

5. Soziale Situation: Lebenslagen und Integrationsprozeß

5.1 Bildung und Ausbildung

Zu den bedeutendsten Integrationsbedingungen für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien zählen Bildung und Ausbildung. Durch die Teilnahme an schulischer und beruflicher Bildung können sie ein Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft entwickeln und sich durch das Zusammenleben mit einheimischen Kindern und Jugendlichen sozial integrieren. Zudem trägt ein hohes Bildungsniveau zum positiven Selbstkonzept der Migrantenkinder bei und erhöht ihre Kompetenzen im Umgang mit kulturellen Unterschieden.⁹⁵ Sie erlernen leichter wichtige Fähigkeiten und eignen sich schneller Informationen an, die für das Leben in der Aufnahmegesellschaft notwendig sind. Dies umfaßt sowohl Sprachkenntnisse als auch die Kompetenzen im Verstehen verschiedener institutioneller Rahmenbedingungen und im Umgang mit diesen.⁹⁶ Eine allgemeinbildende und berufliche Qualifizierung ist zudem die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Eingliederung in das Erwerbsleben der Aufnahmegesellschaft.

a. Bildung und Ausbildung der türkischstämmigen Bevölkerungsgruppe in Deutschland
Die schulische und berufliche Qualifikation der „Ausländerkinder“ stellt seit Beginn der 70er Jahre einen Kernpunkt der deutschen „Integrationspolitik“ dar. Seitdem wurden von Bund, Ländern und Kommunen erhebliche Anstrengungen unternommen, um die Eingliederung von Migrantenkindern in Kindergärten, in allgemeinbildende Schulen und in das System der beruflichen Ausbildung voranzubringen.

Der Vergleich deutscher und ausländischer Schüler nach Schulabschlußarten in den Schuljahren 1994, 1997 und 1999 belegt, daß ausländische Schüler – sogenannte Bildungsinländer – auf allen Schulebenen deutlich geringere Erfolge aufweisen als deutsche Schüler. Dies setzt sich fort in der beruflichen Bildung und verstärkt sich im Hochschulbereich.⁹⁷ Zugleich ist der berufliche Erfolg heute noch viel stärker als früher von den erreichten Bildungsabschlüssen abhängig.

Nach dem Migrationssoziologen Hartmut Esser muß „insgesamt von einem Fortbestand einer ethnischen Unterscheidung in Deutschland auch noch für die Folgegenerationen der ehemaligen Gastarbeiter gesprochen werden“, die Migrantenkinder seien im Bildungswettbewerb die Verlierer, die ethnischen Schichtungen hätten „gewisse Ähnlichkeiten mit Feudal- und Kastensystemen“.⁹⁸

⁹⁵ Zentrum für Türkeistudien, Die schulische Integration ausländischer Kinder. Stand und Entwicklung, in: ZfT-aktuell Nr. 80, Essen 2001

⁹⁶ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), 6. Familienbericht der Bundesregierung: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen, Berlin 2000, S. 8

⁹⁷ UKZU, Berlin 2001, S. 215

⁹⁸ Esser, Hartmut, in: Gutachten für die Süßmuth-Kommission, Berlin 2001, S. 3, S. 46, S. 65

Staates und der aufnehmenden Gesellschaft einerseits, und den Leistungen und Erwartungen der Migranten andererseits zu unterscheiden. Das Gelingen der Integration hängt daher zum einen davon ab, daß das Leistungsvermögen der zu Integrierenden nicht überfordert wird, zum anderen davon, daß es eine Balance zwischen den individuellen Erwartungen und den staatlichen und gesellschaftlichen Angeboten gibt, die verhindert, daß Integration als Almosen wahrgenommen wird.⁹¹

Nach Jürgen Habermas⁹² läßt sich zwischen der abstrakten, alle Staatsbürger gleich erfassenden politischen Integration und einer ethnischen Integration von Gruppen und Subkulturen mit je einer eigenen kollektiven Identität unterscheiden. Habermas fordert, die beiden Ebenen voneinander zu entkoppeln. Nach Habermas müßte das Konzept der auf der Verfassung gründenden Gleichheit vor dem Gesetz die Integration von Migranten erlauben, ohne von ihnen zu verlangen, ihre Kultur aufzugeben.

Setzt man Akkulturation als Vorbedingung für die politische Partizipation an, wie sich dies zum Beispiel in der Integrationspolitik der CDU-geführten hessischen Landesregierung andeutet oder wie es in der Forderung des damaligen CDU/CSU-Bundestagsabgeordneten Friedrich Merz nach Anpassung an eine „deutsche Leitkultur“⁹³ zum Ausdruck kommt, so wird hier von einem statischen Gesellschaftsbild und einer damit verbundenen Vorstellung ausgegangen, daß, wer aufgenommen werden will, sich nahtlos einzupassen habe, damit die Identität des Ganzen nicht beeinträchtigt werde.⁹⁴

Akzeptanz und Beachtung der Verfassung sind wichtige Vorbedingungen für die Integration und bilden die Basis für eine gemeinsame politische Kultur aller Staatsbürger, unabhängig von ihrer Herkunft, ihren Sitten und Gebräuchen. Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann man davon absehen, Assimilation in Form eines Verzichts auf Sitten und spezifische Bräuche einzufordern. Politische Integration rechtfertigt nicht die erzwungene Assimilation zugunsten des kulturellen Lebens, das die Aufnahmegesellschaft dominiert. Allerdings stellt sich dann die Frage, wie lange die Identität der Gesellschaft im Staat bewahrt werden kann? Integration heißt allerdings auch, die Teilhabe an politischer Willensbildung zu fördern. Denn nur wer sein Lebensumfeld mitgestalten kann, wird Identifikationen entwickeln. Politische Integration, verstanden als Zustimmung zur politischen und rechtlichen Ordnung des demokratischen Verfassungsstaates, setzt somit Beteiligungsrechte für Migranten voraus, die auch in Zukunft in Deutschland je nach Aufenthaltsstatus unterschiedlich ausgestaltet sein werden. Erst mit der Zuerkennung der Staatsangehörigkeit entfallen alle rechtlichen Gleichstellungsprobleme in diesem Bereich. Die Erleichterung der Einbürgerung beziehungsweise die Hinnahme der doppelten Staatsangehörigkeit ist somit auch hinsichtlich der politischen Integration ein entscheidender Schritt.

⁹¹ Meyer, Berthold, Die gesellschaftliche Integration von Zuwanderern braucht politische Partizipation, in:

Büttner, Christiana, Meyer, Berthold (Hrsg.), Integration durch Partizipation, Frankfurt/Main 2001, S. 8

⁹² Habermas, Jürgen, Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat, in: Taylor, Charles (Hrsg.), Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/Main 1993, S. 178

⁹³ Süddeutsche Zeitung vom 20. Oktober 2000, S. 5

⁹⁴ Meyer, Berthold, Frankfurt 2001, S. 16

Das Bildungsniveau der jungen Türken ist zwar im Vergleich zur ersten Generation deutlich gestiegen, bleibt aber hinter dem der Jugendlichen der Mehrheitsgesellschaft weit zurück. Es ist ein Trend zur Heterogenisierung der zweiten und dritten Generation zu beobachten, in eine Gruppe mit einer eher hohen Schul- und Berufsausbildung, und eine, die über keine qualifizierte Schul- und Berufsausbildung verfügt. Schul- und Berufsbildung sowie der Arbeitsmarkt greifen hierbei eng ineinander. Es ist zu beachten, daß die Schulbildung zwar Voraussetzung für den beruflichen Erfolg, aber für die Türken keine hinreichende Bedingung für die Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ist. Es ist kaum mehr möglich, ohne einen Schulabschluß eine Berufsausbildung zu absolvieren, und ohne diese besteht eine erhöhte Gefahr der Arbeitslosigkeit.⁹⁹

Sprachkenntnisse

Eine Grundvoraussetzung für Integration in die Gesellschaft ist das Beherrschen der Sprache der Aufnahmegesellschaft, da ohne sie eine Kommunikation und Kontaktaufnahme gar nicht erst möglich ist. Ohne Sprachkenntnisse sind Migranten von der sozialen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Teilhabe ausgeschlossen. Sie können keine Kontakte zu Einheimischen knüpfen, haben schlechtere Chancen auf höhere schulische oder berufliche Ausbildungsabschlüsse und Tätigkeiten und sind zudem vom kulturellen und Medienangebot ausgeschlossen. Auch die politische Willensäußerung und Teilhabe im Aufnahmeland werden durch mangelnde Sprachkenntnisse erschwert.¹⁰⁰

Mehr als die Hälfte der in Deutschland lebenden Türken beurteilen ihre Deutschkenntnisse beim Verstehen als sehr gut oder gut, beim Sprechen sind es 48 Prozent. 42 Prozent geben an, daß sie Deutsch sehr gut oder gut schreiben können. Sehr schlecht oder schlecht meinen zwölf Prozent, Deutsch zu verstehen, jeder fünfte kann nur schlecht Deutsch sprechen, und gut ein Drittel schätzt seine Kompetenz beim Schreiben in deutscher Sprache als schlecht ein. Das Sprachniveau beim Türkischen ist wesentlich besser. Drei Viertel können Türkisch sehr gut bis gut sprechen und verstehen, knapp zwei Drittel beherrschen das Schreiben sehr gut bis gut.

Von mangelhaften deutschen Sprachkenntnissen sind in erster Linie die sogenannten Gastarbeiter der ersten Generation betroffen, ältere Menschen und solche, ohne qualifizierte Berufsausbildung. Türkische Gastarbeiter lernen das rudimentäre Deutsch, das sie zur Verständigung auf der Arbeit benötigen, durch „learning by doing“. Aufgrund der anfangs nur vorübergehend geplanten Aufenthaltsdauer der türkischen Gastarbeiter wurde weder von diesen noch von der Aufnahmegesellschaft Wert auf den Spracherwerb gelegt. Es fand keine systematische Schulung statt, das Niveau der Deutschkenntnisse blieb somit niedrig. In der Familie wird überwiegend türkisch gesprochen, in der Partnerschaft ebenfalls, da sich die Türken ihre Partner meist unter ihresgleichen suchen. Zudem ist der Freundeskreis mehr türkisch als deutsch geprägt, so daß auch in der Freizeit überwiegend Türkisch gesprochen wird. Die Folge ist, daß insbesondere türkische Frauen, die nicht in den Arbeitsprozeß inte-

griert sind, kaum die deutsche Sprache beherrschen. Defizite bei Sprachkenntnissen machen sich am ehesten im öffentlichen Leben bemerkbar. Da die türkischen Migranten auf Behörden, Ämtern, am Arbeitsplatz und bei der Wohnungs- und Arbeitssuche zwangsläufig Deutsch sprechen müssen, ergeben sich an diesen Orten Probleme.¹⁰¹

Die jüngeren Generationen lernen Deutsch primär im Bildungs- und Ausbildungssektor. Die Sprachleistungen der in Deutschland geborenen Türken ist derzeit noch durchweg unterdurchschnittlich. Nur etwa die Hälfte beurteilt seine Deutschkenntnisse als gut bis sehr gut, jedoch erlernen die Kinder auch Türkisch nicht mehr vollständig – ihre Sprachkompetenz ist generell eingeschränkt. Fast ein Viertel versteht und spricht Türkisch nur noch mittelmäßig.¹⁰² Lange Zeit dachte man, daß das Sprachproblem der türkischen Einwanderer durch die Einbindung der türkischen Kinder in das deutsche Schulsystem zu lösen wäre. Es wurde also keine gezielte Sprachschulung konzipiert. Zunehmend wird der Automatismus des Erlernens der deutschen Sprache jedoch in Frage gestellt. Aufgrund der starken Verdichtung der türkischen Wohnbevölkerung in bestimmten Stadtteilen ist das Erlernen der Sprache im Kindergarten, in der Schule, im Beruf oder im Alltag nicht gewährleistet.¹⁰³ Ausgerechnet die hier aufgewachsenen Kinder der dritten Generation, deren Eltern schon überwiegend in Deutschland geboren wurden, weisen zunehmend schlechtere deutsche Sprachkenntnisse auf. Dies ist vor allem in Ballungsräumen zu beobachten, in denen die türkische Bevölkerung sich auf bestimmte Viertel konzentriert. Sind die Eltern beide berufstätig, bleiben die Kinder häufig bei den Großeltern, die als Angehörige der ersten Einwanderergeneration in der Regel über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Hinzu kommt die Heiratsmigration, bei der die aus der Türkei nach Deutschland Kommenden meist kein Deutsch sprechen.

Es ist das Engagement seitens der Zugewanderten, die den Willen haben müssen, Deutsch zu lernen, und seitens des Staates erforderlich, der Sprachangebote anbieten muß. Sieht man sich jedoch repräsentative Umfragen an, sind die Bemühungen um den deutschen Spracherwerb eher als gering anzusehen. Nach einer repräsentativen Umfrage des Zentrums für Türkeistudien im Jahr 2000¹⁰⁴ haben 38 Prozent der türkischen Immigranten in Deutschland nie einen Sprachkurs absolviert, sondern ihre Deutschkenntnisse bei der Arbeit oder im Kontakt mit Deutschen erworben. 46 Prozent haben inzwischen einen Teil der Schulzeit in Deutschland verbracht und Deutsch in der Schule gelernt. Lediglich sieben Prozent haben unabhängig vom Schulbesuch oder der Ausbildung in Deutschland einen Sprachkurs absolviert. Die Sprachkurse haben insgesamt einen geringen Einfluß auf das Sprachniveau der Migranten. Als Grund für das Nichtbesuchen eines Sprachkurses trotz mangelnder Sprachkenntnisse werden vor allem Zeitmangel oder fehlende Angebote genannt. Dies ist insbesondere beim Nachzug erwachsener Familienangehöriger der Fall, wie auch bei den ehemaligen Gastarbeitern, bei denen sich das Sprachproblem nach wie vor akut stellt.

Da die Familie aufgrund der eigenen Sprachdefizite eine deutsche Sprachausbildung nicht gewährleisten kann, ist es sinnvoll, der Forderung der türkischen Gemeinde in Deutschland

101 von Williamowitz-Moellendorf, Ulrich, *Türken in Deutschland II – Individuelle Perspektiven und Probleme*, Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), Nr. 60, St. Augustin 2002, S. 12

102 Zentrum für Türkeistudien, Essen 2001, S. 10

103 Gogolin, Ingrid, Nauck, Bernhard (Hrsg.), Opladen 2000, S. 45

104 Zentrum für Türkeistudien, Essen 2001, S. 10

99 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Berufsbildungsbericht 2000*, Berlin 2000, S. 61

100 Goldberg, Andreas, Sauer, Martina, Halm, Dirk, *Migrationsbericht des Zentrums für Türkeistudien 2003*, Münster 2003, S. 70

nachzukommen, eine Kindergartenpflicht für türkische Kinder einzuführen, damit diese vor der Einschulung mit der deutschen Sprache vertraut gemacht werden. Das Land Nordrhein-Westfalen und seine Städte mit hohem Ausländeranteil haben umfangreiche Programme zur Sprachförderung gestartet. Schon im Vorschulalter soll den Migrantenkindern auf spielerische Weise die deutsche Sprache vermittelt werden. In den Grundschulen sollen Förderklassen eingerichtet werden, wenn die Zahl der fremdsprachigen Schüler hoch ist. Für alle anderen soll der Bildungsbedarf hinsichtlich der deutschen Sprache durch möglichst niedrigschwellige Sprachangebote gedeckt werden. Durch den Abbau von Sprachbarrieren wird die Kontaktscheue zur Umwelt überwunden und können sich die Menschen aufgrund der reibungslosen Verständigungsmöglichkeit besser in die fremde Kultur einfinden. Es wäre sinnvoll, Sprachkurse in Kooperation mit den Arbeitgebern zu fördern. Dies würde das immer wieder angemerkte Problem des Zeitmangels lösen.

Schulische Bildung

Im Schuljahr 1998/1999 besuchten 408 712 türkischstämmige Kinder und Jugendliche deutsche Schulen, das sind etwa 44 Prozent der 936 700 ausländischen Schüler. 49 Prozent der Türken unter 21 Jahren waren somit im Jahre 1999 Schüler. Es ist ein verhältnismäßiger Rückgang der Schülerzahlen bei den türkischstämmigen Jugendlichen zu verzeichnen, obwohl ihre Zahl enorm gestiegen ist. 1995 betrug der Anteil türkischstämmiger Schüler an allen ausländischen Schülern 63 Prozent, zehn Jahre zuvor waren es 86 Prozent.¹⁰⁵

Dies hat seine Ursachen darin, daß die höhere Schulbildung seitens der türkischstämmigen Jugendlichen oder ihrer Familien immer weniger wertgeschätzt wird. Während in den 80er Jahren eine höhere Schulbildung als wichtiges Erziehungsziel und als einzige Möglichkeit betrachtet wurde, als Angehöriger der zweiten Migrantengeneration in der deutschen Gesellschaft sozial aufzusteigen, herrscht heute eher Mißtrauen gegenüber dem deutschen Bildungssystem, das den türkischen Familien den erzieherischen Einfluß zu entziehen scheint und ihnen ihre Kinder kulturell entfremdet, indem es diesen die hier herrschenden Normen und Werte vermittelt.¹⁰⁶ Der traditionell hohe Wert der Bildung im muslimischen Kulturkreis verliert zudem bei der zweiten und dritten Generation zunehmend an Bedeutung. Ihnen ist es wichtiger, mittels ungelernter Tätigkeiten schnell Geld zu verdienen – sehen sie doch, daß sie auch mit einem höheren schulischen Abschluß nur schwer Erfolg auf dem Arbeitsmarkt haben.

Lange Zeit repräsentierte die Mehrheit der türkischen Kinder in deutschen Schulen überwiegend das untere Leistungsdrittel. Dies hatte seine Ursachen nicht im mangelnden Leistungsvermögen der türkischen Schüler, sondern in den Sprachdefiziten sowie der geringen Vertrautheit mit den Lerninhalten und Interaktionsformen in der Schule.¹⁰⁷ Die oft defizitäre Wohnsituation, verbunden mit dem niedrigen Bildungsniveau und dem geringen Integrationsgrad der Eltern, erschwert ein erfolgreiches Lernen in der Familie und bildungsfördernde Kontakte mit Altersgenossen. Kinder türkischer Herkunft sind in ihrer schulischen Sozialisation benachteiligt, vor allem in Wohngebieten, in denen die Konzentration der türkischen

Bevölkerung so hoch ist, daß die Schüler türkischer Herkunft die Mehrheit stellen. Grund für die schulische Integrationsverfhlung ist hier die Klassenzusammensetzung, in der meistens ein unausgeglichenes Verhältnis zwischen deutschen und türkischen Schülern besteht.¹⁰⁸ In Wohngebieten mit überwiegend ausländischen Jugendlichen reden die meisten türkischen Schüler während des Unterrichts untereinander in der türkischen Sprache – eine Integrationsleistung durch die Schule ist hier nicht zu erwarten.

1999 waren neun Prozent aller Schülerinnen und Schüler an allen allgemeinbildenden Schulen Ausländer. An Grundschulen betrug ihr Anteil zwölf Prozent, an Hauptschulen siebzehn Prozent, an Realschulen sechs Prozent und an Gymnasien vier Prozent. Laut Untersuchungen verließen dreißig Prozent der türkischen Schüler die Schule im Jahre 1999 ohne Schulabschluß, im Vergleich zu 7,9 Prozent der deutschen Schüler: 42 Prozent erlangten den Hauptschulabschluß, 29 Prozent den Realschulabschluß und nur sieben Prozent die Hochschulreife. Dies steht im krassen Gegensatz zu den deutschen Schülern, von denen 26 Prozent die Hochschulreife und 25 Prozent den Hauptschulabschluß erreichen.¹⁰⁹ Die hohe Zahl der türkischen Schulabgänger ohne Abschluß sowie die Tatsache, daß doppelt so viele Ausländer wie Deutsche Sonderschulen besuchen, während sie an Realschulen und Gymnasien stark unterrepräsentiert sind, verdeutlicht, daß besonders Türken im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind. Diese Ungleichverteilung besteht tendenziell schon seit Beginn der 80er Jahre, in den 90er Jahren hat sich jedoch der Anteil der türkischen Schüler an Sonderschulen auffallend erhöht.

In letzter Zeit ist die Tendenz zu beobachten, daß einerseits überdurchschnittlich viele Schüler auf Haupt- und Sonderschulen gehen, während andererseits eine zunehmende Zahl – darunter vor allem Mädchen – höhere Schulen besucht. Der Bildungsabschluß der Mädchen ist im Vergleich zu dem der Jungen deutlich höher, sie besuchen öfter Realschulen und Gymnasien und erreichen häufiger ihren Abschluß. Die Lernmotivation türkischer Mädchen ist im schulischen Bereich oft höher, da sie auf dem Weg über die Schule weg von der ihnen vorherbestimmten traditionellen Rolle in der Familie hin zu einer größeren Eigenständigkeit kommen wollen. Fest steht jedoch, daß im Familienverband die den Mädchen vorgeschriebene traditionelle Frauenrolle ein Bildungshindernis darstellt und den Weg zu einer größeren gesellschaftlichen Emanzipation mit erheblichen Konfliktsituationen beschwert.¹¹⁰ Durch den massiven Nachzug türkischer Kinder in den 70er Jahren nach Deutschland entstand zudem das besondere Problem, daß unter diesen zahlreiche ältere Kinder waren, die keine Chance mehr auf einen ausreichenden Spracherwerb und einen qualifizierten deutschen Schulabschluß hatten. Hinzu kamen mehrere Jahrgänge, die im Zeitraum von 1976 bis 1979 der Stichtagregelung unterlagen: sie waren nicht mehr schulpflichtig, erhielten jedoch auch keinen Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt.¹¹¹

108 Merken, in: Die Welt vom 31. Mai 2001

109 Langenfeld, Christine, Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten, Tübingen 2001, S. 4ff.

110 König, Karin, Tschador, Ehre und Kulturkonflikt. Veränderungsprozesse türkischer Frauen und Mädchen durch die Emigration und ihre soziokulturellen Folgen, Frankfurt/Main 1998, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Mitteilungen, November 1999

111 Manfrass, Klaus, Bonn 1991, S. 70

105 Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Mitteilungen, November 1999

108 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Berlin 2000, S. 169

107 Internet: www.sozialarbeitspsychologie.de/ausl.htm

Ein für Deutschland spezifisches Bildungshindernis lag zudem lange Zeit im Bereich der muttersprachlichen Klassen oder der reinen Ausländerschulen,¹¹² die in einigen Bundesländern, so in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Berlin und Hamburg, im Sinne der Offenhaltung der Rückkehroption und in Ballungsgebieten mit hohem Ausländeranteil (zum Teil auch von den Eltern) gefordert oder zumindest toleriert wurden.¹¹³ In der Praxis kam es hier zu einer Absonderung nationaler Kleinstschulen, die dem deutschen schulischen Einfluß auf Dauer entzogen blieben. Die Absolventen dieser Schulen hatten aufgrund mangelhafter Deutsch- und Allgemeinkenntnisse größere Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden.¹¹⁴ Oft sind ausländische Kinder im Unterricht überfordert, können dem Unterricht nicht folgen, resignieren und bleiben sitzen. Türkische Kinder sind oft deutlich älter als ihre Klassenkameraden, was ein weiteres Erschwernis für eine Integration in das deutsche Schulsystem darstellt. Als Antwort darauf ziehen sie sich in ihre Familien zurück oder suchen sich Freunde gleicher Nationalität. Die Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern ist sehr widersprüchlich. Einerseits sind die Eltern sehr daran interessiert, daß sich ihre Kinder Voraussetzungen für einen guten Beruf schaffen, andererseits bringen sie dem deutschen Schulsystem eine geringe Wertschätzung entgegen, was in den unterschiedlichen Erziehungszielen begründet liegt. Sind die sozialen Strukturen in der Türkei eher autoritär-patriarchalisch und liegt die Betonung auf Gehorsam, Ordnung und Leistung, so sind in Deutschland Erziehungsziele wie Erziehung zur Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Initiative vorrangig. Oft werden die türkischen Kinder auch von ihren deutschen Mitschülern in Außenseiterpositionen gedrängt. Aus Vorurteilen heraus haben diese wenig Interesse an einer Interaktion mit türkischen Schülern, was diese wiederum dazu treibt, unter sich zu bleiben.

Insgesamt hat sich zwar die Bildungssituation türkischer Kinder verbessert, doch gegenüber deutschen Schülern sind sie aufgrund ihrer Sozialisation immer noch benachteiligt. Für eine Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Schulsystem fehlt es bis heute an Konzepten. Hat man früher versucht, die Kinder der Gastarbeiter gleichzeitig zu integrieren und ihre kulturelle Identität zu erhalten, um ihnen eine leichtere Rückkehr in ihr Heimatland zu ermöglichen,¹¹⁵ mußte man diese Zielsetzung aufgrund der veränderten Aufenthaltsabsichten der Gastarbeiter aufgeben. Im Mai 2000 wurde der alte Beschluß der Kultusministerkonferenz aufgehoben: man erklärte die Integration ausländischer Jugendlicher zum vorrangigen Ziel der Schule.¹¹⁶

Hochschulbildung

Es besteht ein deutlicher Trend zu einem stetigen Wachsen der Zahl türkischer Studierender an Hochschulen. Heute sind rund 24 000 türkische Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben. Sie stellen 1,4 Prozent aller Studierenden. Sie sind zu 73,4 Prozent Bildungsinländer – dies ist eine höhere Quote als bei allen anderen ausländischen Studieren-

den.¹¹⁷ Auch in der Fächerwahl sind Veränderungen feststellbar. Studierte früher die Mehrzahl der türkischen Studierenden Fächer, die besonders in der Türkei gute Berufsaussichten boten, wie Ingenieur- oder Naturwissenschaften, so überwiegen heute Fächer wie Wirtschaft, Jura oder Lehramt, deren Zukunftschancen vor allem in Deutschland liegen.

Der Trend, daß mehr türkische Jugendliche studieren, verweist auf eine steigende Bildungsbeteiligung im akademischen Bereich und ist zugleich Indikator für die Aufstiegs- und damit Integrationsorientierung. Die Entstehung einer türkischen Elite ist als eine wichtige Integrationsleistung zu würdigen, bleibt aber nach wie vor eine Randerscheinung.¹¹⁸ Denn betrachtet man den Anteil von dreißig Prozent deutscher Studierender in der Altersgruppe der 18- bis 25jährigen, so sind es bei den gleichaltrigen türkischstämmigen Jugendlichen nur acht Prozent.

Berufliche Bildung

Die Entwicklung der beruflichen Bildung ist für türkische Jugendliche im Vergleich zur ersten Generation zwar insgesamt positiver verlaufen, dennoch sind sie bei der beruflichen Ausbildung weiterhin stark unterrepräsentiert. Seit der ersten Hälfte der 90er Jahre ist für Türken sogar eine Verschlechterung im Ausbildungssektor zu verzeichnen. Von 1995 bis 1998 sank die Ausbildungsquote von 41,1 Prozent auf 37,8 Prozent, während die der deutschen Altersgenossen von 63,8 Prozent auf 65,9 Prozent stieg.¹¹⁹

Dies könnte Folge des hohen Anteils von Schulabgängern ohne Abschluß sein. Zudem gibt es ein zu geringes Angebot an Ausbildungsstellen. So wird es für türkischstämmige Jugendliche immer schwieriger, einen betrieblichen Ausbildungsplatz in der Wirtschaft oder der Verwaltung zu finden, da sie in Konkurrenz zu den oft höher qualifizierten deutschen Bewerbern treten müssen. Eine Besonderheit der Jugendlichen türkischer Herkunft ist zudem, daß sie in wesentlichen Bereichen nicht über die Kenntnisse verfügen, um das Berufs- und Berufsaussbildungssystem zu verstehen. Ihr Berufsspektrum ist häufig eng gesetzt, was vor allem aus dem Informationsdefizit über den Zugang zu und über die Wirklichkeit von beruflicher Ausbildung erwachsen ist. Dies hat seine Ursachen oft darin, daß sich die türkischstämmigen Jugendlichen stärker an den Vorgaben der Eltern orientieren als an denen ihrer deutschen Altersgenossen. Da die Eltern aber überwiegend un- und angelernte Tätigkeiten ausüben, fehlt ihnen der direkte Zugang zu Informationen über qualifizierte Berufe. Oft lassen sich die Wünsche der Jugendlichen nicht mit ihren persönlichen Voraussetzungen in Einklang bringen. Enttäuscht über die Ablehnungen der Ausbilder lassen sie sich schnell demotivieren. Nur wenige nehmen die Berufsberatung in Anspruch.¹²⁰ Eine entscheidende Rolle spielt hier aber auch die Arbeitsmarktdiskriminierung. Laut einer Umfrage des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung im Jahre 1996 würden 58 Prozent der türkischen Jugendlichen gerne eine Ausbildung machen, knapp vierzig Pro-

117 Statistisches Bundesamt, Daten für 1998, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin 2000, S. 87

118 Vgl. Zentrum für Türkeistudien, Handbuch zum deutsch-türkischen wissenschaftlichen Austausch, Münster 1998

119 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin 2000, S. 63

120 Internet: www.sozialarbeitspsychologie.de/ausli.htm

112 Ebenda S. 71

113 Der Spiegel vom 15. November 1982

114 Mehrländer, Ursula, Islamisches Leben in Deutschland, Bonn 1983, S. 62, S. 143

115 Beschluß der Kultusministerkonferenz 1971

116 Langenfeld, Christine, Tübingen 2001, S. 5

zent haben sich um einen Ausbildungsplatz bemüht. Von diesen waren jedoch fünfzehn Prozent bei der Suche erfolglos.¹²¹

Die Schwerpunkte der türkischen Auszubildenden nach Wirtschaftsbereichen liegen bei den sonstigen Dienstleistungen und im verarbeitenden Gewerbe. Im öffentlichen Dienst absolviert lediglich ein Prozent der türkischen Jugendlichen eine Ausbildung.¹²²

Türkische Jugendliche werden vor allem in geringer qualifizierten Dienstleistungen und im produzierenden Bereich ausgebildet, wo in der Vergangenheit das Risiko von Arbeitslosigkeit besonders hoch und die Aufstiegschancen gering waren. Insgesamt hat ein Drittel der Türkischstämmigen zwischen achtzehn und dreißig Jahren keine berufliche Ausbildung. Immerhin 52 Prozent erreichten einen schulischen oder betrieblichen Berufsabschluss oder sind dabei, einen solchen zu erwerben, drei Prozent haben eine Meister- oder eine Technikerausbildung absolviert.¹²³

Zur Unterrepräsentation kommt hinzu, daß die türkischen Jugendlichen stärker als deutsche auf wenige Berufe konzentriert sind und überdurchschnittliche Abbruchquoten aufweisen. Etwa ein Viertel der ausländischen Jugendlichen, die eine Berufsausbildung begonnen haben, bricht diese vorzeitig ab. Die höchsten Abbrecherquoten finden sich in Berufen wie Maler und Lackierer, Bäcker, Maurer, Gas- und Wasserinstallateure sowie Schlosser. Dies sind Berufe, die den türkischen Jugendlichen aufgrund der geringen geforderten Voraussetzungen an die Vorbildung der Auszubildenden am nächsten sind.

Oft scheitern sie an den weiter steigenden Anforderungen in der Ausbildung. Eine fehlende oder abgebrochene Ausbildung erweist sich jedoch als großes Hindernis für die gesellschaftliche Integration, sie reduziert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt selbst auf gering qualifizierte Beschäftigungen. Der Arbeitsmarkt der 90er Jahre weist ein insgesamt höheres Anforderungsniveau auf als der der Eltern.¹²⁴

Zu alledem kommt noch, daß ein geschlechtsspezifisch segmentierter und hierarchischer Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowohl deutschen als auch türkischen Mädchen geringere Chancen einräumt, obwohl diese meist höhere Qualifikationen aufweisen. Sie sind beim Übergang von der Schule in die Ausbildungs- und Berufsphase besonders gehandikapt. Die Auszubildungsbeteiligung türkischer Mädchen ist sowohl im Vergleich zu deutschen Mädchen als auch zu türkischen Jungen geringer.¹²⁵ 1998 betrug die Ausbildungsquote junger Türcinnen lediglich 31,8 Prozent. Die Berufswahl türkischer Mädchen unterliegt besonderen kulturspezifischen und familiär begründeten Einschränkungen. Neben den auch für deutsche Mädchen geltenden, mit der Frauenrolle verbundenen Einschränkungen und einer auf Frauenberufe ausgerichteten Sozialisation sind die türkischen Mädchen zudem der besonderen Kontrolle durch Familienangehörige und der eigenethnischen Gruppe unterworfen. Der Freiraum, der für eine Ausbildung in manchen Berufen benötigt wird, wird ihnen oft nicht gewährt. Die

121 Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.), Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien, Bonn 1996, S. 32

122 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin 2000, S. 62

123 Ebenda, S. 64

124 Boos-Nünning, Ursula, in: Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW (Hrsg.), Multikultiert oder doppelt benachteiligt? Expertise zum 7. Kinder- und Jugendbericht des Landes NRW, Essen 2000, S. 6

125 Boos-Nünning, Ursula, Essen 2000, S. 13

Eltern schränken die Möglichkeiten ihrer Töchter aus Angst, deren Ehre durch einen zu großen Freiraum zu beeinträchtigen, ein. Dies erschwert eine Berufsausbildung erheblich.¹²⁶ Auf der einen Seite sind türkische Mädchen motiviert, ihre Ausbildung gut zu beenden, um später wirtschaftlich und sozial selbstständig zu sein. Andererseits ist die Bereitschaft der Ausbilder und Arbeitgeber, türkische Mädchen einzustellen, gering. Sie haben sich oft ein – teilweise verallgemeinertes – Bild gemacht und Angst vor Schwierigkeiten.¹²⁷ Betriebe sind daran interessiert, daß sich die Investitionen in die Ausbildung auszahlen. Dies bedeutet, daß ein Teil der Auszubildenden übernommen wird und nach der Ausbildung zur Verfügung steht. Aus diesem Grund werden oft nur Jugendliche ausgebildet, die erkennen lassen, daß ihre Lebensperspektive langfristig auf Deutschland ausgerichtet sind.

b. Bildung und Ausbildung der algerischstämmigen Bevölkerungsgruppe

Das Bildungs- und Ausbildungsniveau der Muslime in Frankreich ist im Vergleich zu dem der in Deutschland lebenden höher. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, daß Französisch in Algerien erste Fremdsprache und eigentliche Verkehrssprache ist. Frankreich hat in Algerien während der Kolonialzeit das französische Bildungssystem eingeführt. Dadurch stehen die algerischen Migranten dem Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft deutlich näher als die Türken in Deutschland. Jedoch ist der Einfluß der Schulen auf die Sozialisation, trotz ihrer nach wie vor zentralen Rolle im Integrationsprozeß der zweiten Generation, geringer geworden.¹²⁸ Ein wichtiger Grund hierfür ist der hohe Anteil von Einwandererkindern an der Schülerschaft in den Problemvierteln der Ballungsgebiete. Dieser führt zu ethnischer oder nationaler Gruppenbildung und erschwert die Kommunikation zwischen den Schülern unterschiedlicher Herkunft.

Ein weiterer Grund für die nachlassende Integrationskraft der Schule ist der geringe Bildungsgrad der Eltern und die ungünstigen sozialen Lebensverhältnisse vieler Einwandererfamilien. Beides wirkt sich nachteilig auf die Lernbereitschaft und –fähigkeit der Einwandererkinder aus. Die Schule kann daher nicht mehr in gleicher Weise wie früher die Werte und das Wissen der französischen Gesellschaft vermitteln.¹²⁹ Die zentrale Rolle, die das französische Schulwesen seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die Ausbildung einer gesamtfranzösischen Sprach- und Nationalkultur auf der Grundlage christlich-abendländischer Traditionen sowie aufklärerischer und republikanischer Ideale spielte, kann sie in den sozialen Brennpunkten der Vorstadtghettos mit ihrem hohen Anteil an Analphabeten, hoher Arbeitslosigkeit, einer hohen Kriminalitätsrate und großer Gewaltbereitschaft nur schwer erfüllen.

126 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.), Berlin 2000, S. 68, S. 170

127 Boos-Nünning, Ursula, Sozialpädagogische Arbeit mit türkischen Jugendlichen in der Berufsvorbereitung, Bonn 1992, S. 133

128 Boyzon-Fradet, Danièle, The French Education System: Springboard or Obstacle of Integration, in: Horowitz, Donald, Noirel, Gerard (Hrsg.), Immigrants in two Democracies – French and American Experiences, New York/London 1992, S. 148–166

129 Höhne, Roland, Dezember 1998, S. 114