollen schulischen Karrierevorstellungen muss sich über die Hälfte der Migrant*innen Jugendlichen mit dem Hauptschulabschluss zufriedengeben (ein Viertel der deutschen Jugendlichen), nur etwa ein Zehntel erreicht das Abitur (ein Drittel der Deutschen, Tabelle 1). Am wenigsten erfolgreich sind dabei die Türken, gefolgt von den Italienern (nicht gesondert in der Tabelle 1 ausgewiesen).

Tabelle 1: Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen nach ethnischer Herkunft – Prozentangaben

	Deutschland	Griechenland/ Italien	Türkei	Polen/ ehem. SU	Ehem. Jugoslawien	Andere Länder
Hauptschule	23.6	47.0	56.6	42.1	56.0	33.9
Realschule	34.5	26.4	19.3	29.5	19.9	24.9
Gymnasium	32.5	17.9	10.2	17.6	15.3	29.5
Gesamtschulen	9.3	8.8	13.9	10.7	8.9	11.7
Unteres Niveau	26.2	49.2	62.8	45.4	60.0	37.7
Oberes und mittleres Niveau	73.4	50.8	37.2	54.6	40.0	62.3

Datenquelle: Baumert u.a. (2001): Pisa 2000, S. 196

Während fast drei Viertel der einheimischen Jugendlichen hinsichtlich des Schulabschlusszertifikats das obere oder zumindest ein mittleres Niveau erreichen, verbleiben auch heute noch fast zwei Drittel der türkischen Jugendlichen auf dem untersten Niveau. Die Situation der Jugendlichen, deren Eltern aus den traditionellen Anwerbeländern stammen, hat sich damit in den letzten Dekaden nur sehr allmählich verbessert (die Daten für die Aussiedlerjugendlichen werden jeweils auch bei den Tabellen aus einer eigenen Studie zum Vergleich ausgewiesen, auf Besonderheiten dieses Personenkreises wird im Text aus Platzgründen nicht eingegangen).

Am wenigsten (im Vergleich zu den Deutschen) benachteiligt sind die griechischen Jugendlichen (im Original der Tabelle 1 leider nur zusammen mit den Italienern ausgewiesen). Dies ist primär darauf zurückzuführen, dass in vielen deutschen Großstädten griechische Gymnasien errichtet wurden, so dass für diese Kinder die institutionellen Barrieren für den Besuch eines Gymnasiums schwächer ausfallen als für die anderen Ethnien (vgl. *Alba/Handl/Müller* 1994; *Hopf* 1995).

3 Hintergründe für Bildungsmisserfolge von jungen Migranten

Vor diesem Hintergrund, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen aus Zuwanderfamilien in der Bundesrepublik geboren wurde und/oder hier aufgewachsen ist, könnte davon ausgegangen werden, dass Sprachproblemen bei der Erklärung der weniger erfolgreichen Schullaufbahnen nur noch eine marginale Bedeutung zukommt. Dennoch zeigen insbesondere die internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen, dass über die Kontrolle der *Lese- und Sprachleistungen* die ethniespezifische Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen zu erheblichen Anteilen aufgeklärt werden kann und die sprachliche Kompetenz die entscheidende Hürde in der Bildungskarriere der Migrant*innen Kinder zu sein scheint (vgl. *Baumert* u.a. 2001; 2002; *Lehmann/Peek/Gänsfuß* 1997; *Bos* u.a. 2004).

Dass Migrant*innenjugendliche, obwohl sie in Deutschland geboren wurden und aufgewachsen sind, Probleme bei der Beherrschung der deutschen (Schrift-)Sprache haben, dürfte dabei auf unterschiedliche Faktoren zurückzuführen sein. Zum einen fungiert in etwa der Hälfte der Einwandererfamilien als „Geschäftssprache“ diejenige des Herkunftslandes (vgl. Baumert u.a. 2001).¹ Dies dürfte insbesondere in der wachsenden Zahl der Familien der Fall sein, in denen ein Ehepartner zwecks Heirat aus dem Herkunftsland „importiert“ wurde und der deshalb die deutsche Sprache nicht erlernt hat – und insofern sie/er keiner Erwerbsarbeit nachgeht – auch nicht erlernen muss, weil infolge der ethnischen Segregation in vielen deutschen Großstädten die materielle Grundversorgung (Nahrung, Kleidung etc.) in Geschäften erworben werden kann, die von Personen der ethnischen Eigengruppe geführt werden. In solchen Stadtvierteln wächst dann auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen ihre Freizeit primär oder ausschließlich mit Personen der ethnischen Eigengruppe verbringen und kaum oder keine deutschen Freunde haben, von denen sie die deutsche Sprache erlernen könnten. Zum dritten ist dabei von Bedeutung, dass die über die Satellitenanlagen erweiterte mediale Versorgung von der ethnischen Kulturgemeinschaft geprägt wird (vgl. Blasius/Friedrichs/Klöckner 2008).

Die aus diesen Praxen resultierenden Sprachprobleme schlagen sich nicht nur in den Leistungen und den Leistungsbewertungen im Fach Deutsch nieder, sondern führen auch dazu, dass die Betroffenen in anderen Fächern dem Unterrichtsverlauf nicht immer folgen können, so dass auch die Fachleistungen z.B. in Mathematik und den Naturwissenschaften im Durchschnitt bei den Migrant*innenjugendlichen deutlich schlechter ausfallen als bei deutschen Schüler/innen (vgl. Lehmann u.a. 2002; Baumert u.a. 2001, 2002; Neubrand/Klieme 2002). Die Differenzen zwischen deutschen Schüler/innen und den Migrant*innenjugendlichen sind am größten, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden, sie vermindern sich jedoch, wenn in der Familie deutsch gesprochen wird, und sie verschwinden fast völlig, wenn ein Elternteil in Deutschland geboren wurde und/oder die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (vgl. Baumert u.a. 2001; Baumert/Schümer 2002; Lehmann u. a. 2002; Salentin/Wilkening 2003).

Ein gewichtiger Grund für die unterdurchschnittlichen Fachleistungen sowie für die Unterrepräsentanz der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an höher qualifizierenden Schulen ist ferner, dass die überwiegende Mehrheit in Familien aus *unterer sozialer Lage* aufwächst.² Etwa zwei Drittel der Haushaltsvorstände *der Herkunftsfamilien* der Migrant*innenjugendlichen sind von ihrer beruflichen Position her Arbeiter (bei den deutschen Schüler/innen etwa zwei Fünftel (vgl. Baumert u.a. 2001). Damit geht einher, dass die Migrant*innenjugendlichen häufiger in Familien mit geringem kulturellem (z.B. Buchbestand im Haushalt) und sozialem Kapital (die sozialen Netzwerke begrenzen sich häufiger auf die ethnische Eigengruppe) aufwachsen, weniger elterliche Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen erfahren etc. (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997).

In der sozialen Lebenssituation von Migrant*innenjugendlichen kumuliert damit eine Reihe von Faktoren, die für ihre Unterrepräsentanz auf den höher qualifizierenden Schulen verantwortlich gemacht werden können. Aber auch dann, wenn sowohl die Sozialmerkmale der Herkunftsfamilie als auch die Leseleistungen der Schüler/innen kontrolliert werden,³ ist für deutsche Kinder gegenüber jenen Schüler/innen, von denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, um über das 1,66-fache erhöht (vgl. Bos u.a. 2004; Alba/Handl/Müller 1994).⁴

Damit scheinen nicht nur geringe Sprachkompetenzen und die ungünstigere soziale Lage, sondern auch der Migrant*innenstatus selbst zur Benachteiligung von Schüler/innen mit

Migrationshintergrund beizutragen. Für diese Benachteiligung werden nicht zuletzt auch Prozesse der institutionellen Diskriminierung verantwortlich gemacht. Im Zuge dieser Prozesse werden Migrant*innen bei der Einschulung überproportional häufig zurückgestellt und in die Vorschule verwiesen, häufiger in Sonderschulen überwiesen und erhalten auch unter Kontrolle der individuellen Kompetenzen seltener als Deutsche eine Gymnasialempfehlung (vgl. *Lentz/Radtke* 1994; *Gomolla/Radtke* 2002). Vorurteile und Ressentiments der Lehrkräfte gegenüber Zuwanderern spielen dabei wahrscheinlich eine nicht unerhebliche Bedeutung. Diese Praktiken müssen dabei keineswegs von den Lehrkräften selbst intendiert sein, sondern können auch im guten Glauben darin begründet sein, dass die Migrant*innen nicht über die Kompetenzen verfügen und ihnen in der Familie nicht die Unterstützung (z.B. bei der Bewältigung von schulischen Aufgaben) zuteil wird, um anspruchsvolle Bildungsgänge erfolgreich abzuschließen. Die Lehrer gehen also von einer höheren Wahrscheinlichkeit aus, dass die Migrant*innen an höher qualifizierenden Schulen scheitern und fällen daher die Entscheidungen zu Ungunsten der Migrant*innen, um diesen solche Versagenserlebnisse und Erfahrungen von Überforderung zu ersparen (zusammenfassend vgl. *Mansel* 2007).

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die Datenquellen vorgestellt, auf welchen die hier vorgenommenen Analysen hinsichtlich der Diskriminierungserfahrungen seitens Migrant*innen einerseits und dem entwickelten Interesse an den Unterrichtsinhalten basieren.

4 Datengrundlagen

Die hier vorgetragenen Befunde entstammen einer von der Autorin und dem Autor aktuell durchgeführten Studie zu: „soziale Beziehungen und Konfliktpotentiale im Kontext von Erfahrungen verweigerter Teilhabe und Anerkennung bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“. Um Formen eines möglichen Rückzugs in die ethnische bzw. soziale Eigengruppe sowie Konfliktpotentiale zu Angehörigen anderer sozialer, ethnischer etc. Gruppen zu erklären, werden in dieser Untersuchung u.a. Erfahrungen von Desintegration, wahrgenommene Desintegrationsrisiken und Desintegrationsängste sowie biographische Erlebnisse im Hinblick auf Benachteiligung und Diskriminierung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfragt.

In der ersten Projektphase⁵ dieser Studie werden Daten qualitativer Art erhoben. Dazu wurden in 4 Untersuchungsregionen (den Städten Bielefeld, Berlin (Neukölln), Köln und Frankfurt am Main) mit Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft sowohl problemzentrierte Interviews (PZI) als auch (Gruppen-)Diskussionen (GD) mit geschlechtshomogen und -heterogenen zusammengesetzten Gruppen (insgesamt 42 PZI und 21 GD) durchgeführt.⁶ Diese Daten werden herangezogen, um verschiedene Formen von Diskriminierung im Schulkontext herauszuarbeiten. Anzumerken ist, dass subjektive Sichtweisen und die Interpretation realer Sachverhalte durch die Subjekte erfasst werden. Diese müssen nicht mit dem objektiven Geschehen oder dem seitens der Lehrkraft subjektiv gemeinten Sinn übereinstimmen.

5 Wahrnehmung diskriminierenden Lehrkraftverhaltens durch junge Migranten

Migrantenjugendliche sind im deutschen Schulwesen nicht nur einer institutionellen Diskriminierung ausgesetzt, sondern sie erfahren – wie uns die türkischen und arabischen Jugendlichen in den problemzentrierten Interviews und den Gruppendiskussionen berichten – zum Teil in massiver Form eine Benachteiligung sowie herablassende und abwertende Behandlung durch die deutschen Lehrkräfte.

Im nächsten Schritt werden zunächst anhand von Interviewpassagen verschiedene Formen der Diskriminierung herausgearbeitet und die Umstände benannt, unter welchen sich die erfahrene Benachteiligung negativ auf die Schulkarriere der Migrantenjugendlichen auswirken kann (Kap. 5.1). In einem weiteren Schritt wird dann darauf eingegangen, unter welchen Bedingungen es Migrantenjugendlichen trotz erfahrener Diskriminierung gelingt, ein hochwertiges Schulabschlusszertifikat zu erwerben (Kap. 5.2). Anschließend werden Überlegungen vorgestellt, inwiefern die Intensität und die Häufigkeit solcher Erfahrungen mit spezifischen Kontextfaktoren korrespondieren (Kap. 5.3).

5.1 Formen diskriminierenden Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern

a) *Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung.* Diskriminierung erfolgt im schulischen Kontext selten in einer offenen Form, sondern wird zu meist versteckt in einer subtilen Form vorgebracht. Dennoch kommt es auch in der Schule zu recht plumpen – wie in der nachfolgenden Textpassage aus einem Interview mit einem 16-jährigen Türken deutlich wird – Fällen, in denen Personen aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit abgewertet werden.

Ahmed⁷: (...) Einmal konnte ich etwas auf der Tafel nicht lesen. Ich fragte, was dort steht. Da hat sie gesagt: ‚Musst Du warten, bis Kreide trocken‘. Das hat sie extra in einem so ausländischen Akzent gesprochen. Ich denke das geht auch nicht, aber was soll ich da tun. Ich weiß es nicht.

I: Wie hast du dich gefühlt, als sie das gesagt hat?

Ahmed: Ich war verzweifelt und wusste nicht, was ich machen soll. Richtig Hassgefühle, so (...).

Indem der türkische Schüler in „Ausländerdeutsch“ angesprochen wird, wird er zunächst als nichtdeutsche Person identifiziert. Zugleich wird ihm klar gemacht, dass Personen wie er nicht über die Kompetenzen verfügen, um sich in korrekter Form der deutschen Sprache zu bedienen. Die Botschaft wird – wie die Antwort auf die Nachfrage nach den in dieser Situation erlebten Emotionen zeigt – nicht nur korrekt entschlüsselt, sondern als Diskriminierung empfunden, die von starken emotionalen Reaktionen (wie Gefühlen von Verzweiflung, Demütigung und Hass) begleitet werden. Aus der emotionsbezogenen Unterrichtsforschung (vgl. *Pekrun/Schiefele* 1996; *Pekrun/Jerusalem* 1996; *Wild/Hofer/Pekrun* 2006) ist bekannt, dass solche starken personbezogenen Emotionen die Konzentration vom Unterrichtsgeschehen abziehen und auf die Person selbst lenken. Durch solche starken Emotionen werden damit Lernblockaden aufgebaut, die verhindern können, dass sich Betroffene die in dieser Situation gelieferten Informationen zu eigen machen.

b) *Geringe Beachtung und verweigerter Anerkennung.* Lernen kann auch behindert werden, wenn sich Schüler/innen als Personen mit ihrem Wissen, ihren Kompetenzen und

Einstellungen nicht in das Unterrichtsgeschehen einbringen können, keine Anerkennung als Person erfahren und/oder sich missachtet fühlen.

Arhan: Das ist ganz einfach. Das sind z.B. ein deutscher und ein ausländischer Schüler. Beim ersten Mal wird der deutsche Schüler drangenommen, beim zweiten Mal, beim dritten Mal. Bei jeder Meldung kommt vielleicht einmal der Türke dran. Und der Lehrer spricht diese Person dann an: Du musst dich jetzt mündlich mehr engagieren. Das ist schon mal ein gutes Beispiel dafür, dass er diese Person gar nicht beachtet. Warum ausgerechnet diese Person? Man sieht doch beide Meldungen. Das ist doch nicht übersehbar. Es ist in der Hinsicht eindeutig, dass diese Person nicht gemocht wird (...). Das sind so Dinge, da sagt man sich: Ey, jetzt bin ich – auf gut deutsch gesagt – gearscht und muss auf jeden Fall immer das tun, was er sagt, immer in den Arsch kriechen und versuchen, doppelt so gut zu sein wie meine deutschen Schulkameraden, damit ich die gleiche Note wie er bekomme – aber man muss doppelt so gut sein.

Auch verweigerte Anerkennung und Missachtung wirken sich auf das Unterrichtsgeschehen aus, denn warum sollte eine Person sich an einem Vorgang beteiligen, bei dem sie ohnehin keine Chancen hat, sich einzubringen. Nur durch gesteigerte Anstrengung kann man erlernter Hilfllosigkeit im Sinne von *Seligman* (1969) entgegentreten. Die Frage ist nur, ob das hilft?

c) *Misstrauen*. Ähnlich wie verweigerte Anerkennung dürfte auch das einer Person entgegengebrachte Misstrauen und der generalisierte Verdacht, dass man Regeln unterläuft, wirken. Die folgende Passage entstammt einer Gruppendiskussion mit jungen männlichen Türken.

Serkan: (...) Oder der Deutsche kommt 45 Minuten zu spät zum Unterricht, kommt herein und sagt „ich war bei meinem Bildungsbegleiter“ – „alles klar, setz Dich hin“. Dann komme ich herein und sage, „ich war beim Bildungsbegleiter“, dann rufen die da extra an und fragen, ob ich da wirklich war. Dabei war ich da und der Deutsche nicht.

Auch der oben bereits zitierte Arhan berichtet davon, dass ihm in einer Situation unlaute Absichten unterstellt wurden.

Arhan: Ich hatte mal Cafeteriadienst. Da musste man immer fünf Minuten vorher aus dem Unterricht raus. Und da hat sie mich nicht gelassen und gesagt: wieso gehst du jetzt, du gehst doch jetzt bestimmt eine rauchen. Dabei rauche ich gar nicht.

d) *Veränderte Bewertungsmaßstäbe*. Demotivierend kann auch wirken, wenn Schüler/innen zu der Auffassung gelangen, dass sie bzw. ihre Leistungen mit anderen Maßstäben bemessen werden und sie sich aufgrund dessen ungerecht behandelt fühlen. Denn warum sollte man sich anstrengen, wenn man danach doch nicht (gerecht) entlohnt wird? In der folgenden Textpassage berichtet eine türkische Schülerin, dass sie allein aufgrund der Tatsache, dass sie nichtdeutscher Herkunft ist, bei der Benotung benachteiligt wird.

Ayşe: (...) Also, ich kann ein Beispiel erzählen. Da war ich in der 8. Klasse, es war in Geschichte, da habe ich halt gequatscht und musste ein Stundenprotokoll schreiben und die wurden auch benotet und ich hatte auch nichts dagegen, denn es war ja auch meine Schuld, dass ich ein Protokoll schreiben musste. Und dann meinte meine Lehrerin: ja normalerweise ist es eine 2, aber weil ich dich hasse und weil du keine Deutsche bist, kriegst du eine 2-. Und dann habe ich eine 2- da stehen gehabt. Ok, es ist jetzt keine schlechte Note, aber trotzdem, sie hat ihre Vorurteile und dagegen wollte ich mich wehren. Ich habe es dann meiner Mutter gesagt und sie hat dann bei meiner Klassenlehrerin angerufen und meinte zu ihr: meine Tochter hat eine 2- bekommen, weil sie eine Ausländerin ist und das ist nicht in Ordnung und dann meinte meine Klassenlehrerin: ja kein Problem, ich werde mit ihr (Geschichtslehrerin) reden. Dann haben die wohl miteinander geredet und die Geschichtslehrerin ist zu mir gekommen und hat gesagt: es tut mir

leid, dass ich das gesagt habe. Aber im Endeffekt blieb die 2- und das fand ich schon bisschen blöd, aber naja 2- ist auch ok.

Das Geschilderte ist ungeheuerlich. Doch auch, wenn sich das Geschehen nicht so abgespielt haben sollte, wie es die junge Türkin berichtet und die Auffassung der Schülerin, dass die Lehrerin eine Rassistin ist und sie die schlechtere Note nur bekommen hat, weil sie keine Deutsche ist, objektiv nicht stimmen sollte, so sind beide Sachverhalte im Sinne des Thomas-Theorems (vgl. *Thomas/Thomas-Swaine* 1971) für die Befragte dennoch subjektiv Realität. Und dies hat Konsequenzen, denn Migranten (im Unterschied zu Deutschen)⁸ können die erfahrene Benachteiligung durch Angehörige der Majorität immer auf ihren Status als Nichtdeutsche zurückführen und sich somit als Angehörige einer gesellschaftlichen Minderheit verstehen, die von Deutschen oder zumindest von einigen Deutschen als minderwertig erachtet wird. Auch individuelle Konflikte können auf diese Weise ethnisiert werden. Der Sachverhalt, Angehörige/r einer abgelehnten Minderheit zu sein, die von der Majorität abgelehnt wird, kann außerdem Lernblockaden gegenüber solchen Wissensbeständen aufbauen, die von der Mehrheitsgesellschaft als wichtig und kulturellerhaltend erachtet werden.

e) *Heranziehen leistungsfremder Kriterien bei Schulaufbahneempfehlungen*. Als ein Spezialfall veränderter Bewertungsmaßstäbe kann erachtet werden, wenn Schüler/innen die Auffassung vertreten, dass sie bei den Schulaufbahneempfehlungen benachteiligt werden, weil ihnen gegenüber Kriterien herangezogen werden, die dem meritokratischen Prinzip zuwiderlaufen. In diesem Sinne äußern sich zwei männliche Türken im Rahmen einer Gruppendiskussion.

Ali: Genau, Grundschule war schlimmer. Ja, bei uns war die Grundschule ... Ja, das ist schon länger her, aber trotzdem: Da sind auch ein paar Lehrer, die hatten einen Hass auf mich. Zum Beispiel hatte ich Noten, um zur Realschule gehen zu können, aber mich hat man auf eine Hauptschule geschickt. Mir hat irgendjemand in die Beurteilung geschrieben, ich könnte mich nicht konzentrieren und sonst was. Deswegen hat die Realschule mich nicht angenommen. Deswegen musste ich zur Hauptschule (...).

Hasan: Eigentlich reicht das schon. Das reicht schon, wenn Du geschenkte Noten hast, zum Beispiel alles Drei, das ganze Zeugnis Drei, und die geben die Hauptschulempfehlung, und da steht gar keine Bemerkung, dass Du nicht aufpasst und so, dann kannst Du zur Realschule gehen. Die nehmen Dich auch an. Aber wenn Du jetzt Zweien hast, Dreien hast, Sport eine Eins und gehst zur Realschule – meine Mutter wollte mich dort anmelden –, der hat gesagt »hier steht, Ihr Sohn ist nicht selbstständig«. Das reicht schon.

Auch dieser Sachverhalt kann leistungshemmend wirken, denn warum sollte man sich bemühen, gute Leistungen zu zeigen, wenn die dadurch erzielten (guten) Noten letztendlich doch nicht helfen, den anvisierten Schulabschluss zu erhalten.

f) *Ausbleibende Unterstützung (Bildungsberatung)*. Während Ali und Hasan die Grundschulzeit als eine Phase der Unzufriedenheit sehen, beschreibt Aslan die Schulsituation dergestalt, dass die Schule und die Klasse wie eine große Familie für ihn waren. Dennoch passiert für ihn etwas vollkommen unerwartetes, dass seine Schulzeit abrupt und mit einem Schock beendet.

Aslan: Genau. Das war auch so ein Fantasiedenken von mir, ich hab in so einer Welt gelebt, ich dachte, mein Bruder, meine Schwester haben ihr Abi gemacht, alles klar, kein Problem (...). (Ich) dachte mir, ich schaff das in einem durch, wie gesagt, ich hab keine Hausaufgaben gemacht, hab meine Dreien, meine Zweien, meine Einsen geschrieben, je nachdem mal auch eine

schlechte Note geschrieben, nur war halt immer dabei, war auch in allen E-Kursen, und dann auf einmal stehe ich da, hu, Du kriegst Deinen Q-Vermerk nicht. Hatte auch keine Möglichkeit mehr, auszugleichen oder einen Test zu machen, ich weiß nicht mehr, wie das heißt. Ja, und dann stand ich da. Wusste nicht, was ich machen sollte.

In einem klärenden Gespräch hätte dem jungen Türken vermittelt werden können, dass sein Q-Vermerk nicht sicher ist und „auf der Kippe steht“, dass er bestimmte Noten braucht, um das, was er anstrebt, auch realisieren zu können. Offensichtlich hat ihn aber kein/e Lehrer/in darauf hingewiesen, dass er den Q-Vermerk nicht erhält.

g) *Unterstellung unzureichender Kompetenzen.* Sind Lehrkräfte überzeugt, dass ein bestimmter Schüler gut, leistungsstark und intelligent ist, verhalten sie sich gegenüber diesem in der Regel anders als gegenüber jenen Schüler/innen, bei welchen sie der Ansicht sind, dass bei ihnen „Hopfen und Malz verloren“ ist. Im ersten Fall versuchen sie, wenn Schüler/innen eine Aufgabe nicht lösen (können), durch konstruktive Hinweise die Betroffenen die (den) richtige(n) Lösung(sweg) selbst finden zu lassen, während sie im zweiten Fall eher dazu tendieren, den Betroffenen zu korrigieren und ihm die richtige Lösung zu sagen (vgl. *Manhaupt* 1996). Dieses Lehrkraftverhalten wirkt sich letztendlich unterschiedlich auf die Entwicklung und die Lernerfolge der Schüler/innen aus. Bedingt durch die häufigere positive Rückmeldung und die Ermöglichung, dass Schüler/innen selbst die richtige Lösung finden, entwickeln sich die leistungsstark eingeschätzten Schüler/innen besser (vgl. *Rosenthal/Jakobsen* 1971).⁹ In den Interviews finden wir eine Reihe von Hinweisen, dass Lehrkräfte häufiger dazu tendieren, nichtdeutschen Schülerinnen Kompetenzen abzusprechen. In diesem Sinne äußert sich eine türkische Schülerin im Rahmen einer Gruppendiskussion.

Fatma: (...) Es war in der 10. Klasse in der Phase, als es um die Abschlusszeugnisse ging. Da strengt sich halt jeder an. Dann war das so, dass wir zu einem Termin ein Programm hatten, an dem alle Schüler teilnehmen konnten, die in die Oberstufe gehen wollten. Es ging um den Q-Vermerk. Ich war auch dabei. Vom ganzen Jahrgang waren wir insgesamt zwei Türken. Auf einmal wurde ich dann unterbrochen. Dann hat der Lehrer mich und meine türkische Freundin hinaus gebeten und hat gemeint „wollt Ihr nicht eine Ausbildung machen? Meint Ihr, Ihr schafft das?“ und so. Ich stand erst einmal unter Schock. „Wie?“ – „Überlegen Sie sich doch, vielleicht eine Ausbildung zu machen. Oberstufe ist ja vielleicht nichts für Sie“, meinte er. „Nein, ich bin mir wohl bewusst, dass ich das schaffen kann“. Das fand ich wirklich blöde, dass genau wir beide als Ausländer aus der Klasse herausgeholt wurden und mit dem Vorurteil „Ihr schafft das nicht!“ konfrontiert wurden. Das war auch so eine negative Erfahrung, die ich in der Schule gemacht habe. Die hat mich sehr geprägt.

(...) Irgendwie hatten wir auch nicht die Lust auf Widerspruch, weil wir das schon oft mit dem Lehrer hatten. Dem haben wir schon oft gesagt „das fanden wir aber nicht gut“. Irgendwann hatten wir keine Lust mehr. Irgendwann nimmt man das halt so an. Man gibt seinen Kommentar unter Mitschülern ab, aber man handelt nicht. Man denkt „in ein, zwei Jahren bin ich sowieso weg von hier. Dann ist es ja egal.“ (45:49)

Das Absprechen hinreichender Kompetenzen kann insbesondere dann auch Selbstzweifel nach sich ziehen, wenn sich Lehrkräfte – wie im folgenden Fall – über einen Schüler und dessen Leistungen lächerlich machen.

Ahmed: (...) Einmal hat sie meine Hausaufgaben laut vor der ganzen Klasse vorgelesen und hat gesagt, seht euch das an. Sie hat mich ausgelacht.

5.2 Bildungserfolgreich trotz oder gerade wegen erfahrener Diskriminierung

Während Fatma angesichts des Sachverhalts, dass auch Beschwerden über erfahrene Benachteiligung und ungerechte Behandlung letztendlich nichts bringen, zu resignieren scheint (sie findet sich einfach damit ab), gibt es aber auch solche Jugendlichen, bei denen die Diskriminierung einen gegenteiligen Effekt erzielt.

Gülser: Nein, ich habe das erlebt, dass, während ich mich in der Oberstufe auf das Abitur vorbereitet habe, ein Lehrer in der Schule zu mir – und nur zu mir – gekommen ist und gesagt hat „manchmal ist es besser für einige, eine Ausbildung zu machen“. Und für einen Lehrer finde ich das nicht korrekt, jemanden vor allen anderen anzusprechen. Da war es eindeutig so, dass es nur darum ging, dass ich Ausländerin bin. Ich war die einzige Türkin in der Klasse und es war ganz klar, wer gemeint war (...). Im Endeffekt habe ich gerade deswegen den Ehrgeiz entwickelt, Abitur zu machen, selbst Lehrerin zu werden und es nicht dazu kommen zu lassen, dass irgendwelche Außenstehenden es in der Hand haben, dass man nach der 10. Klasse aufhört und dann eine Berufsausbildung macht. Wenn man das Potenzial dazu hat, sollte man die Schule auf jeden Fall durchziehen, sich nicht aufgeben und sich nicht bremsen lassen. Dieser Behandlung bin ich oft begegnet, auch durch Mitschüler. Dann hieß es, man sei zu sensibel und „ach, das war doch jetzt nicht so gemeint, war doch nur ein kleiner Witz oder ein kleiner Türkenspruch“. Das verstehe ich auch nicht. Ich mache ja auch nicht die ganze Zeit Witze über Deutsche. Das ist mir zu blöde, zu einfach. Jemanden abzustempeln, ist viel zu einfach.

Ähnlich wie bei Fatma äußert auch gegenüber Gülser ein Lehrer Zweifel, dass sie aufgrund nicht hinreichend erachteter Kompetenzen die gymnasiale Oberstufe erfolgreich abschließen kann. Gülser scheint dies jedoch eher anzuspornen. Sie entwickelt Ehrgeiz, um das zu erreichen, was sie sich vorgenommen hat.

Entscheidender Faktor für diesen gegenteiligen Effekt von erfahrener Diskriminierung ist aufgrund unserer Analyse der *Bildungshintergrund der Jugendlichen*, sprich der Sachverhalt, dass die Eltern oder die Großeltern im Herkunftsland einen vergleichsweise hochwertigen Bildungsabschluss erworben haben, denn diesen gegenteiligen Effekt beobachten wir vor allem bei solchen Jugendlichen, die uns in den Interviews berichten, dass die Herkunftsfamilie im Herkunftsland einen vergleichsweise privilegierten Status innehatte. Diese Bildung und die Bildungsmotivation scheint dann über die Generationen hinweg weitergegeben zu werden. Insbesondere bei jenen, deren Eltern bzw. Großeltern im Herkunftsland einen vergleichsweise privilegierten Status innehatten, dann aber migrationsbedingt einen Abstieg erfahren haben, ist davon auszugehen, dass sie ihren Kindern über den Erwerb eines hochwertigen Schulabschlusszertifikates ermöglichen wollen, um diesen Abstieg wieder wettzumachen.¹⁰

Die Bildungsnähe der Herkunftsfamilie allein ist aber nicht ausreichend, dass es Migrantenjugendlichen auch gelingt, ein hochwertiges Schulabschlusszertifikat zu erwerben. Solange es Schulen gibt, in welchen den Migrantenjugendlichen mit Vorurteilen und Ressentiments, mit Misstrauen und Abwertung begegnet wird, in denen sie wenig Beachtung und Anerkennung erfahren, in denen ihnen unzureichende Kompetenzen unterstellt und Unterstützung verweigert wird, müssen weitere Faktoren hinzukommen. Im Falle von Gülser sind dies – wie aus der zitierten Textpassage hervorgeht – *ein hohes Maß an Durchhaltevermögen, Ehrgeiz und Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen* und ein starker Wille, das, was sich vorgenommen hat, auch gegen die Empfehlungen anderer umzusetzen (*Selbstplatzierung*). Erforderlich ist eine *hohe Bereitschaft, einer Stigmatisierung entgegen zu treten, sich gegenüber Zuschreibungen und Fremdzuweisungen zur*

Wehr zu setzen, und ein starker Wille, das eigene Leben in die Hand zu nehmen und dabei nicht den Mut zu verlieren. Ähnliches wurde bereits von *Leenen/Grosch/Kreidt* (1990) herausgearbeitet und kommt auch in der nachfolgend zitierten Passage nochmals deutlich zur Geltung.

Sergül: Durch solche Sachen verliert man, glaube ich, auch einfach den Mut. Man verliert den Glauben an sich selbst, wenn man nicht als das akzeptiert wird, was man zu leisten versucht. Wenn man sich wirklich schon 13 Jahre bemüht ... Bei mir ist es so: Ich habe immer dafür gekämpft. Und wenn ich vor anderen, vor Leuten, die nur Realschule oder Hauptschule gemacht haben, gesagt habe, „ich mache Abitur“, habe ich immer die erstaunte Antwort bekommen, „was, Du machst Abitur?“ Für mich war es immer klar, dass ich es so weit wie möglich probiere. Auch bei mir war es so, dass ich damals, als ich zum Gymnasium gegangen bin, keine Empfehlung für das Gymnasium hatte. Ich habe es trotzdem gemacht. Ich habe von selber gesagt, „ich glaube, ich möchte das lieber machen“. Von da an war für mich klar, dass ich diesen Weg auf jeden Fall bis zur 10. Klasse gehe und dass ich danach auf jeden Fall weitermache. Aber sehr viele von meinen Freunden haben gesagt, dass sie einfach den Mut verloren haben, weil sie ab der 9. oder 10. Klasse nicht gefördert worden sind, weil sich niemand um sie gekümmert hat. Die Eltern konnten nicht gut Deutsch, niemand hat ihnen Nachhilfe gegeben oder ihnen sonst geholfen, und dann haben sie aufgehört und gesagt, „nein, ich mache das nicht mehr“. Wenn ein Lehrer nicht das sieht, was ich mache, dann lasse ich es sein.

Hilfreich ist dabei sicherlich, wenn andere Personen zu einem stehen, die Person unterstützen und mögliche Selbstzweifel zerstreuen. Gefragt sind in diesem Sinne nicht nur personale, sondern ebenso auch soziale Ressourcen, die aktiviert werden können bzw. auch ohne jegliche Aufforderung, helfend zur Seite zu stehen und die Betroffenen in dem Willen bestärken, das Beste aus ihrem Leben zu machen.

Emine: Das erinnert mich daran, dass die Lehrerin meiner Schwester, die jetzt auch in der 10. Klasse ist, auch seit ein paar Wochen versucht, ihr einzureden „Frau S., wollen Sie nicht lieber eine Ausbildung machen? Vielleicht ist ja Abitur nichts für Sie. Vielleicht werden Sie lieber Hotelfachfrau, Industriekauffrau“, also diese typischen Berufe. „Möchtest Du nicht lieber so etwas machen statt Abitur. Vielleicht ist das ja nichts für Dich“. Das sagt sie nicht nur bei meiner Schwester, sondern meine Schwester erzählt mir, dass sie das auch bei den anderen türkischen oder nicht-deutschen Mädchen versucht, dass sie sagt „macht doch lieber eine Ausbildung. Was wollt Ihr mit dem Abitur?“ Die kommt wirklich damit an, und dann kommt meine Schwester zu mir und fragt mich, „meinst Du, ich würde das schaffen? Meinst Du, ich würde das Abitur schaffen? Meine Lehrerin meint, ich würde das nicht schaffen.“ Dann fängt es bei ihr an, dass sie halt nicht mehr so sicher ist. Letztens hat sie angefangen, Ausbildungsstellen zu suchen. Da habe ich zu ihr gesagt, „spinnst Du? Du bist erst 16. Was willst Du jetzt mit einer Ausbildung machen? Dann bist Du mit 20 schon mit allem fertig und weißt nicht, wohin mit Dir. Mache doch lieber etwas Solides“. (...) Ich verstehe nicht, weshalb die Lehrer das machen. Was ist daran so schlimm, wenn eine türkische Schülerin ihr Abitur macht und studieren will? Hat sie kein Recht darauf? Bin ich schuld daran, dass ich keine deutschen Eltern habe? Bin ich schuld daran, dass ich keine Petra oder keine Anna bin? Da denkt man auch: Was ist das?

Damit Migrant*innenjugendliche aus bildungsnahen Familien die angestrebte Bildungskarriere realisieren können, brauchen junge Migranten – wie bereits *Leenen/Grosch/Kreidt* (1990) herausgearbeitet haben und was auch in den hier vorgestellten Aussagen aus Interviews und Gruppendiskussionen mit Migrant*innenjugendlichen Bestätigung findet –

- ein hohes Maß an Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen,
- Ehrgeiz und Durchhaltevermögen,
- eine hohe Eigenständigkeit,
- eine ausgeprägte Bereitschaft, das eigene Leben in die Hand zu nehmen,

- hohe Entscheidungssicherheit und Bereitschaft, eigene Vorstellungen durchzusetzen (Selbstplatzierung),
- Kompetenzen, sich gegen Zuschreibungen und Fremdzweisungen zur Wehr zu setzen und
- die Fähigkeit, einer Stigmatisierung entgegenzutreten und Resignation zu vermeiden.

5.3 Diskriminierung begünstigende Kontextfaktoren

Auch wenn eine Quantifizierung von diskriminierendem Lehrkraftverhalten auf der Basis der qualitativen Erhebung in der ersten Projektphase nicht möglich ist,¹¹ so lässt sich an dem Material dennoch erkennen, dass die Häufigkeit solcher Erfahrungen in unseren Untersuchungsregionen in starkem Maße schwankt. Derartige Erfahrungen müssen primär die Jugendlichen in jenen Untersuchungsregionen machen, in welchen die jeweilige ethnische Gruppe eine Minderheit darstellt. Zumindest berichten die von uns in Berlin-Neukölln, in Köln und in Frankfurt am Main befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum Teil auch, dass in ihrer Klasse Schüler/innen unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit alle gleich behandelt werden.

Halif: Also bei uns auf der Schule behandelt jeder Lehrer jeden Schüler gleich, da gibt es keine Unterschiede – ob der Deutsche ist oder Marokkaner ist, jeder wird da gleichbehandelt.

Nihat: Also ich denke, auch als Ausländer hat man in Deutschland eigentlich genügend Chancen, irgend etwas zu erreichen. Das Problem ist einfach nur, wenn man schon Minderheit ist, muss man sich auch anpassen, und ich denke, die Leute, die dann halt sagen »ich habe hier keine Chancen, ich kann hier nichts werden«, oder »die Leute benachteiligen mich, weil ich schwarze Haare habe«, ich denke, dass sind die, die sich dann auch ein bisschen abklinken von der Gesellschaft, die dann das machen, was sie einfach wollen. Die auch auf der Straße ein bisschen Mist bauen. Ich denke, wenn man seinen normalen Schulabschluss macht, wenn man wie jeder in die Schule geht, versucht irgendetwas zu erreichen, hat man eigentlich nicht unbedingt große Probleme. Ich meine, es gibt genug Ausländer hier, die Ärzte sind (...). Ich denke, in Deutschland ist eigentlich so für jeden ziemlich alles offen, wenn man sich dafür bereit erklärt.

Nihat unterstellt sogar seinen Landsleuten, die sich diskriminiert fühlen, dies nur als eine Art Legitimation für ihre unterdurchschnittlichen Schulnoten heranziehen, um sich selbst zu entlasten und sich nicht eingestehen zu müssen, dass ihre eigenen Leistungen nicht hinreichend sind. Gelegentlich erwähnen Jugendliche sogar, dass ihre ethnische Zugehörigkeit zum Teil zum Vorteil gereichen kann, wenn sie gezielt gefördert und unterstützt werden.

Dies heißt natürlich nicht, dass diese Jugendlichen grundsätzlich mit den Lehrkräften zufrieden sind. Auch die Jugendlichen in Neukölln, Köln oder Frankfurt/Main berichten von Fehlverhalten und ungerechter Bewertung. Insofern sie davon selbst betroffen sind, führen sie dies aber eben nicht auf ihre ethnische Zugehörigkeit zurück, sondern vielmehr darauf, dass Lehrer/innen auch nur Menschen sind, denen ein Fehler unterlaufen kann.

Der Befund, dass Migrantenjugendliche primär in jenen Schulen aus solchen Regionen diskriminierendes Verhalten seitens der Lehrkräfte erfahren, in denen die jeweilige ethnische Gruppe eine deutliche Bevölkerungsminderheit darstellt, geht konform zu einem Sachverhalt, den *Baker/Lenhardt* (1988) bereits Ende der 1980er-Jahre auf der Basis von Makrodaten ermittelten. Sie fanden heraus, dass den deutschen Jugendlichen primär in jenen Regionen der Aufstieg in höherqualifizierende Schulen gelingt, in welchen der Ausländeranteil hoch ist. Die Hauptschulen können dann mit Migrantenjugendlichen ge-

füllt werden. Werden nun die deutschen Jugendlichen knapp, um die freien Plätze an Realschulen und Gymnasien zu füllen, gelingt zunehmend auch den Migrantenjugendlichen ein Aufstieg in das höher qualifizierende Schulwesen, denn auf der Basis unserer Daten ist zu vermuten, dass in den Regionen, in denen junge Migranten gebraucht werden, damit die Einzelschulen über genügend Schüler/innen verfügen, sie seltener diskriminiert werden und eher eine Empfehlung für eine weiterführende Schule erhalten.

6 Diskussion und Ausblick

Es ist davon auszugehen, dass Lernen und die Aneignung von Wissen in der Regel leichter fällt, wenn Lernende einen Bezug zur eigenen Interessenlage herstellen können, durch den Stoff angeregt werden, ihn als aufschlussreich erachten, Schüler/innen davon ausgehen, dass sie das Wissen bzw. die Kompetenzen in anderen Zusammenhängen anwenden und verwerten können und es brauchen, um mit Alltagsproblemen kompetent umgehen zu können. Je weniger diese Aspekte zutreffen, desto mehr wird Langeweile dominieren, der Unterrichtsalltag mit negativen Emotionen einhergehen und desto mehr sind das Lernen bzw. der Aneignungsprozess mit Mühen und Anstrengung verbunden. Negative Emotionen behindern die Informationsverarbeitung und hemmen Aneignungsprozesse (vgl. *Pekrun/Schiefele* 1996; *Pekrun/Jerusalem* 1996; *Wild/Hofer/Pekrun* 2006). Solche negativen Emotionen können insbesondere dann entstehen, wenn sich Jugendliche im schulischen Alltag diskriminiert oder benachteiligt fühlen.

Auf der Basis von qualitativen Daten aus problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen konnte herausgearbeitet werden, dass junge Migrant/innen im schulischen Alltag infolge ihrer ethnischen Zugehörigkeit verschiedenen Formen von Diskriminierung und Benachteiligung durch die Lehrkräfte ausgesetzt sind. Bei bildungsmotivierten Migrant/innen – dies sind insbesondere jene, deren Eltern oder Großeltern im Herkunftsland eine gehobene soziale Position innehatten – haben diese Erfahrungen eine eher positive Wirkung, sie wollen nun erst recht ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen. Bei den weniger bildungsmotivierten jungen Migrant/innen ist demgegenüber davon auszugehen, dass diese Erfahrungen desillusionierend wirken. Sie reagieren mit Wut, Zorn und Verärgerung oder mit Hilf- und Hoffnungslosigkeit. Wir gehen davon aus, dass durch diese Emotionen eher Lernblockaden aufgebaut werden, die Betroffenen in der Folge wenig Interesse am schulischen Lernstoff haben.

Der Sachverhalt, ob erfahrene Benachteiligung und Diskriminierung das Interesse an den schulisch vermittelten Wissensinhalten mindert, kann jedoch anhand des hier herangezogenen Materials nicht beantwortet werden.

Uns liegen jedoch quantitative Daten aus der Soester Studie „Angst vor Gewalt“ (vgl. *Mansel* 2001) vor, die eine Einschätzung dahingehend erlauben, ob eine erfahrene geringe Akzeptanz durch Lehrkräfte und die gegenüber Lehrkräften entwickelte Wut als mögliche Folgen solcher Diskriminierungserfahrungen sich negativ auf das Interesse an schulischen Unterrichtsinhalten sowie auf weitere Aspekte der schulischen Lern- und Leistungssituation auswirken.

Dabei zeigt sich, dass die erfahrene geringe Akzeptanz durch und die Wut auf Lehrkräfte nicht nur in einem deutlichen Zusammenhang mit dem Desinteresse an schulischen Unterrichtsinhalten steht ($r = .30$ bzw. $r = .36$), sondern auch mit der Unzufriedenheit mit

den eigenen Schulleistungen ($r = .23$, $r = .25$), der Schulangst ($r = .11$, $r = .21$), der erfahrenen Belastung mit den alltäglichen Anforderungen in der Schule ($r = .14$, $r = .33$) und der Unsicherheit der Realisierbarkeit der eigenen schulischen und beruflichen Ziele. In einer Regressionsanalyse klären allein diese beiden Variablen 18,4 Prozent der Varianz des Interesses der Schüler/innen an den Unterrichtsinhalten auf. All das deutet darauf hin, dass Diskriminierungserfahrungen in der Folge nicht nur die Motivation mindert, in der Schule erfolgreich zu sein, sondern tatsächlich auch – zumindest in der subjektiven Empfindung – die schulische Leistungsfähigkeit mindern.

Allerdings unterscheidet sich – auf der Basis der Daten der Soester Studie – das mittlere Ausmaß in all den oben genannten Punkten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Jugendliche aus den traditionellen Anwerbeländern ebenso wie Aussiedlerjugendliche) nicht von den deutschen Schüler/innen. Widerlegt Letzteres nun unsere obigen Ausführungen hinsichtlich der häufigeren schulischen Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Mittlerweile liegen uns auch die Daten des im Raum Gütersloh durchgeführten Pretestes für die quantitative Hauptuntersuchung und die ersten Fragebögen der Hauptuntersuchung ($N = 766$) der hier zugrunde liegenden Studie vor. Auf dieser Datenbasis bestätigt sich, dass insbesondere die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Regionen mit einem geringen Migrantenanteil gegenüber deutschen Schülerinnen und Schülern deutlich häufiger über schulische Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen berichten (auf der Basis des noch unvollständigen Datensatzes $\eta^2 = .16$ für den region-unabhängigen Vergleich). Zudem bestätigt sich, dass schulische Diskriminierungserfahrungen in einem Zusammenhang stehen mit der Wut auf Lehrkräfte ($r = .48$), der erfahrenen Akzeptanz durch Lehrkräfte ($r = -.25$), dem Interesse an schulischen Unterrichtsinhalten ($r = -.25$), der Leistungszufriedenheit ($r = .20$) etc. Aber auch auf dieser Datenbasis unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der zuletzt genannten Aspekte nur marginal von den deutschen Schüler/innen.

Was hinter diesen scheinbar widersprüchlichen Befunden (häufigere schulische Diskriminierungserfahrungen der Migrantenjugendlichen auf der einen, aber keine größere Wut und kein geringeres Desinteresse auf der anderen Seite) steht, und durch welche Mechanismen dies zu erklären ist, wird sich erst klären lassen, wenn im Projekt „soziale Beziehungen ...“ der vollständige Datensatz der quantitativen Hauptuntersuchung vorliegt. Wir hoffen, entsprechende Analyse in absehbarer Zeit in dieser Zeitschrift vorstellen zu dürfen.

Anmerkungen

- 1 Selbst unter den eingebürgerten Türken präferiert nur etwas mehr als die Hälfte (52,8 %) bei der Kommunikation mit den eigenen Kindern die deutsche Sprache (vgl. *Salentin/Wilkening* 2003).
- 2 Für die Schulerfolgsquoten erweist sich die Sozillage der Herkunftsfamilie der Schüler/innen bedeutsamer als die ethnische Zugehörigkeit (vgl. *Baumert* u.a. 2001).
- 3 Erst wenn zusätzlich auch die Schulnoten als Kontrollvariablen berücksichtigt werden, schwindet der Einfluss des Migrationsstatus auf die Schullaufbahnpflichtung (vgl. *Bos* u.a. 2004). Allerdings konnte in anderen Untersuchungen gezeigt werden, dass Lehrer/innen Schulnoten nicht unabhängig vom Migrationsstatus vor Schüler/innen vergeben (vgl. *Kirsten* 2006).
- 4 In dieser Hinsicht sind die Befunde aus wissenschaftlichen Studien jedoch keineswegs einheitlich und zum Teil sogar widersprüchlich. So wird z.B. in der Hamburger Studie zur Lernausgangslage von Schüler/innen ermittelt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die eine Gymnasialemp-

- fehlung erhalten haben, im Durchschnitt bei den in der Studie durchgeführten Leistungstests weniger Punkte erzielt haben als die entsprechenden deutschen Schüler/innen (vgl. *Lehmann/Peek/Gänsfuß* 1997), also Migrantenjugendliche durchschnittlich über ein geringeres Ausmaß an Kompetenzen verfügen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als deutsche Schüler/innen. Dieser Sachverhalt ist insbesondere vor dem Hintergrund von Bedeutung, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig in Arbeiterfamilien aufwachsen und Kinder, die in Arbeiterfamilien aufwachsen und eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, in den Leistungstests durchschnittlich eine um etwa das 1,5-fache höhere Punktzahl erreicht haben als entsprechende Kinder aus Beamtenfamilien. Infolge dieses Sachverhaltes und der Tatsache, dass Migrantenjugendliche überproportional häufig in Familien mit ungünstiger sozialer Positionierung aufwachsen, wäre erwartbar gewesen, dass sie eine deutlich höhere Punktzahl als deutsche Schüler/innen erreichen müssten, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten.
- 5 Für die zweite Projektphase sind standardisierte Befragungen von deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen in ausgewählten Schulen aus den 4 Untersuchungsregionen anvisiert.
 - 6 Die Interviews wurden auf Tonband mitgeschnitten und für die Auswertung komplett transkribiert. Bei der Transkription wurde zwecks Verbesserung der Verständlichkeit versucht, das „gesprochene Wort“ in die Schriftsprache zu überführen, ohne den Gehalt und den Sinn der jeweiligen Aussagen zu verfälschen.
 - 7 Namen wurden geändert.
 - 8 Deutsche Schüler/innen können Benachteiligungserfahrungen neben ihren individuellen Merkmalen, die der/dem Bewertenden ggf. zuwider sind, bestenfalls auf die soziale Position der Herkunftsfamilie oder die Tatsache, dass sie in einem segregierten Stadtviertel wohnen, zurückführen. Die Benachteiligung aufgrund individueller Eigenheiten kann Schädigungen der personalen, nicht aber der sozialen Identität zur Folge haben, weshalb sie auch weniger zu einer Abneigung von Unterrichtsinhalten führen kann, die in der Mehrheitsgesellschaft als wichtig erachtet werden.
 - 9 Die in dieser Studie ermittelten Effekte sind zwar relativ schwach, dies dürfte aber darauf zurückzuführen sein, dass die „guten“ und „schlechten“ Schüler/innen nicht durch die Lehrkräfte selbst ermittelt, sondern diesen von den Wissenschaftlern auf der Basis von scheinbaren Tests, in der Realität aber aufgrund eines Zufallsprinzips benannt wurden.
 - 10 Eine Transmission von Bildung über mehrere Generationen beschreiben *Büchner/Brake* (2007) für Deutsche in ihrer Studie, in der sie die Bildungsverläufe von Personen über drei Generationen hinweg untersucht haben. Sie beschreiben solche Fälle, in welchen die Eltern den Bildungsstatus der Großeltern nicht halten (z.B. kriegsbedingt durch Vertreibung oder Flucht in den Schuljahren) konnten bzw. die Eltern ein weniger hochwertiges Schulabschlusszertifikat erworben hatten als die Großeltern, dann aber die Kinder den Bildungsabstieg wieder wettmachen.
 - 11 Dies wird erst in der zweiten Projektphase nach der quantitativen Erhebung in Schulen möglich sein.

Literatur

- Alba, R./D.Handl, J./Müller, W.* (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46, 2, S. 209-237.
- Baker, D./Lenhardt, G.* (1988): Ausländerintegration, Schule und Staat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40, 1, S. 40-61.
- Baumert, J./Schümer, G.* (2002): Familiäre Lebensverhältnisse und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich. In: *Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): Pisa 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 159-202.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (2001): Pisa 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (2002; Hrsg.): Pisa 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen.
- Blasius, J./Friedrichs, J./Klößner, J.* (2008): Doppelt benachteiligt. Leben in einem deutsch-türkischen Stadtteil. – Wiesbaden.

- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Valtin, R./Walther, G.* (2004) (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. – Münster.
- Büchner, P./Brake, A.* (2007): Die Familie als Bildungsort: Strategien der Weitergabe und Aneignung von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Forschungsbericht über ein abgeschlossenes DFG-Projekt. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und der Sozialisation, 27, 2, S. 197-213.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.* (2002): Institutionelle Diskriminierung : die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Opladen.
- Hopf, D.* (1995): Pädagogische und psychosoziale Folgen von Migration und Remigration bei griechischen Jugendlichen. In: *Hartmannbund* (Hrsg.): Psychosoziale und pädagogische Belastungen für Migrantenkinder und -jugendliche und ihre Familien. – Marl-Sinsen, S. 10-28.
- Klocke, A./Hurrelmann, K.* (1996): Psychosoziales Wohlbefinden und Gesundheit der Jugendlichen nichtdeutscher Nationalität. In: *Mansel, J./Klocke, A.*: Die Jugend von heute: Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit. – Weinheim, S. 193-208.
- Leenen, W. R./Grosch, H./Kreidt, U.* (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit "bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. Zeitschrift für Pädagogik, 36, 5, S. 753-771.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R.* (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. – Hamburg.
- Lehmann, R.H./Peek, R./Gänsfuß, R./Husfeldt, V.* (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. – Hamburg.
- Lentz, A./Radtke, F.-O.* (1994): Bildungsethos. Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. Unterrichtswissenschaft, 1, 2, S. 182-191.
- Manhaupt, G.* (1996): Unterstützt oder allein gelassen? Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lehrkraftverhalten und Lernschwierigkeiten in den ersten Grundschuljahren. In: *Mansel, J.* (1996) (Hrsg.): Glückliche Kindheit – schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. – Opladen, S. 128-148.
- Mansel, J.* (2001): Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu Hintergründen und Folgen von Kriminalität im Jugendalter. – Weinheim/München.
- Mansel, J.* (2007): Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten. In: *Harring, M./Rohlf, C./Palentien, C.* (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. – Wiesbaden, S. 99-116.
- Nauck, B.* (1994): Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik, 40, 1, S. 43-62.
- Neubrand, M./Klieme, E.* (2002): Mathematische Grundbildung. In: *Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M.* (Hrsg.): Pisa 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Opladen, S. 95-128.
- Pekrun, R./Jerusalem, M.* (1996): Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. In: *Möller, J./Köller, O.* (Hrsg.): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. – Weinheim, S. 3-21.
- Pekrun, R./Schiefele, U.* (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: *Weinert, F.E.* (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. – Göttingen, S. 153-179.
- Rosenthal, R./Jakobsen, L.* (1971): Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartung und Intelligenzentwicklung der Schüler. – Weinheim/Basel/Berlin.
- Salentin, K./Wilkening, F.* (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 55, 2, S. 278-298.
- Wild, E./Hofer, M./Pekrun, R.* (2006): Psychologie des Lernens. In: *Krapp, A./Weidemann, B.* (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. – Weinheim/Basel, S. 279-317.