

**Bildung und Migration –  
die Selbstorganisation der Migranten als Reaktion auf die  
Bildungsbenachteiligung am Beispiel von weiterführenden Privatschulen**

Inauguraldissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Humanwissenschaftlichen Fakultät  
der Universität zu Köln  
nach der Promotionsordnung der ehemaligen  
Erziehungswissenschaftlichen Fakultät vom 28.06.2000

vorgelegt von

Lena Katharina Deniz Onur, geb. Toker  
geboren in Duisburg

September 2010

## **Vorwort**

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln am 24.06.2011 (Tag der mündlichen Prüfung) von den Gutachtern Prof. Dr. Markus Ottersbach (Erstgutachter) und Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz (Zweitgutachter) angenommen.

Zuerst danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Markus Ottersbach, der mich auch über die große Entfernung hinweg mit seinen wertvollen Anregungen und Ratschlägen unterstützt hat.

Ich danke auch dem Zweitgutachter Univ.-Prof. Dr. Erol Yildiz für die Unterstützung.

Des Weiteren danke ich dem Privatgymnasium Dialog und der deutsch-italienischen Gesamtschule Italo Svevo für ihre Kooperation, durch die die empirische Studie erst möglich wurde.

Für die sprachliche Überarbeitung danke ich Peter Herzhoff, Ulrike Kossessa, meinem Vater Hakki Toker und vor allem meiner Mutter Antje Steinert, die meine Dissertation nicht nur einmal korrigiert hat.

Ein großer Dank gilt auch meinen Freunden, Kollegen und meiner Familie, vor allem meinem Mann Hasan, der mich immer wieder motiviert und unterstützt hat.

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
-------------------	----------

## **Teil I: Theoretischer Teil**

<b>1. Die politische, rechtliche und soziale Situation der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland</b>	<b>10</b>
--	-----------

1.1 Entwicklung der Immigration und Ausländerpolitik	10
1.2 Die rechtliche Situation der Migranten	11
1.3 Die Lebenssituation der Migranten in Deutschland	22
1.3.1 Wohnsituation	23
1.3.2 Beschäftigungssituation	25
1.3.3 Integration und Diskriminierung	27
1.4 Exkurs: Migration aus Italien und der Türkei	29
1.5 Fazit	33

<b>2. Überblick über die Bildungsgeschichte Deutschlands</b>	<b>34</b>
--	-----------

2.1 Deutsche Schulgeschichte	34
2.1.1 Entwicklung von 1800 bis 1945	34
2.1.2 Entwicklung von 1945 bis 1990	36
2.1.3 Gesamtdeutsche Schulentwicklung seit 1990	38
2.2 Schulsystem Deutschlands	40
2.3 Privatschulen	41
2.3.1 Entwicklung der Privatschulen in Deutschland	42
2.3.2 Privatschulrecht	43
2.3.3 Zahlen und Befunde	46
2.3.4 Vorteile und Risiken	48
2.4 Fazit	51

<b>3. Die Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem</b>	<b>52</b>
---	-----------

3.1 Bildungssituation	53
3.1.1 Bildungsbeteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund	53
3.1.2 Ergebnisse der Studien PISA und IGLU	59
3.2 Ursachen der Bildungsbenachteiligung	64
3.2.1 Funktionsweise des Schulsystems	64
3.2.2 Bildungsvoraussetzungen der Schüler	66
3.2.3 Institutionelle Diskriminierung	72
3.2.4 Bildungspolitischer Umgang mit Migration	81
3.2.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit	89
3.2.6 Umgang mit kultureller Differenz am Beispiel des Islam	98
3.3 Fazit	102

<b>4. Migrantenselbstorganisationen in Deutschland</b>	<b>103</b>
--	------------

4.1 Soziale Bewegungen	103
4.2 Migrantenselbstorganisationen in Deutschland	104
4.3 Fazit	113

<b>5. Zusammenfassung</b>	<b>114</b>
---------------------------	------------

<b>Teil II: Empirischer Teil</b>	
<b>1. Räumlicher Kontext der untersuchten Schulen</b>	<b>119</b>
<b>2. Empirische Studie</b>	<b>126</b>
2.1 Forschungsdesign	126
2.1.1 Forschungsstand und Fragestellung	126
2.1.2 Sample	128
2.1.3 Methode	130
2.2 Auswertungsmethode	<b>133</b>
<b>3. Untersuchung des Privatgymnasiums „Dialog“</b>	<b>134</b>
3.1 Entstehungsgeschichte des Privatgymnasiums „Dialog“	134
3.1.1 Trägerverein „Türkisch-Deutscher-Akademischer-Bund“ (TDAB)	134
3.1.2 Schulentstehung	137
3.2 Schülerschaft	138
3.3 Schulkonzept	140
3.4 Bild der Schule in der Öffentlichkeit	144
3.5 Ähnliche Schulmodelle	146
<b>4. Untersuchung der deutsch-italienischen Gesamtschule „Italo Svevo“</b>	<b>148</b>
4.1 Entstehungsgeschichte der privaten deutsch-italienischen Gesamtschule „Italo Svevo“	148
4.1.1 Trägerverein Co.As.Sc.It. (comitato di assistenza scolastica italiana)	148
4.1.2 Schulentstehung	152
4.2 Schülerschaft	153
4.3 Schulkonzept	155
4.4 Bild der Schule in der Öffentlichkeit	158
4.5 Ähnliche Schulmodelle	159
<b>5. Darstellung und Interpretation der Interviews</b>	<b>160</b>
5.1 Eltern	160
5.1.1 Eltern der deutsch-italienischen Gesamtschule	160
5.1.2 Eltern des Privatgymnasiums	182
5.1.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	211
5.2 Schüler	221
5.2.1 Schüler der deutsch-italienischen Gesamtschule	221
5.2.2 Schüler des Privatgymnasiums	226
5.2.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	234
5.3 Lehrer	237
5.3.1 Lehrer der deutsch-italienischen Gesamtschule	238
5.3.2 Lehrer des Privatgymnasiums	246
5.3.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	254
5.4 Mitglieder der Trägervereine und Schulleiter	261
5.4.1 Vertreter der deutsch-italienischen Gesamtschule	261
5.4.2 Vertreter des Privatgymnasiums	279
5.4.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse	311
<b>6. Zusammenfassung und Vergleich der Gruppenergebnisse</b>	<b>324</b>
<b>Teil III: Fazit und Ausblick</b>	<b>338</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>355</b>
<b>Anhang</b>	<b>368</b>

## **Einleitung**

Spätestens seit der PISA-Studie im Jahr 2000 sind Bildung und Migration zu großen Themen in der Öffentlichkeit geworden, da diese Studie das unzureichende Bildungsniveau in Deutschland verdeutlicht. Es sind besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, also mit mindestens einem zugewanderten oder ausländischen Elternteil, betroffen, obwohl 70% von ihnen die deutsche Schule von der ersten Klasse an besucht haben (Wird der Begriff „Ausländer“ benutzt, liegt es an den vorliegenden Daten und bezieht sich auf die Nationalität). Auffällig ist auch, dass diese Schüler (es wird durchgehend die maskuline Form benutzt) überproportional häufig die Haupt- und Förderschulen besuchen. PISA und IGLU haben deutlich gezeigt, dass Deutschland ein Land ist, in dem Schulerfolg übermäßig mit sozialer Herkunft korreliert. Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft entstammen überproportional häufig dem Arbeitermilieu. PISA zeigt aber auch, dass eine erfolgreiche Schullaufbahn für Migrantenkinder besonders in Schweden, Finnland oder Kanada durchaus möglich ist.

Häufig wird den Kindern und besonders den Eltern die Schuld am Schulversagen gegeben. Die Migranteneltern wiederum fühlen sich häufig von den Schulen und der Öffentlichkeit diskriminiert und unverstanden. Die Politik ignoriert weiterhin die Gegebenheiten einer multikulturellen Gesellschaft, da in Deutschland staatsbürgerschaftliche Rechte weiterhin an ausreichende Deutschkenntnisse und an die „deutsche Leitkultur“ geknüpft werden, an der aber auf Grund der gesellschaftlichen und kulturellen Pluralität selbst ein Mensch ohne Migrationshintergrund nicht gemessen werden kann (vgl. Oberndörfer 2006, S.37). Die Ressourcen der Migranten werden kaum genutzt und eine Bereitstellung von Angeboten zur „Integrationshilfe“ findet nur in unzureichendem Maße statt. Damit werden wissenschaftliche Forderungen mit dem Ziel der Chancengleichheit für Migranten außer Acht gelassen.

Seit einiger Zeit werden auf Grund der allgemeinen Unzufriedenheit mit dem deutschen Bildungssystem viele Privatschulen gegründet, für die sich auch immer mehr Eltern aus weniger finanzkräftigen Schichten interessieren. Kritiker warnen vor einer Abschottung und der Bildung von Eliteschulen, die die Bildungsungleichheit nur noch verschärfen würden. Befürworter sagen, dass nur eine Vielfalt von Schulkonzepten, die sie durch die Privatschulen gegeben sehen und an denen sich auch öffentliche Schulen bereichern können, den Bedürfnissen einer pluralistischen Gesellschaft gerecht werden.

Das Privatgymnasium „Dialog“ und die deutsch-italienische Gesamtschule „Italo Svevo“ sind ein Beispiel für die Migrantenselbstorganisation im Bildungsbereich. Durch die Wahl dieser Schulen werden die beiden größten Migrantengruppen Deutschlands berücksichtigt, die zwar

im Bildungsbereich ähnliche Schwierigkeiten aufweisen, allerdings von der Aufnahmegesellschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Während man im Allgemeinen die „Italiener“ positiv bewertet und als integriert ansieht (vgl. Rieker 2007, S.673), wird den „Türken“ Abschottung von der deutschen Gesellschaft und fundamentalistische Tendenzen vorgeworfen (vgl. u.a. Heitmeyer u.a. 1997) (Durch die Anführungszeichen wird die Distanzierung von der ethnischen Zuschreibung symbolisiert). In einer aktuellen Studie werden die „Türken“ als die schlecht integrierteste Gruppe bezeichnet (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009). Das Privatgymnasium wird bezüglich seines deutsch-türkischen Trägervereins oft kritisch betrachtet und mit dem Begriff „Parallelgesellschaft“ in Verbindung gebracht, welches sich negativ auf die Anmeldezahlen von Schülern ohne türkischen Migrationshintergrund auswirkt. Der Begriff „Parallelgesellschaft“ impliziert allerdings das Vorhandensein von institutionell geschlossenen Gesellschaften, was nicht zu den heutigen Formen urbanen Zusammenlebens passt (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2007, S.13). Damit werden Migration und Diversität skandalisiert.

Bei der Untersuchung der Schulen soll die Frage nach den gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für die Entstehung von Privatschulen mit Migrationshintergrund, die sich auch aus theoretischen Vorüberlegungen ergibt, geklärt werden. Hinzu kommt die Frage nach den Motiven der Eltern für die Schulwahl. Die Konzepte, die beide Schulen für Kinder und Jugendliche (mit Migrationshintergrund) entwickelt haben, sollen erläutert werden. Beide Schulen weisen, auch ausgehend von der Kritik an öffentlichen Schulen, besondere Angebote wie Türkisch als Fremdsprache bzw. Italienisch als Arbeitssprache in verschiedenen Fächern auf, die besonders die Fähigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund berücksichtigen und anerkennen. Sie verfügen zudem über ein Ganztagskonzept, welches allen Schülern eine bessere Förderung als an staatlichen Schulen bieten soll. Hinzu kommt die Betonung der Elternarbeit an beiden Schulen. Gleichermäßen stellt sich die Frage, ob diese privaten Schulen dem staatlichen Bildungsauftrag gerecht werden (können). Der abschließende Aspekt, der in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird, betrifft die Frage nach Inklusion oder Separation. Das heißt: Führen diese Schulen zu einer Bildungsinklusion der benachteiligten Schülergruppe durch die Schaffung besserer Rahmenbedingungen an ihren Schulen? Oder führt eine Privatschule, die von Migranten gegründet und die mehrheitlich von Schülern desselben Migrationshintergrundes besucht wird zu einer Abschottung von der Mehrheitsgesellschaft? An dieser Frage wird die doppelte „Problematik“ dieser Schulen deutlich: Es geht einerseits um Privatschulen, die von Kritikern als Eliteschulen und Verschärfung von Bildungsungerechtigkeit gesehen werden und andererseits um Migranten-

organisationen, denen oft vorgeworfen wird, die Herausbildung und Verfestigung von „Parallelgesellschaften“ zu begünstigen und somit segregativ zu wirken (vgl. Hunger 2004, S.23). Diese Behauptungen gilt es zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Studien über diese beiden aktuell brisanten Themen gibt es bisher nur wenige. Am Beispiel dieser beiden Privatschulen können aktive Bestrebungen zur Verbesserung der Bildungssituation seitens der Migranten gezeigt werden.

Um den eben genannten Fragen nachzugehen, habe ich Interviews mit Eltern, Lehrern und Schülern der Privatschulen sowie mit den Mitgliedern der Trägervereine und den Schulleitern geführt. Des Weiteren erfolgte eine Sichtung der Konzepte und Medien mit gleichzeitiger Beobachtung an den Schulen. Es handelt sich um zwei Schulen, die beide das Ziel der Integration ihrer Schüler in die deutsche Gesellschaft verfolgen, wobei der Förderung der Migrantenkinder ein besonderer Stellenwert in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Art beigemessen wird.

Die Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen dargestellt. Dazu gehört als erstes die politische, rechtliche und soziale Situation der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland. Trotz der unumkehrbaren Einwanderungssituation und der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedeutung der Arbeitsmigration, wird das Thema „Migration“ hauptsächlich als Problem betrachtet und den Zugewanderten zugeschrieben. Diese Auffassung hat in der Geschichte der Arbeitsmigration nach dem zweiten Weltkrieg kaum einen Wandel erfahren. Der politische Umgang mit den ehemaligen „Gastarbeitern“ wirkt bis heute nach und prägt das Leben der Migranten und die öffentliche Wahrnehmung wesentlich. Trotz ihres langen Aufenthaltes und ihrer Bleibeabsicht werden sie immer noch nicht als gleichberechtigte Mitglieder der „deutschen“ Gesellschaft akzeptiert und ethnisiert, d.h. die „Zuschreibung bestimmter Eigenschaften zu einer bestimmten Bevölkerungsgruppe und die Reduktion des Menschen darauf“ (Badawia u.a. 2003, S.8). Die Ethnizität als gesellschaftliches Konstrukt dient der Fremd- und Selbstpositionierung und wird als Kriterium der Zuweisung von Lebenschancen verwendet: Die einheimischen „Deutschen“ besitzen den „Zugang zu gesellschaftlichen Rechten, Ansprüchen und Positionen“ während einer anderen entrechteten Gruppe, hier der Migranten, der Zugang verwehrt wird (Bukow/Yıldız u.a. 2001, S.392). Die Benachteiligung in zentralen Bereichen der Gesellschaft soll in diesem Kapitel an der Wohn- und Beschäftigungssituation verdeutlicht werden. In einem Exkurs über die Migration aus Italien und der Türkei wird die Situation der Migrantengruppen betrachtet, die für den empirischen Teil von Bedeutung sind.

Das zweite Kapitel befasst sich mit der Bildungsgeschichte und dem Bildungssystem Deutschlands. Letzteres gilt als Hauptursache für die Entstehung von Bildungsungleichheit. Trotz eines großen gesellschaftlichen Wandels und der Bildungsexpansion fand kaum eine strukturelle Veränderung statt (z.B. dreigliedriges Schulsystem), was einen erheblichen Modernitätsrückstand zur Folge hat. Des Weiteren gehe ich in diesem Kapitel auf die Entwicklung sowie die Vor- und Nachteile von Privatschulen in Deutschland ein. Es stellt sich die Frage, ob die steigende Anzahl der Privatschulen die Bildungsungerechtigkeit verschärft oder eine Chance für benachteiligte Gruppen darstellt. Der Hauptteil der theoretischen Ausführungen diskutiert die Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Der Diskurs trägt zur Beantwortung der Leitfrage nach den Voraussetzungen für die Schulgründungen bei. Die ungleiche Chancenverteilung wird an den Statistiken und Ergebnissen der Schülervergleichsstudien sichtbar (vgl. u.a. Deutsches PISA-Konsortium 2004; Diefenbach 2008). Sie lässt sich durch die Funktionsweisen des Schulsystems und die Diskriminierungsmechanismen erklären (vgl. u.a. Radtke/Gomolla 2007), welche zuungunsten der „unteren Schichten“ selektiert und die Schüler mit Migrationshintergrund durch die monokulturelle und monolinguale Ausrichtung ausgrenzt. Dadurch wird das soziale Schichtgefüge immer wieder reproduziert, welches u.a. der Sicherung und Durchsetzung von Privilegien und Macht dient (vgl. Auernheimer 2003b, S.30). Hinzu kommt das kulturelle Kapital dieser Schülergruppe, das nicht den Anforderungen der deutschen Schule genügt (vgl. Bourdieu 1983, 2001). Hier stellt sich die Frage, ob es einzelnen Schulen bzw. den untersuchten Privatschulen gelingen kann, Diskriminierung durch besondere Konzepte trotz der rechtlichen Vorgaben zu verhindern. Durch einen Blick auf den bildungspolitischen Umgang mit Migration lassen sich gleichbleibende Legitimationsmuster im Umgang mit „fremden“ Schülern feststellen (vgl. Krüger-Potratz 2000, S.379). Um die Hintergründe der Schulgründungen zu verstehen, folgt in Kapitel 4 eine Darstellung der Migrantenselbstorganisationen als institutionelle Form der sozialen Bewegungen. Es soll gezeigt werden, dass kein Zusammenhang zwischen Migrantenselbstorganisation und ethnischer Segregation erkennbar ist und sie eine wichtige Rolle im Integrationsprozess der Migranten spielen. Zu fragen ist, in wie weit sich diese Erkenntnisse auf die von MSO gegründeten Privatschulen übertragen lassen. Im fünften Kapitel werden die Erkenntnisse aus den theoretischen Daten zusammengefasst.

Teil II präsentiert die empirische Studie. Zunächst werden der gemeinsame räumliche Kontext beider Schulen beleuchtet und im Anschluss das Forschungsdesign und die Auswertungsmethode der qualitativen Studie beschrieben. Danach folgt die Untersuchung der beiden

Schulen, indem das Konzept, die Schülerklientel, das öffentliche Bild der Schulen sowie ähnliche Schulmodelle dargelegt werden. Kapitel 5 stellt die geführten Interviews gruppenweise dar. Es werden dabei Fragen zu den Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem gestellt in der Annahme, dass die Unzufriedenheit als Motivation für die Schulgründung bzw. für die Schulwahl diene. Interessant ist zu erfahren, ob die Eltern oder Schüler mit Migrationshintergrund bereits Diskriminierungen wahrgenommen haben wie es in der Literatur beschrieben und durch Studien belegt ist. Von den Lehrern und Leitern der Schulen bzw. Trägervereine wurde eine Einschätzung der gesellschaftlichen Situation der Migranten abgegeben und in Bezug zu der Bildungssituation gestellt. Die Zufriedenheit mit dem Konzept der jeweiligen Privatschule wird bei der Eltern-, Schüler- und Lehrergruppe erfragt. Dabei steht im Vordergrund, ein möglichst umfassendes Bild der Schulen zu erhalten. Diese Untersuchungsergebnisse können u.a. Aufschluss darüber geben, ob besonders auf die Schüler mit türkischem bzw. italienischem Migrationshintergrund, entsprechend des Trägervereins, eingegangen wird und ob sich eine derartige Schule als sinnvoll für Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund erweist. Bedeutend ist auch die Fragestellung, ob diese Schulen zur Bildungsinklusion oder zur Abgrenzung von der deutschen Gesellschaft führen. Ein Vergleich der Ergebnisse findet im nachfolgenden Kapitel statt und es werden Bezüge zum theoretischen Teil hergestellt.

In Teil III folgt ein Fazit, welches zur Beantwortung der Leitfragen führen soll. Abschließend werden Handlungsmöglichkeiten und die Forderung nach einem Perspektivenwechsel aufgeführt, die der Verbesserung der Bildungschancen für Schüler mit Migrationshintergrund als Voraussetzung für eine gelungene Integration dienen können und sich eventuell aus den untersuchten Schulen ableiten.

# **Teil I: Theoretischer Teil**

## **1. Die politische, rechtliche und soziale Situation der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland**

In diesem Kapitel sollen die Phasen der Immigration der sogenannten „Gastarbeiter“ sowie deren rechtliche und soziale Situation im Aufnahmeland dargestellt werden. Die Einschränkung auf diese Migrantengruppe erfolgt, da lediglich Vertreter dieser Gruppe in dem empirischen Teil von Bedeutung sind und ihre Bedingungen sich zum Teil deutlich von anderen Migrantengruppen unterscheiden.

Der politische Umgang mit dem Thema Migration ist für das Verständnis der heutigen Migrantensituation von großer Bedeutung, denn für „die Mehrheit der ausländischen Arbeiter (...) wurde im Ausländerrecht das Konzept des vorübergehenden Aufenthalts zur Rechtsvorschrift, die ihr Leben in Deutschland wesentlich prägte“ (Herbert 2003, S.212). Dieses Kapitel beschreibt die Bedingung des Aufwachsens der Kinder mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern in einer Politik, die restriktiv organisiert ist und keine Kontinuität besitzt auch wenn es in den letzten zehn Jahren einige Innovationsschritte durch das neue Staatsangehörigkeitsrecht und das Zuwanderungsgesetz in die richtige Richtung gegeben hat. Diese erkennt die Einwanderungssituation und bemüht sich aktiv um Integration der Menschen mit Migrationshintergrund.

Migration stammt von dem lateinischen Wort *migratio* (Wanderung) ab. Der Begriff „bezieht sich auf räumliche Bevölkerungsbewegungen, sowohl über Staatsgrenzen (...) wie innerhalb eines politisch-territorialen, sozialen oder kulturellen Raumes“ (Bade/Emmer u.a. 2007, S.36). „Die beiden Hauptursachen von Migration sind die Suche nach Arbeit und der Schutz vor Verfolgung“ (Treibel 2003, S.21). Zu den Migrantengruppen in Deutschland zählen Flüchtlinge, (Spät-)Aussiedler und Arbeitsmigranten, die im Falle der „Gastarbeiter“ von dem Aufnahmeland selbst angeworben wurden und den größten Anteil der Migranten in Deutschland darstellen. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Kettenmigration: Auf Pioniere der Arbeitsmigration folgen Bekannte und Familienangehörige und werden von den Pionieren bei dem Neustart unterstützt (vgl. Haug 2005, S.78).

### **1.1 Entwicklung der Immigration und Ausländerpolitik**

In den fünfziger Jahren gab es günstige wirtschaftliche Entwicklungen. Durch die Disparität zwischen Produktions- und einheimischem Arbeitskräftepotenzial entstand akuter Arbeitskräftemangel in den Westzonen (vgl. Herbert 2003, S.202-203). 1960 gab es zum ersten Mal

seit 1945 einen Arbeitskräftemangel (vgl. ebd., S.206). Der „Babyboom“ senkte die Erwerbstätigkeit der Frauen, die damals, auch aus traditionellen Gründen, nicht sehr hoch war. Die deutsch-deutsche Grenzabspernung 1961 verschärfte den Arbeitskräftemangel, indem die Migration aus der DDR wegfiel (vgl. Geißler 2002, S.287). Seit 1962 sank die Zahl der Erwerbstätigen: Erstens traten die geburtenschwachen Kriegsjahrgänge ins Erwerbsleben, zweitens führte eine verbesserte Altersversorgung zu früherem Renteneintritt, drittens hatte sich die Ausbildungszeit seit den 1960er Jahren verlängert und viertens sank die durchschnittliche Arbeitszeit. Diese Situation sollte durch ausländische Arbeitskräfte zu Billiglöhnen ausgeglichen werden (vgl. Herbert 2003, S.208).

Die Migrationspolitik lässt sich in sechs Phasen unterteilen: Anwerbung und Rotation (1955-1973), Anwerbestopp (1973-1979), Integrationskonzepte (1979-1980), Wende der Ausländerpolitik (1981-1990), Asyl- und Aussiedlerpolitik (1990-1998), Bekenntnis zum Einwanderungsland? (1998-2005) und Integrationspolitik (2005-2009).

Mit der Anwerbung beginnt die erste Phase der Ausländerpolitik der BRD. Am 22. Dezember 1955 schloss die Bundesanstalt für Arbeit im Auftrag der Regierung den ersten Anwerbevertrag mit Italien ab. Es folgten weitere Abkommen mit Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Portugal (1964), Marokko (1963), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968) (vgl. Meier-Braun 2002, S.36). Die Abkommen hatten für alle Beteiligten Vorteile. Für die Regierung wurde durch die Ausländerbeschäftigung ein weiteres Wirtschaftswunder möglich. Durch die hohe Sparquote der Arbeiter wurde die Konsumgüternachfrage gedämpft und die Preise stabilisiert. Die Ausländer zahlten Steuern ohne öffentliche Leistungen in Anspruch zu nehmen (z.B. Rentenversicherung) (vgl. ebd., S.36). Für die Arbeitgeber bedeutete die Anwerbung eine leichte Beschaffung unqualifizierter Arbeiter und es bestand kein Lohndruck durch die Gewerkschaften in diesen Arbeitssektoren. Die Entsendeländer konnten laut der deutschen Regierung ihre Arbeitslosenzahlen senken, die Zahlungsbilanz durch den Lohntransfer verbessern und die Qualität ihrer Arbeitskräfte durch deren „Ausbildung“ in Deutschland erhöhen. Die Ausländer ermöglichten den deutschen Arbeitern einen Aufstieg in qualifizierte oder beliebtere Positionen (Unterschichtung), da sie die unattraktiven Arbeitsplätze als vorwiegend un- oder angelernte Arbeiter im Bergbau, Baugewerbe und in der Eisen-, Metall- und Textilindustrie besetzten. Sie ermöglichten den Deutschen auch eine starke Verringerung der Arbeitszeit (vgl. Herbert 2003, S.213f). Sie bildeten ein fluktuierendes Arbeitskräftepotenzial, das Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt balancierte und das Wirtschaftswachstum weiter forcierte (Bade/Oltmer 2004, S.72).

Von beiden Seiten war eine vorübergehende Aufenthaltsdauer angestrebt. Die Regierung verfolgte das Rotationsprinzip. Die Arbeiter erhielten eine begrenzte Aufenthaltsgenehmigung und sollten je nach Bedarf durch neue Arbeiter ersetzt werden. Die Nicht-EWG-Länder erhielten einen gesonderten Rechtsstatus, der strengere Bestimmungen im Vergleich zu den EWG-Ländern vorsah. Dieses Rotationsmodell wurde von beiden Seiten kritisiert, da die Sparziele der Arbeiter nicht erfüllt wurden und die Unternehmen die neuen Arbeiter immer wieder neu anlernen mussten, welches sehr kostspielig war (vgl. Bade 1994, S.54). Deshalb wurde 1971 die Möglichkeit eingeführt, die Aufenthaltserlaubnis unter bestimmten Bedingungen zu verlängern (Herbert 2003, S.226). Dieses galt bald für fast 40% aller „Gastarbeiter“. Das beeinträchtigte den Spielraum der Ausländerbehörde sowie den Konjunkturpuffer, zu dem die Gastarbeiter eigentlich dienen sollten.

Im Sprachgebrauch der sechziger Jahre bürgerte sich der Begriff „Gastarbeiter“ ein, mit dem man ausdrückte, dass es sich bei den angeworbenen Arbeitern um Gäste handelt, die nicht auf Dauer bleiben würden. Dieser Begriff blieb auch noch erhalten, als sich viele Arbeitsmigranten selbständig machten (vgl. Bade/Oltmer 2004, S.72). Am stärksten vertreten waren zu Beginn die Italiener, Spanier und Griechen. „Ihr Anteil sank in den 1970er Jahren, während seit Ende der 1960er Jahre die Anteile der Jugoslawen und vor allem der Türken anstiegen“ (ebd., S.72).

Die Sorgen der deutschen Regierung und Unternehmen bestanden zunehmend darin, dass die Aufenthaltsdauer immer weiter anstieg und die Familien nachzogen. Dadurch nahm die regionale Mobilität der Arbeiter ab und die Infrastruktur wurde „belastet“. Der Frauenanteil und der Anteil der nichterwerbstätigen Ausländer stieg an (vgl. Herbert 2003, S.225). Der wirtschaftliche Nutzen der „Gastarbeiterbeschäftigung“ basierte allerdings auf einem vorübergehenden Aufenthalt, der keine großen öffentlichen Investitionen benötigte (vgl. ebd., S.218). Nach den ersten Rezessionen wurde die Einwanderung in der Bevölkerung immer negativer betrachtet (Meinhardt 2005, S.35). Die Situation wird durch den bekannten Ausspruch von Max Frisch verdeutlicht: „Man hat Arbeitskräfte gerufen, und es kommen Menschen“ (Geißler 2002, S.287). Dieses Zitat veranschaulicht die Problematik: Die Anwerbephase wurde nur unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten gesehen; die menschlichen Aspekte der Arbeitsmigration außer Acht gelassen. Es gab keine langfristigen oder sozialen Konzepte. Bereits in dieser Phase kam es zu einigen Fehlentwicklungen: Es entstanden Viertel mit sehr hohem Ausländeranteil. Die ausländischen Arbeitskräfte blieben weiterhin im produktionsnahen Bereich tätig und waren, wie auch ihre Kinder, übermäßig häufig von Arbeitslosigkeit betroffen. Hinzu kamen die Ölkrise und die Wirtschaftsrezession. Deshalb wurde in der

zweiten Phase am 23. November 1973 ein Anwerbestopp für ausländische Arbeitskräfte verhängt, der durch die Furcht vor sozialen Konflikten und der Diskussion über Kosten und Nutzen von Arbeitsmigranten ausgelöst wurde. Damit wollte man die Einwanderung regulieren, kontrollieren und steuern (vgl. Meier-Braun 2002, S.42). Dazu gab es begleitende Maßnahmen, wie die Auszahlung einer Prämie bei Rückkehr und die Erhöhung der Vermittlungsgebühr für Unternehmer (vgl. Herbert 2003, S.228). Der Anwerbestopp senkte die Ausländerbeschäftigung, begrenzte aber auch die Fluktuation der ausländischen Arbeitskräfte, da sie nun nicht mehr zwischen Anwerbe- und Herkunftsland hin und her pendeln konnten. Dadurch stieg die Zahl der Bleibenden, deren Familien nachzogen. Aus diesem Grund und der hohen Geburtenrate stieg die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung an und damit auch die Kosten für die Bundesrepublik. Der Anwerbestopp verstärkte folglich die herrschende Tendenz zu Daueraufenthalten, was eigentlich durch dieses Gesetz verhindert werden sollte (vgl. Bade/Oltmer 2004, S.73).

Es fand ein Wandel vom kurzfristigen Gastarbeiter zum bleibewilligen Einwanderer statt, der nun eingegliedert werden musste (vgl. Geißler 2002, S.287). Dazu wurde 1978 das Amt des ersten Integrationsbeauftragten geschaffen, welches aber nur einen sehr geringen Einfluss hatte, da man wohl weiterhin davon ausgehen wollte, dass sich das „Ausländerproblem“ von selber erledigen würde (vgl. Meinhardt 2005, S.37). Es traten, besonders in den unteren Sozialschichten, Ablehnung und Ängste bei der einheimischen Bevölkerung auf. Die ausländerpolitische Leitlinie ab 1974 lautete: „Eingliederung ja - Einwanderung nein“ (Herbert 2003, S.238). Es entstand eine „kurzatmige zuweilen hektische Politik (nach dem Anwerbestopp), ohne deren Langfristigkeit und Ausmaß“ der Einwanderung zu erkennen oder zu beachten (ebd., S.243). Es zeigte sich, dass eine Ausländerpolitik, „die undifferenziert Problemlösungsstrategien für *alle* Gruppen der Einwanderer entwarf wenig Aussichten auf Erfolg besaß“ (ebd., S.237).

In der dritten Phase 1979-80 wurden viele Konzepte für eine Integration der Migranten entwickelt. Dennoch gab es weiterhin den Ansatz, die Zahlen der ausländischen Bevölkerung zu verringern (vgl. Herbert 2003, S.245). Bis 1990 galt das politische Dementi: „Deutschland ist kein Einwanderungsland“. Dadurch befanden sich die ehemaligen „Gastarbeiter“ in einer paradoxen Situation, denn sie lebten in einer Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland (Bade/Oltmer 2004, S.75). Der erste Bundesbeauftragte für Ausländerangelegenheiten Heinz Kühn forderte in seinem Memorandum von 1979 eine „stringente Integrationspolitik“, die u.a. die Anerkennung der faktischen Einwanderungssituation, die verstärkte Integration der ausländischen Schüler im Bildungsbereich, ein Optionsrecht auf

Einbürgerung und die Gewährung eines kommunalen Wahlrechts enthielten (Meinhardt 2005, S.38). Die Empfehlungen wurden sehr kontrovers diskutiert. Am 19.03.1980 wurde vom Kabinett auf dieser Basis eine neue Grundlinie zur „Weiterentwicklung der Ausländerpolitik“ beschlossen (vgl. Herbert 2003, S.246f). Es sollte offen bleiben, ob der Aufenthalt im Einzelfall in die dauerhafte Niederlassung münden würde, welches allerdings nicht dem Ziel der deutschen Regierung entsprach. Des Weiteren wurden die Anreize zur Rückkehr ausgebaut. Die Zahl der Ausländer stieg in dieser Zeit durch Familiennachzug, Asylbewerber und den „Ausländer-Geburtenüberschuss“ wieder an (vgl. ebd., S.247). Zu Beginn der achtziger Jahre entwickelte sich ein neues Migrationsphänomen: die Flüchtlinge. Es fand dadurch eine Vermengung von Eingliederung der Arbeitsmigranten und der Flüchtlingspolitik statt, welches zu einer Wende von leichten Integrationsbemühungen zu einer Abwehrphase führte (vgl. Geißler 2002, S.288).

Ab 1981, in der vierten Phase der Migrationspolitik, beschleunigte der Druck der Öffentlichkeit „die Wende zu einer eindeutigen Begrenzungs politik, die mit den Kabinettsbeschlüssen vom 11. November 1981 vollzogen wurde. Die Bundesrepublik sollte demnach weder ein Einwanderungsland sein noch ein solches werden. Ein weiterer Zuzug sollte mit allen Mitteln verhindert und die Bereitschaft zur Rückkehr auch mit finanziellen Mitteln gestärkt werden“ (Herbert 2003, S.247). Im Heidelberger Manifest von 1981 wehrte man sich gegen eine Überfremdung der deutschen Kultur und Sprache. Die ausländerfeindlichen Stimmungen wurden immer lauter. Besonders die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund wurden als wenig assimilationsfähig bezeichnet (vgl. Maier-Braun 2002, S.53ff). In der Ära Kohl, in der die durch Kühn angestoßenen Debatten über Integration wieder verstummten, stieg die Ausländerzahl auf 16%. Die Ursachen für die Bleibeabsichten waren vielfältig. Die Mehrheit der Ausländer fühlte sich in Deutschland wohl. Sie wollten Rücksicht auf die Schullaufbahn und Wünsche der Kinder nehmen und fürchteten sich vor Reintegrationsproblemen in ihrem Herkunftsland, wo der Lebensstandard eher niedrig und die Arbeitslosenquote eher hoch waren (vgl. Geißler 2002, S.288). „Die Ausländerpolitik war nach wie vor weder klar noch berechenbar“, obwohl das Gegenteil versprochen wurde (Maier-Braun 2002, S.60). Das Fazit dieser Phase zeigt: Die Integration wurde nicht weiter vertieft, die Eindämmung des Familiennachzugs war gescheitert, das Rückkehrförderungsgesetz brachte keine merkliche Verringerung der Ausländerzahlen. Es war eine uneinheitliche Politik. Man konnte zu diesem Zeitpunkt von einem überwiegenden Daueraufenthalt ausgehen. Die ausländerpolitische Grundlinie wurde aber wegen der Wählerschaft in Deutschland nicht geändert und das Thema ideologisch aufgeladen (vgl.

Herbert 2003, S.261f). Die Ausländerpolitik wurde weiterhin unter ordnungspolitischen Aspekten gesehen. Es kam zu keiner finanziell tragbare Lösung zur Verringerung der Ausländerzahlen ohne Verstoß gegen das Grundgesetz (vgl. ebd., S.251).

In der fünften Phase der Ausländerpolitik (1990-1998) stand die Asyl- und Aussiedlerpolitik im Vordergrund und die Integration der Arbeitsmigranten trat trotz des großen Problemdrucks in den Hintergrund. Im Gegensatz zu anderen Einwanderern führte die Bundesrepublik bei Aussiedlern ein Eingliederungsangebot mit Anspruch auf Einbürgerung und Einwanderungsbeihilfen, wie zum Beispiel kostenlose Sprachkurse, ein. Die Aussiedler konnten ohne Sprachtests einreisen und bekamen oft direkt nach der Einreise die deutsche Staatsbürgerschaft. Das Ausländergesetz von 1990 war zwar ein erster Schritt zur Akzeptanz der Einwanderungssituation, behandelte diese aber weiterhin als potenzielle gesellschaftliche Gefahr. Dieses Gesetz verschärfte die unbestimmten Ausweisungsbefugnisse sowie die Abhängigkeit von unbefristeter Aufenthaltserlaubnis und Aufenthaltsberechtigung vom Nachweis ausreichenden Wohnraumes und weitere Ermessensspielräume bei der Verlängerung befristeter Aufenthaltserlaubnisse. Es war für ausländische Jugendliche nun leichter, sich einbürgern zu lassen als unter Beibehaltung einer anderen Staatsangehörigkeit eine Aufenthaltsberechtigung zu erhalten, welches vor allem von Einwanderern aus Nicht-EU-Staaten genutzt wurde. Dieses wies eher auf Assimilation als auf Integration hin (vgl. Bade/Oltmer 2004, S.128f). 1993 wurde eine Einschränkung des Asylrechts und 1996/1997 eine Visumpflicht für Ausländerkinder unter 16 Jahren aus der Türkei, Marokko, Jugoslawien und Tunesien eingeführt. Das Thema der doppelten Staatsbürgerschaft führte zu großen Diskussionen und wurde strikt von der CDU abgelehnt. Man hatte Angst vor „Überfremdung“ und vermehrter Einwanderung. Dadurch wurde keine Perspektive für die Migranten „als respektierte Mitglieder der Gesellschaft“ geschaffen (ebd., S.88). 1991 kam es zu rassistischen und gewalttätigen Übergriffen auf Ausländer. Die Ausländerbeschäftigung boomte trotz der Wirtschaftskrise und Massenarbeitslosigkeit. 1993 wurde ein erneuter Höchststand seit 1972/73 erreicht. Zwischen 1987 und 1993 stieg die Anzahl der ausländischen Beschäftigten um zwei Drittel an. Der Lebensmittelpunkt hatte sich für viele von ihnen nach Deutschland verlagert. Laut einer Umfrage hatten 1984 30% der Arbeitsmigranten bereits vor dauerhaft in Deutschland zu leben, 2000 waren es bereits 50% der Arbeitsmigranten. 66% der türkischen und 74% der italienischen Migranten lebten zu diesem Zeitpunkt bereits seit mindestens zehn Jahren in Deutschland. 2001 waren 68% der Kinder unter 18 bereits in Deutschland geboren (vgl. Geißler 2002, S.288). Erst Ende der

späten 1990er Jahre nahm das politische Misstrauen gegenüber Zuwanderung und Einwanderung als dauerhafte Niederlassung ab (vgl. Bade/Oltmer 2004, S.97).

Der Wendepunkt begann 1998 mit dem Regierungswechsel der rot-grünen Partei, wo sich Grundsätzliches laut Ankündigung der neuen Koalition ändern und unter dem Stichwort Integration stehen sollte. Der Begriff „Einwanderungsland“ wurde dennoch vermieden, aber immerhin von einem unumkehrbaren Zuwanderungsprozess gesprochen. Die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts, welches am 1. Januar 2000 in Kraft trat, stellte einen Wendepunkt in der Ausländerpolitik dar. Die Einbürgerung soll nun durch das Geburtsrecht (*ius soli*) und nicht durch das Recht des Blutes (*ius sanguis*) bestimmt werden. Damit fiel das Staatsbürgerrecht von 1913 weg. In Deutschland geborene Kinder ausländischer Eltern mit langfristigem Aufenthaltsrecht erhalten demnach zusätzlich zu der Staatsbürgerschaft ihrer Eltern auch die deutsche Staatsbürgerschaft. Sie müssen sich aber zwischen ihrem 18. und 23. Lebensjahr für eine Staatsbürgerschaft entscheiden (Optionsmodell). Des Weiteren wurde die Einbürgerungsfrist von 15 Jahren auf 8 Jahre unter bestimmten Bedingungen wie zum Beispiel das Bestehen eines Sprachtests verkürzt. Die Einbürgerungsrate stieg im ersten Jahr um 30% im Vergleich zum Vorjahr - 40% waren Migranten türkischer Herkunft (vgl. ebd., S.129). Das liberalisierte, offenere Staatsangehörigkeitsrecht „war ein tiefgehender Bruch mit ethnonationalen Leitvorstellungen“ und eine Angleichung an europäische Standards (ebd., S.129).

1999 wurde in der Broschüre der Bundesregierung das erste Mal „regierungsamtlich festgestellt: `Deutschland ist schon längst zum Einwanderungsland geworden`“ (Herbert 2003, S.98). 1999 wurden Aktionen gegen Fremdenfeindlichkeit verstärkt (vgl. ebd., S.100). Mit der Einführung der „Green Card“ im Frühjahr 2000 sollten ausländische Computerspezialisten angeworben werden. Dieses beinhaltete auch eine verstärkte Aus- und Weiterbildung im IT-Bereich, in dem die Migranten extrem unterrepräsentiert sind (vgl. Deimann/Ottersbach 2003, S.65). Das Bildungsministerium entwickelte in diesem Zusammenhang neue Berufsbilder, die auch ohne Abitur zu erlernen waren (vgl. ebd., S.77). Die „Green Card“ führte eine neue politische Idee in die deutsche Einwanderungspolitik mit der neuen Zielgruppe der Hochqualifizierten ein, die nicht in das Schema der Armutswanderung passte. Diesmal bestimmte wieder das deutsche Interesse für wirtschaftliche Erfolge die Einwanderung und der bis dahin geltende Anwerbestopp von 1973 wurde „durchlöchert“ (Geißler 2002, S.289). Durch die großen Proteste der CDU/CSU und die ablehnende Haltung der Bevölkerung wurden die Bestimmungen eher restriktiv gehandelt (vgl. Ette 2003, S.47ff). Die Regierung behandelte das Ausländerthema immer offensiver und

„setzte eine unabhängige Kommission `Zuwanderung` unter dem Vorsitz der früheren Bundestagspräsidentin Rita Süssmuth (CDU) ein“ (Herbert 2003, S.103). Der Abschlussbericht der Süssmuth-Kommission wurde im Juli 2001 veröffentlicht. Er konstatierte, „dass Bevölkerungsrückgang und Alterung gravierende Auswirkungen auf die wirtschaftliche Entwicklung, den Arbeitsmarkt, die Staatsverschuldung, die sozialen Sicherungssysteme, die Innovationsfähigkeit sowie die Integrationsfähigkeit der Gesellschaft haben“ (ebd., S.106). Deshalb sei Deutschland auf Migration angewiesen. Allgemein kann man hierbei von einer neuen Richtung in der Ausländerpolitik sprechen, die die Einwanderung akzeptiert hat und diese gestalten möchte. Es wurde ein Gesetzesentwurf durch die Kommission erstellt, die z.B. ein Punktesystem für die flexible Auswahl von Einwanderern vorsah, welches aber zu einem langen Streit innerhalb der Regierung führte (vgl. ebd., S.106). Die „Green Card“-Regelung und der Gesetzesentwurf stellten einen großen Fortschritt dar, denn es gab erstmals ein umfassendes Konzept zur Steuerung von Migration, welches den temporären Charakter der Arbeitsmigration beendet. Beide beinhalten eine „deutliche Liberalisierung der deutschen Einwanderungspolitik“ (Ette 2003, S.50).

Nach dem 11. September 2001 wurde das Sicherheitskonzept zum Zwecke der Terrorismusbekämpfung erweitert und es kam zu einer massiven Verschärfung des Ausländerrechts, in dem bereits Verdachtsmomente zu einer Ausweisung führen konnten (Willkür). In dem folgenden Gesetz traten Integrationsmaßnahmen hinter restriktive Regelungen zurück (vgl. Bade 2007, S.52).

Nach fast vierjährigem parlamentarischem Streit trat am 1. Januar 2005 das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)“ in Kraft, welches allerdings deutlich hinter den Vorschlägen der unabhängigen Kommission zurückblieb. Das Punktesystem wurde trotz guter Erfahrungen der klassischen Einwandererländer nicht aufgenommen. Der Anwerbestopp blieb bestehen. Das Migrations- und Integrationsrecht wurde institutionell verbunden und reduzierte die unübersichtliche Statusvielfalt auf zwei Titel: Aufenthalts- und Niederlassungserlaubnis. Arbeitserlaubnis und Aufenthaltsgenehmigung werden ab nun zusammen durch Einholung einer Zustimmung der Arbeitsverwaltung durch die Ausländerbehörde erteilt (One-Stop-Government) (vgl. ebd., S.52). Integration wird erstmals zur gesetzlichen Aufgabe erklärt, in dem für Neuankömmlinge und u.U. für langansässige Ausländer verpflichtende einklagbare Angebote zur Integrations-förderung, wie Sprach- und Orientierungskurse, angeboten werden. Die Zuwanderung für Hochqualifizierte und Selbständige wurde erleichtert, wenn auch durch den

hohen Investitionszwang noch nicht in zufriedenstellendem Maße (vgl. Bade/Oltmer 2007, S.168).

Der Schwerpunkt der nachfolgenden Politik lag auf der Integration der Einwanderer. Im Juli 2006 fand zum ersten Mal ein „Integrationsgipfel“ statt, zu dem ca. 70 Vertreter von Migrantenvverbänden, Gewerkschaften, Kommunen, wissenschaftlicher Einrichtungen und Ministerpräsidenten unter Ausschluss von islamischen Vertretern mit Verweis auf die „Islam Konferenz“ in das Kanzleramt geladen waren. Ziel „war ein neuartiger Dialog mit Migranten und die Entwicklung des „Nationalen Integrationsplans““ (Krobisch/Heckmann 2008, S.240). Dieser in Arbeitsgruppen entwickelte Plan mit klaren Zielen und über 400 konkreten Maßnahmen „artikuliert symbolisch die nationale Selbstverpflichtung auf Integration, gemeint als Angebot an die Migrantinnen und Migranten, sich als Teil der Gemeinschaft der Staatsbürger zu begreifen“ und fordert die Bereitschaft der Migranten und Schaffung institutioneller Voraussetzungen durch die Politik (Prinzip des „Förderns und Forderns“) (Bommes/Krüger-Potratz 2008, S.10). Die Integrationsgipfel, die auch in den Folgejahren stattfanden, sollen zu einem regelmäßigen und strukturierten Dialog führen. Im gleichen Jahr fand die erste „Deutsche Islam Konferenz“ mit 15 Vertretern des deutschen Staates und 15 Vertretern der muslimischen Bevölkerung (u.a. Dachverbände) statt, „um über eine verbesserte religions- und gesellschaftspolitische Integration der Muslime in Deutschland zu sprechen“ (Krobisch/Heckmann 2008, S.246). Ziel soll eine Art „Gesellschaftsvertrag“ sein. Es kam dabei wiederholt zu vielen Kontroversen, besonders zwischen den vielfältigen muslimischen Gruppen. Einigkeit bestand bei der Erhebung konkreter Daten über Muslime, ihrer Integrationsleistungen und dem säkularen Staat als Grundlage (vgl. ebd., S.247ff). Kritik an der „Islam-Konferenz“ besteht in der Dominanz der Sicherheitsorgane, da durch das offensichtlich fehlende Vertrauen seitens des deutschen Staates kein wirklicher Dialog entstehen kann. Es fehlt der „Dialog unter Gleichen“, wie er zum Beispiel mit der jüdischen Gemeinde geführt wird (vgl. Schiffauer 2008, S.225ff). 2007 entflammte erneut eine Debatte um kommunales Wahlrecht für Nicht-EU-Bürger zwischen CDU und SPD.

In der Reform des Zuwanderungsrechts, das unter wachsendem öffentlichen und politischem Druck am 28.08.2007 in Kraft trat, wurde das Zuwanderungsrecht verschärft, in dem die Altersgrenze für den Ehegattennachzug auf 18 Jahre angehoben wurde und bereits vor der Einreise Deutschkenntnisse nachgewiesen werden müssen, mit dem vorgegebenen Ziel, Zwangs- oder Scheinehen zu verringern. Die Verweigerung der Integrationskurse mit verpflichtendem Abschlusstest können mit Kürzungen von Sozialhilfe sanktioniert werden (Krobisch/ Heckmann 2008, S.263). Es können nun auch deutsche Staatsbürger und

ausländische „Altzuwanderer“ die Teilnahme an den Kursen beantragen, die vom Bund vermehrt finanziert werden. Zudem wurden die Zuwanderungshürden für Unternehmer bzw. Existenzgründer um die Hälfte gesenkt (2005 1 Mio. Investition und Schaffung von mind. zehn Arbeitsplätze). Im Rahmen der EU-Richtlinien können geduldete „Ausländer nun ein Daueraufenthaltsrecht erhalten, sofern sie ihren Lebensunterhalt eigenständig bestreiten können“, nicht straffällig geworden und gut integriert sind (Krobisch/Heckmann 2008, S.263). Beim letzten Punkt ist allerdings fraglich, wie das überprüft werden kann und soll. Die Politik bezeichnet Bade als präventive, begleitende und nachholende Integrationspolitik (vgl. Bade 2007, S.71).

## **1.2 Die rechtliche Situation der Migranten**

Die Lebenssituation von Migranten ist maßgeblich von dem Einwanderungsgrund (Arbeit, Flucht etc.) und der rechtlichen Situation abhängig. Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe wäre die Gewährung der gleichen Rechte und Pflichten wie für Einheimische. Dazu zählen die Eingebürgerten, die einen geringen Anteil ausmachen, und die als deutschstämmig anerkannten Aussiedler, die aber in vielen Bereichen trotz der deutschen Staatsbürgerschaft Benachteiligung und Diskriminierung erfahren (vgl. Schulz-Kaempff 2005, S.420). Durch die vielen Gesetze besteht zum Teil ein wesentlicher Unterschied zu Deutschen. Deutscher im Sinne des Grundgesetzes ist, wer die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (vgl. ebd., S.429).

### **Rechtsstatus**

Seit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts, das am 1.1.2000 in Kraft getreten ist, haben alle Ausländer einen Anspruch auf Einbürgerung, die seit mindestens acht Jahren ihren rechtmäßigen und gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben, sofern sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen: Ausreichende Deutschkenntnisse, selbständige Sicherung des Lebensunterhalts, das Bestehen eines Sprachtestes und das Bekenntnis zum Grundgesetz (vgl. Meier-Braun 2002, S.99). Dieses Angebot wurde vor allem von Menschen aus Nicht-EU-Ländern angenommen. Die Einbürgerungsquote ist seit 2000 deutlich gestiegen, jedoch in den letzten Jahren wieder stark zurückgegangen (1998: 106.790, 2001: 178.098, 2008: 94.470) (BMI 2009). Gezielte Verschärfungen im Einbürgerungsrecht und der seit September 2008 geltende Einbürgerungstest werden dafür verantwortlich gemacht. Seit 2000 „haben ca. 40 Prozent neugeborener Kinder ausländischer Eltern nach dem ius soli neben der ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten“ (Gogolin u.a. 2003, S.36). Für eine von beiden müssen sie sich dann zwischen ihrem 18. und 23. Lebensjahr entscheiden.

Das neue „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz)“ in Bezug auf Aufenthaltserlaubnis und die Arbeitserlaubnis der Arbeitsmigranten trat am 01.01.2005 in Kraft. Was die politischen Rechte und Pflichten betrifft gibt es allerdings kaum Neuerungen: Der Anwerbestopp bleibt grundsätzlich bestehen, wobei eine freiwillige Rückkehr immer noch finanziell mit 200 bis 500 Euro pro Person gefördert wird. Die Zahl der Aufenthaltstitel wurde auf zwei reduziert: die unbefristete Niederlassungserlaubnis und die befristete Aufenthaltserlaubnis. „Die Aufenthaltserlaubnis und Arbeitsgenehmigung werden in einem Verwaltungsakt erteilt (...) Der Aufenthaltstitel wird von der Ausländerbehörde erteilt, sofern die Arbeitsverwaltung der Arbeitsgenehmigung intern zugestimmt hat“ (BMI 2006). Dieses geschieht, wenn eine Arbeitsstelle in Deutschland nicht mit einem Deutschen, einem EU-Bürger oder einem anderen bevorrechtigten Arbeitnehmer zu besetzen ist (vgl. ebd.). Der Rechtsstatus unter den verschiedenen Ausländergruppen weist große Unterschiede auf.

Dem Ehegatten eines Ausländers ist nach § 30 eine Aufenthaltserlaubnis zu erteilen, wenn der Ausländer eine Niederlassungserlaubnis oder eine Aufenthaltserlaubnis nach § 25 (Aufenthalt aus humanitären Gründen) oder seit fünf Jahren eine Aufenthaltserlaubnis besitzt, die Ehe bei deren Erteilung bereits bestand und die Dauer seines Aufenthalts voraussichtlich über ein Jahr betragen wird. Das eigenständige Aufenthaltsrecht für Ehegatten bleibt unverändert erhalten (vgl. ebd.). Dabei muss der Ehepartner seit der Reform 2007 bereits vor der Einreise einfache Deutschkenntnisse vorweisen. Es finden Überprüfungen statt, die eventuelle Scheinehen aufdecken sollen. Einen Anspruch auf Familiennachzug erhalten nun Kinder von Ausländern, wenn sie bis zum Alter von 18 Jahren im Familienverband einreisen. „Ist dies nicht der Fall, besteht der Anspruch – wenn der Lebensunterhalt gesichert ist – weiterhin lediglich bis zum einem Alter von 16 Jahren. Nunmehr besteht ein Anspruch zwischen 16 Jahren und 18 Jahren jedoch auch dann, wenn das Kind die deutsche Sprache beherrscht oder gewährleistet erscheint, dass es sich aufgrund seiner bisherigen Ausbildung und Lebensverhältnisse in Deutschland einfügen kann“ (ebd.).

Die Regelungen und Rechtsfolgen für die einzelnen Gruppen unterscheiden sich nach dem Aufenthaltswort. Wer fünf Jahre lang eine Aufenthaltserlaubnis besitzt, seinen Lebensunterhalt bestreiten kann und fünf Jahre lang sozialversicherungspflichtig beschäftigt war, hat Anspruch auf eine Niederlassungserlaubnis (vgl. ebd.). „Hinzu kommt nach dem zukünftigen Recht das Erfordernis ausreichender Deutschkenntnisse sowie von Grundkenntnissen der Rechts- und Gesellschaftsordnung. (...) Zukünftig wird vor der Erteilung

einer Niederlassungserlaubnis eine Regelanfrage zur Prüfung von Sicherheitsbedenken stattfinden. Hochqualifizierte können umgehend eine Niederlassungserlaubnis erhalten“ (BMI 2006). Für selbständige Zuwandernde ist die Erteilung bereits nach drei Jahren möglich. Für Ausländer, die vor Inkrafttreten des Gesetzes eine befristete Aufenthaltserlaubnis besaßen, „gelten hinsichtlich der so genannten Integrationskriterien bei der Aufenthaltsverfestigung (Rentenversicherungsbeiträge; ausreichende Sprachkenntnisse; Staatsbürgerkundeprüfung) die bisherigen Anforderungen des geltenden Rechts (einfache mündliche Sprachkenntnisse) (...) Unionsbürger sind zukünftig von der Aufenthaltsgenehmigungspflicht befreit und erhalten nach fünf Jahren rechtmäßigen Aufenthaltes ein Niederlassungsrecht“ (ebd.). Dieser Schritt dient der Verbesserung der Freizügigkeit. Sie werden bei qualifizierter Arbeit Nicht-EU-Bürgern vorgezogen (vgl. ebd.).

Im Sinne der inneren Sicherheit können bereits nach Terrorismusverdacht- „tatsachengestützter Gefahrenprognose“- rechtliche Konsequenzen wie Abschiebung erfolgen. Jugendliche, die in Deutschland aufgewachsen sind, erhalten keinen gesonderten Abschiebeschutz (vgl. Hirsch 2006, S.49).

Das Integrationskursangebot wurde erweitert, so dass auch lange in Deutschland lebende Ausländer oder Eingebürgerte die Teilnahme beantragen können. Im Zeitraum 2005 bis Ende 2006 waren 359.047 Personen zur Teilnahme berechtigt (BAMF 2006). Nach dem neuen Prinzip „Fördern und Fordern“ haben die Zuwanderer die Pflicht „durch eigene Anstrengung und unterstützt durch staatliche Angebote die deutsche Sprache zu erlernen sowie die Grundwerte“ der deutschen Gesellschaft „kennen und respektieren zu lernen“; die deutsche Gesellschaft ist gefordert, Chancengleichheit zu schaffen (BMI 2006).

### **Politische Partizipation**

Ausländer partizipieren am sozialen Sicherungssystem und unterliegen weitgehend gleichen arbeits- und sozialrechtlichen Regelungen wie Einheimische (Steuern, Sozialhilfe, Kindergeld, Arbeitslosenversicherung, Rentenversicherung, Krankenversicherung). Menschen, die keinen deutschen Pass besitzen sind vom Beamtentum ausgeschlossen, welches die Berufswahl einschränkt. Im öffentlichen Dienst sind Ausländer immer noch, trotz großer Anwerbung von Migranten z.B. bei der Polizei, unterrepräsentiert. EU-Angehörige haben Kommunal- und Europawahlrecht, was die größte ausländische Minderheit, die türkischen Migranten, ausschließt. Ausländer können sich politisch in Ausländerbeiräten, -parlamenten oder -ausschüssen beteiligen und Parteimitglieder werden. Sie besitzen weitere

Mitwirkungsmöglichkeiten im kommunalen Bereich, z.B. in Vereinen, Bürgerinitiativen und Gewerkschaften. Sie besitzen Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit (vgl. BMI 2006).

### **1.3 Die Lebenssituation der Migranten in Deutschland**

Nach den Erhebungen des Mikrozensus 2005, in dem erstmals alle Menschen mit Migrationshintergrund aufgenommen wurden, besitzen von 82 Millionen Menschen in Deutschland etwa 15,3 Millionen einen Migrationshintergrund, knapp 19% der Bevölkerung (1/5), darunter 9% Ausländer und 10% deutsche Staatsangehörige, wovon die meisten den ausländischen Arbeitsmigranten und ihren Familien zugerechnet werden können. Diese Daten, mit dem Ziel besseren Aufschluss über Art und Umfang des Integrationsbedarfes zu geben, zeigen, dass diese Zahlen mehr als doppelt so hoch wie die bisherigen Ausländerzahlen waren. Dabei besteht ein großes Stadt-Land-Gefälle, ein großer Unterschied zwischen den Bundesländern und Differenzen zwischen Jung und Alt. Im Alter von 15 Jahren haben 30% der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund, in Großstädten mit mehr als 200.000 Einwohnern sind es bereits 44,9%, in kleinen Gemeinden 19,1% (vgl. Häussermann/Kapphan 2008, S.19). In ostdeutschen Städten herrscht ein sehr geringer Anteil. Die Zahlen werden sich erhöhen: Etwa 10,4 Mio. Menschen haben eine eigene Migrationserfahrung, sind also selbst nach Deutschland zugewandert, darunter 5,5 Mio. Ausländer, 3,1 Mio. Eingebürgerte, und 1,8 Mio. Personen, die bei der Zuwanderung die deutsche Staatsangehörigkeit ohne Einbürgerung erhalten haben (z.B. Spätaussiedler). 4,9 Mio. Menschen sind nicht selbst zugewandert, besitzen aber einen Migrationshintergrund. Dies betrifft 2,8 Mio. Deutsche, bei denen mindestens ein Elternteil Spätaussiedler, Eingebürgerter oder Ausländer ist, 0,5 Mio. in Deutschland geborene Eingebürgerte sowie 1,7 Mio. in Deutschland geborene Ausländer (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S.74ff). Türkische Ausländer stellen mit Abstand die größte Zuwanderergruppe dar: 2007 waren es 26% der ausländischen Bevölkerung, gefolgt von italienischen Zuwanderern mit 8%. (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Beide Gruppen weisen eine relativ hohe Aufenthaltsdurchschnittsdauer auf: Türken 20,7 Jahre, Italiener 25,1 Jahre (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, S.74ff).

Ausländer bzw. Menschen mit Migrationshintergrund sind in stärkerem Maße gegenüber Deutschen benachteiligt, was sich in den nachfolgenden Darstellungen zeigen wird, die sich so weit wie möglich nicht nur auf den Ausländerstatus beziehen (Datenlage noch nicht ausreichend). „Zum Teil leben sie heute unter ähnlichen Bedingungen wie strukturell benachteiligte deutsche Schichten, meist sind sie aber auch noch durch zusätzliche spezifische

„Ausländerprobleme“ belastet (Geißler 2002, S.294). Die Arbeits- und Lebensverhältnisse haben sich allerdings in den letzten Jahren deutlich verbessert. Die Migranten „sind trotz aller Gemeinsamkeiten, die ihre Randständigkeit ausmachen, sehr facettenreiche Gruppen“, die von der Gesellschaft jeweils anders wahrgenommen werden (Geißler 2004, S.42). Beispielsweise sind Menschen aus den EU-Ländern oft besser akzeptiert als Migranten aus anderen Herkunftsländern. Dazu zählen die Menschen türkischer Herkunft, die durch ihre Zugehörigkeit zum Islam und ihre Überrepräsentiertheit auffallen und die Antipathien der Mehrheitsgesellschaft in besonderem Maße auf sich ziehen, welches sich häufig in Ausgrenzungen dieser Migrantengruppe zeigt (vgl. ebd., S.42).

Es soll nun auf die Wohn- und Erwerbssituation sowie auf die Integration bzw. Diskriminierung der Migranten Bezug genommen werden. Dabei lässt sich die Diskriminierung in soziale und ethnische Diskriminierung unterteilen, das heißt, dass sie sich einerseits auf die soziale Schicht und andererseits auf die ethnische Herkunft bezieht. Die Bildungssituation wird in Kapitel 3 ausführlich behandelt.

### **1.3.1 Wohnsituation**

„Wohnbedingungen sind ein zentraler Indikator für die Integration von Migranten. Die Qualität der Wohngegend und der Wohnung stehen in engem Zusammenhang mit Lebensstandard und Sozialprestige und können den weiteren Verlauf des gesellschaftlichen Eingliederungsprozesses maßgeblich beeinflussen“ (Özdemir 2004, S.35). Im Zeitverlauf hat sich die Wohnsituation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland verbessert, jedoch ist sie besonders bei den Türken, im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, defizitär (vgl. Jahresgutachten 2004, S.303). Ein wichtiger Grund sind die niedrigeren Einkommen, welche die Möglichkeiten der Zuwanderer auf dem Wohnungsmarkt einschränken. Sozial benachteiligte Gruppen konzentrieren sich auf bestimmte Stadtteile, besonders in westdeutschen Großstädten (ca. 40% Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). „Ein Viertel der Ausländer lebt in Städten mit mehr als 500.000 Einwohnern – bedingt durch ein besseres Arbeitsplatzangebot, durch bereits in den Städten vorhandene verwandtschaftliche Netzwerke und durch Kettenmigration (im Vergleich: ca. 12% der Deutschen wohnen in Städten mit mehr als 500.000 Einwohner)“ (Statistisches Bundesamt 2006, S.67).

Die sogenannten „sozialen Brennpunkte“ sind Quartiere, die sich meist in Randbezirken großer Städte befinden, die „ökonomisch, sozial und kulturell von der übrigen Stadt `abgekoppelt`“ und marginalisiert sind (Ottersbach 2004a, S.105). Benachteiligte Stadtgebiete

entwickeln sich bevorzugt in nicht sanierten Altstadtvierteln, in öffentlichen Wohnsiedlungen und in städtisch-industriellen Randgebieten mit hoher Umwelt- und Verkehrsbelastung, wo das Zusammentreffen von sozialer Ungleichheit, ethnischen Unterschieden und räumlicher Isolierung einen Komplex von Benachteiligungseffekten schaffen. Das Wohnumfeld ist meist schlechter ausgestattet: Schlechte Infrastruktur, geringe Freizeitangebote, hohe Kriminalitätsbelastung und wenig gepflegte kommunale Einrichtungen. Aus diesem Grund wandern finanzkräftige Zuwanderer und Einheimische vermehrt in andere Viertel ab (vgl. BMFI 2005). Die Segregation wird durch die Mechanismen des Wohnungsmarktes hervorgerufen: Untere soziale Schichten und diskriminierte Gruppen siedeln sich vorwiegend „in bestimmten Segmenten des Wohnungsmarktes an, da sie nur dort bezahlbaren Wohnraum bzw. überhaupt Zugang zu Wohnungen finden“ (vgl. Häussermann/Kapphan 2008, S.39). Die beiden Merkmale überschneiden sich, da in Großstädten fast 50% der armutsgefährdeten Menschen einen Migrationshintergrund haben (ebd., S.39).

In marginalisierten Quartieren „verlängert“ sich das Problem der individuellen Benachteiligung wie Arbeitslosigkeit und schlechte Wohnqualität. „Die Abgrenzung geschieht gemeinhin durch eine Blockade des Zugangs zu ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen, verbunden mit einem Stigma, das dem Quartier von außen auferlegt“ und zum Teil von den Bewohnern übernommen wird (Ottersbach 2004a, S.107). Das Milieu, welches kaum für die Karriere wichtige soziale Netzwerke hervorbringt, und die schlechtere Wohn- und Lebenssituation bilden schlechte Ausgangsbedingungen für eine erfolgreiche Bildung. Hinzu kommt, dass im öffentlichen Diskurs die Schuld für diese Situation hauptsächlich den Migranten angelastet und ganze Quartiere stigmatisiert werden. Die Situation in den marginalisierten Quartieren konnte sich trotz einiger politischer Programme, die erst in den letzten 15 Jahren entstanden, nicht erheblich verbessern (vgl. ebd., S.107ff). Im internationalen Vergleich ist die ethnische Segregation in Deutschland aber als gering einzuschätzen. Verschiedene Studien (z.B. Bukow/Yıldız u.a. 2001) zeigen ein friedliches Zusammenleben und eine Identifikation der Migranten mit diesen problematisierten Quartieren.

Ausländer wohnen sehr beengt (Ausländer 27 qm/Person vs. Deutsche 43 qm/Person) und es sind pro Raum fast doppelt so viele Personen untergebracht als bei Deutschen. Dabei kommen zwei Aspekte zusammen: Zum einen haben die Wohnungen deutscher Haushalte im Durchschnitt mehr Zimmer, zum anderen ist die durchschnittliche Zahl von 2,6 Personen in ausländischen Haushalten höher als die in deutschen Haushalten (2,1 Personen). Hinzu kommt, dass in ausländischen Familien 2002 durchschnittlich 1,9 Kinder aufwuchsen

(deutsche Familien 1,6 Kinder) (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S.12; Geißler 2002, S.297). Grundsätzlich leben Migranten im Vergleich zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nach wie vor in schlechter ausgestatteten Wohnungen (vgl. Jahresgutachten 2004, S.304). 43,6% der türkischen Befragten erklärten bei der Repräsentativuntersuchung 2001, dass sie Schwierigkeiten bei ihrer letzten Wohnungssuche gehabt hätten, weil die Vermieter Ausländer ablehnten (vgl. Özdemir 2004, S.12). Somit kann von einer Diskriminierung ausgegangen werden.

Ein wachsender Anteil von Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten bildet Wohneigentum in Deutschland, wobei der Anteil im Vergleich zur deutschen Bevölkerung immer noch deutlich geringer ist (vgl. Jahresgutachten 2004, S.306). „Der Kauf einer Immobilie kann nicht nur als Zeichen eines gewissen materiellen Wohlstands aufgefasst werden, sondern ist auch Indikator für eine dauerhafte Aufenthaltsorientierung“ (ebd., S.306).

### **1.3.2 Beschäftigungssituation**

Die Arbeitslosenquote ausländischer Arbeitskräfte liegt seit Anfang der 1970er Jahre deutlich über der für Inländer und ist mittlerweile fast doppelt so hoch wie bei Einheimischen (20,4% zu 11,7%). Sie stieg zwischen 1991 und 2002 für Ausländer von 12% auf 19%, wovon besonders die türkischen Migranten betroffen waren (24%) und für Deutsche von 9,9% auf 10,2%. Die Armutshäufigkeit der zweiten Generation unter 35 Jahre (33%) ist deutlich angestiegen (vgl. Einheimische 16%) (vgl. BMFI 2005). Nach ihrer Stellung im Beruf waren ausländische Erwerbstätige 2002 überwiegend als Arbeiter (46%) und als Angestellte (30%) tätig. Bei den Deutschen waren die Verhältnisse mit 27% Arbeitern und 48% Angestellten umgekehrt. Die Struktur der ausländischen Erwerbstätigen hat sich jedoch in den letzten Jahren geändert: Zwar ist die Zahl der ausländischen Arbeiter zwischen 1991 und 2002 nicht so stark zurückgegangen (-8%) wie die der Deutschen (-22%), die Zahl der ausländischen Angestellten hat jedoch in diesem Zeitraum um 75% zugenommen (dt. +9%). Der Anteil der selbständigen Erwerbspersonen hat sich seit 1991 um 56% bei den Ausländern (deutsche +18%) erhöht und lag 2002 für die ausländische Bevölkerung mit 7,5% nur noch leicht unter dem Niveau der Deutschen (9%) (vgl. ebd., S.21).

Von den insgesamt 4.557.300 Menschen, die Arbeitslosengeld I und II erhielten besaßen 28,3% einen Migrationshintergrund, welches gemessen an dem Bevölkerungsanteil von 19% hoch ist. Geringer war der Wert bei den Menschen ohne eigene Migrationserfahrung. Erschreckend ist der Anteil an Sozialhilfeempfängern mit ca. 54 %, wobei der Anteil bei der ersten Einwanderergeneration sehr hoch ist (vgl. Statistisches Jahrbuch 2007).

Ausländer haben häufig weniger attraktive Arbeitsplätze, die durch geringere Bezahlung, ungünstigere Arbeitsbedingungen und ein höheres Arbeitsplatzrisiko gekennzeichnet sind. Der Industriesektor beschäftigte lange mehr als die Hälfte aller ausländischen Arbeitskräfte. „Gastarbeiter“ wurden fast ausschließlich für Arbeitsplätze in diesem Sektor angeworben, wo nur geringe Qualifikationsvorgaben herrschten (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S.75). In den siebziger Jahren wandelte sich allerdings die Industriegesellschaft immer mehr in eine Dienstleistungsgesellschaft. Die Produktivitätsfortschritte setzten Arbeitskräfte frei, die in den Dienstleistungsbereich verlagert wurden. Allerdings wurden durch den ständigen Rationalisierungsdruck viele Arbeitsplätze vor allem der unteren Schichten durch Automatisierung vernichtet (vgl. Geißler 2002, S.259). Gleichzeitig dehnten sich mittlere und obere Schicht im tertiären Sektor aus. Die „Umschichtung nach oben“ wurde „durch die zunehmende Dominanz der relativ offenen Bildungsschichten über die relativ geschlossenen Besitzschichten“ begünstigt (ebd., S.316). Die „Gastarbeiter“ waren am wenigsten in der Lage, den Arbeitsplatzverlust durch Bildung, Berufsqualifikationen und Mobilität zu kompensieren. Neuere Studien zur beruflichen Aufstiegsmobilität zeigen allerdings, dass Migranten aus der zweiten und dritten Generation ihre Arbeitsmarktposition häufig verbessert haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, S.75). Interessant ist, dass bei den Gruppen mit „Spitzenwerten in schulischer Qualifikation und sozialer Aufstiegsmobilität (...) eine stärkere Tendenz zur Einbürgerung“ und Rückwanderung zu beobachten ist (Bade/Oltmer 2004, S.100). Seit den achtziger Jahren machen sich immer mehr Arbeitsmigranten selbständig, wodurch ein „ausländischer Mittelstand“ entsteht (Geißler 2002, S.295). Trotzdem ist fast die Hälfte der Ausländer im „untersten Teil der Schichtungshierarchie“ (an- oder ungelernete Tätigkeiten) anzusiedeln (vgl. ebd., S.294). Die Unterschiede in der Erwerbsquote und Erwerbsstruktur wirken sich nachteilig auf das Einkommen aus. „Im Durchschnitt liegen die Mindestverdienste von Ausländern um etwa 12%, bei den ausländischen Frauen um etwa 20% niedriger als bei den Deutschen auf vergleichbaren Arbeitsplätzen“ (Herbert 2003, S.292).

Die zweite Generation der ehemaligen „Gastarbeiter“ hingegen konnte 1996 und 2000 den Abstand zu Deutschen im vergleichbaren Alter verringern (vgl. Özdemir 2004, S.18). Mittlerweile arbeiten Menschen mit Migrationshintergrund in allen Wirtschaftssektoren und allen Berufsgruppen. Die Verteilung ist aber im Vergleich zu einheimischen Deutschen und auch in den Zuwanderergruppen untereinander noch sehr unterschiedlich und unausgewogen (vgl. Deimann/Ottersbach 2003, S.78).

### **1.3.3 Integration und Diskriminierung**

Viele der Migranten haben mittlerweile ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland, welches besonders auf die zweite und dritte Generation zutrifft, die kaum noch Bezug zum Herkunftsland ihrer Eltern bzw. Großeltern hat. Auf der einen Seite sind die Migranten oft Ausgrenzungen im gesellschaftlichen und beruflichen Bereich ausgesetzt und haben sich durch die Ethnisierungs- und Diskriminierungserfahrungen zum Teil selbst von der Aufnahmegesellschaft abgeschottet. Auf der anderen Seite ist für sie der Kontakt zu der einheimischen Bevölkerung, besonders bei den Angehörigen der dritten Generation, selbstverständlich (s.o.) (vgl. Treibel 2003, S.154). Sie haben „schon längst ihre Nischen und Netzwerke aufgebaut und sind Bestandteil des widersprüchlichen und doch funktionierenden städtischen Lebens geworden“ (Yıldız 1999, S.101).

„Gelungene Integration kann man, unabhängig vom Migrationshintergrund, definieren als möglichst gleichberechtigte Partizipation an dem Chancenangebot in zentralen Bereichen der Gesellschaft“ (Bade 2007, S.81). Durch die funktionale Differenzierung der Gesellschaft wird ein Individuum nicht als ganze Person in die Gesellschaft integriert, sondern nur partiell in verschiedene Teilsysteme inkludiert (vgl. Radtke/Stošić 2008, S.85). Integration wird damit durch die Inklusion in einzelne Subsysteme ersetzt (vgl. Häussermann/Kapphan 2008, S.17). Es gibt keine vollständige Integration in eine Gesellschaft, sondern gelingende und misslingende Inklusion in verschiedene Funktionsbereiche. Demnach kann keinem Menschen Desintegration unterstellt werden, da „in der Realität kein Mensch in allen Dimensionen exkludiert ist“ (ebd., S.17). Nach dieser Definition haben sich die meisten Migranten in Deutschland „integriert“, da sie z.B. zur Schule gehen und somit in das deutsche Bildungssystem integriert sind. Sie partizipieren an verschiedenen Teilbereichen des politischen und ökonomischen Systems. Die vollständige Integration, die oft von der Politik gefordert wird, da dort noch zum Teil die Vorstellung eines kulturell homogenen Volkes herrscht, kann es in einer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft nicht mehr geben. Durch die wachsende Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile gibt es nicht „den“ Deutschen und „die deutsche Leitkultur“, an dem die Integration der „Ausländer“ zu messen wäre (vgl. Oberndörfer 2006, S.37).

Oft wird in Bezug auf Migranten ein Feindbild konstruiert und vor Überfremdung und Konflikten gewarnt. Den „Fremden“ wird dabei oft auch zu Unrecht die Verantwortung für zahlreiche gesellschaftliche und soziale Probleme in Deutschland zugeschrieben. Die Nicht-Anerkennung von Deutschland als Einwanderungsland und die jahrzehntelange Förderung der Rückkehrbereitschaft haben sich im Bewusstsein aller Beteiligten verankert. Migration wird

negativ bewertet, da der wirtschaftliche Nutzen und weitere Vorteile nicht gesehen werden. Dabei ist Migration allein auf Grund der niedrigen Geburtenrate von Nöten. Zudem waren laut Mikrozensus 2002 mehr als eine Millionen Menschen an Arbeitsplätzen, die von Ausländern geschaffen wurden, tätig. Hinzu kommen die vielen Ausbildungsplätze (vgl. Geißler 2004, S.42).

„Eingliederung findet nach wie vor statt, ist allerdings weniger auffällig und wird durch die Medien weniger präsentiert als Ausgrenzung und Abschottung“ (Treibel 2003, S.155). Besonders wirksam ist dabei das Bild vom „kriminellen Ausländer“, welches Vorurteile fördert und Fremdenangst stimuliert (vgl. Geißler 2004, S.44). „Migranten sind für Diskriminierung besonders anfällig, da sie unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, ihrer Aufenthaltsdauer und ihrem Migrationshintergrund häufig als Fremde wahrgenommen werden“ (Jahresgutachten 2004, S.385). Zugeschriebenes Fremdsein ist stets als rechtliches und politisches wie auch kulturelles und soziales Konstrukt aufzufassen. Ethnisierung ist als „Zuschreibung bestimmter Eigenschaften zu bestimmten Bevölkerungsgruppen und die Reduktion des Menschen auf diese vermeintlich kulturellen Eigenschaften“ zu verstehen (Badawia u.a. 2003, S.8). Die Ethnizität hat eine zentrale Funktion in der Beziehung zwischen Einheimischen und Zugewanderten: Für die Einheimischen hat diese die Funktion, sich ihrer Zugehörigkeit zum Kollektiv zu versichern und dadurch Ein- und Ausschließungsprozesse zu legitimieren. Die „Fremden“ werden ausgegrenzt und im Kampf um knappe Ressourcen untere Positionen in Gesellschaft und Arbeitsleben zugewiesen (Unterschichtung). Für die Zugewanderten bedeutet diese ethnische Zuweisung eine Selbstvergewisserung in einer neuen und fremden Umgebung, was bei Feindlichkeiten eine Re-Ethnisierung verstärkt (vgl. Treibel 2003, S.217ff; Bukow 1996, S.138ff; Badawia u.a. 2003, S.7f). Es werden vor allem durch die nachfolgenden Generationen sogenannte „ethnic communities“ gegründet, welche ihnen eine neue ethnische Orientierung und Gruppenstruktur bieten. Das Bedürfnis danach wird durch eine unklare und destruktive Politik verstärkt. (vgl. Treibel 2003, S.219f).

Diskriminierung ist häufig schwer nachzuweisen. Statistiken liefern aber einen Anhaltspunkt, dass immer noch keine gleichberechtigte Teilhabe in zentralen Bereichen der Gesellschaft von Migranten durch die „Vererbung von Startnachteilen“ stattfindet (vgl. Bade 2007, S.81). Das Staatsbürgerrecht diskriminiert Nicht-deutsche Mitbürger, da sie von politischen Wahlen, Berufsbeamtentum etc. ausgeschlossen werden (mittelbare Diskriminierung). Es muss also der verminderte Rechtsstatus aberkannt und eine ausdrückliche Antidiskriminierungsgesetzgebung erfolgen. „Vielerorts ist Fremdenfeindlichkeit eine Antwort auf fehlende Konzepte und verfehlte Gestaltungsmöglichkeiten in der Migrations- und Integrationspolitik“

auf Grund dessen Kommissionen und Aktionsgruppen in Bund, Ländern und Kommunen, aber auch von Wirtschaft und Gewerkschaften, Verbänden und Vereinen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus errichtet wurden (Treibel 2003, S.390f).

#### **1.4 Exkurs: Migration aus Italien und aus der Türkei**

Bei den italienischen und türkischen Migranten, die die im Teil II beschriebenen Schulen gegründet haben, handelt es sich um die zwei größten Migrantengruppen in Deutschland. Die unterschiedlichen Bedingungen sind zum Teil für das Verstehen der großen strukturellen Benachteiligung beider Gruppen und die Positionierung der beiden untersuchten Schulen von Bedeutung. Trotz ähnlicher Probleme werden die Gruppen von der Aufnahmegesellschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen, da eine geringere kulturelle Differenz zwischen Deutschland und Italien als mit der Türkei angenommen wird.

1952 begannen auf Initiative Italiens die Verhandlungen über die Anwerbung italienischer Arbeiter, um die steigende Arbeitslosigkeit zu senken und die passive Handelsbilanz auszugleichen (vgl. Pichler 2006, S.46). Die Mehrheit der italienischen Migranten stammte aus eher ländlichen und industriell unterentwickelten Gebieten Nord- und Süditaliens. Sie stellten den höchsten Anteil ungelernter Arbeiter. Nur 20,4% besaßen bei einer Erhebung im Jahre 1967 eine Berufsausbildung (vgl. Türken 25,5%, Spanier 37,5%) (vgl. Rieker 2003, S.114). Falls eine Ausbildung vorhanden war, wurde sie in den meisten Fällen nicht anerkannt. Ihre in Italien erworbenen Fähigkeiten waren für die Arbeitsplätze in Deutschland nicht von Nutzen (vgl. Pichler 2006, S.46).

Sie besaßen einige rechtliche Vorteile gegenüber anderen „Gastarbeitern“: Bereits mit der Anwerbung 1955 wurde ihnen entgegen dem Rotationsmodell die Möglichkeit des Familiennachzugs ermöglicht. 1968 „wurde allen Angehörigen der EWG-Staaten das gleiche Recht auf Bewerbung um eine Arbeitsstelle eingeräumt“ (ebd., S.46). Seit Ende 1961 galten für sie die Freizügigkeitsregelungen der EWG, so dass nur ein Personalausweis zum Grenzübertritt ausreichte. Das erleichterte den Italienern früh, zusätzlich durch die Gunst der geringen Entfernung, ihren Arbeitsplatz bei Unzufriedenheit auch wieder zu verlassen, um es ohne größere Komplikationen später noch einmal versuchen zu können (vgl. Rieker 2007, S.670 und S.674). Die italienischen Migranten bildeten bis 1970 die größte Gruppe unter den ausländischen Arbeitsmigranten. Die Zahl stieg, von einer Rückwanderungswelle während der Rezession abgesehen, kontinuierlich an und erreichte 1973 mit 450.115 Beschäftigten ihren Höhepunkt. Von da an sank die Zahl, wobei seit Ende der achtziger Jahren eine

Wiederbelebung der italienischen Zuwanderung zu beobachten ist (vgl. Pichler 2006, S.47). Die hohe Rückwanderungsquote und die starke Fluktuation sind kennzeichnend für die italienische Arbeitswanderung. Oft findet eine Remigration im Alter aus finanziellen Gründen statt, da die Ressourcen sich durch das Pendeln verringern und das Leben im Süden kostengünstiger ist. Die Wurzel des Rückkehrmythos, der auch von der deutschen Ausländerpolitik begünstigt wurde, lag in einer Identitätskonstruktion mit dem Wunsch, erfolgreich und anerkannt in die Heimat zurückzukehren. Die Unentschlossenheit der ehemaligen „Gastarbeitergeneration“ beeinflusst auch die Lebensplanung der zweiten und dritten Generation (vgl. Rieker 2007, S.674). Sie ist wahrscheinlich auch ein Grund für die schlechte Positionierung der italienischen Migranten in der Schul- und Arbeitswelt. Auernheimer (2006) sagt dazu: „Der Wechsel der Schulsysteme und des sprachlichen Umfelds waren und ist unter den gegebenen Umständen nicht sehr günstig für die kindliche Entwicklung“ (Auernheimer 2006, S.59). Die Italiener arbeiten immer noch weit häufiger in an- und ungelerten Positionen als Einheimische. Besonders Frauen arbeiten trotz der deutlich besseren Schulabschlüsse im Vergleich zu den italienischen Jungen in schlecht bezahlten Dienstleistungsberufen. Es lässt sich kaum ein beruflicher Aufstieg verzeichnen und auch die Arbeitslosenquote ist hoch. Dabei liegt der Anteil der Selbständigen an zweiter Stelle nach den Griechen (doppelt so hoch wie bei den Türken) (vgl. Rieker 2007, S.671). Im Vergleich zu anderen Migrantengruppen oder den einheimischen Schülern lässt sich eine deutliche Benachteiligung der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund erkennen. Nur 10% besuchten im Zeitraum von 1985 bis 2006 ein Gymnasium (Deutsche 29,9%, Griechen 20%) und 69,2% eine Hauptschule (Deutsche 41,7%, Griechen 51,8%) (Diefenbach 2008, S.55). Zudem gehören sie zu der überrepräsentiertesten Gruppe auf Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Die italienischen Zuwanderer leben in kaum ausdifferenzierten Herkunftsgemeinschaften, häufig aber in engen Verwandtschaftszusammenhängen und Kommunikationskreisen. Unpersönliche Institutionen hingegen wie Gewerkschaften, Parteien und Migrantenorganisationen erfahren eine eher geringere Wertschätzung. Umfrageergebnissen zufolge lässt sich bei den Menschen mit italienischem Migrationshintergrund jenseits von Schule und Beruf eine gelungene gesellschaftliche Integration konstatieren. Verglichen mit anderen Zuwandererstaaten gehen die italienischen Männer am ehesten eine Ehe mit einer deutschen Frau ein. Sie gelten als offen und kommunikativ. Häufig werden die Italiener als Beispiel gelungener Integration im Gegensatz zu muslimischen Zuwanderern und Asylbewerbern positiv abgegrenzt. Die Zuschreibungen stimmen aber nicht mit der sozioökonomischen und

kulturellen Situation der Einwanderer überein. Diese werden bei der Mehrheitsgesellschaft durch die Verbreitung italienischer Gastronomie, der deutschen Italiensehnsucht, dem frühen Italiensentourismus und dem sozialromantischen Italienbild erzeugt. „Italiener“ repräsentieren in der Wahrnehmung der Aufnahmegesellschaft das zwar „Andere“ aber nicht das problembehaftete „Fremde“. „Die seltene Registrierung der Aufstiegs-, Bildungs- und Ausbildungsprobleme der italienischen Zuwanderer aber trägt gerade zu deren Perpetuierung bei“ (Rieker 2007, S.673). Die Einbürgerungsrate ist besonders im Vergleich zu den Türken sehr niedrig. Dies ist auch bedingt durch das erst im Jahr 2002 aufgehobene Doppelstaatsbürgerschaftsverbot (vgl. ebd., S.670ff).

Ende der fünfziger Jahre, vor dem offiziellen Abkommen 1961, migrierten bereits vereinzelt qualifizierte türkische Arbeitskräfte über gezielte Anwerbung einzelner Firmen mit dem Ziel der weiteren Qualifizierung v.a. nach Norddeutschland. Es besteht innerhalb der Gruppe eine sehr große Heterogenität bzgl. Ethnie, Religion und sozialer Hintergründe sowie Einwanderungsmotiven. „Wie in keinem anderen Land Europas sind die Türken in Deutschland ein Thema der gesellschaftlichen Auseinandersetzung über Migration und Integration“ (Karakaşoğlu 2007, S.1054). Die ständig verlängerten Aufenthalte und der Familiennachzug konsolidiert die Gruppe in Deutschland. Der Rückkehrgedanke war auch bei den türkischen Migranten präsent. Es wurde jedoch im Gegensatz zu den Italienern weitaus weniger durchgesetzt. Seit Beginn der neunziger Jahre äußern zwei Drittel der türkischen Migranten keinen Rückkehrwunsch mehr, welches u.a. durch die negativen Rückkehrererfahrungen verstärkt wurde. Die ehemaligen türkischen Gastarbeiter bleiben meist auf Grund ihrer Armut, die durch die niedrigen Löhne, kurze Rentenanwartschaft und höhere Krankenstände entstand und ihren Kindern auch im Alter in Deutschland. Die Menschen mit türkischem Migrationshintergrund haben ihren Lebensmittelpunkt nach Deutschland verlagert, welches am vermehrten Erwerb von Wohneigentum und vor allem an den hohen Einbürgerungszahlen zu erkennen ist. Die starke Bleibeorientierung, 64% leben schon länger als zehn Jahre in Deutschland, widerspricht aber der aufenthaltsrechtlichen Situation, denn nur 24% besitzen einen sicheren Aufenthaltstitel (Aufenthaltsberechtigung), 33% einen unbefristeten und 34% einen befristeten Aufenthaltsstatus (vgl. ebd., S.1059).

„In allen europäischen Aufnahmeländern gehören die Einwanderer türkischer Herkunft überwiegend zum urbanen Subproletariat. Damit sind sie auf dem Arbeits-, Wohn- und Bildungsmarkt nicht nur gegenüber der Mehrheitsgesellschaft, sondern auch gegenüber anderen Migrantengruppen benachteiligt“ (Karakaşoğlu 2007, S.1060). Wie auch bei den

italienischen Migranten sind erhebliche Defizite in Schule, Ausbildung und Beruf festzustellen. 1980 reagierte die Politik auf diese Probleme mit einer Verschärfung der Ausländerpolitik und des Ausländerrechts. 1996 wurde ein Visumzwang für Ausländerkinder unter 16 Jahren u.a. aus der Türkei eingeführt. In den 1990ern war die größte Migranten-Gruppe mit wachsender Ausländerfeindlichkeit konfrontiert, die sich zum Teil durch Gewalt ausdrückte (vgl. Karakaşoğlu 2007, S.1057). Die Anpassungsschwierigkeiten in den oben genannten Bereichen werden von der Aufnahmegesellschaft meist als fehlende Integrationsbereitschaft und kulturelle Differenzen, die vor allem durch das weitere „fremde Element“ des Islams entstehen, interpretiert. In einer Studie werden die Einwanderer türkischer Herkunft als am schlechtesten integrierte Zuwanderergruppe eingestuft (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009). Sieht man sich die Zahlen besonders im Bezug auf die Bildungsbeteiligung (Überrepräsentation an Haupt- und Förderschulen, vgl. Teil I Kapitel 3) an, kommt man aber zum Ergebnis, dass die italienischen Zuwanderer genauso in den Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert sind, aber deutlich weniger aus bereits genannten Gründen skandalisiert werden. Die Italiener wurden zudem undifferenziert in der Gruppe der Südeuropäer (Griechenland, Italien, Portugal, Spanien) zusammengefasst, die in sich schon sehr große Unterschiede aufweist.

30% der „türkischen Gastarbeiter“, die zwischen 1966 und 1973 einreisten, waren qualifizierte Arbeitskräfte, dennoch wurden sie überwiegend als un- oder angelernte Arbeiter beschäftigt. Es findet aber eine langsame Verschiebung zu Tätigkeiten im Angestellten- und v.a. im Dienstleistungsbereich statt. Auch die Selbständigkeit wird als Perspektive und Ausweg aus der überproportional häufig bestehenden Arbeitslosigkeit gesehen (vgl. Karakaşoğlu 2007, S.1055).

Durch die Kettenmigration in bestimmten Regionen kam es zur Bildung von Migranten-netzwerken. Durch die starke Heiratsmigration aus der Türkei, die 60% der türkischen Ehen ausmachen, kommt es ständig wieder zu einer ersten Generation. Die türkischen Zuwanderer leben vermehrt in ethnisch dominierten Wohnvierteln, die Selbsthilfepotenzial besitzen und zu Netzwerkbildungen führen. Es bildeten sich bereits sehr früh kulturelle und religiöse Vereine sowie türkische Medien heraus. Entgegen der Gastarbeitergeneration, die sich durch ihr unauffälliges stilles Verhalten, die geringe Kontaktaufnahme zur Aufnahmegesellschaft und ihre politische Orientierung an der Türkei auszeichnete, sehen sich die zweite und dritte Generation, die die größten Anteile bilden, als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft und definieren sich z.B. über ihre Stadt als „Berliner Türken“ (vgl. Karakaşoğlu, S.1059). Die

türkischen Migranten sind zunehmend in Kultur und Politik präsent und sind damit offensichtlich zum integralen Bestandteil der deutschen Gesellschaft geworden.

## **1.5 Fazit**

Die Ausländerpolitik, die man als „laissez-faire Politik“ bezeichnen kann, wurde jahrzehntelang als Arbeitsmarktpolitik und die Migration als vorübergehendes Phänomen gesehen. Die Politik reagierte nur auf drängende Probleme im Wohn-, Schul- und Ausbildungssektor. Zu einem schlüssigen Gesamtkonzept konnte sie sich auf Grund widerstreitender Interessen und gesellschaftlicher Positionen nicht durchringen. Dadurch fanden kaum Integrationsbemühungen statt (vgl. Bade 2007, S.46 und BMFI 2005, S.69f). Dabei war die Bundesrepublik Deutschland schon längst zum Einwanderungsland geworden. Die Migranten sind weiterhin in zentralen Bereichen strukturell benachteiligt. Dieses ist besonders durch ihre Zugehörigkeit zur unteren Schicht bedingt, wodurch eine Diskriminierung und Ungleichverteilung stattfindet, sei es auf dem Wohnungsmarkt oder im Beschäftigungsbereich. Die lange Konzeptions- und Perspektivlosigkeit im Bereich der Migration hat zu Fremdenfeindlichkeit und ungleicher Chancenverteilung beigetragen (vgl. Geißler 2004, S.39).

Erst seit wenigen Jahren, mit mehr als einem Vierteljahrhundert Verspätung, wird Integration als staatliche Aufgabe gesehen. Vier Innovationsschritte fanden in den letzten Jahren statt:

1. die Reform des Ausländerrechts 1990, die u.a. eine Einbürgerungserleichterung vorsieht;
2. die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts 2000 mit einer befristeten Hinnahme doppelter Staatsbürgerschaft und dem *ius soli*;
3. das Zuwanderungsgesetz 2005 u.a. mit dem Prinzip des Forderns und Förderns (vgl. Bade/Oltmer 2007, S.169) und
4. der Integrationsgipfel 2006, der zwar als Symbolpolitik bezeichnet werden kann, aber auch als solcher Brücken in der Kommunikation eröffnet (Bade 2007, S.52).

Trotz der verspäteten Innovationsschritte besteht noch ein sehr großer politischer Handlungsbedarf für eine gelungene Integration im Sinne einer möglichst gleichberechtigten Partizipation aller „an dem Chancenangebot in zentralen Bereichen der Gesellschaft“ (ebd., S.81). Die Voraussetzung für weitere Inklusionschancen ist der Zugang zum Wirtschafts- bzw. Beschäftigungssektor. Die Aufgabe des Wohlfahrtsstaates ist es, die Wahrscheinlichkeit der Inklusion des Einzelnen zu erhöhen und die Risiken der Nicht-Inklusion zu vermindern (vgl. Radtke/Stošić 2008, S.85). Dieses gilt besonders für die Bildung als Voraussetzung für den Erfolg in anderen Bereichen. „Das Gelingen von Integration ist von entscheidender Bedeutung für die dauerhafte Sicherung des sozialen Friedens einer Einwanderungsgesellschaft“ (Bade 2007, S.81).

## **2. Überblick über die Bildungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland**

Bildung vollzieht sich in institutionellen Zusammenhängen, die sich in einem längeren historischen Prozess entwickelt haben (ökonomische und soziale Entwicklung). Sie ist wesentlicher Motor für gesellschaftlichen Wandel (vgl. Leschinsky/Cortina 2005, S.28). Bildung in ihrer modernen Form begann mit der Verbreitung gedruckter Materialien und zunehmender Alphabetisierung. Mit der Industrialisierung spezialisiert sich die Arbeit und Wissen wurde zunehmend in abstrakter Weise erworben (Lesen, Schreiben, Rechnen).

Bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts erhielt der Großteil der Bevölkerung keine Schulbildung (Lernen durch Beobachtung und Nachahmen), nur Wohlhabende wurden von Privatlehrern unterrichtet. Die Ausweitung des Bildungswesens im 20. Jahrhundert war eng mit einem wahrgenommenen Bedarf an einer disziplinierten Arbeiterschaft mit Lese- und Schreibkenntnissen verbunden. Durch die Bildung wurden allerdings entgegen der Idee der Reformer bestehende Ungleichheiten eher zum Ausdruck gebracht und bestätigt als geändert (vgl. Giddens 1999, S.466f). Marktwirtschaftliche Zwänge machten es erforderlich, sich an die schnell verändernden Lebensverhältnisse anzupassen, die mit dem Konzept des lebenslangen Lernens bewältigt werden sollten (vgl. Janel 2008, S.14). Zu den wichtigsten Funktionen des Bildungssystems gehört die Platzierungsfunktion, welche den Zugang zu verschiedenen sozialen Positionen ermöglicht. Das Bildungssystem soll in erster Linie nach Leistung auslesen, ist aber immer auch soziale Auslese (vgl. Teil I Kapitel 3) (vgl. Geißler 2002, S.332).

In diesem Kapitel werde ich einen kurzen Überblick über die Bildungsgeschichte Deutschlands geben und das bestehende System erläutern. Danach werden die Privatschulen und deren Bedeutung für das staatliche Schulwesen beleuchtet, welches für die Diskussion der beiden untersuchten Privatschulen in Teil II von Bedeutung ist.

### **2.1 Deutsche Schulgeschichte**

#### **2.1.1 Entwicklung von 1800 bis 1945**

In der traditionell vorindustriellen Gesellschaft waren die Entfaltungsmöglichkeiten auf ständisch geschlossene Lebenswelten beschränkt. Durch den Wandel zur modernen Gesellschaft kam es zu einer formalen Rechtsgleichheit, die mehr Selbstverantwortung bezüglich der eigenen Lebensgestaltung offerierte. Zu den sozialen Folgen dieser Freisetzungspolitik gehörten die Expansion, ein Überangebot an Arbeitskräften und breite Proletarisierung (Herrlitz/Hopf u.a. 2005, S.27f).

Eine Reform des Bildungswesen (1808-1814) kam zu folgendem Ergebnis:

1. Politik und Pädagogik bedingen sich gegenseitig.
2. Allen soll allgemeine Menschenbildung vermittelt werden.

Eine umfassende Konzeption eines allgemeinbildenden Schulsystems konnte vor allem auf Grund des Widerstandes durch den Adel nicht durchgesetzt werden. Sie war aber wegweisend für die weiteren Entwicklungen. Geburtsständische Privilegien wurden abgebaut, aber durch die höhere Bildung ersetzt, wodurch es zu einem Auseinanderdriften von Gymnasium und Volksschule kam (vgl. Herrlitz/Hopf u.a. 2005, S.42f).

Ökonomische und soziale Rückstände führten im Vormärz zu einer liberalen Reform: Die preußischen Lehrerseminare wurden ausgebaut und es kam zur erfolgreichen Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht. Damit nahm Preußen die internationale Führungsposition in der Bildungsentwicklung ein. Trotz der restaurativen Bildungspolitik galten liberale Prinzipien. Es fand besonders durch die Volksschullehrer eine Initiative „von unten“ statt (vgl. ebd., S.69). Durch den hohen Modernisierungsdruck mussten das höhere Schulwesen und Hochschulwesen quantitativ ausgebaut „und den Bedingung der fortgeschrittenen kapitalistischen Klassengesellschaft angepasst werden (Aufwertung und Förderung technischer und erfahrungsorientierte Bildung)“ (ebd., S.80). Die soziale Öffnung wurde von der Elite abgelehnt und der Ausbau ausgebremst. Dieses verschärfte allerdings die Anpassungsprobleme: Einerseits ließ sich zwar der Bildungsstrom durch ein differenziertes Schulsystem „herrschaftskonform kanalisieren“, andererseits war eine politische Drosselung der Bildungsexpansion nicht möglich und entwickelte sich eigendynamisch bis zum ersten Weltkrieg (ebd., S.81).

Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Technische Hochschulen den Universitäten und das Realgymnasium sowie die Oberrealschule dem humanistischen Gymnasium formell gleichgestellt (vgl. ebd., S.81). 1872 erfolgte der Ausbau der Volksschulen, um sich an die neuen Qualifikationsanforderungen elementarer Kulturtechniken und disziplinierten Arbeits- und Sozialverhalten für den Großbetrieb anzupassen. Der Aufbau des Mittel- und Fachschulwesens gehörte auch zum sozialpolitischen Stabilisierungsversuch in der Klassenauseinandersetzung. Es entstand ein Widerspruch, da der neue Mittelstand durch gehobene Bildung vom Proletariat getrennt, aber von Privilegien höherer Bildung ausgeschlossen werden sollte (vgl. ebd., S.115).

Die Mädchen waren in höheren Mädchenschulen im 19. Jahrhundert vom gymnasialen Berechtigungssystem abgetrennt. 1908 konnten durch eine Neuordnung Mädchen über

„weibliche Studienanstalten“, die begrenzt waren, zur allgemeinen Hochschulreife gelangen (vgl. Herrlitz/Hopf u.a. 2005, S.101).

Die Machtbasis der Elite wurde durch die Revolutionsphase in der Weimarer Republik nicht erschüttert und die Verwaltungselite konnte ihre Stellung bewahren. In der Volksschule fanden erste Ansätze zur Überbrückung von strikter Klassentrennung durch die vierjährige Grundschule und Verbesserung der Lehrerbildung statt. Die konfessionell bedingte inhaltliche Begrenzung der Lerninhalte wurde abgebaut, welches aber durch konservative Kräfte eingeschränkt wurde. Die soziale Öffnung durch höhere Bildung (vermehrt untere Mittelschicht/Arbeiter, höhere Mädchenbildung, Frauenuniversitäten) wurde in der ökonomischen Krise als Bedrohung der oberen Schichten wahrgenommen und führte zu einer Annäherung an den Nationalsozialismus bzw. zu einer antirepublikanischen Stimmung (vgl.ebd., S.136f).

Im Nationalsozialismus wurde eine autoritäre, ideologisch untermauerte Krisenstrategie verfolgt. Durch die große Enttäuschung v.a. bedingt durch die Weltwirtschaftskrise fand kein großer Widerstand durch die Lehrer statt. Die Lehrerverbände wurden gleichgeschaltet und die Hochschullehrerbildung beseitigt. Schrittweise wurden jüdische Schüler aus dem öffentlichen Bildungswesen verdrängt und Privatschulen verboten. In dieser Zeit herrschte keine schulpolitische Gesamtkonzeption: Schule und Unterricht spielten nur eine untergeordnete Rolle und dienten der ideologischen Indoktrination (vgl. ebd., S.154f).

### **2.1.2 Entwicklung von 1945 bis 1990**

Das herkömmliche System und die Weimarer Organisationsstrukturen wurden nach dem 2. Weltkrieg wiederhergestellt. Es bestanden damit folgende Schularten:

1. Die Realschule mit dem Abschluss der Mittleren Reife;
2. Das Gymnasium als Vorschule zur Universität und Elitebildungsanstalt;
3. Die Hauptschule für die praktisch begabte untere Volksschicht (vgl. Baumert/Cortina u.a. 2005, S.52f).

Die vertikale Gliederung wurde durch die Begabtypologie gerechtfertigt. „Das starre System war gepaart mit großen sozialen, regionalen und geschlechtsspezifischen Disparitäten“ (ebd., S.56): Kinder aus sozial schwachen Familien und Mädchen (die „katholische Arbeitertochter vom Lande“) wurden durch Organisationsformen, regional ungleichen Angebote, Auslesepraktiken und Unterrichtsinhalte benachteiligt (vgl. ebd., S.56f).

Reformen wurden aus verschiedenen Gründen nicht durchgesetzt: Schulverwaltung und Lehrerschaft wurden nicht erneuert, da die Alliierten nur das Ziel eines ordnungsgemäßen Schulbetriebes hatten. Reformunterstützung fand nicht statt, da die antikommunistische Ideologie sämtliche Reformvorschläge als sozialistisches Experiment (Einheitsschule) diskreditierte. Die Reformfeindlichkeit ließ sich auch dadurch begründen, dass der materielle Aufbau der BRD auch ohne eine durchgreifende Schulreform möglich war. Es fanden allerdings einzelne Korrekturen statt, z.B. die Abschaffung der punktuellen Auslese der weiterführenden Schulen, Abschaffung des Schulgeldes und ein erleichterter Übergang vom mittleren in das höhere Schulwesen. (vgl. Herrlitz/Hopf u.a. 2005, S.169).

In den sechziger Jahren entstand eine Bildungsdiskussion mit vorsichtigen Reformvorschlägen. Ab Mitte der sechziger Jahre kam es zu einer ersten Modernisierungsphase nach dem 2. Weltkrieg (vgl. Baumert/Cortina u.a. 2005, S.55). Bildung wurde von den Bildungsökonomern als wirtschaftlicher und von den sozialliberalen Bildungsforschern als gesellschaftlicher Nutzen angesehen (vgl. Geißler 2002, S.335). Es wurde u.a. die Verbesserung der Bildungschancen für bisher benachteiligte Gruppen gefordert, die dadurch auch dem wirtschaftlichen Wachstum dienen könnten. Anfang der sechziger Jahre wurde das Einschulungsalter auf sechs Jahre, die Pflichtschulzeit von acht auf neun Jahre festgelegt. In einigen Bundesländern wurde sie in den achtziger Jahren sogar auf zehn Jahre heraufgesetzt, da durch die steigende Nachfrage nach höheren Abschlüssen die Besuchszeit erhöht werden musste (vgl. Baumert/Cortina u.a. 2005, S.56).

Die Bildungsexpansion setzte in den fünfziger Jahren bereits ein und sie erhielt in den sechziger Jahren in Folge der bildungspolitischen Debatte einen weiteren kräftigen Schub. Diese Entwicklung hielt bis zur Mitte der neunziger Jahre und entwickelte eine Eigendynamik. Bildungsexpansion „bezeichnet den enormen Ausbau der sekundären und tertiären Bereiche des Bildungswesens“ (Geißler 2002, S.335). Dadurch erwerben immer mehr Menschen mittlere bzw. höhere Abschlüsse, wodurch eine Höherqualifizierung der Bevölkerung erfolgt. Der Qualifikationsbedarf steigt durch den wissenschaftlichen und technischen Fortschritt sowie der wachsenden Komplexität der Gesellschaft mit ihren Differenzierungen auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Durch die Eigendynamik, die durch die Konkurrenz um den zu sichernden Status entsteht, können sich Qualifikationsüberschüsse (Bildungsinflation) bilden (vgl. ebd., S.340f). Die Bildungsprogramme der Hauptschule und Realschule wurden im Sinne einer gemeinsamen wissenschaftsorientierten Grundbildung modernisiert. Es fand eine Öffnung des Systems und Strukturreformen z.B. durch integrative Unterrichtsformen wie die Gesamtschule statt;

koedukative Schulen wurden eingerichtet (vgl. Baumert/Cortina u.a. 2005, S.55ff). Die Reform der gymnasialen Oberstufe schwächte die Typisierung im Gymnasium ab, die Realschule wurde durch die Fachoberschulen und die Fachhochschulen vertikal anschlussfähig (vgl. Herrlitz/Hopf u.a. 2005, S.195).

### **2.1.3 Gesamtdeutsche Schulentwicklung seit 1990**

Nach der Wiedervereinigung fand eine Anpassung des Schulwesens der DDR an die Grundsätze der westdeutschen KMK statt, welches Ausdruck des damaligen ostdeutschen Mehrheitswillens darstellte. Es gab in den Systemen viele Übereinstimmungen, wie z.B. die starke Stellung des Gymnasiums und die Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Strukturprobleme entstanden in den neuen Ländern durch erhebliche Wanderungsverluste.

Seit den sechziger Jahren finden viele Veränderungen ohne organisatorische Grundstruktur, bedingt durch demographische Zyklen, Arbeitsmigration, Flüchtlingsströme und gesellschaftliche Modernisierung statt, die bildungspolitische Maßnahmen erfordern. Die veränderte Bildungsnachfrage und der Zustrom von Migrant\*innen führte zu Veränderungen in der Bildungslandschaft. Die Veränderung der Bildungsvoraussetzung verlangt in allen Schularten erhebliche Anpassungsleistungen und „eine hohe institutionelle Stabilität, um die jeweiligen Bildungsprogramme überhaupt aufrecht zu erhalten“ (Baumert/Cortina u.a. 2005, S.86). Mit der Öffnung des Gymnasiums scheint es schwieriger, ein hohes Leistungsniveau zu halten. Schulart und Abschluss werden entkoppelt, Bildungsgänge in der Sekundarstufe II ausgebaut (vgl. ebd., S.87 und S.90). Das formale Bildungsniveau ist heutzutage durch längere und anspruchsvollere Bildung so hoch wie nie zuvor (vgl. ebd., S.99).

Es ist ein kontinuierlicher Bedeutungsverlust der Hauptschule zu beobachten: Im Jahr 2000 besuchten in den alten Ländern 27% der 13-14jährigen eine Hauptschule, wohingegen sich die Anteile der Realschüler und Gymnasiasten verfünff- bzw. verdreifacht haben (vgl. Baumert/Cortina u.a. 2005, S.77). Die Hauptschule zählt somit zu den Verlierern der Expansion und wird immer mehr zur „Restschule“. In einigen Ländern diskutiert man bereits ernsthaft über eine Auflösung. Mittlere und höhere Bildungsabschlüsse werden immer wichtiger, ein Hauptschulabschluss reicht für viele Ausbildungsberufe nicht mehr aus (vgl. Geißler 2002, S.343). Durch die Bildungsexpansion konnten sich die Bildungschancen für alle Schichten erhöhen und Chancenunterschiede im mittleren Bereich abgebaut werden. Vom Ausbau der Realschulen profitierten besonders die Arbeiterkinder. Hingegen sind die höheren Ausbildungen (Gymnasium, Universität) weiterhin ungleich verteilt. Die Gewinner der Expansion der Gymnasien und Hochschulen sind die Kinder und vor allem die Töchter aus

den höheren und mittleren Dienstleistungsschichten und dem alten Mittelstand der Selbständigen (vgl. Geißler 2002, S.350). Mädchen sind mittlerweile in der gymnasialen Oberstufe leicht überrepräsentiert (vgl. 1960 36%), wohingegen Jungen ohne Schulabschluss überrepräsentiert sind. Die Bildungsbenachteiligung von Mädchen ist damit allerdings nicht aufgehoben. Die Selektionsschwelle hat sich lediglich zum Studium, trotz fast gleicher Beteiligungsquote, bzw. Berufsausbildung verschoben. Mädchen finden schwerer Ausbildungsplätze und konzentrieren sich auf wenige Ausbildungsberufe, hauptsächlich im Dienstleistungsgewerbe (vgl. Baumert/Cortina 2005, S.97). „Die Hauptverlierer sind die Arbeiterkinder; trotz besserer Chancen hat sich ihr Abstand zu allen anderen Schichten erheblich vergrößert“ (Geißler 2002, S.350). Davon sind vor allem die Schüler mit Migrationshintergrund betroffen, worauf im folgenden Kapitel näher eingegangen wird. „Beim Wettlauf um die höheren Bildungsabschlüsse haben sich also die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert“ (ebd., S.347). Mittlerweile machen sich Stagnationstendenzen bemerkbar, obwohl in einigen Branchen wie z.B. IT-Sektor Hochqualifizierte fehlen (vgl. ebd., S.336).

Der erhebliche Modernitätsrückstand des deutschen Schulsystems wurde durch internationale Leistungsstudien sichtbar (s. Teil I Kapitel 3.1). Durch den daraus entstandenen öffentlichen Handlungsdruck gerät das gesamte Schulsystem auf den Prüfstand, wobei dieses aber nur die Inhalte und Lernmethoden aber nicht die Schulstrukturen betrifft. Es wurden routinemäßige Kontrollen der Systemeffizienz eingeführt. Die Autonomie der Schulen wird nun gefördert (vgl. Herrlitz/Hopf u.a. 2005, S. 214). Folgende Tendenzen sind seit der PISA-Misere zu erkennen:

1. Schule mit mehreren Bildungsgängen;
2. Wiedereinführung der Kopfnoten;
3. Berufsbildung erhält soziale Ergänzungsmaßnahmen;
4. Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses;
5. Messung der Effizienz wird zum integralen Bestandteil, welche für Transparenz, eine Konzentration auf Verbesserung von Unterrichtsprozessen und individuelle Konsequenzen für Lehrkräfte sorgt (vgl. Leschinsky/Cortina 2005, S.20f).

Die demographische Entwicklung führt zu einem Wettbewerb der Einzelschulen begünstigt durch die Förderung der Autonomie der Schulen. Die marktorientierte Entwicklung in Deutschland hinkt aber noch der internationalen hinterher (vgl. Baumert/Cortina u.a. 2005, S.89).

## 2.2 Schulsystem Deutschlands

„Ziel der allgemeinbildenden Schulen ist es, den Schülern das Wissen der westeuropäischen Kulturwelt zu vermitteln“ ohne ein konkretes Berufsziel zu verfolgen (Jahnel 2008, S.5). Folgende acht Eigenheiten des deutschen Schulsystems werden von Leschinsky und Cortina (2005, S.24ff) benannt:

1. Nach der gemeinsamen Grundschulzeit (nach vier bzw. sechs Jahren) erfolgt eine Differenzierung in die verschiedenen Schulformen des Sekundarbereichs. Die Vollzeitschulpflicht beträgt in der Regel 10 Jahre und beginnt in der Grundschule nach Vollendung des 6. Lebensjahres eines Kindes.  
An Gymnasien oder Gesamtschulen kann nach 12 bzw. 13 Jahren die Allgemeine Hochschulreife erlangt werden, welche auch im zweiten Bildungsweg möglich ist.
2. Die duale Form der beruflichen Bildung hat ihren Schwerpunkt in der betrieblichen Ausbildung.
3. Das deutsche Bildungswesen ist multizentral organisiert und untersteht der Kulturhoheit der 16 Bundesländer, die durch die KMK koordiniert werden. Der Bund hat begrenzte bzw. indirekte Mitwirkungsmöglichkeiten, Gemeinden nur beschränkte Möglichkeiten. Die einzelnen Schulen haben mittlerweile erweiterte Handlungsspielräume, die aber durch staatliche Regelungen begrenzt sind.
4. Die Mehrheit der Schüler besucht staatliche Schulen. Die Anzahl der Privatschulen ist sehr gering. Die meisten von ihnen haben einen kirchlichen Träger, wobei kein Konkurrenzverhältnis von Kirche und Staat besteht. Zurzeit lässt sich eine Tendenz zur Expansion und Neugründung von Privatschulen erkennen (s.u.).
5. Der Staat räumt den Kirchen mit Ausnahme weniger Bundesländer einen Einfluss innerhalb der öffentlichen Schulen ein. Religion (evangelisch, katholisch) ist ein reguläres Fach im Curriculum, wobei dieses noch nicht für andere Glaubensgemeinschaften gilt. Die Kirchen und andere freie Träger übernehmen einige Teile der Bildungsbereiche, wie zum Beispiel Einrichtungen des Vorschulbereichs und der Erwachsenenbildung. Das Verhältnis von Staat und Kirche wird sich vermutlich ändern, da die Mitgliederzahlen der Kirche zurückgehen und durch Immigration andere Bekenntnisse an Bedeutung gewonnen haben.
6. Fast alle Schulen waren bisher Halbtagschulen. Die generelle Einführung der Ganztagschule ist beschlossen. Es mangelt aber an unzureichender Finanzierung und gelungenen Vorformen. Dabei gibt es schon einige Modelle, die als Beispiel dienen könnten.

7. Die Hochschulen besitzen eine größere Autonomie als das Schulwesen. Zwischen Universitäten gibt es im Gegensatz zu anderen westdeutschen Industrienationen formell keine Differenzierung.
8. Die Lehrerausbildung findet traditionell an Hochschulen statt. Die fachliche Ausbildung wird durch das Referendariat, dem pädagogischen praktischen Ausbildungsteil, ergänzt.

### **2.3 Privatschulen**

Besonders seit der PISA-Studie wächst die Nachfrage nach Privatschulen. Immer mehr Vereine, Elterninitiativen und Unternehmen errichten neue Schulen und auch konfessionelle Schulen sind sehr gefragt. Es lässt sich ein allgemeiner Anstieg der Privatschulen verzeichnen, wobei der Schüleranteil noch marginal ist.

Weltweit sind Tendenzen zur marktwirtschaftlichen Gestaltung von Gesellschaften und dem staatlichen Rückzug aus öffentlichen Aufgaben zu beobachten (vgl. Jähnel 2008, S.13). Die Suche nach alternativen Bildungskonzepten macht auf Defizite des Systems aufmerksam. Privatschulen werden vor allem für die Bildungselite zur Alternative aber immer mehr auch für andere Gesellschaftsschichten. Privatschulen fungieren in der Entwicklung des deutschen Schulsystems häufig als Schrittmacher und Innovator und überzeugen häufig mit pädagogischen Konzepten. Zudem sind sie genauso oder leistungsfähiger und für den Steuerzahler viel günstiger als staatliche Schulen (vgl. Klein 2007, S.4).

Privatschulen werden sehr kontrovers diskutiert. Die Medien gehen sehr kritisch mit diesem Thema um: Man sieht einige Vorzüge durch bilinguale und internationale Konzepte, die immer ganztägig konzipiert sind und freier agieren können als die staatlichen Schulen. „Internationale Schule gehören inzwischen zur selbstverständlichen Infrastruktur wirtschaftlicher Ballungsräume“ und erfahren durch ein spezifisches Klientel großen Zuspruch (Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.12). Auf der anderen Seite wird das öffentliche Schulsystem „verteidigt“, da man häufig der Meinung ist, dieses mit den geeigneten Mitteln modernisieren zu können. Privatschulen sind laut Medien ein Symptom für den Mangel und die ständigen Umwälzungen des öffentlichen Schulsystems und der Wunsch der Eltern nach einem besseren Bildungsrahmen. Besonders besorgniserregend seien für die bildungsnahen Schichten die PISA-Ergebnisse, das Abitur nach zwölf Jahren, die Zentralprüfungen und „Migrantenschulen“ (vgl. u.a. FAZ 14.02.2007). In fast jedem Artikel werden internationale Schulen wie „Phorms“ angesprochen, die unternehmerisch vorgehen und denen vorgeworfen wird, eine Eliteanstalt zu sein, die mit Bildung „schnelles Geld“

erwirtschaften wollen. Man fürchtet eine Segregation der Bildungselite, da durch das Schulgeld (und auch Tests) eine Auswahl der Schüler vorgenommen wird. Man macht den Privatschulboom unter anderem für den Abstieg in Brandenburg bei der PISA Studie verantwortlich, da er das soziale Ungleichgewicht an den Schulen fördere (vgl. TAZ 1.07.2009). Es herrscht Angst vor Privatisierung, Chancenungleichheit und Eliteschulen. Die Ergebnisse der wenigen Untersuchungen, die es über Privatschulen gibt, sind nicht eindeutig und können somit auch keine Gewissheit über den Nutzen der Privatschulen schaffen.

Die Begriffe „Privatschule“ und „Schule in freier Trägerschaft“ werden im Folgenden synonym gebraucht.

### **2.3.1 Entwicklung der Privatschulen in Deutschland**

„Die Ursprünge des Bildungssystem in Deutschland sind privater Natur“, denn vom Beginn des 5. Jahrhunderts bis ins hohe Mittelalter waren Schulen kirchliche Einrichtungen (Klein 2007, S.5). Mit Einführung der allgemeinen Schulpflicht gab es Ansätze eines staatlichen Schulmonopols. Allerdings war die Position des Staates durch das Recht anderer wie der Kirchen und Gemeinden mit eigenen schulgeldpflichtigen Schulen beschränkt (vgl. Klein 2007, S.6f). Erst seit Anfang des 19. Jahrhunderts wurde ein unter staatlicher Verwaltung stehendes Schulwesen, ausgenommen der Mädchenbildung, aufgebaut.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden höhere Privatschulen immer stärker von öffentlichen höheren Schulen als Folge des Ausbaus der städtischen Volksschule auf acht Jahre verdrängt. „Weil die staatlichen und kommunalen Schulen nicht dem Anspruch der Oberschicht gewachsen waren, wurden Adels- und Bürgerschulen zunächst nicht in die allgemeine Schulpflicht einbezogen. Die Gründung nichtstaatlicher Schulen beinhaltet somit stets eine Kritik an den staatlichen Schulen“ (Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.10). Erst mit der Weimarer Reichsverfassung übernimmt der Staat die Aufsicht über das Schulwesen.

Im Kontext der Reformpädagogik wurden Freie Schulen gegründet (Montessori, Waldorf, Landerziehungsheime). Diese Entwicklung entstand durch die Kritik an der öffentlichen Schule als „lebensfremde Drillanstalt“ (Klein 2007, S.7). 1919 wurden die Reformschulen gesetzlich anerkannt, welches den Privatschulen einen subsidiären Charakter zuspricht und ihre Errichtung verfassungsrechtlich gewährleistet. Während des Nationalsozialismus wurde zur Realisierung einer Gemeinschaftsschule das Elternrecht abgeschafft und ab 1938 Privatschulen verboten. Es kam zur Schließung allein von 150 jüdischen Schulen (vgl. ebd., S.7f).

Nach 1945 knüpfte man in der BRD an die Weimarer Reichsverfassung an und gewährleistete die Errichtung von Privatschulen. Es fand teilweise eine Rekonfessionalisierung durch die moralisch starke Stellung der Kirche, besonders in NRW, statt. In den sechziger und siebziger Jahren verlor die Konfessionsschule an Bedeutung. Sie hat seitdem nur noch den Status einer Privatschule und stellt kein Regelangebot mehr da. Damit wird die Gemeinschaftsschule zur Regelschule und die konfessionelle Einstellung des Trägers ist nur bei Privatschulen von Bedeutung (vgl. Klein 2007, S.8ff). Seit ca. 1990 entstehen viele internationale und Freie Alternativschulen, seit 2000 vermehrt „globalisierte“ bilinguale Ganztagschulen und Schulen für Hochbegabte (vgl. Ullrich/Strunck 2010).

### **2.3.2 Privatschulrecht**

Das gesamte Schulwesen untersteht der Aufsicht des Staates, das heißt, der Staat beaufsichtigt, betreibt aber nicht unbedingt alle Schulen. Bildung ist eine öffentliche Aufgabe, der **alle** Bildungseinrichtungen dienen. Die Privatschulen haben die Aufgabe, Bildungsaufgaben, die der Staat nicht ausreichend oder gar nicht berücksichtigt, wahrzunehmen (vgl. Klein 2007, S.32).

Nach Art. 7 Abs. 4 GG wird das Recht zur Errichtung von Privatschulen, das heißt von Schulen in anderer als staatlicher Trägerschaft, gewährleistet und gilt als Grundrecht der Bürger. „Freie Schulen“ können von natürlichen und juristischen Personen (Vereine, Stiftungen, Orden, GmbH) des privaten und öffentlichen Rechts (z.B. Kirchen) errichtet und betrieben werden (vgl. ebd., S.11). Das Gesetz garantiert den Bestand und eine ihrer Eigenart entsprechende Verwirklichung (vgl. ebd., S.33). Die Regelform ist die staatliche Schule, die Privatschule eine Sonderform, also eine „nicht öffentliche Schule mit ausschließlich subsidiärem Charakter“ (ebd., S.11). Sie ist in der Gestaltung und Organisation des Unterrichts, abgesehen von den gesetzlichen Vorgaben, frei und hat das Recht der freien Auswahl von Schülern und Lehrkräften (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.21f). Das Rechtsverhältnis zu Schülern, Eltern und Mitarbeiter unterliegt dem Zivilrecht und wird durch Privatverträge durch den freien Entschluss beider Parteien geregelt. Lehrer sind Angestellte, nur Kirchen können ein Beamtenverhältnis begründen (vgl. ebd., S.27).

Es wird zwischen Ersatz- und Ergänzungsschulen unterschieden:

1. Ersatzschulen haben gleichwertige (nicht gleichartige) Bildungsangebote, sind staatlich anerkannt und die Zeugnisse bzw. Abschlüsse sind denen der öffentlichen Schulen gleichgestellt.

2. Ergänzungsschulen (Musik- und Sprachschulen) brauchen keine Genehmigung, da mit ihnen die Schulpflicht in der Regel nicht erfüllt werden kann. Dadurch haben sie im Gegensatz zu Ersatzschule keinen Finanzierungsanspruch (vgl. Klein 2007, S.11f).

Im Folgenden werde ich auf die Ersatzschule eingehen, da diese für den empirischen Teil relevant ist.

Das korporatistische Privatschulmodell, welches in Deutschland gilt, ist integraler Bestandteil des staatlichen Schulwesens und wird vom Staat weitgehend mitfinanziert und kontrolliert (vgl. Jahnel 2008, S.25f). Die staatliche Schulaufsicht drängt hinsichtlich Lehrinhalte, Bezahlung und Ausbildung der Lehrer auf mehr Anpassung, welches auch eine Einschränkung der Gestaltungsfreiheit bedeutet (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.26).

Folgende Bedingungen müssen staatlich anerkannte Ersatzschulen nach Art.7 Abs. 4 Satz 3 und 4 GG erfüllen (vgl. Klein 2007, S.34f):

- Gleichwertigkeit der Lernziele: Die Privatschule darf nicht hinter denen der öffentlichen Schulen zurückstehen, ist aber nicht strikt an Lehrpläne, Stundentafeln, Schulbücher und Methoden gebunden;
- Gleichwertigkeit der Einrichtung;
- Gleichwertigkeit der Lehrkräfte bzgl. der wissenschaftlichen Ausbildung;
- Keine Auswahl der Schüler nach Besitzverhältnissen der Eltern, welches den Anspruch auf staatliche Förderung begründet;
- Sicherung der wirtschaftlichen und rechtlichen Stellung der Lehrer nach Mindeststandards.

Die Finanzierung der Schulen in freier Trägerschaft wird von den Ländern uneinheitlich geregelt. In NRW werden die Einrichtungen zwischen 85% und 94% der Personal- und Bewirtschaftungskosten refinanziert. Die restlichen Ausgaben hat der Schulträger aufzubringen. Die Eigenleistung verringert sich bei Bereitstellung von Schulräumen und der Schuleinrichtung bis zu 9%. Durch die systematische Untererfassung der Ausgaben pro Schüler (Gutachten STW und Statistisches Bundesamt liegen 20% bis 40% auseinander) werden die Privatschulen stets unterfinanziert (vgl. Klein 2007, S.30ff und S.43). Der VDP sagt aus, dass Schulen in freier Trägerschaft „im Schnitt rund 2.800 Euro weniger Mittel vom Staat“ als öffentliche Schulen erhalten (GEW 2008, S.29). Daraus folgt eine Unterfinanzierung und der zu finanzierende Anteil der Ersatzschulen steigt. In einigen

Ländern kommt die Aufschubfinanzierung hinzu, d.h. die Schulen müssen erst einige Jahre erfolgreich arbeiten, um staatliche Förderung zu erhalten. Da nur eine Eigenleistung der Eltern von bis zu 100 € pro Monat zulässig ist (Sonderungsverbot), müssen durch die Unterfinanzierung dauerhaft eigene Mittel, Sponsoren und Spenden akquiriert werden. Privatschulen können durch diese Situation kaum die Bedingungen, Sonderungsverbot nach Besitzverhältnissen der Eltern und die wirtschaftlich-rechtliche Gleichstellung der Lehrer, erfüllen. Dadurch scheitern einige Schulversuche, denn nur finanzkräftige private Schulträger oder wohlhabende Gründungseltern können die Kosten für Bau und Ausstattung tragen. Durch die staatliche Finanzierungspraxis und das Schulrecht werden die Privatschulen auf Distanz gehalten, um das staatliche Bildungsmonopol zu schützen (vgl. Klein 2007, S.66). Obwohl die Eltern einen sozial gestaffelten freiwilligen Betrag auf Grund der Gemeinnützigkeit von bis zu 100 € (200 €-300 € für Ganztagsbetreuung) leisten, sollte man die Ausgaben der Eltern von Kindern auf staatlichen Schulen berücksichtigen. Nach einer Tabelle von Jahnel (2008, S.88) betragen die Gesamtausgaben eines Schülers an einer öffentlichen Ganztagschule mit Nachhilfestunden bereits durchschnittlich 180 €, an einer Halbtagschule 140 €. An den Privatschulen fallen diese Kosten wegen der Ergänzungsangebote von verpflichtenden Studierzeiten und Hausaufgabenbetreuung nicht an (vgl. Privatschulverband NRW 2009).

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher freier Schulträger: konfessionell-weltanschauliche, reformpädagogische oder andere Erziehungs- und Bildungskonzepte. Katholische Schulen werden von 43% aller Privatschüler besucht. Evangelische Schulen, besonders im berufsbildenden und sonderpädagogischen Bereich, expandieren, da die entsprechenden Bedürfnisse durch staatliche Angebote nicht erfüllt werden. Der Verein deutscher Privatschule (VDP) wurde 1901 gegründet und ist der älteste Repräsentant freier Schulträger in Deutschland. Er repräsentiert ca. 20 % der Schüler an Privatschulen aller Schulformen. Dabei sind diejenigen Träger privater deutscher Bildungs- und Erziehungseinrichtungen zusammengeschlossen, die sich politisch, weltanschaulich und konfessionell als neutral verstehen. Die Mehrzahl der Schulen arbeitet auf gemeinnütziger Grundlage. Die Waldorfschule wird als einzige Schulform als eigener Typus in der Statistik erfasst, wobei sie nur einen Anteil von 0,8% aller Schüler darstellt. Hinzu kommen die Freie Alternativschule (einzügige Ganztagschulen) und die Landerziehungsheime (Wohnschulen, z.B. Schloss Salem) (vgl. Klein 2007, S.12ff). Private Schulgründungen erfolgen fast ausschließlich aus dem bildungsbürgerlichen Milieu (vgl. Amendt 2008, S.19).

### 2.3.3 Zahlen und Befunde

1950 besuchten 1,9% aller Schüler eine Privatschule. Das verdoppelte sich bis 1970, erhöhte sich danach kontinuierlich und kulminierte 1990 bei einer Beteiligungsquote von 6,8%. Dieses war bedingt durch die negative demographische Entwicklung, die Wiedervereinigung (keine Privatschulen in der DDR) und den Anstieg der Gesamtschulen. Laut amtlicher Statistik besuchten im Schuljahr 2008/2009 7,7% aller Schüler eine Privatschule. Dadurch wurde der Wert vor der Wiedervereinigung überstiegen. (+1,5% Vorjahr, Öffentliche -1,7%) (vgl. Statistisches Bundesamt 2009).

Insgesamt ist die Schülerzahl an Privatschulen im Vergleich zur demographischen Entwicklung der Schülerpopulation an öffentlichen Schulen (leicht gesunken um 0,4) im Zeitraum von 1992 bis 2004 überproportional gestiegen (um 43%) (vgl. Klein 2007, S.19). Auf Grund des Anstiegs der Schülerzahlen und den vergleichsweise wenigen Schulneugründungen sind die Ersatzschulen an ihren Kapazitätsgrenzen angelangt und müssen in einigen Bundesländern jeden fünften Schüler ablehnen (vgl. Privatschulverband NRW 2009). Das Gymnasium ist die am häufigsten besuchte Schulart bei den Schulen in privater Trägerschaft. Auch der sonderpädagogische Bereich ist durch sein differenziertes Angebot sehr gut ausgebaut. An Privatschulen ist der Anteil der Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung fast doppelt so hoch wie an staatlichen Schulen (21,9% zu 38,1%). Die gleiche Anzahl der Schüler ohne Schulabschluss lässt sich durch die vielen Förderschulen erklären (vgl. Klein 2007, S.21f).

Die Verteilung von Schulen in freier Trägerschaft ist sehr unterschiedlich. Im Schuljahr 2004/2005 betrug der Bundesdurchschnitt 6,5%, in Bayern 9,7%, in NRW 6,8% und als Schlusslicht in Brandenburg 3,2%. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland deutlich unter dem Durchschnitt, denn in den OECD-Staaten besuchen durchschnittlich 17 % der Schüler eine Privatschule (Spitzenreiter Niederlande sogar 76,4%) (vgl. ebd., S.22 und 29). Dieses Ergebnis hat historische Gründe und ist Folge einer „restriktiven, von den Bundesländern zu verantwortende Schulpolitik, die den Wettbewerb um Bildungsqualität eher blockierte, um ihr Kompetenzmonopol zu schützen“ (ebd., S.29).

Es wurde im deutschsprachigen Bereich zum Thema „Privatschule“ noch wenig geforscht und die Ergebnisse bezüglich Qualität und Innovationsbereitschaft sind sehr unterschiedlich. Dronkers und Hemsing fanden 1999 heraus, dass katholische und evangelische Schulen in NRW bessere Leistungen erzielen als staatliche Schulen. Sie sind vermutlich erfolgreicher darin, eine positive Lernumgebung zu schaffen, die die kognitive Entwicklung der Schüler fördert und schlechtere Lernleistungen vermeiden hilft (vgl. ebd., S.56). Zu einem ähnlichen

Ergebnis kommt auch die PISA-Studie, die den Privatschulen einen Vorteil beim Schulklima bescheinigt. Allerdings ist der Leistungsvorsprung nach „Bereinigung“ des sozio-ökonomischen Hintergrundes in allen OECD-Ländern nur in Kanada signifikant, in Deutschland nicht vorhanden (vgl. Lüke/Michels 2008, S.14). Auffallend sei die „bessere Unterstützung durch den Lehrer im Deutschunterricht“ (GEW 2007, S.22). Auch falle der Anteil der Sitzbleiber an Privatschulen geringer aus. Zudem äußerten Eltern häufiger, dass sie mit der Schule ihrer Kinder zufrieden sind, wenn der Sohn oder die Tochter eine private Schule besuchen (vgl. ebd., S.22). Allerdings muss man bei diesen Studien immer bedenken, dass die Schülerschaft an Privatschulen durch die Selektion deutlich homogener ist und aus besseren sozioökonomischen Verhältnissen stammt, welches man z.B. durch den Migrantenanteil an öffentlichen Realschulen (14%) und an privaten Realschulen (8%) verdeutlichen kann (vgl. GEW 2007, S.23). Dadurch ist das Leistungsniveau prognostizierbar. In anderen Studien (Wößmann, US Department of Education) kommt man hingegen zu anderen Ergebnissen: Dort erzielen Schüler in Privatschulen unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern bessere Leistungen. In einer Studie zur Chancengleichheit stellt Schütz fest, dass ein höherer Anteil von Schülern an Privatschulen die Ungleichheiten im Bildungssystem reduziert, da an Privatschulen alle Schüler besonders beachtet und gefördert werden. Wößmann konstatiert einen positiven Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Schulautonomie. Die Existenz von Privatschulen und der dadurch stimulierende Wettbewerb erzeugen auch systemische Effekte auf die Leistung des gesamten Schulsystems (vgl. Klein 2007, S.58f). Negative Folgen stellt eine Studie von Geller heraus: Je größer der Anteil von Privatschulen, desto niedriger ist die durchschnittliche Schülerleistung durch den „Creaming-Effekt“ an staatlichen Schulen (vgl. ebd., S.59).

Auf Grund des korporatistischen Modells sind Privatschulen weitgehend das Spiegelbild der öffentlichen Schulen (vgl. Weiß/Preuschhoff 2004, S.67). Sie gelten „als Orte zur Entfaltung unkonventioneller pädagogischer und schulorganisatorischer Ideen, wo Reformen erprobt oder im Konsens mit den Eltern erweiterte Erziehungsaufgaben wahrgenommen werden“ (Koinzer/Leschinsky 2009, S.677f). Allerdings trifft das nur auf einen Teil privater Schulen zu. Sie sind meist eher traditionell-konventionell orientiert und „sehen ihre Aufgabe in einer kontrollierten und zuverlässigen Wissensvermittlung bzw. bauen auf den weltanschaulichen oder religiösen Konsens mit den Eltern“ (ebd., S.678).

Im Allgemeinen zeigt eine Analyse der PISA-Daten, dass für die Leistungen von Schulen die Schulform von größerer Bedeutung ist als der Schulträger (vgl. GEW 2007, S.6).

### **2.3.4 Vorteile und Risiken**

„Nach einer Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) wären mehr als ein Fünftel der Eltern in den alten Bundesländern an einem Privatschulbesuch ihres Kindes interessiert“ (Jahnel 2008, S.20). Darunter befinden sich nun auch die Eltern, die einen Hauptschulabschluss besitzen (vorher nur Eltern mit Abitur). Es gibt einige Motive, die als Beweggründe der Eltern für die Wahl einer Privatschule angenommen werden. Die Eltern lassen sich von den attraktiven pädagogischen Profilen oder christlicher Milieubildung überzeugen. Es wird auch als Abgrenzung der Eltern gegenüber offensichtlichen Leistungsmängeln des staatlichen Schulsystems gesehen, das noch keine befriedigenden Antworten auf die Bildungsarmut gefunden hat und darauf nur mit „hektischen Notoperationen“ reagiert (Füller 2010, S.7). Die Privatschule erfüllt „die elterlichen Bedürfnisse nach Mitwirkung, ganztägiger und individueller Leistungsförderung des Kindes und kompensiert die Lücken des öffentlichen Angebots“ (Jahnel 2008, S.19). Zudem soll ein gewisses soziales Umfeld sichergestellt werden („Flucht vor Migrantenschulen“ vgl. TAZ 1.07.2009). „Teilweise wird versucht mit der Wahl einer Privatschule eine prestigebehaftete, `exklusive` Bildung zu erhalten, die der Statusreproduktion dient“ (Jahnel 2008, S.19). Die obere Mittelschicht möchte sich von der unteren Mittelschicht abgrenzen und den Abstand zur Unterschicht wahren, welches immer stärker über kulturelle Distinktionen über das Medium Bildung definiert wird (vgl. Füller 2010, S.26). Ein weiterer Aspekt für die Wahl einer Privatschule sind kleinere Klasse. Auf den Ruf einer Privatschule achtet laut einer Internetumfrage kaum einer (vgl. Privatschulenvergleich 2010).

Die Privatschulen können einige Vorteile bieten:

#### 1. Vielfalt und Flexibilität

Das Recht des Einzelnen auf eine ihm gemäße Bildung, welches im Schulgesetz verankert ist und durch die Gesellschaft gewährleistet werden muss, kann nur durch ein differenziertes und leistungsfähiges Schulwesen ermöglicht werden. Dieses muss flexibel sein, um auf neue Bedürfnisse schnell reagieren zu können. Privatschulen bieten dafür günstige Voraussetzungen, denn sie schaffen demokratische Auswahlmöglichkeiten und verhindern ein staatliches Schulmonopol. Das Bildungswesen wird dadurch offen gehalten (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.12ff).

## 2. Wettbewerb

Studien zeigen, dass die Konkurrenz durch Privatschulen positiv mit der Leistung von Staatsschulen zusammenhängt. Dabei konkurrieren die Privatschulen nicht nur mit den Öffentlichen, sondern auch untereinander. Durch den Wettbewerb sind die Schulen gezwungen, ein attraktives Programm anzubieten, um Schüler anzuwerben und dadurch bestehen zu können.

## 3. Individuelle Förderung

Privatschulen können Kinder besser individuell fördern (s. auch hohe Anzahl der Förderschulen). Staatliche Schulen müssen auf Grund ihrer Ausrichtung auf eine große Schülerzahl zwangsläufig normiert sein. Dadurch können sie auf eine geringere Zahl anders begabter Schüler nicht entsprechend eingehen. Schulen in freier Trägerschaft können durch ihre charakteristisch geringere Schüleranzahl und Flexibilität auch diese Schüler ansprechen (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999, S.211).

## 4. Konstruktive Kritik

Privatschulen üben konstruktive Kritik am öffentlichen Bildungswesen, da sie flexibel auf gesellschaftliche Bedürfnisse reagieren und eigene pädagogische Modelle entwickeln können. Diese Erfahrungen stellen sie dann dem gesamten Schulwesen zur Verfügung, welches Bewährtes übernehmen kann (z.B. langjährige Erfahrung bei der „echten“ Ganztagschule) (vgl. ebd., S.213).

## 5. Gestaltungsmöglichkeiten

Die freien Träger haben mehr Gestaltungsmöglichkeiten im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen, die politischen Interessen und Zwängen unterliegen. Sie können zum Beispiel andere Akzente bei den Lerninhalten setzen und Gelder direkt an den bedürftigen Stellen einsetzen. Unter anderem werden durch den Abbau der Bürokratie höhere Qualität und größere Flexibilität erwartet. Zudem können Schulen in freier Trägerschaft klarere Positionen bzgl. der Werte beziehen (z.B. Konfessionsschulen, Waldorfschulen).

## 6. Lernumgebung

Studien konstatieren eine positivere Lernumgebung. Förderlich wirken dabei kleine Lerngruppen und Klassen, fachliche und außerschulische Zusatzangebote, Hilfe bei der Beschaffung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen und Praxisorientierung.

## 7. Auswahl der Lehrer

Durch das Privatrecht haben die Schulen Autonomie bei der Personalwahl. Es werden die Lehrer gewählt, die sich mit dem Schulprogramm am ehesten identifizieren können, da dieses das Aushängeschild der Schule ist. Die Lehrer, die i.d.R. nicht verbeamtet sind und privatrechtlichen Schulverträgen unterstehen, bewerben sich vermutlich bewusst an diese Schulen, da ihnen das Profil zusagt, welches zum Gelingen der Arbeit beiträgt. Auf Grund ihrer rechtlichen Bedingungen und meist günstigen Voraussetzungen (kleine Klassen, Flexibilität, angenehme Lernatmosphäre) kann man davon ausgehen, dass die Lehrkräfte sehr motiviert sind. Das gilt besonders bei neuen Schulkonzepten, die die Lehrer noch aktiv mitgestalten können. Charakteristisch ist der geringe Unterrichtsausfall an Privatschulen.

## 8. Entlastung des Staatshaushaltes

Privatschulen entlasten den Staatshaushalt durch private Finanzierungsbeiträge und Erschließung von Effizienzreserven (vgl. Jahnel 2008, S.79). Hinzu kommen die Einsparungen des Staates durch die Unterfinanzierung der Schulen in freier Trägerschaft. Im Allgemeinen entsteht meist ein Kostenvorteil dieser Schulen durch günstigere Produktionsbedingungen (z.B. geringere Lehrergehälter, übermäßiges Engagement der Eltern) (vgl. ebd., S.83f).

## 9. Kundenorientiertheit

Private Anbieter stehen in direkter Verantwortung gegenüber den Kunden. Auf Grund der größeren finanziellen Abhängigkeit wird auf Kundenbedürfnisse meist stärker eingegangen.

Neben diesen Vorteilen, die Schulen in freier Trägerschaft zu bieten haben, gibt es aber auch eine Reihe von Risiken.

Die Privatschulen befinden sich durch die Unterfinanzierung ständig am Rande des Ruins, wodurch eventuell das Sonderungsverbot durch Einforderung höherer Elternbeiträge möglich ist. In Ländern, wo um Lehrer geworben wird, besteht ein Lehrerkraftemangel an Privatschulen, da qualifizierte Lehrer eher den sicheren und meist besser bezahlten staatlichen Schuldienst vorziehen. Die Vorbildfunktion kann nur an bestimmten Schulen verwirklicht werden, denn längst nicht an jeder Privatschule existiert ein alternatives pädagogisches Konzept. Es besteht zudem die Gefahr der Polarisierung und der Entwicklung der öffentlichen Schulen zu Restschulen, da das bildungsnahe Schülerklientel zur Privatschule abwandert. „Durch die angebots- und nachfrageseitigen Auswahlmechanismen der Privatschule sowie der Eltern entstammt die Privatschülerschaft überwiegend einem Mittelklassemilieu“ (ebd., S.84).

Die Auslese führt zu Ungerechtigkeit. Es entsteht heute schon zum Teil ein „Creaming Effekt“, d.h. eine Konzentration von leistungsfähigen und motivierten Schülern aus wohlhabenden Elternhäusern in Privatschulen, welches sich auch an dem vermehrten Gymnasialangebot erkennen lässt (im Schuljahr 2002/2003 besuchten 11% aller Gymnasiasten und 8% aller Realschüler eine Privatschule) (vgl. Jahnel 2008, S.23). Durch die homogene, eher leistungsstarke Schülerschaft befürchten Kritiker eine Bildung von Eliteschulen und damit eine Abschottung von der Gesellschaft. Damit überlässt die Privatschule der Öffentlichen den sozialen Zusammenhalt. Durch die Verwirklichung individueller Interessen wird der gesellschaftliche Zusammenhalt gefährdet (Abbau sozialstaatlicher Verantwortung und Gleichheit im Bildungssystem). Aus den Daten der PISA-Studie geht hervor, dass an Privatschulen soziale Selektivität zugunsten höherer Sozialschichten herrscht und ein geringer Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund diese Schulen besucht (vgl. ebd., S.27). Es besteht die Gefahr der Polarisierung, bei der bildungsnahe Schichten ihre Bildungschancen verbessern und benachteiligte Bevölkerungsgruppen ihre verschlechtern (vgl. ebd., S.81). Besonders an den aktuellen international orientierten Schulen besteht eine hohe Eingangsselektivität durch hohe Kosten (vgl. Ullrich/Strunck 2010).

## **2.4 Fazit**

„Bildung ist in der, modernen‘ Gesellschaft weiterhin eine wichtige Voraussetzung dafür, gesellschaftliche Chancen wahrzunehmen und soziale Risiken zu minimieren“ und ist in dieser Funktion durch die Bildungsexpansion aufgewertet worden, welche ein paradoxes Ergebnis produzierte: „Sie hat die Bildungschancen aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen“ (Geißler 2002, S.343 und 350). Durch einen allgemeinen gesellschaftlichen Wandel und der veränderten Bildungsnachfrage fanden einige Veränderungen in der Bildungslandschaft statt ohne dabei die traditionelle Grundstruktur zu verändern. Die Migranten gelten durch ihre überproportional häufige Angehörigkeit zur unteren Schicht als die Verlierer. Die Dreigliedrigkeit bleibt nach wie vor erhalten (Ausnahme ist die Einführung des Zwei-Säulen Modells in Hamburg), die wie in Kapitel 3 aufgeführt wird, u.a. Ursache für soziale Ungleichheiten ist. Durch die PISA-Studie und den daraus entstehenden öffentlichen Druck sowie die Finanzknappheit kommt es zu einer Neuorientierung in der Bildungspolitik: Deregulierung, Dezentralisierung und Stärkung der Autonomie der Einzelschulen, die nun für die Erstellung der Schulleistung verantwortlich ist. Eine Verbesserung soll auch durch zentrale Prüfungen

erreicht werden, wobei sich die Frage nach der Vergleichbarkeit der Schülerschaft stellt (vgl. Jahnel 2008, S.7).

Der Wettbewerb unter den Schulen soll nun gestärkt werden und so zu mehr Leistungsfähigkeit führen. Die Nachfrage nach Privatschulen steigt kontinuierlich auch bei weniger finanzkräftigen Eltern an, die vom staatlichen Schulsystem enttäuscht sind. Die Privatschulen erbringen in einigen Untersuchungen den Nachweis, dass sie eine positivere Lernatmosphäre bieten und dieses zu einem deutlich günstigeren Preis als Staatliche. Schulen in freier Trägerschaft werden den Bedürfnissen einer pluralistischen Gesellschaft durch das vielfältige Angebot an Schulkonzepten gerecht und sind dadurch eine „Möglichkeit zur Unterstützung individueller Bildungswege“ (Ullrich/Strunck 2010). Gleichzeitig besteht das Risiko der Verstärkung der Ungleichheiten, da die bildungsnahen Schichten zur Privatschule abwandern und die öffentlichen Schulen zu Restschulen für die, die den Selektionskriterien der Privatschulen nicht genügen, verkommen. Schulen in freier Trägerschaft werden nicht als Bestandteil des gesamten öffentlichen Schulsystems gesehen und durch das Schulrecht und die staatliche Finanzierungspraxis auf Distanz gehalten, um das staatliche Bildungsmonopol zu schützen.

Man darf bei der Diskussion nicht vergessen, dass auch öffentliche Schulen ebenso effektiv durch engagierte Mitarbeiter, Unterstützung und Netzwerkbildung sowie einem gut durchdachten pädagogischen Konzept arbeiten können.

### **3. Die Benachteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem**

Es besteht in Deutschland nachgewiesenermaßen eine hohe Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Dadurch werden besonders Migrantenkinder benachteiligt, weil sie häufig der Unterschicht angehören und zusätzlich über eine nichtdeutsche Muttersprache verfügen. In diesem Kapitel soll nun zunächst die Bildungssituation der Schüler mit Migrationshintergrund anhand der verfügbaren Statistiken dargestellt werden. Daraufhin werden die Ergebnisse aus den internationalen Vergleichsstudien diskutiert. Des Weiteren werden die Ursachen für die Bildungsbenachteiligung näher beleuchtet und die institutionelle Diskriminierung, der die Schüler mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind, beschrieben. Zudem wird der (bildungspolitische) Umgang mit Migration, Sprache und kultureller Differenz am Beispiel des Islam beschrieben.

### 3.1 Bildungssituation

#### 3.1.1 Bildungsbeteiligung der Schüler mit Migrationshintergrund

Im Schuljahr 2008/2009 besuchten insgesamt 805979 ausländische Schüler (8,9%) die allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Die größte Gruppe besaß die türkische Staatsangehörigkeit (40,3%). An zweiter Stelle standen die Schüler mit italienischer Nationalität (6,3%), gefolgt von denen mit serbischem und griechischem Pass.

**Tabelle 1: Anzahl und Anteil ausländischer Schüler nach Staatsangehörigkeit**

Land der Staatsangehörigkeit	Schuljahr 2008/09	%
<b>Insgesamt</b>	<b>805 979</b>	<b>100</b>
Griechenland	28 017	3,5
Italien	50 892	6,3
Polen	24 571	3,0
Portugal	11 937	1,5
Spanien	6 027	0,7
Bosnien und Herzegowina	19 693	2,4
Kroatien	18 266	2,3
Russische Föderation	23 577	2,9
Serbien	32 729	4,1
Türkei	324 845	40,3

Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Abbildung (hohe Werte wurden hervorgehoben)

Die Verteilung der ausländischen Schüler auf die einzelnen Bundesländer ist dabei sehr unterschiedlich: Im Schuljahr 2006/2007 besuchten 32,4% der ausländischen Schüler eine allgemeinbildende Schule in NRW, in Mecklenburg-Vorpommern waren es gerade einmal 0,3%. Der Bundesdurchschnitt betrug in diesem Schuljahr 9,6%. Es zeigt, dass die ausländische Schülerschaft immer noch ein westdeutsches Phänomen ist.

**Tabelle 2: Anzahl und Anteil ausländischer Schüler an den allgemeinbildenden Schulen in den verschiedenen Bundesländern im Schuljahr 2006/2007**

Bundesland	Anzahl der ausländischen Schüler an den Schülern allgemeinbildender Schulen	Anteil ausländischer Schüler an den Schülern allgemeinbildender Schulen
Nordrhein- Westfalen	290.903	12,7%
Baden-Württemberg	155.829	11,9%
Bayern	115.516	7,9%
Berlin	54.858	16,1%
Hamburg	29.094	16,0%
Schleswig-Holstein	16.622	4,9%
Thüringen	2.272	1,2%
Mecklenburg-Vorpommern	2.249	1,6%

Quelle: Statistisches Bundesamt, eigene Abbildung

Es lässt sich festhalten, dass ein erheblicher Teil der Ausländer die türkische Staatsangehörigkeit besitzt, der Rest der ausländischen Schülerschaft jedoch je nach Bundesland sehr heterogen ist. „Ein Indikator für diese Heterogenität ist die Tatsache, dass mehr als ein Drittel der Schülerschaft (...) zu anderen als den jeweils sieben größten Nationalitätengruppen gehört und dieses Drittel in einer Vielzahl von Nationalitäten besteht, von denen keine einen größeren Anteil als 2% (...) an der gesamten ausländischen Schülerschaft stellt“ (Diefenbach 2008, S.47). Die zweitgrößte Nationalitätengruppe in NRW, die Italiener, sind zudem weder in Berlin noch in Hamburg unter den sieben größten Nationalitätengruppen vertreten (s. Anhang Abb.1-3). Daraus folgt, dass die Probleme der ausländischen Schüler nicht mit den Problemen der türkischen Schülerschaft gleichzusetzen ist.

Bei den Daten ist im Allgemeinen zu beachten, dass nur die Kinder mit einer anderen Staatsangehörigkeit in diese Statistiken aufgenommen wurden. Dabei besitzen viele bereits den deutschen Pass. Die sehr unterschiedliche Verteilung inländischer und ausländischer Kinder lässt sich an der folgenden Tabelle über die erreichten Schulabschlüsse ablesen. Die PISA-Studie, in deren Auswertung nach dem Geburtsland der Eltern gefragt wurde, verstärkt diese Statistik negativ. Wie weit die Daten von Ausländern und Menschen mit Migrationshintergrund auseinanderliegen zeigen diese Zahlen: Der Ausländeranteil betrug im Jahr 2000 10%; der Migrantenanteil laut der IGLU-Studie im gleichen Jahr 20%. Das zeigt, dass es sich bei dieser Gruppe nicht um eine „kulturfremde Randgruppe“ handelt, wie sie in den siebziger und achtziger Jahren noch gesehen wurde (vgl. Diefenbach 2008, S.152). „Die Defizite der Statistik wären nicht so gravierend, wenn nicht mit diesen unzureichenden Daten (Bildungs-) Politik gemacht würden“ (Krüger-Potratz 2005, S.63). Sie bieten meist Grundlage für die Verteilung von (zusätzlichen) personellen und finanziellen Ressourcen und für Genehmigungen von Modellversuchen. Hinzu kommt, dass die Rede im (pädagogischen) Alltag von ausländischen Kindern immer wieder erneut die Vorstellung von „Fremden“, die nicht dazugehören erzeugt (vgl. ebd., S.63). Im Bericht „Bildung in Deutschland 2008“ wird der Begriff „Migrationshintergrund“ folgendermaßen definiert:

„Als Personen mit Migrationshintergrund zählen alle, die selbst oder deren Eltern (ohne Großeltern)

- nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind oder
- nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder
- eingebürgert wurden.

Die Gliederung nach Herkunftsregionen bezieht sich auf die (frühere) Staatsangehörigkeit der Person selbst. Migranten türkischer Herkunft sind z.B. alle, die die türkische Staatsangehörigkeit besitzen bzw. diese vor Einbürgerung besaßen“ (Bildungsberichterstattung 2008, S.20). Da die Großelterngeneration nicht mit eingeschlossen wird, ist mit einer noch größeren Zahl von Schülern mit Migrationshintergrund zu rechnen, da viele bereits in der dritten Generation in Deutschland leben. Nach dem Mikrozensus 2007 verteilt sich die Bildungsbeteiligung an den allgemeinbildenden Schulen folgendermaßen:

**Tabelle 3: Bevölkerung 2007 nach Migrationsstatus und allgemeinem Schulabschluss**

Allgemeiner Schulabschluss	Bevölkerung in 1000						
	insgesamt	Ohne Migrations-Hintergrund	Mit Migrationshintergrund				
			insges.	Deutsche mit	Deutsche ohne	Ausländer mit	Ausländer ohne
eigener Migrationserfahrung							
	82 257	66 846	15 411	4 942	3 189	5 592	1 688
<b>Mit Schulabschluss</b>	65 735	55 920	9 815	4 250	619	4 210	736
<b>Hauptschulabschluss</b>	28 823	24 342	4 480	1 927	202	1 995	355
<b>Realschule o.ä.</b>	14 851	12 641	2 210	1 093	196	714	206
<b>Fachhochschulreife</b>	3 856	3 315	541	250	50	194	46
<b>Abitur o.ä.</b>	12 985	10 562	2 423	906	165	1 230	122
<b>Ohne Schulabschluss</b>	16 521	10 925	5 596	692	2 570	1 381	952

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 2007; eigene Abbildung und Berechnungen

An diesen Zahlen ist das Verhältnis der Deutschen ohne bzw. mit eigener Migrationserfahrung auffällig: Während ca. 85% der Deutschen mit eigener Migrationserfahrung einen Schulabschluss erreichen, schaffen dieses nur ca. 19% der Deutschen ohne eigene Migrationserfahrung. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da man doch annehmen kann, dass Kinder, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind eigentlich bessere Bildungschancen haben müssten. Ähnlich aber nicht ganz so deutlich ist es bei den Ausländern mit bzw. ohne eigene Migrationserfahrung, die einen Schulabschluss erreichen (75% vs. 43%). Daraus lässt sich schließen, dass das Nicht-Migrieren keinen Vorteil, sondern sogar einen Nachteil bzgl. des Bildungserfolgs darstellt (s. dazu auch 3.1.2). Es könnte auch an der geringen Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung liegen, da viele, die nach dem neuen Staatsbürgerschaftsrecht bei der Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft zusätzlich erhalten haben, noch zu jung sind (höchstens sieben Jahre). Tatsächlich geht aus den Zahlen des Mikrozensus 2007 hervor, dass 8460 Menschen mit eigener Migrationserfahrung einen Schulabschluss haben, die Zahlen steigen bei den über

25-jährigen. Der niedrigste Wert ist bei den unter 25-jährigen zu finden. Umgekehrt ist es bei den Menschen ohne eigenen Migrationshintergrund.

Ausländer mit eigener Migrationserfahrung erreichen häufiger das Abitur als Deutsche mit eigener Migrationserfahrung (Staatsangehörigkeit als „Integrationsindiz“?). Überproportional häufig verlassen Menschen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss (36% der Menschen mit Migrationshintergrund vs. 16% der ohne Migrationshintergrund). Einen Hauptschulabschluss erreichen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund fast zu gleichen Anteilen. Der deutsche Anteil ist sogar ein wenig höher: (36% ohne, 29% mit Migrationshintergrund haben einen Hauptschulabschluss). Auffällig ist dabei der niedrige Anteil Deutscher ohne eigene Migrationserfahrungen (6,3% vgl. mit eigener Migrationserfahrung 39%).

In der PISA-Studie, im Folgenden noch näher beschrieben, wird des Weiteren zwischen Schülern unterschieden, bei denen ein bzw. beide Elternteile zugewandert sind. „Bei Jugendlichen, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, zeigte sich eine Bildungsbeteiligung, wie 1970: Etwa 50% der Zugewanderten besuchen die Hauptschule – fast doppelt so viele wie bei Gleichaltrigen, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Nur 15% der Zugewanderten hingegen besuchen das Gymnasium – weniger als die Hälfte der“ Vergleichsgruppe (Gogolin u.a. 2003, S.12). 20% von ihnen haben keinen Hauptschulabschluss und 30% keine Berufsausbildung (vgl. Auernheimer 2003a, S.24). Schüler mit nur einem zugewanderten Elternteil haben deutlich bessere Erfolgsaussichten.

**Tabelle 4: Bildungsbeteiligung nach Migrationsstatus in Prozent**

Schulform	Migrationsstatus			
	Ohne Migrationshintergrund	Ein Elternteil im Ausland geboren	Erste Generation	Zugewanderte Familien
Hauptschule	19,2	22,4	43,9	33,2
Integrierte Gesamtschule	10,2	11,2	12,3	7,9
Realschule	33,5	33,9	26,8	38,9
Gymnasien	34,6	27,9	12,4	16,4
Andere	2,5	4,6	4,6	3,6

Quelle: Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.267, eigene Abbildung

Bei diesen Ergebnissen ist zu beachten, dass der Migrationshintergrund eng mit der niedrigeren sozioökonomischen Stellung zusammenhängt. Aus den Ergebnissen der PISA-Studie folgt auch, dass die soziale Lage entscheidender Faktor für die Verteilung auf die Schulformen ist.

Bei dem Übergang auf die weiterführenden Schulen, welches die Bildungskarriere maßgeblich beeinflusst, hält das Sozioökonomische Panel für den Zeitraum 1985-2006

folgendes fest: Der größte Anteil der Kinder wechselt auf die Hauptschule (mit Migrationshintergrund 66,7%, ohne Migrationshintergrund 41,7%), Auf die Realschule wechseln 18,3% der autochthonen und 13,6% der allochthonen Schüler. Zum Gymnasium wechseln nur 9,4% der Migrantenkinder aber 29,9% der einheimischen Schüler. An der Gesamtschule ist eine relativ ausgewogenes Verhältnis zu sehen (vgl. Diefenbach 2008, S.51ff). Der Ausländeranteil an Privatschulen liegt „bei nur 3,9 Prozent gegenüber 7,7 Prozent bei deutschen Schülern. Die deutlich niedrigere Quote könnte mit dem Schulgeld zusammenhängen“ (Welt online 9.08.2008). Die Förderschule, besonders mit dem Förderschwerpunkt Lernen, wird häufig als Indikator für die Bildungsbeteiligung und den Bildungsmisserfolg ausländischer Schüler gesehen (s. dazu 3.2). Im Jahr 2006 besaß jeder fünfte Schüler an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit (an allgemeinbildenden Schulen jeder zehnte), wobei der Anteil kontinuierlich gestiegen ist: Das sind 4,12 % im Gegensatz zu 1,82% der Deutschen. Besonders überrepräsentierte Gruppen sind Schüler mit italienischer (2,49 Überrepräsentationsrate), mazedonischer (2,15) und türkischer (1,84) Herkunft (vgl. Diefenbach 2008, S.63ff). Gomolla und Radtke zeigen auf, dass die Empfehlung häufig auf Grund mangelnder Deutschkenntnisse vergeben wird, welches eine Diskriminierung und Benachteiligung darstellt (s. Kapitel I 3.2).

In der folgenden Tabelle lassen sich große Unterschiede zwischen den Nationalitäten erkennen. Der Anteil der griechischen Schüler ist vergleichbar mit dem der Deutschen. Türkische, italienische Kinder und Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien bzw. deren Nachfolgestaaten sind im „deutschen Schulsystem im Hinblick auf verschiedene Indikatoren (nach wie vor) am schlechtesten gestellt“ (Diefenbach 2008, S.76). Die einzelnen Gruppen sind folglich differenziert zu betrachten.

**Tabelle 5: Übergang von Kinder aus Haushalten mit deutschem, türkischen, italienischen, griechischen und spanischen und „Ex-jugoslawischem“ Haushaltsvorstand von der Grundschule in die Sekundarstufe I im Zeitraum 1985-2006**

Schulform	Deutsch	Türkisch	Italienisch	Griechisch	Spanisch	(Ex)-Jugoslawien
Hauptschule	41,7%	72,8%	69,2%	51,8%	62,6%	63,3%
Realschule	18,3%	11,3%	16,2%	17,6%	13,6%	13,6%
Gymnasium	29,9%	5,7%	10,3%	20,0%	15,3%	7,5%
Gesamtschule	7,7%	6,0%	2,6%	8,2%	5,1%	12,9%

Quelle: Sozioökonomisches Panel, Diefenbach 2008, S.55; eigene Abbildung

Auffällig ist die Überrepräsentation an Hauptschulen der Schüler mit türkischem und italienischem Migrationshintergrund. Besonders auffällig ist der niedrige Anteil der Schüler

mit türkischem Haushaltsvorstand, bezeichnet denjenigen, der den größten finanziellen Beitrag zum Haushalts- bzw. Familieneinkommen leistet, auch im Vergleich zu den anderen Migrantengruppen von gerade einmal 5,7%. Schüler deutscher und griechischer Herkunft weisen sehr ähnliche Anteile auf.

Aus den statistischen Daten ergeben sich zusammenfassend einige Nachteile für Schüler mit Migrationshintergrund bzw. (hier) ausländische Schüler (vgl. Diefenbach 2008, S.153):

1. Ausländer besuchen weniger vorschulische Institutionen als deutsche Kinder (91,7% der 5- bis 6-jährigen deutschen Kinder vs. 88,3% der ausländischen Kinder). Dieses wirkt sich nachteilig auf die folgende Schullaufbahn aus.
2. Ausländische Kinder werden häufiger von der Einschulung zurückgestellt als Deutsche.
3. Ausländische Kinder wechseln nach der Grundschule deutlicher häufiger auf eine Hauptschule aber deutlich seltener auf eine Realschule oder ein Gymnasium als deutsche Kinder.
4. Ausländische Kinder und Jugendliche sind an Hauptschulen deutlich überrepräsentiert und an Realschulen und besonders am Gymnasium deutlich unterrepräsentiert, wobei der Anteil seit 1992 konstant geblieben ist. Knapp jeder 5. ausländischer Schüler besucht eine Hauptschule, aber nur jeder 25. ein Gymnasium (fast halb so viel wie Deutsche).
5. Ausländische Kinder besuchen doppelt so häufig Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen wie deutsche Kinder.
6. Ausländische Schüler bleiben häufiger ohne einen Hauptschulabschluss als deutsche Jugendliche (20% vs. 7-8%).
7. Ausländische Jugendliche erwerben häufiger einen Hauptschulabschluss (40-44%) und seltener einen Realschulabschluss oder eine Fach-/Hochschulreife als deutsche Schüler. Deutsche Schüler erreichen mehrheitlich die mittlere Reife (41-43%). Die Fachhochschulreife bzw. das Abitur erlangen nur 8-11% der Ausländer aber 26-28% der Deutschen (Zeitverlauf 1992-2006).

Der Anteil der ausländischen Jugendlichen, die einen höherwertigen Abschluss erreicht haben, hat im Zeitverlauf leicht zugenommen. „Der Anteil der ausländischen Jugendlichen, der ohne Hauptschulabschluss bleibt, liegt jedoch stabil bei 20%, während er bei den deutschen Jugendlichen bei 7-8% liegt“ (ebd., S.77).

Im Wintersemester 2006/2007 waren an deutschen Hochschulen zwar 246.400 Studierende mit ausländischer Nationalität immatrikuliert; der Anteil der Bildungsinländer, d.h. von Studierenden mit ausländischer Nationalität, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben, betrug aber nur 2,9%, welches im Vergleich zu dem Ausländeranteil in der Bevölkerung als sehr gering anzusehen ist. Während dieser Anteil relativ konstant blieb, ist der Anteil der Bildungsausländer gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

### **3.1.2 Ergebnisse der Studien PISA und IGLU**

Das „Programme for International Student Assessment“ (kurz: PISA) testet die Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie fächerübergreifende Kompetenzen der 15-jährigen Schüler in 32 Staaten.

In der PISA-Studie, wie auch in der IGLU-Studie, wurde die Migrationsgeschichte der Schüler festgehalten, indem die Familiensprachen und der Geburtsort der Eltern erfragt wurden. Die differenzierte Erfassung von Schülermerkmalen bzgl. der sozialen Herkunft bietet eine „methodisch solide Basis für die Untersuchung des Zusammenhangs von Sozialschichtzugehörigkeit und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich“ (Watermann/Baumert 2006, S.61). In keinem Land wird der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz aufgehoben. Aber in Deutschland ist die Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff. Deutschland ist nicht in der Lage, wie andere Staaten mit ähnlicher Sozialstruktur, die Auswirkungen durch eine erfolgreiche Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten zu begrenzen. Die Förderung dieser Schüler würde nicht zu einer Absenkung des Niveaus führen, sondern im Gegenteil zur Steigerung des Gesamtniveaus ohne Einbußen in der Leistungsspitze (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.393). In Norwegen und Schweden ist eine insgesamt günstigere Situation der Zugewanderten zu verzeichnen: „Obwohl“ die Migranten an ihrer Herkunftssprache festhalten, sind sie in diesen Ländern sozial besser integriert und die Kinder aus Migrantenfamilien erreichen deutlich bessere Leistungen (vgl. ebd., S.397). Bei einem Vergleich von Jugendliche aus Familien, die serbisch, kroatisch, bosnisch, türkisch oder kurdisch sprechen und in Deutschland, Norwegen, Österreich, Schweden und der Schweiz wohnen, kam heraus, dass in Deutschland diese Gruppen eine geringere Lesekompetenz haben als in den Vergleichsländern (vgl. Watermann/Baumert 2006, S.232). Dieses weist auf ein Problem des deutschen Umgangs mit Migration hin, da diese Gruppen in anderen Ländern

anscheinend in der Lage sind, deutlich erfolgreicher zu sein. PISA zeigte allgemein das schlechte Bildungsniveau in Deutschland auf. Es waren aber besonders die Migrantenkinder betroffen, obwohl 70% von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben. Besonders schlecht schnitten Jugendliche türkischer Herkunft ab, die zum größten Teil in der ersten bzw. zweiten Generation in Deutschland leben und einen Kompetenzabstand zu der Gruppe ohne Migrationshintergrund von bis zu drei Schuljahren aufwiesen (vgl. Müller/Stranat 2006, S.232).

„Jugendliche unterschiedlicher sozialer Herkunft unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz gegen Ende der Vollzeitschulpflicht substantiell. (...) Der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und sozialer Herkunft wird im Wesentlichen durch die Schulformzugehörigkeit vermittelt“, ist aber auch innerhalb der Schulformen nachweisbar (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.365). „10% der Schüler in Deutschland verfügen laut PISA-Studie nicht einmal über die unterste Stufe der Lesekompetenz und 13% kommen über die unterste Stufe nicht hinaus. Bei Jugendlichen aus Zuwandererfamilien ist der jeweilige Anteil doppelt so hoch“: 20% und 50% (ebd., S.23). Berücksichtigt man aber Sozialschicht und Lesekompetenz, gibt es keine schlechteren Chancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund mehr. Dies bedeutet, dass die Lesekompetenz die entscheidende Hürde für die Bildungskarriere dieser jungen Menschen ist, denn sprachliche Defizite beeinträchtigen den Kompetenzerwerb in allen Bereichen (vgl. Bildungsportal NRW 2008). „Die Entwicklung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Leistung scheint ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S.372). Die frühe Selektivität wirkt sich besonders negativ aus, da der Zeitraum für verteilungsrelevante Interventionen schmal ist. Deshalb ist eine frühestmögliche Förderung erforderlich, um diesen Nachteil zu kompensieren (vgl. ebd., S.374).

Die Analysen des internationalen Mathematiktests in PISA 2003 bestätigen die Leseergebnisse durch große Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.368). Auch hier waren Jugendliche mit Migrationshintergrund mit 20,7% weiterhin stabil vertreten (2000 21,7%), Die beiden größten Gruppen waren auch hier Schüler aus der Türkei und der ehemaligen Sowjetunion (vgl. ebd., S.271). Besonders die Gruppe türkischer Herkunft lag bei den mathematischen Kompetenzen deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt (411 zu 503 Punkten) (vgl. ebd., S.264). Dieses zeigt, wie auch schon im Jahr 2000, die deutliche Benachteiligung der Schüler mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland. Über 50% der Jugendlichen aus der Türkei, die in Deutschland geboren sind,

haben mit 15 Jahren ein mathematisches Kompetenzniveau, welches nicht über die erste Stufe hinausgeht.

Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund erreichen international und in Deutschland ein geringeres Kompetenzniveau in Mathematik und auch in den anderen getesteten Domänen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Der Abstand der Kompetenzentwicklung beträgt bis zu fast zwei Schuljahre. Selbst wenn die Jugendlichen seit der Geburt in Deutschland leben liegt das mittlere Kompetenzniveau unter dem von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.271f). In den meisten der OECD-Staaten weisen Jugendliche aus zugewanderten Familien einen größeren Kompetenzabstand zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auf als Jugendliche, die in erster Generation im Testland leben. Dieses scheint logisch, da diese Gruppe mit der Sprache und Kultur des Gastlandes aufgewachsen ist. Allerdings erreichen Jugendliche in Deutschland und Neuseeland, die in erster Generation im Land leben, „durchschnittlich ein geringeres Niveau der mathematischen Kompetenzen als Jugendliche aus Zuwandererfamilien“, die selbst eingewandert sind (ebd., S.259). In der PISA-Studie von 2000 ließ sich kein Unterschied in der Lesekompetenz bei diesen Gruppen feststellen. Dieses Phänomen widerspricht der Annahme einer kumulativen Kompetenzentwicklung (s. Kapitel I 3.1.1 Verteilung der Schulabschlüsse) (vgl. ebd., S.258).

Die PISA-Studie macht deutlich, dass die speziellen Probleme der Schüler mit Migrationshintergrund auf ein generelles Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems zurückzuführen sind, nämlich auf seine hochgradige herkunftsbezogene Selektivität (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.13). „Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Erfolgen im Bildungssystem in Deutschland ist enger als in allen anderen beteiligten Staaten. Von diesem Merkmal des deutschen Schulsystems sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders betroffen, denn Zugewanderte leben häufiger als Nichtgewanderte in prekären ökonomischen Verhältnissen“ (ebd., S.13). Die PISA-Studie 2003 hält fest, dass die größten Unterschiede im sozioökonomischen und kulturellen Status zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationsstatus bestehen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.261). „Weisen herkunftsspezifische Muster der Bildungsbeteiligung eine hohe Stabilität auf, so bedeutet dies, dass soziale Ungleichheit über die Generationen reproduziert wird und dass Humanressourcen, die in einer Gesellschaft vorhanden sind, nicht in optimaler Weise entwickelt und genutzt werden“ (ebd., S.225). Die Institution Schule ist demnach prinzipiell nicht in der Lage, die Abhängigkeit zu lockern und reproduziert damit soziale Disparitäten (vgl. Gogolin u.a., S.13).

Es zeigt sich in eine geringe Verbesserung zwischen PISA 2003 und PISA 2000, die Ergebnisse bleiben allerdings weiterhin unbefriedigend. Positive Veränderung lassen sich im Gymnasialbereich feststellen. Die Ergebnisse der Hauptschule bleiben gleich. Mehr als ein Fünftel der deutschen Schüler befinden sich weiterhin in den sogenannten Risikogruppen, die hauptsächlich die Haupt- und Gesamtschulen besuchen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.89f). Es zeigt sich, dass die Umgangssprache in der Familie weiterhin als wichtiger Faktor für den Kompetenzerwerb und die Beherrschung der Unterrichtssprache als Grundvoraussetzung für den schulischen Erfolg gilt (vgl. ebd., S.271).

An der Grundschul-Lese-Untersuchung (kurz: IGLU) 2006 nahmen 44 Staaten teil (Deutschland nahm bereits 2001 teil). Diese Studie zeigt, wie deutsche Viertklässler im internationalen Vergleich in bedeutsamen Bereichen des Lesens abschneiden. Deutschland liegt dabei im Mittelfeld und gehört „zu dem oberen Viertel der Staaten, denen es gelingt, einen Großteil der (...) Schüler auf ein adäquates Leseniveau zu bringen“ und verhältnismäßige geringe Differenz der Leistungen zwischen Leseschwachen und Lesestarken zu erreichen: Der Anteil der Risikokinder kann vergleichsweise gering gehalten werden, welches nur zwei Staaten signifikant besser gelingt (Bos/Hornberg u.a. 2007, S.152f).

„In Deutschland besteht ein Zusammenhang zwischen der Dauer des Besuchs vorschulischer Einrichtungen und der Leseleistungen der Kinder“ (ebd., S.156). In allen Teilnehmerstaaten zeigt sich ein signifikanter Leistungsvorsprung von Kindern aus höheren sozialen Lagen. Einigen Staaten gelingt es besser, Herkunftseffekte zu verringern (Hongkong, Kanada), einige osteuropäische Staaten (Ungarn, Rumänien) weisen besonders große Disparitäten auf. In Deutschland gelingt es noch nicht so gut „bestehenden sozialen Ungleichheiten kompensierend zu begegnen“ (ebd., S.245). Das durchschnittliche Leseverständnis der Kinder aus einheimischen Familien liegt in den meisten Staaten über dem der Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S.249).

„Die in der IGLU-Stichprobe (2000) vertretenen Kinder mit Migrationshintergrund sind zu ca. 75% in Deutschland geboren; weitere ca. 14% sind vor dem 5. Lebensjahr zugewandert; ca. 90% dieser Stichprobe hat also durchgehend eine deutsche Schule besucht. Dennoch sind ihre Leistungen in allen getesteten Bereichen geringer als die der Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte“ (Gogolin u.a. 2003, S.16). Rund 26% der Viertklässler mit Migrationshintergrund erreichen nur Kompetenzstufe II (ohne Migrationshintergrund 6,7%), 44,3% Kompetenzstufe III (vs. 31,5%) und nur 3,7% die höchste Stufe V (vs. 14,2%). Daraus folgt: „Zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund verfügt am Ende der vierten

Jahrgangsstufe nicht über die Kompetenz im Lesen, die es ihnen erlaubt, sicher und selbständig mit Texten weiterzulernen und sich eigenständig neue Lernbereiche zu erschließen“ (Bos/Hornberg u.a. 2007, S.266).

Auch hier reicht der Aspekt des Migrationsstatus nicht aus, um die Disparitäten zu erklären. Wichtige Faktoren sind die soziale Herkunft und das kulturelle Kapital. Das Elternhaus legt dabei ein wichtiges Fundament durch den frühkindlichen Spracherwerb. Die Förderung der Begegnung mit der Schriftsprache und vorbildhaftes eigenes Leseverhalten sind hauptsächlich in bildungsnäheren Schichten deutlich ausgeprägt (vgl. ebd., S.337). Der Leistungsrückstand der Kinder mit Migrationshintergrund verringert sich nach der Kontrolle der Indikatoren Anzahl der Bücher, Sozialschicht und Bildungsniveau auf nur noch 27 Punkte. Betrachtet man allein den Migrationshintergrund sind es 48 Punkte. Daraus folgt, dass der Leistungsrückstand vor allem durch die soziale Lage der Familien zu erklären ist, die in fast allen Ländern im Durchschnitt schlechter ist als in Familien ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd., S.249ff).

Die Lesekompetenz spielt bei der Übergangsentscheidung eine große Rolle: Eine Gymnasialempfehlung wird mit einer erreichten Punktzahl von etwa 580 wahrscheinlich. Allerdings wird diese Empfehlung bei Kindern von un- und angelernten Arbeitern erst ab einer höheren Punktzahl, nämlich 614 Punkten, bei Kindern der oberen Dienstklasse hingegen bereits ab einer Punktzahl von 548 wahrscheinlich. Es besteht demnach ein signifikanter Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schullaufbahnpräferenz der Lehrer (vgl. ebd., S.337).

IGLU 2006 erzielt im Gegensatz zu 2001 ein signifikant besseres Ergebnis und weist deutlich bessere Ergebnisse als die PISA-Studie auf. Das lässt sich auch durch die vielen Aktivitäten der Grundschulen im Bereich der Leseförderung erklären. Auch im mathematischen Bereich wurden respektable Ergebnisse erzielt.

In der Grundschule ist eine bemerkenswert geringe Leistungsspreizung im Gegensatz zur Sekundarstufe zu erkennen. Ein relativ hoher Schüleranteil erreicht ein hohes Leistungsniveau am Ende der vierten Klasse. „Die Leistungen in der Grundschule sind weniger vom sozialen Hintergrund abhängig, als dies in der Sekundarstufe der Fall ist. Dennoch ist der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und erreichtem Leistungsniveau in Deutschland (und Ungarn) höher als in allen anderen beteiligten nationalen Schulsystemen“ (Gogolin u.a. 2003, S.15). Die hohe Diskrepanz zwischen den Leistungen der Kinder ohne und mit Migrationshintergrund werden nach diesen Ergebnissen zu einem großen Teil erst in der Sekundarstufe hergestellt (vgl. ebd., S.17).

## **3.2 Ursachen der Bildungsbenachteiligung der Schüler mit**

### **Migrationshintergrund**

Erfolgreich ist ein Bildungssystem nur, wenn ein hohes Kompetenzniveau bei geringer Heterogenität herrscht (vgl. Jahresgutachten 2007, S.136). „In Öffentlichkeit und Politik dominiert das `meritokratische` Marktmodell“, welches allen verspricht sich im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz erarbeiten zu können - eine Illusion (Vester 2006, S.14). Um Benachteiligung handelt es sich, „wenn Menschen bei gleicher kognitiver Ausgangsvoraussetzungen nicht die gleichen Chancen besitzen“ und das System unterschiedliche Voraussetzungen nicht ausgleicht (Jahresgutachten 2007, S.136). Dieses konnte im vorangegangenen Kapitel gezeigt werden.

Für die Ursachen der Bildungsungleichheit ist „das Zusammenwirken individueller, familialen, schulischen und Kontextbedingungen bedeutsam“ (Ditton 2008, S.148). Die Hauptursachen lassen sich grob in zwei Aspekte unterteilen.

1. Funktionsweise des Schulsystems (Organisation, Methodik etc.);
2. Bildungsvoraussetzungen der Schüler mit Migrationshintergrund und Unterstützungsmöglichkeiten ihrer Familien.

Nachdem anhand der Statistik und den Ergebnissen der Schülerleistungsstudien von einer Benachteiligung auszugehen ist, werde ich im folgenden Kapitel auf die Ursachen eingehen. Zunächst geht es um systemische Ursachen und unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen. Danach werden der bildungspolitische Umgang mit Migration sowie der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Differenz am Beispiel des Islam beschrieben.

#### **3.2.1 Funktionsweise des Schulsystems**

Es herrschen mehrere Strukturdefizite im deutschen Schulsystem vor allem in Bezug auf die Schüler mit Migrationshintergrund durch die kulturell und lingual einseitige Praxis sowie die institutionelle Diskriminierung, welches durch die Selektionslogik begünstigt wird (vgl. Britz 2006, S.26f). Es ist empirisch belegt, dass Kinder mit ungleichem sozialen und kulturellen „Startkapitalien, nach ihrer sozialen Herkunft schrittweise so „sortiert“ werden, dass sie überwiegend in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem gelenkt werden“ (Vester 2006, S.14). Dieses wird als Hauptursache für das Zurückbleiben hinter den internationalen Standards gesehen. Die Dreigliedrigkeit ist unvorteilhaft, da, wie empirische Studien nachgewiesen haben, eine Konzentration leistungschwacher Schüler sich leistungsmindernd auswirkt. Ab einem Anteil von 20% fremdsprachigen Jugendlichen in den Schulen fallen die

Leistungen tendenziell niedriger aus als an Schulen mit einem Anteil von 5% (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.267). Sie können von einer leistungsheterogenen Klasse profitieren ohne dass leistungsstarke Schüler beeinträchtigt werden, welches oft befürchtet wird und die Dreigliedrigkeit begründet.

Die Zuweisung auf eine „niedrigere“ Schulform wird als Stigmatisierung aufgefasst und begünstigt Resignation und Motivation der Schüler, wodurch sich „offensichtlich“ die Zuweisung bestätigt (self-fulfilling-prophecy). Hauptschulen in städtischen Ballungsgebieten, die fast nur noch von Schülern mit Sprachdefiziten besucht werden, bieten zudem nur eingeschränkte Möglichkeiten zum Erwerb elaborierter Sprachcodes. Dadurch kann sich die Leistungsfähigkeit nicht steigern, das Gesellschaftsbild wird bestätigt und ein rassistisches Weltbild begünstigt (vgl. Britz 2006, S.27f). Spätere Revidierungen einer Schulformempfehlung sind nur sehr schwer zu erreichen. Es konnte nachgewiesen werden, dass nur in den unteren und oberen Kompetenzbereichen Entscheidungen leistungsadäquat gefällt werden und selbst da werden ein Drittel der Schüler falsch gemäß ihres Leistungsniveaus empfohlen. Bei den mittleren Kompetenzbereichen sind sogar die Hälfte der Empfehlungen falsch, welches besonders die Schüler mit Migrationshintergrund betrifft. Daraus folgt, dass es in den einzelnen Schulformen keine homogene Schülerschaft gibt, auf die eigentlich das dreigliedrige System beruht (vgl. Jahresgutachten 2007, S.137).

Die Schule ist „formal-rational organisiert“ und soll alle Schüler gleich behandeln (Bukow/Yildiz u.a. 2001, S.259). Aber genau die Vernachlässigung der Lernvoraussetzungen der Migrantenkinder ist diskriminierend. Durch die Selektionslogik sind die Lehrer besonders in den höheren Schulformen kaum für den Umgang mit Heterogenität qualifiziert und es wird auch kein Anlass zur Verbesserung diagnostischer Kompetenzen geschaffen, da Schüler mit schlechten Schulleistungen fast jederzeit nach „unten“ abgegeben werden können (vgl. Auernheimer 2007, S.91). Durch die Illusion der Leistungshomogenität gehen die Lehrer von einer gemeinsamen Denkstruktur der Klasse aus, welches häufig die Unterrichtsmethodik bestimmt (Lehrerdominanz). „Gleichartiger Unterricht für alle Lernenden produziert neue Ungleichheiten, wenn die Lernvoraussetzungen selbst ungleich sind“ (Jahresgutachten 2007, S.140). Dadurch nehmen Lernschwächen zu und Lernstärken finden keine Beachtung. „Die Begabungsideologie bringt einen Entlastungseffekt für das Bildungssystem und die Schulen mit sich“, da bei minderer Begabung auch die Schulen den Erfolg nicht herbeiführen können (Auernheimer 2004a).

Durch die frühe Trennung werden die Chancen für Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen gemindert, Rückstände gegenüber Gleichaltrigen aufzuholen, da der Inter-

ventionszeitraum zu kurz ist. Halbtagsgrundschulen wirken sich zusätzlich negativ aus (vgl. Auernheimer 2007, S.90). Kinder oberer sozialer Schichten werden meist im Gegensatz zu denen unterer Schichten zusätzlich am Nachmittag z.B. durch außerschulische Bildungseinrichtungen von ihren Familien „gecoacht“ (vgl. Britz 2006, S.27). Oft können sich die „unteren“ Schichten zusätzliche Lernangebote aus finanziellen Gründen nicht leisten und dadurch den Kindern keine anregungsreiche Umgebung bieten. Der elterliche Wunsch nach Ganztagschulen ist im Gegensatz zum Angebot (nur 12,5% aller Schüler besuchen eine Ganztagschule) groß. Es ist empirisch erwiesen, dass gebundene Ganztagschulen die besten Effekte für den Ausgleich von Benachteiligung auf Grund sozialer Herkunft und Migrationshintergrund aufweisen, welches als Anreiz zum Ausbau dieses Angebots reichen sollte. Hinzu kommt, dass verhältnismäßig viel in die spätere Phase der Ausbildung (Gymnasium) investiert wird, wo Bildungsgerechtigkeit kaum noch zu erreichen ist (vgl. Jahresgutachten 2007, S.140ff).

### **3.2.2 Bildungsvoraussetzungen der Schüler**

Bildungsvoraussetzungen der Schüler mit Migrationshintergrund und Unterstützungsmöglichkeiten durch deren Eltern wirken sich stark auf die Bildungsbeteiligung aus. Die Lebensbedingungen sind mit einem unterschiedlichen Zugang zu Ressourcen im ökonomischen, sozialen und kulturellen Sinne verbunden.

Der Begriff des Kapitals nutzt Bourdieu „zur Beschreibung der sozialen Lage von Individuen und Klassen“ (Weber 2003, S.28). Er zeigte am Beispiel der Bauern, als eine der kulturell benachteiligten Klasse, „den Zusammenhang von formaler Gleichheit und faktischer Ungleichheit aufgrund der unterschiedlichen *Bildungsvoraussetzungen* auf, die Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen in die Schule mitbringen“ (Bourdieu 2001, S.10).

Schule setzt mit ihren Inhalten und Vermittlungstechniken schon eine bestimmte durch die Familie vermittelte Sprache, Allgemeinbildung und Vertrautheit mit den Symbolen der herrschenden Kultur voraus, über die Kinder aus benachteiligten Familien eher nicht verfügen (vgl. ebd., S.10). „Kulturelles Kapital“ lässt sich definieren als „Ressourcen, welche die Grundlage für eine regelmäßige Teilhabe an der bürgerlichen Kultur bilden“ (Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.226). Dazu zählen: Kunstwerke, Literatur, Besitz von Bildungszertifikaten/Kompetenzen, Werteorientierung und Einstellung, wenn sie zu einer aktiven Teilnahme am bürgerlichen Leben beitragen (vgl. ebd., S.226). Hinzu kommen ökonomisches Kapital in Form von Geld und Sachwerten und soziales Kapital in Form der Verfügung über

Beziehungen. Die Kapitalarten lassen sich jeweils in eine andere Kapitalart umwandeln, z.B. Bildungszertifikate (kulturelles Kapital) in eine hochbezahlte Berufstätigkeit (ökonomisches Kapital) (vgl. Weber 2003, S.28). Jede Familie vermittelt ihren Kindern „auf eher indirekten als direkten Wegen ein bestimmtes kulturelles Kapital und ein bestimmtes Ethos, ein System implizierter und tief verinnerlichter Werte u.a. auch Einstellungen zum kulturellen Kapital und zur schulischen Institution“ (Bourdieu 2001, S.644).

Die verschiedenen Kapitalarten werden nun definiert (vgl. Bourdieu 1983 und Bourdieu 2001):

Es gibt drei Formen kulturellen Kapitals:

1. Das verinnerlichte inkorporierte Kapital ist das Resultat der Verinnerlichung von Bildungsprozessen. Dieses Kapital ist körpergebunden und zeitaufwändig, da am Erwerb der Bildung gearbeitet werden muss, die dann zum festen Bestandteil der Person wird. Sie ist nicht durch Schenkung, Erbung etc. kurzfristig weiterzugeben. Es existiert aber ein unsichtbarer Vererbungsprozess, der durch das kulturelle Kapital der Familie vermittelt wird. Unterschiedliches Kapital der Familien führt zu Unterschieden in der Fähigkeit, den Anforderungen in einer bestimmten Zeit gerecht zu werden, welches die Problematik der frühen Selektion verdeutlicht. Die Aneignung kann nur so lange ausgedehnt werden, wie einem die Familie eine freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann (Bedeutung ökonomisches Kapital der Familien). Die Wirkung dieses Kapitals wird oft verkannt und eher als symbolisch eingestuft.
2. Zum objektivierten kulturellen Kapital gehören materielle kulturelle Güter wie klassische Kunstgüter, Bücher, Instrumente etc. Dieses Kapital ist juristisch gesehen materiell übertragbar, wobei für die Aneignung die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten (inkorporiertes Kapital) nötig ist, um beispielsweise ein Gemälde genießen zu können, welches wiederum nur durch das Vorhandensein von ökonomischem Kapital erworben werden kann (vgl. Bourdieu 2001, S.113ff). Die PISA-Studie bestätigt, dass kulturelle Besitzgüter als wichtige Vermittlungsvariable im Zusammenhang mit Kompetenzerwerb stehen und einen Lernzuwachs von bis zu mehr als einem Schuljahr bedeuten können (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.234).
3. Institutionalisiertes kulturelles Kulturkapital ist die Objektivierung und Anerkennung des inkorporierten Kapitals in Form von Bildungstiteln. „Durch die Bestimmung des

Geldwertes, der für den Erwerb eines bestimmten schulischen Titels erforderlich ist, läßt sich sogar ein „Wechselkurs“ ermitteln, der die *Konvertibilität* zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital garantiert“ (Bourdieu 1983, S.190). Allerdings können sich die Profite mit der Zeit verändern, wie es zur Zeit durch die Titelinflation und Bildungsexpansion geschieht (vgl. ebd., S.190). Trotz der formalen Chancengleichheit verhält sich das Bildungssystem gegenüber den sozialen Klassen nicht neutral. Durch die Voraussetzung von bereits erworbenen Erfahrungen werden privilegierte Schüler bevorzugt (vgl. Weber 2003, S.31).

### Soziales Kapital

Dieses Kapital bezeichnet die „Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1983, S.190f). Diese Ressource beruht auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, wobei der Einzelne am Gesamtkapital der Gruppe partizipiert. „Sozialkapitalbeziehungen können nur in der Praxis auf der Grundlage von materiellen und/oder symbolischen Tauschbeziehungen existieren“ (ebd., S.191). Sie kann durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie, Schule, Partei etc. institutionalisiert werden. Der Umfang hängt von der Ausdehnung des Netzes und dem Umfang (ökonomisch, kulturell, symbolisch) der Beziehungen ab. Diese Beziehungen sind nicht unabhängig von dem sozialen und kulturellen Kapital des Einzelnen. Die Profite sind gleichzeitig die Grundlage für Solidarität. Es handelt sich um ein Produkt individueller oder kollektiver Investitionsstrategien, die auf Schaffung und Erhalt von nützlichen Sozialbeziehungen gerichtet sind (vgl. ebd., S.190f). Die sozialen Ressourcen bilden sich in einem Netzwerk von familiären und persönlichen Beziehungen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.228). Auch Zufallsbeziehungen (Freunde, Verwandte, Nachbarn...) werden „in besonders auserwählte und notwendige Beziehungen umgewandelt, die dauerhafte Verpflichtungen nach sich ziehen“ und das gegenseitige Kennen und Anerkennen als Ergebnis und Ziel des Austauschs haben (Bourdieu 1983, S.192). Jeder Neuzugang kann die Definition der Zugangskriterien in Gefahr bringen. Für die Reproduktion ist die unaufhörliche Beziehungsarbeit notwendig, welches ökonomisches Kapital voraussetzt (vgl. ebd., S.192f). Zum sozialen Kapital gehören auch Umgangsformen, Sprechweisen und Auftreten, da sie auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe verweisen (vgl. Weber 2003, S.32).

Das soziale Kapital ist ein bedeutender Faktor für den Bildungserfolg. Das elterliche Wissen über das Bildungswesen und die Berufsmöglichkeiten, das auch einen großen Einfluss auf den

Bildungserfolg der Kinder hat, entsteht vor allem durch die Teilhabe an kommunikativen Netzwerken, wie z.B. Elternabenden und Elternkontakten. Dieses ist für Migranteneltern zum Teil schwierig, da der Stil und die Inhalte meist einseitig deutsch und mittelschichtorientiert und damit ausschließend sind (vgl. Britz 2006, S.26). Zum sozialen Kapital zählt auch die Zeit für die Beschäftigung mit dem Kind. Die Erwerbstätigkeit beider Elternteile reduziert einerseits die zeitliche Ressource für gemeinsame Beschäftigung aber andererseits erhöht sich auch der ökonomische Wohlstand und damit eine bessere materielle Unterstützung für die Kinder. Durch Arbeitslosigkeit entsteht zwar mehr Zeit, aber auch eine hohe ökonomische und psychische Belastung. Durch die PISA-Studie konnte belegt werden, dass Kinder mit „Vollzeit-Vätern“ die höchsten Kompetenzwerte in Mathematik aufwiesen, im Gegensatz zu Kindern von Teilzeitarbeitern oder arbeitslosen Vätern. Es besteht demnach ein straffer Zusammenhang zwischen dem Erwerbstätigkeitsstatus des Vaters und dem Bildungserfolg (vgl. Deutsches PISA- Konsortium 2004, S.229). Die berufliche Positionierung ist zudem wichtig durch die Bereitstellung arbeitsmarktrelevanter Informationen und einem elterlichen Erfolgsmodell (vgl. Kristen/Granato 2004, S.141).

### Ökonomisches Kapital

Bourdieu bezeichnet mit diesem Begriff „Vermögen, Sachwerte, Eigentumstitel und hohe Einkommen“ (Weber 2003, S.33). Es „ist Voraussetzung für die Akkumulation kulturellen und sozialen Kapitals“ (ebd., S.33). Wie oben bereits erwähnt ist zur Aneignung kulturellen Kapitals ausreichend freie Zeit nötig, welches die Verfügung über ökonomisches Kapital voraussetzt. Zum Beispiel ist der Schüler abhängig von der Zeit bzw. den Möglichkeiten der Eltern, die ihm kulturelles Kapital weitergeben und ihm einen verzögerten Eintritt in den Arbeitsmarkt gestatten. Dieses angeeignete Kapital muss offiziell mit einem Titel versehen werden, der dann wiederum Möglichkeiten eröffnet, um das kulturelle in ökonomisches Kapital umzuwandeln (vgl. Bourdieu 1983, S.196ff).

Der sozioökonomische „Status der Eltern bestimmt wesentlich die innerhalb der Familie verfügbaren ökonomischen und materiellen Ressourcen und damit die Ausgestaltung des familiären Entwicklungsraumes im Hinblick auf lernunterstützende Förderung von Kindern“ (Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.235). Zahlreiche Studien belegen, dass hoher sozio-ökonomischer Status der Eltern mit einer positiven Kompetenzentwicklung der Kinder einhergeht. Der Zusammenhang zwischen beruflicher Stellung und mathematischer Kompetenz ist in allen OECD-Staaten stark ausgeprägt; Deutschland weist den zweithöchste Wert mit 102 Differenzpunkten (gleichbedeutend mit zwei Schuljahren) auf (vgl. ebd., S.35).

Allerdings sind kulturelle Merkmale der Eltern nachgewiesenermaßen wichtiger als das ökonomische Kapital (Bildungsniveau wichtiger als berufliche Position) (vgl. de Graaf/de Graaf 2006, S.150).

Privilegierte Familien nutzen nach Bourdieus Theorie ihr kulturelles Kapital, um ihre ökonomischen und sozialen Vorteile an ihre Kinder weiterzugeben, welches durch den Modernisierungsprozess nicht mehr direkt übertragen werden kann. Der „moderne Arbeitsmarkt selektiert aufgrund nachgewiesener Qualitäten (Humankapital)“ (de Graaf/de Graaf 2006, S.148). Bildungsabschlüsse sind somit die wichtigsten, durch die Eltern indirekt beeinflussbaren, Ressourcen auf dem Arbeitsmarkt geworden. Höhere Bildungsformen sind eine Umgebung, in der sich Kinder hoher sozialer Herkunft „zu Hause“ fühlen (vgl. ebd., S.148f.). „Die Leichtigkeit der Kulturassimilation und die Neigung zum Kulturerwerb verdanken die Mittelklassekinder“ ihren Familien (Bourdieu 2001, S.33). Diese wirken als Vorbilder und Modelle und vermitteln durch gemeinsame Aktivitäten mit ihren Kindern Werteorientierung, Einstellung und Qualifikation. Dadurch entwickeln sich beim Kind Kenntnisse und Interesse, die sich förderlich auf die schulische und außerschulische Kompetenzentwicklung auswirken (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.231). Privilegierte Kinder sind mit kulturellen Werken und der Schulsprache vertraut, die Bestandteil des Lehrplanes ist. Diese, in frühester Kindheit erworbenen kulturellen Fähigkeiten erscheinen als Begabung. Dabei bleibt der Zugang zu kulturellen Werken das Privileg der gebildeten Klassen, da sie das Produkt der Erziehung darstellen. Durch die Begabungs-ideologie wird das schwer erarbeitete kulturelle Wissen der nicht-privilegierten Schichten entwertet, da ihnen die „Leichtigkeit“ fehlt (vgl. Bourdieu 2001, S.41).

„Das elterliche Bildungsniveau ist in PISA der wichtigste Indikator für das familiäre ‚kulturelle Kapital‘“ (Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.231). Im OECD-Durchschnitt herrscht zwischen Stufe 1 (höchster Abschluss auf Primarstufe und SEK I-Stufe) und Stufe 3 (höchster Abschluss auf Tertiärstufe) des elterlichen Bildungsniveaus ein Kompetenzunterschied von 88 Punkten, in Deutschland sogar 106. Das entspricht einem Kompetenzzuwachs von zwei Schuljahren (vgl. ebd., S.232). Es wird deutlich, dass das Bildungsproblem nicht auf Migrantenfamilien zu beziehen ist, sondern im Allgemeinen auf bildungsferne Familien. Kontrolliert man die Bildungserfahrungen und berufliche Stellung, so verschwinden fast negative ethnische Herkunftseffekte, Migranten mit griechischem Migrationshintergrund haben danach sogar eine vorteilhaftere Positionierung als Einheimische. Daraus folgt: Die Ausstattung der Familie mit bildungsrelevanten Ressourcen

ist entscheidend für eine erfolgreiche strukturelle Integration von Migrantenkindern (vgl. Kristen/Granato 2004, S.141).

Die Schule kann die anfängliche Benachteiligung nicht kompensieren. Die Unterschiede nehmen sogar zu, da nur angesammelt werden kann, was bereits vorhanden ist (vgl. de Graaf/ de Graaf 2006, S.149). „Während der Bildungslaufbahn ist kulturelles Kapital durch Selbstselektion und Selektionsprozesse wirksam: Kinder kulturell benachteiligter Herkunft entscheiden sich entweder nicht für eine Hochschulbildung (Selbstselektion) oder sie haben nicht die nötigen Fähigkeiten, um in der Schule gut abzuschneiden und unterliegen deshalb einem höheren Risiko, Prüfungen nicht zu bestehen und die Schule ohne Abschluss zu verlassen (Selektion)“ (ebd., S.149). Dabei hat Schule eine kulturelle Integrationsfunktion für ein Land (vgl. Bourdieu 2001, S.10). Kinder, die weniger kulturelles und ökonomisches Kapital besitzen, müssen außergewöhnliche Erfolge aufweisen, um auf eine höhere Schulform zu kommen. Der Mechanismus der Überauslese wirkt sich stärker aus, je höher man in der Hierarchie der Schule kommt. Zur Erhaltung der Ungleichheit ignoriert die Schule die verschiedenen Klassen bei Unterrichtsstoff, -methodik, -technik und bei der Beurteilung. Dadurch sanktioniert sie die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur; denn die Kultur der Elite scheint selbstverständlich einforderbar zu sein (vgl. ebd., S.36ff). „Eine aristokratische Kultur, und vor allem ein aristokratisches Verhältnis zu dieser Kultur, ist das, was das Bildungssystem vermittelt und verlangt“ (ebd., S.41). Die Aufrechterhaltung bestehender Normen besteht vor allem darin, dass es der sozialen Ungleichheit den Anschein von Legitimität verleiht und dem kulturellen Erbe, als natürlich Gabe behandelten gesellschaftlichen Vermögens, seine Sanktionen erteilt. Das Schulsystem überzeugt die Verlierer davon, dass sie selber für ihre Lage verantwortlich sind (vgl. ebd., S.21ff). „Ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familien sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind“ (ebd., S.34). Dieses ändert sich aber zunehmend, da die Migranteneltern, vor allem die, die schon seit längerem in Deutschland leben, selbstbewusster werden und die Empfehlungen der Lehrer nicht bedingungslos akzeptieren.

„Soziale Ungleichheit im Bildungssystem wird also im Rahmen des bourdieuschen Theorieansatzes einerseits durch die differenzielle Verteilung kultureller Praxen in verschiedenen Segmenten der Sozialstruktur, andererseits auf symbolischer Ebene, durch die Definitionsmacht der herrschenden Kapitalfraktionen hinsichtlich der legitimen Kultur und Wissensbestände in den Bildungsinstitutionen induziert“ (Georg 2006, S.125). Das Bildungssystem wirkt sich dysfunktional aus, „da bereits in der Schule eine Trennung entlang ethnischer Grenzziehung stattfindet“ und dadurch die soziale Segregation verschärft sowie

soziale Zuschreibungen verfestigt werden (Britz 2006, S.23). „Problematisch ist nicht der Mangel an familiären Ressourcen, zumal die Mehrheit der Migrationsjünglichen und ihre Eltern hohe Bildungsaspirationen aufweisen, sondern vielmehr die `Passung` zwischen familiären Ressourcen und schulischer Anforderung“ (Britz 2006, S.26).

### **3.2.3 Institutionelle Diskriminierung**

„Wenn Unterschiede zwischen Menschen(-gruppen) absichtsvoll gemacht werden und explizit oder implizit eine soziale Bewertung der Unterschiedenen mitkommuniziert wird, geschieht dies mit dem Ziel, eigene Vorrechte oder Vorteile zu behaupten, und meist mit der Folge, Rechte zu verweigern und Hierarchien zu begründen. Dafür werden Rechtfertigungen gebraucht“ (Gomolla/Radtke 2007, S.15). Zur Rechtfertigung werden Vorurteile und stereotype Denkweisen herangezogen. Diskriminierung setzt eine asymmetrische Interaktionssituation voraus - es sind vor allem Minderheiten betroffen. Zwar bestehen Gesetze, die Gleichheit und Gerechtigkeit vorschreiben, aber sie lassen sich nicht von außen auf die Teilsysteme der Gesellschaften, die ihre eigene Logik verfolgen, festlegen (vgl. ebd., S.16f). „Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaxime `in der Mitte der Gesellschaft` institutionalisiert“ (ebd., S.19). Dazu gehören zum einen gesetzliche Vorschriften wie z.B. das Aufenthaltsrecht, Wahlrecht, die Unterschiede machen, und zum anderen alltägliche Diskriminierungen in Organisationen, die durch Statistiken beschreibbar sind, da diese auf eine Ungleichverteilung hinweisen.

Das Phänomen „Institutionelle Diskriminierung“ wurde erstmals in den USA in den sechziger Jahren in Zusammenhang mit der Rassenproblematik, später in den siebziger Jahren in Großbritannien, populär. Ein Meilenstein war der „Race Relation Act“ 1976, der erstmalig direkte und indirekte Diskriminierung aufgrund von Rasse, Farbe, Nationalität, Staatsangehörigkeit, ethnischer bzw. nationaler Herkunft benannte, definierte und verbot (ebd., S.51). Die institutionelle Diskriminierung lässt sich in direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung unterteilen, die häufig zusammenwirken: Direkte institutionelle Diskriminierung „beruht auf der Anwendung von *ungleichen* Normen und Regeln, die - mit benachteiligenden Konsequenzen - in/von Organisationen auf verschiedene soziale Gruppen angewendet werden“ (Gomolla/Radtke 2000, S.326). Das können „hochformalisierte, gesetzlich- administrative Regelung aber auch informelle regelmäßige Praktiken“ sein (Gomolla 2003, S.100). Indirekte institutionelle Diskriminierung „zielt dagegen auf die

gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die (ob absichtlich oder unbeabsichtigt) Angehörige bestimmter Gruppen (...) überproportional negativ treffen“ (Gomolla 2003, S.100). Sie resultieren „aus der Anwendung von gleichen Regeln und Normen, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben (z.B. Deutschkenntnisse als Maßstab zur Bewertung sprachlicher Leistungen)“ (Gomolla/Radtke 2000, S.326).

Die Schule erzieht und diskriminiert als Institution. Die Ursachen der Chancenungleichheiten werden selten bei der Schule gesucht, obwohl die Schule als „Mittelschichtseinrichtung“ bekannt ist, was eine Ungleichbehandlung (ethnische und sozialschichtenspezifische Benachteiligung) impliziert (vgl. Gomolla 2003, S.106). Die Schule ist darauf eingestellt, verwertbare Qualifikationen zu erzeugen und die Verteilungsaufgabe durch Selektion und Allokation regelmäßig zu erfüllen (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.24). Schulabschlüsse sind begehrt, weil sie die Bedingung für den Zugang zu den wichtigen Teilsystemen der Gesellschaft, wie zum Beispiel den Beschäftigungssektor, sind. Die Schule entscheidet selbst, was sie als Problem wahrnimmt und wie sie damit umgeht. Dieses Vorgehen soll dem Wohl des Kindes und dem Fortbestand der Organisation dienen. „Diskriminierung kann vor diesem Hintergrund als Problem von modernen Wohlfahrtsstaaten gedeutet werden, die mit generalisierten Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüchen umgehen, selbst aber Unterschiede machen und auf die einzelnen sozialisierten Funktionssysteme kaum Einfluss nehmen können“ (ebd., S.25).

In den sechziger Jahren galt das sogenannte „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ als bildungspolitische Kunstfigur, an der sich Ungleichheiten auf Grund verschiedener Faktoren festmachen ließen (Konfession, Schicht, Geschlecht, Wohnort). Eine Veränderung gelang durch eine Politisierung der Diskussion und vor allem durch eine gesellschaftliche Veränderung, welche zu einer wirklichen Änderung der Schulstruktur und der Selektionspraktiken führten. Seit den achtziger Jahren rückten die Migrantenkinder in den Fokus (vgl. ebd., S.20ff). Aus dem „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ ist der „muslimische Arbeiterjunge aus der Großstadt“ geworden (Gogolin u.a. 2003, S.59).

„Im Bereich der öffentlichen Schule in Deutschland kommt direkte institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder im Sinne formaler Verwaltungsrichtlinien oder – regeln nicht (mehr) vor“ (Gomolla/Radtke 2007, S.83). Zu Beginn der „Gastarbeiterpolitik“ diskutierte man darüber, ob deren Kinder ein Anrecht auf Bildung haben, welches sich bei

den Kindern von Asylbewerbern wiederholte. Jetzt gilt schulische Bildung als ein allgemeines Menschenrecht. Separate Parallelschulsysteme für Ausländer wurden zugunsten von Integrationskonzepten aufgehoben. Sichtbar wird direkte institutionelle Diskriminierung in der Schule nur noch als positive Diskriminierung zur Kompensation von Nachteilen, die mit Sonderregelungen für besonderen Förderbedarf gelöst werden sollen (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.83f).

Ist wie in den Statistiken eine ständig ungleiche Verteilung auf die Schulformen von bestimmten Bevölkerungsgruppen zu erkennen, ist dieses als Diskriminierung zu werten. Auffällig ist, dass fast doppelt so viele Zurückstellungen und Zuweisungen auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen als bei autochthonen Schülern stattfinden. Hinzu kommt die Ungleichverteilung auf die einzelnen Schulformen.

Die Ursachen für Schulmisserfolg werden zumeist bei den Migrantenschülern und -eltern gesucht. Hauptgründe sind die mangelnden Deutschkenntnisse und die fehlende elterliche Unterstützung. Es wird mit Passungsproblemen von kindlicher Schulsozialisation und schulischer Erwartung, dem schichtspezifischem restringierten Sprachcode, der nicht ausreichend ist, und mit dem Fehlen kulturellen Kapitals argumentiert (vgl. ebd., S.26f).

Es muss ein Perspektivenwechsel „von vermeintlich defizitären Individuen auf die (...) Strukturen und Programme der Schule“ vollzogen und die Diskriminierungsmechanismen aufgedeckt werden (Gomolla 2003, S.97). Als Ausgangspunkt dienen statistische Daten, die zeigen, dass bestimmte soziale Gruppen benachteiligt sind (s. Kapitel I 3.1). Die Lösungen, die die Schulen anbieten, verfestigen oder verschärfen eher die Marginalisierung und Benachteiligung durch „einseitige Konzentration auf zusätzliche kompensatorische Fördermaßnahmen“ (ebd., S.98).

Gomolla und Radtke (2007) führten eine Fallstudie an Bielefelder Schulen durch und kamen zu dem Ergebnis, dass die Schule die Migranten durch ihre Selektionspraxis die gesamte Schulzeit über institutionell diskriminiert. Sie untersuchten, wie innerhalb der Schule (Übergangs-) Entscheidungen legitimiert werden, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

### **Mechanismen direkter Diskriminierung**

Formelle Erlasse und Regeln erlauben eine gezielte Unterscheidung und Ungleichbehandlung (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.275). Die Migranten bekommen oft eine Sonderbehandlung auch aus fördernder Absicht. Formell ist es eine positive Diskriminierung, informell „ein strategisches Umgehen schulrechtlicher Regelungen“ (Gomolla/Radtke 2000, S.329).

### Entscheidungsstelle Einschulung

Die Migrantenkinder werden bereits bei der schulärztlichen Untersuchung als Problemfall wahrgenommen. Die Aufmerksamkeit wird auf die sprachlichen Mängel gelenkt, welche zusätzliche Beobachtungen erforderlich machen. Entwicklungsverzögerungen, die für eine Zurückstellung maßgeblich sind, scheinen dann schnell gefunden zu sein. Die sprachlichen Defizite werden am kulturellen Hintergrund festgemacht und mit anderen Entwicklungsrückständen verknüpft. Die fehlende Kindergartenzeit bei Migrantenkindern, die sich laut Untersuchungen kaum von denen autochthoner Kinder unterscheidet, aber immer noch das Bild im Alltagsbewusstsein prägt, führt fast automatisch zur Zurückstellung, welche in einigen Ländern mittlerweile nur noch aus gesundheitlichen Gründen geschehen darf. In keinem Interview, im Rahmen der Bielefelder Studie wurden die muttersprachlichen Fähigkeiten des Kindes thematisiert (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.189ff).

Bei der Einschulung werden die Migranten aufgrund von Sprachdefiziten und Entwicklungsretardierung in separate Vorbereitungs- und Förderklassen oder Auffangklassen verwiesen mit dem Ziel, die Kinder schnell zu integrieren (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.329). Vorbereitungsklassen sind eine Form der Institutionalisierung einer Problemwahrnehmung und der zugehörigen Lösung, denn durch das bloße Vorhandensein werden „mangelnde“ Deutschkenntnisse zum Problem erhoben und viele Migrantenkinder ohne ausreichende Prüfung in diese Klassen überwiesen. Bei einem nicht Vorhandensein dieser Klassen werden Kinder bei Überlastung an andere Institutionen verwiesen. Der Schulkindergarten ist eine weitere beliebte Lösung für das „Sprachproblem“, obwohl er ausdrücklich keine Einrichtung für Migrantenkinder mit sprachlichen Defiziten ist und daher auch keine gezielte Förderung in diesem Bereich anbietet. Zu Gunsten der flexiblen Schuleingangsphase, in der die Kinder drei Jahre verbleiben können, wurde der Schulkindergarten mittlerweile in einigen Ländern aufgelöst.

Durch diese „wohlmeinenden“ ausgrenzenden und schulzeitverlängernden Förderstrategien unterliegen diese Kinder auch später einer verstärkten pädagogischen Beobachtung, da sie dem Ziel der homogenen Klassen auf Grund der „Überalterung“ oft nicht mehr entsprechen. Zudem findet eine Stigmatisierung als „Problemfall“ statt. Durch die oben angesprochenen Neuregelungen, die eine positive Entwicklung darstellen, gibt es für diesen Zeitraum weniger Ausschlussmöglichkeiten und die Schule ist mehr gefordert, auf die bestehende Heterogenität einzugehen.

### Überweisung auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen

Seit 1982 ist ein sprunghafter Anstieg der Migrantenkinder an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu verzeichnen. Dieses hat viele organisatorische Gründe:

In den Förderschulen führte der Rückgang der Schülerzahlen zu vermehrter Integration auffälliger Schüler in die öffentlichen Grund- und Hauptschulen. Zudem kam es zur Problematisierung der Förderschulen durch die einheimischen Eltern. Dieses erklärt die vermehrte Überweisung von Migrantenkindern, da sie den Bestandhaltungsinteressen der Förderschulen dienen. Hinzu kam die Abschaffung der Vorbereitungsklassen in Langform, wodurch andere institutionelle Lösungen für Migrantenkinder mit mangelnden Deutschkenntnissen gefunden werden mussten. Die verstärkte Überweisung wird durch einen unscharfen Lernbehinderungsbegriff verschärft. Dabei ist laut Schulrecht eine Überweisung auf Grund sprachlicher Defizite nicht zulässig. Dieses Gesetz wird in vielen Fällen umgangen, denn die obligatorische Überprüfung der Muttersprache wird nur in Ausnahmefällen systematisch umgesetzt. Die Überweisungen erfolgen, unter Umgehen der rechtlichen Normen, zum Teil bereits aus A-V- und F-Klassen, ohne feststellen zu können, ob die Fördermöglichkeiten der Regelklasse erschöpft sind. In Zweifelsfällen sollte eigentlich laut Vorschrift das Kind in der Grundschule belassen werden. Es ist demzufolge eine mehrfache Umgehung der Schulvorschriften erkennbar (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.146f und S.225f). Schulen und Schulbehörden entwerfen den rechtmäßigen elterlichen Widerspruch von Migrant\*innen oft als „Kulturkonflikt“ (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.330). Die Argumentation für eine Förderschulüberweisung ist ähnlich wie bei der Zurückstellung: Integrationsunwilligkeit, fehlende Elternunterstützung, etc.. Diese Entscheidung stellt einen großen Risikofaktor dar, da kaum ein Schulabschluss möglich ist, welches zu weiteren essentiellen Ausgrenzungen führt.

### Übergang Sekundarstufe

Da Vorbereitungsklassen fast nur an Hauptschulen eingerichtet werden, scheint es so zu sein, dass Kinder, die in der Grundschule eine Vorbereitungsklasse besuchen, auf eine Hauptschule überwiesen werden. Dabei darf keine Versetzungsentscheidung aus einer V-Klasse getroffen werden. Das allgemeine Kennzeichen der Hauptschulen ist die sprachliche und kulturelle Heterogenität, weshalb sie für Migrantenkinder ideal erscheint.

Für eine Gymnasialempfehlung hingegen sind nach Meinung der Lehrkräfte perfekte Deutschkenntnisse und ein unterstützendes Elternhaus unabdingbar. In der Realschule wird die zweite Fremdsprache oft als unüberbrückbare Hürde für Kinder nichtdeutscher

Muttersprache gesehen. Als Begründung für die Empfehlungspraxis dienen häufig defizitorientierte ethnisch-kulturelle Zuschreibungen (z.B. fehlende elterliche Unterstützung, Sozialisationsmilieu), welche an sprachliche Fähigkeit gekoppelt und bis zu Kulturkonflikt-szenarien ausgeweitet werden. In Empfehlungsgesprächen werden Migrantenkinder oft aus diesem Grund heruntergestuft, obwohl sie die entsprechenden Noten vorweisen können. Dieses wird auch bei der Auswertung der PISA-Studie deutlich, bei der von Schülern mit Migrationshintergrund bzw. der Arbeiterschicht höhere Lesekompetenzen nötig waren, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten (s. Kapitel I 3.1.2). Die Lehrer wollen meist mit der Herunterstufung den Kindern das voraussehbare Scheitern ersparen, da an den Gymnasien in der Regel kaum Sprachförderkonzepte existieren. Dabei ist es die Aufgabe der Schule, die Kinder sprachlich auf den erforderlichen Stand zu bringen. Es wird immer auf die Möglichkeit des späteren Wechsels in eine höhere Schulform verwiesen, welches sich aber in diesem Schulsystem als sehr schwierig erweist und mit erhöhten Anstrengungen des Einzelnen verbunden ist.

Oft wird versucht, diesen Konflikt mit einer Empfehlung für die Gesamtschule zu umgehen. Da die Gesamtschulen häufig überfüllt sind und zum Teil Ausländerquoten einführen, wird das Kind dann gezwungenermaßen auf der „niedrigeren“ Schulform angemeldet. An einigen Gesamtschulen werden Ausländerquoten eingeführt, um mit dem Gymnasium konkurrenzfähig zu sein (vgl. Gomolla/Radtke, S.261ff). Zum Teil stuft man Schüler auch an Haupt- und Realschulen herunter, da auch sie konkurrenzfähig sein wollen. Deshalb geizen Realschulen mit Übergangsempfehlung auf Gymnasien, da sie ihre leistungsstarken Schüler behalten wollen. Begründet wird es häufig damit, dass eine sogenannte dritte Fremdsprache zu schwer für Migranten sei (vgl. ebd., S.332f).

Im Allgemeinen ist bei der Aufnahme die Anwerbung durch die Schulen entscheidend. Innerhalb der Schulformen gibt es bereits sehr große Unterschiede: Die einen nehmen vor allem bildungsnahe Familien auf und werben mit einem hohen Leistungsprofil, andere setzen auf Heterogenität und werben mit interkulturellem Unterricht und Förderung der Muttersprachen. Oft beruhen diese Auswahlmechanismen auf Bestandhaltungsinteressen (vgl. ebd., S.262f). Diese bestehen besonders bei den Hauptschulen, da sie als die Verlierer der Bildungsexpansion zu sehen sind.

## **Mechanismen indirekter Diskriminierung**

Als Mechanismen indirekter Diskriminierung bezeichnet man formelle und informelle Handlungsmuster sowie geschriebene und ungeschriebene Regeln der Gleichbehandlung. Dieses zeigt sich in folgenden Punkten:

- Regelmäßig werden von der Schule Selektionsentscheidungen getroffen, die eine ungleiche Wirkung auf die Schüler haben.
- Die in der Organisation selbst hergestellten Unterschiede werden durch Merkmale, die der benachteiligten Gruppe zugeschrieben werden, mit Sinn ausgestattet.
- Es handelt sich um das Kollektivmerkmal der „nationale Herkunft“ bzw. „Kultur“ (vgl. Gomolla 2003, S.275).

Die Anwendung gleicher Regeln auf alle Schüler berücksichtigt nicht die Lernvoraussetzungen und Lebenshintergründe der einzelnen Kinder, woraus eine prinzipielle Benachteiligung von Zweitsprachenlernern folgt. „Vermutete“ Sprachdefizite und fehlende Kindergartenzeit werden bei den Einschulungstests zum indirekten „Schul(un)fähigkeitskriterium“, weshalb bilinguale Kinder oft in den Schulkindergarten zurückgestellt werden (Gomolla/Radtke 2000, S.331). Auch bei einer Förderschulüberweisung „werden sprachliche Defizite indirekt entscheidungswirksam“ (ebd., S.332). Es kommt dadurch angeblich zu Lernbeeinträchtigungen durch Motivationsmängel. Es herrscht eine Defizitperspektive. Die Überweisungen erfolgen in Abhängigkeit zu den Gegebenheiten der Schullandschaft. Die Selektionen werden zunächst mit objektivierten Leistungskriterien begründet und danach, je nach Selektionszwang, diskriminierende kulturelle Deutungsmuster hinzugezogen. Als Begründung gelten meist kulturelle Passungsprobleme, psychologische Belastung durch Fremdheit und Migration, mangelnde Sprachkenntnisse, Sozialisationsdefizite, fehlende Anpasstheit im Sozialverhalten, fehlende Unterstützung durch Eltern und fehlende Integrationswilligkeit der Eltern (vgl. Gomolla 2003, S.102f). Die islamische Religiosität gilt als besonders lern- und integrationshemmend. Die Annahmen über kulturelle Hintergründe spiegeln den öffentlich-politischen Diskurs wieder. Beim Übergang in die Sekundarstufe bzw. am Ende der Erprobungsstufe gelten ähnliche Begründungsmuster. Die Gymnasialeignung wird auf Grund fehlender Unterstützungsmöglichkeiten und kulturalisierenden Defizitannahme selten ausgesprochen (vgl. ebd., S.332f).

## **Erklärungsebenen**

Das Netz lässt Migranten wenige Chancen. „Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie die

deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn eines Kindes“ (Gomolla 2003, S.105). Die auftretenden Probleme der Kinder mit ihren besonderen Merkmalen werden mit organisatorischen Ressourcen, rechtlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Überzeugungen zu einer Lösung verknüpft, die erfolgsversprechend, darstellbar und begründbar ist (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.189). Ob Mitgliedschaftsbedingungen erfüllt sind und die Mitgliedschaftsrolle ausgefüllt werden kann, entscheidet die Organisation selbst in eigens dafür vorgesehene Prüfverfahren. Gogolin (1994) beschreibt in diesem Zusammenhang den monolingualen Habitus der deutschen Schulen bzw. der Lehrerschaft, der sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelt hat. Die Schule möchte eine möglichst homogene Lerngruppe und achtet auf deren qualitative Zusammensetzung (vgl. ebd., S.266). Die Zuweisungsentscheidungen geschehen aus Angst vor dem Abweichen von Normen, welche zu „Störungen“ führen könnten. Es geht der Schule also nicht um Nationalität, sondern um Normalität. Es werden soziale Integration, Elternmitarbeit, ein anregungsreiches Milieu und keine zusätzlichen Defizite und Bedürfnisse von der Schule erwartet. Migranten haben weitaus geringere Chancen, die erwarteten Kriterien zu erfüllen, denn zu möglichen Unterschieden im Entwicklungsstand kommen die mangelnden Kenntnisse der Unterrichtssprache. Zudem gehören sie überproportional häufig der „Unterschicht“ an, die per se vom Bildungssystem benachteiligt ist und nicht über das entsprechende Kapital verfügt.

Die Diskriminierung der Schüler mit Migrationshintergrund besteht also einerseits in der weniger wahrscheinlichen Erfüllung der Mitgliedschaftsbedingungen und andererseits durch das Drängen auf eine Sonderbehandlung innerhalb und außerhalb der Organisation. Bei der Ausgrenzung werden die Gründe selbstverständlich bei den Opfern gesucht (vgl. ebd., S.274). Bukow/Llaryora (1988) beschreiben die Mechanik der Diskriminierung als Ethnisierung sozialer Konflikte und Beziehungen: Es findet ein Wechsel der Semantik von individualisierenden Deutungen (Schulversagen) zu kulturalisierenden Problembeschreibungen statt. Fast nirgendwo sonst wird so oft über Kultur gesprochen, wenn es um negative Selektionsentscheidungen geht (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.276f).

Die ethnische und sozialschichtenspezifische Benachteiligung und Ausgrenzung resultiert aus mehreren Faktoren. „Das Versäumnis der Politik, die Bildungsinstitutionen systematisch an die migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Pluralisierung anzupassen“, hat seinen entscheidenden Beitrag zur heutigen Bildungssituation von Migranten geleistet (Gomolla 2003, S.106). Das Problem wird nur als Zusatzaufgabe wahrgenommen und es werden keine langfristigen Förderkonzepte entwickelt. Es fehlen angemessene „Vorkehrungen zur

erfolgreichen Unterrichtung einer sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Schülerschaft“ (Gomolla 2003, S.106). Es werden zum Teil nur Bestands- und Funktionsinteressen einzelner Schulorganisationen bedient, z.B. Füllung von Vorklassen und Förderschulen. Lehrer und andere Verantwortliche denken oft in ethnischen Kategorien, die nicht hinterfragt werden. Bei ihren Entscheidungen sind die Lehrer den Zwängen unterworfen, die das System ihnen vorgibt. „Der pädagogische *common sense* ist stark von den defizitorientierten Handlungsansätzen der Ausländerpädagogik und statischen, rückwärtsgewandten Konzepten kultureller Identität bestimmt“, wozu die Medien und allgemein der gesellschaftliche Diskurs einen entscheidenden Teil beitragen (ebd., S.107). Differenzkonstruktion wird zur Legitimation von Ausgrenzung instrumentalisiert. Hier wird deutlich, wie wichtig eine professionelle Reflektiertheit der Lehrpersonen ist, denn sie bestimmt das Ausmaß der Diskriminierung (vgl. ebd., S.107).

Die Diskriminierungsmechanismen interagieren miteinander und rufen weitere Selektionen und Diskriminierungen hervor. Ausgrenzung, Zurückstellung und Fördermaßnahmen wirken sich weiterhin negativ auf die Schullaufbahn der Schüler aus: Ihnen wird Lernschwäche unterstellt, welche zu weiteren Ausgrenzungsmaßnahmen führt. Auf Grund der Überalterung werden sie häufig auf niedrigere Schulformen verwiesen, da sie das homogene Bild der Klasse stören. Der Schulerfolg ist abhängig von den Leistungen der Schüler und vor allem von den Entscheidungspraktiken der Schulen (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.335).

Diskriminierung ist das „Ergebnis des Zusammenspiels von allgemeinen und `ausländerspezifischen` *organisatorischen Differenzierungen* der Schule, die eine oft schulzeitverlängernde separierende Sonderbehandlung von Migrantenkindern ermöglichen“ (ebd., S.335). Ethnisch-kulturelle Kriterien werden im organisatorischen Handeln der Schulen an Stellen angewendet, wo begehrte Zugangschancen zu verteilen sind. Die Empfehlung erfolgen meist in Kenntnis von Angeboten: Merkmale sprachlicher und kultureller Differenz gelten als Klassifikationsmerkmal der Hauptschule, die sich damit arrangiert und sich mit ihrer Stellung abgefunden hat, weil sonst der Bestand der Schulform in Frage stünde. Migranten haben weniger Probleme auf dieser Schulform, da die Diskriminierung ansteigt, je höher man in der Hierarchie kommt (Diskriminierung nach „oben“). Für Gymnasien haben diese Kriterien keine Bedeutung, da die Selektionsentscheidungen in den meisten Fällen zuverlässig zu ihren Gunsten fallen. Die Organisationen verfolgen ihre eigenen Interessen. Diskriminierende Folgen ihrer Entscheidungen kalkulieren sie ein. Vor Beobachtern versuchen sie dieses zu verleugnen oder zu kaschieren (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.335ff).

Bei der Schulwahl sind solche Institutionen für Eltern attraktiv, die ihren Kindern eine erfolgreiche Schullaufbahn versprechen. Für Schulen sind es Schüler, die leistungsfähig und – bereit sind sowie eine wirksame Unterstützung aus dem Elternhaus mitbringen. Kinder, „deren Eltern nicht über genügend ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, um wirkungsvoll Einfluss auf die Bildungslaufbahn ihres Kindes nehmen zu können, (werden) von den chancenreichen Schulkonstellationen in einer Stadt von vornherein ausgeschlossen“ (Radtke 2004, S.172). Durch die Autonomisierung der Schulen kommt es zu einer Verschärfung der Aufnahmekriterien, da durch den zu erbringenden Qualitätsnachweis ein Wettbewerb um leistungsstarke Schüler stattfindet. Einige Schulen, bei denen es v.a. um Bestandserhaltung geht, betreiben eine gezielte Anwerbung von Migranten mit entsprechenden Programmen. Die Profilbildung der Schulen und das Wahlverhalten der Eltern könnten aber in Zukunft zu einer sozialen und ethnischen „Entmischung“ der Schülerschaft führen.

Die Schule ist beteiligt an der sozialen Hervorbringung und Konstruktion ethnischer Differenz. Sie produziert eine bestehende Sozialordnung selbst, um sie anschließend als objektive, äußerliche, naturgegebene ethnische Ordnung zu erfahren, zu deuten und darzustellen (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.277). Erforderlich sind bildungs- und schulpolitische Maßnahmen, die keine ausgrenzende Sonderbehandlung darstellen. Es muss eine aktive Antidiskriminierungspolitik verfolgt werden. Schutzvorschriften dürfen nicht umgangen werden, damit Migranten die gleichen Chancen auf den Bildungserfolg bekommen. Eine Intervention sollte schon in der Schulentwicklungsplanung geschehen (vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.337f).

### **3.2.4 Bildungspolitischer Umgang mit Migration**

Ein Grund für die schlechten Ergebnisse in den internationalen Vergleichsstudien sind die bildungspolitischen Barrieren, wie z.B. die unzureichende Verbindung von Elementar- und Primarbereich, und das (früh) selektierende Schulsystem sowie die unzureichende sprachliche Förderung von Kindern aus sozial schwachen Familien und eingewanderten Familien (vgl. Krüger-Potratz 2005, S.67). „Bildungspolitik nimmt über Gesetze, Erlasse, Verordnungen usw. Einfluss auf die äußere wie die innere Gestaltung des Bildungssystems und strukturiert somit die pädagogische Arbeit“ (ebd., S.57).

Die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben überwiegend ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland. Viele sind eingebürgert, aber auch die „ausländerrechtliche Situation beeinträchtigt die Bildungsbeteiligung dieser Kinder mit einem gesicherten

Aufenthaltsrecht nicht, denn grundsätzlich wird (...) davon ausgegangen, dass die Schulpflicht für alle Schülerinnen und Schüler gilt, die im jeweiligen Land Wohnung und gewöhnlichen Aufenthalt haben“ (Gogolin u.a. 2003, S.36). Bis weit in die sechziger Jahre war die allgemeine Schulpflicht allerdings nicht selbstverständlich. Die erst 1964 in allen Bundesländern eingeführte Einbeziehung ausländischer Kinder und Jugendlicher in die allgemeine Schulpflicht, die sehr kritisch diskutiert wurde, war ein erster Schritt in Richtung Integration und brach mit einer ausgrenzenden bildungspolitischen Leitvorstellung (vgl. Krüger-Potratz 2005, S.56).

Die Geschichte des Umgangs mit „fremden“ Kindern und Jugendlichen reicht bis in die Anfänge der öffentlichen staatlichen Schulen zurück, die als eine Institution des Nationalstaates zur sozialen und kulturellen Integration der nachwachsenden Generation dienen soll. „Der je nach politisch-sozialem Kräfteverhältnis mal mehr, mal weniger repressive Umgang mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität der Schülerschaft spiegelt sich in zahlreichen Erlassen, Ordnungen und Verfügungen der Unterrichtsverwaltungen der deutschen Bundesstaaten im Kaiserreich und in der Weimarer Republik, insbesondere Preußens“ wider (ebd., S.58). Dass Migration und Mehrsprachigkeit immer ein Thema hätte sein sollen, zeigt beispielsweise eine Volkszählung von 1905 nach der 11,9% der preußischen Untertanen eine andere Familiensprache als die deutsche besaßen (vgl. ebd., S.58).

Der erste Schritt zu einer minderheitenfreundlichen Bildungspolitik war der Minderheitenschutzartikel in der Reichsverfassung von 1919. Dieser sah vor, dass den größeren Minderheitengruppen Unterricht in der „eigenen Sprache“ zuerkannt werden musste. Dazu Artikel 113 RV: „Die fremdsprachigen Volksteile des Reiches dürfen durch die Gesetzgebung und Verwaltung nicht in ihren freien, volkstümlichen Entwicklung, besonders nicht im Gebrauch ihrer Muttersprache beim Unterricht sowie bei der inneren Verwaltung und Rechtspflege beeinträchtigt werden“ (Krüger-Potratz 2000, S.370). Dabei fehlten allerdings Ausführungsbestimmungen. Dieser Artikel sollte primär den Einfluss auf die deutschen Minderheiten im Ausland sichern. In den 1924 geführten bilateralen Verhandlungen über die Schulpolitik nördlich und südlich der neuen deutsch-dänischen Grenze zeigte sich eine selbstverständliche Unterscheidung von „eigen“ und „fremd“ und die Achtung der anderen und fremden Art. Dieses beinhaltet eine Rangordnung und eine naturgegebene Differenz. Für Ausländer bedeutet es, entweder an der eigenen Sprache und Kultur festzuhalten und sich somit als Fremde zu definieren oder im „allgemeinen Eigenen“ der Mehrheit aufzugehen. Diese „Entweder-Oder-Logik“, der Ausschluss des „Fremden“ aus dem Allgemeinen „durch

seine Bestimmung als etwas Nachrangigem, das man in guten Zeiten berücksichtigen, in schlechten aber ignorieren kann“ oder sogar zum Wohl des Ganzen ignorieren muss, findet sich auch noch in den Beschlüssen der sechziger Jahre im Umgang mit den Kindern der Gastarbeiter (Krüger-Potratz 2000, S.367).

Der Blick in die Geschichte zeigt also, dass für die Bildungspolitik Migration keinesfalls neu ist (vgl. Krüger-Potratz 2005, S.59). Neu ist die Befassung mit dem Phänomen und den in diesem Zusammenhang getroffenen Maßnahmen in Fachkreisen und in der öffentlichen und Fachdiskussion. Dieses liegt weniger an der quantitativen Bedeutung nach 1945 als, „dass die unter dem Stichwort `Globalisierung` zusammengefassten politisch-ökonomischen und kulturellen Entwicklungen eine neue Qualität aufweisen“ (ebd., S.59).

In den sechziger Jahren nahmen Politik, Gesellschaft und Institutionen die Herausforderung, die durch den Zuzug von „Gastarbeitern“ entstand, kaum wahr, da es sich hauptsächlich um ledige junge Arbeiter handelte, die nach dem Rotationsmodell nur für eine bestimmte Zeit in Deutschland sein sollten. Zudem setzte der Familiennachzug erst später ein und man hatte noch keine Vorstellung von der bevorstehenden Einwanderersituation (vgl. Auernheimer 1996, S.6). Es gab kein Konzept und die Ausländerfrage hatte nur „Nischencharakter“. Erst als allen bewusst wurde, dass es sich nicht um einen übergangsweisen Aufenthalt der Arbeitsmigranten in Deutschland handelte, wurde die Integration von Ausländern und ihren Kindern zu einem öffentlichen Thema. In der BRD fand eine schrittweise Einbeziehung ausländischer Schüler mit regulärem Aufenthalt statt und wurde unterschiedlich in den einzelnen Bundesländern gehandhabt. Nach dem Zuzug der Kinder der Arbeitsmigranten waren die Lehrer ratlos, da sie für den Umgang mit der neuen kulturellen und sprachlichen Vielfalt keine Hilfestellungen und Wegweiser erhielten. Die Wissenschaftler konnten auch keine Antworten liefern, da dieses Phänomen erst noch erforscht werden musste, denn der Umgang mit früheren Migrationen und der Umgang mit sprachlichen Minderheiten war nicht kritisch reflektiert worden, wodurch sich eine Perspektive von „Heterogenität als Normalfall“ nicht entwickelt haben konnte (vgl. Schmidtke 2005, S.145f). Diese Hilflosigkeit führte zu einem großen Schulversagen der Kinder mit Migrationshintergrund. In den siebziger Jahren entwickelte sich die sogenannte Ausländerpädagogik, „die Ende der 80er Jahre durch Konzepte interkultureller Bildung und Erziehung abgelöst wurde“ (Britz 2006, S.19). Diese Phasen lassen sich auf Grund des unterschiedlichen Tempos von Theorie und Praxis und der Beeinflussung durch die Wanderbewegungen und Einwanderungspolitik nur bedingt voneinander getrennt betrachten, bieten aber einen guten Überblick.

Die Ausländerpädagogik entstand aus einem Hilferuf der Lehrer, aber sie fand bis Mitte der achtziger Jahre in den etablierten Erziehungswissenschaften kaum Gehör und war ein Sammelsurium der verschiedensten pädagogischen Lehr- und Glaubenssätze von einseitiger assimilatorischer Ausrichtung bis zu einer ernsthaften Suche nach einer Lösung für die Verbesserung der Lebensqualität der Eingewanderten (vgl. Schmidtke 2005, S.151). Ende der sechziger Jahre sensibilisierten erste Beschreibungen aus der Schulpraxis bzgl. der Migrantensituation die Wissenschaftler. Sie erkannten ihre eigene Ratlosigkeit und begannen, das Phänomen der Immigration und ihrer Auswirkung auf die pädagogische Praxis nach wissenschaftlichen Kriterien zu untersuchen, wobei die historische Vorgeschichte nicht thematisiert wurde. Der Druck auf die Schulbehörden seitens der deutschen Elternschaft wuchs, da auch die einheimischen Kinder von der Konzeptlosigkeit betroffen waren. Das erste große Forschungsprojekt „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ (ALFA) trug wesentlich zur Entwicklung der Ausländerpädagogik bei. Es sollte ein Modell für die Lehrerfortbildung entwickelt werden, damit möglichst rasch viele Lehrer zur Verbesserung und Erleichterung ihrer Arbeit mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung vertraut gemacht werden konnten. Dem langsamen Reifeprozess stand allerdings die Notwendigkeit akuter Hilfestellung entgegen. Geeignete Fördermaßnahmen und Konzepte ließen auf sich warten. Die festgefahrenen Schulstrukturen konnten sich nicht auf neue Situation einstellen, wobei auch die Bereitschaft bei den Behörden fehlte. Aus der Frage: Wie muss sich die Schule verändern, um dieser neuen Gruppe von Schülern mit ihren anderen Voraussetzungen gerecht werden zu können? wurde: Wo liegen die kulturellen Besonderheiten, die die Mitarbeit der Kinder in der deutschen Schule erschweren? Untersuchungsgegenstand waren somit die ausländischen Kinder, deren Identitätsschwierigkeiten und der Zeitpunkt der Einreise als Ursachen der Probleme gesehen wurden. Es bestand im Allgemeinen eine Defizit-Orientierung. Der Identitätsbegriff wurde als (bi)kulturelle Identität neu definiert und damit auf seinen kulturellen Aspekt reduziert. Somit wurde er zu einem wesensbestimmenden Merkmal einer Person. Die Lehrer befassten sich nun mit den kulturellen Gegebenheiten des Herkunftslandes ihrer Schüler, um bestimmte Verhaltensweisen neu zu bewerten. Die vielen Publikationen, die in dieser Zeit zu diesem Thema entstanden, sollten zu einem besseren Verständnis der Lehrer für die Schüler führen. Wie zu erwarten war dieses Vorgehen nicht erfolgreich. Eine andere Strategie verfolgte das Studium der Ausländerpädagogik, welches das Erlernen einer der Sprachen der Immigrierten vorsah. Der Lehrer sollte dadurch befähigt werden, direkt in Interaktion mit Eltern bzw. Schülern mit Migrationshintergrund zu treten, um sie darüber näher kennenzulernen (vgl. ebd., S.176ff).

In Zusammenhang mit der Schulpflichtfrage forderte die KMK alle Bundesländer dazu auf, Maßnahmen zu treffen, mit denen ausländischen Kindern und Jugendlichen die Eingewöhnung in die deutsche Schule erleichtert werden sollte. Dazu zählen zusätzlicher Unterricht zur Vermittlung von Grundkenntnissen der deutschen Sprache und zusätzlicher Muttersprachlicher Unterricht. Es wurde eine Doppelstrategie verfolgt: Einerseits sollte dadurch eine Integration für die Dauer des Aufenthaltes und andererseits die Erhaltung der Rückkehrfähigkeit erzielt werden.

1970 empfahl die KMK Vor(bereitungs)klassen als Brücke zum Regelunterricht, Maßnahmen zur Förderung im Deutschen und weitere Förderungsmaßnahmen mit Bezug zum Fachunterricht, Hausaufgabenhilfe und muttersprachlichen Unterricht. Dabei sind die Äußerungen 1971 eher auf Integration gerichtet, wobei die Maßnahmen ab 1976 zusätzlich auch wieder segregativ wirken sollten. 1976 wurden wieder nationale Klassen und sogar Ersatzschulen in der Sprache des Herkunftslandes zugelassen. Der muttersprachliche Unterricht sollte wieder enger mit dem politisch favorisierten Ziel der Rückkehrfähigkeit verbunden werden (vgl. Krüger-Potratz 2005, S.70). Dieses ist mit dem Anstieg der ausländischen Wohnbevölkerung trotz des Anwerbstopps zu erklären, der eigentlich durch dieses Gesetz verhindert werden sollte.

Ab 1980 folgte die Kritik der „Ausländer-Sonderpädagogik“. Man diskutierte darüber, wie man interkulturelle Bildung einbeziehen könnte und versuchte, von der defizitären Sicht auf die Migranten abzurücken. Die rechtsextremen Tendenzen Anfang der neunziger Jahre waren ein weiterer „Auslöser für die Entwicklung von Konzepten interkultureller und antirassistische Bildung als integraler Bestandteil allgemeiner Bildung“ (Britz 2006, S.20). Langsam erkannte man die gesellschaftlichen Ursachen für die Probleme und dass Migration kein vorübergehendes Phänomen darstellte, sondern zur Normalität gehörte.

Nach und nach wurde die Ausländerpädagogik durch die interkulturelle Pädagogik ersetzt.

Die interkulturelle Bildung hat folgende Aufgabe:

1. Herstellung von Chancengleichheit für Schüler mit Migrationshintergrund;
2. Vorbereitung aller auf das Leben in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaft (vgl. Luchtenberg 2005, S.83).

Die Ziele sind der Abbau von Diskriminierung und der Aufbau wechselseitiger Verständigung, wobei man sich auch an der Migrantenkultur orientiert. Damit wurde die Doppelaufgabe beigelegt und eingestanden, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist (vgl. Schmidtke 2005, S.153).

Interkulturelle Erziehung verfolgt zwei Grundprinzipien: Den Gleichheitsgrundsatz (von Rechten und Sozialchancen) und den Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätswürfe (vgl. Auernheimer 2001, S.45 und Auernheimer 2004a).

Das Konzept stellt allerdings, genau wie die Ausländerpädagogik, keine „Ordnungskriterien bereit, nach denen die verschiedenen Ansätze eindeutiger klassifiziert und bewertet hätten werden können“ (Schmidtke 2005, S.154). Die Bezeichnung war zudem genauso vielfältig einzusetzen wie die alte (Passausländer wird zum Kulturausländer) (vgl. ebd., S.153). In den Schulen stehen immer noch die unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeiten im Mittelpunkt des Interesses und nicht die kulturelle und sprachliche Vielfalt der Kinder. Zudem läuft die interkulturelle Pädagogik immer Gefahr, die Fremdheit durch ethnische und kulturelle Zuschreibungen erst herzustellen (Kulturalismus). Des Weiteren sind die Möglichkeiten interkultureller Pädagogik durch die fehlenden sozialen und politischen Rechte von Migranten eher begrenzt. „Die Anerkennung wird zur Farce, solange sie mit sozialer Ungleichheit einhergeht“ (Auernheimer 2004a). Die Chancengleichheit kann nur durch Maßnahmen struktureller Art erfolgen (vgl. ebd.).

Seit den neunziger Jahren findet ein verstärkter Einfluss auf die bundespolitische Bildungspolitik auf europäischer Ebene statt. Die EU erteilt spezielle Empfehlungen und Richtlinien zur Beschulung von Wanderarbeitnehmerkindern zum Schutz ethnischer Minderheiten und für eine europaorientierte Schulsprachenpolitik in Verbindung mit entsprechenden (Förder) Programmen und Aktionsplänen (Projekte interkulturelle Bildung, Menschenrechts-erziehung, Mehrsprachigkeit etc.). Diese sind in den Beschlüssen der KMK erkennbar und auch auf die Auswirkungen der Migration und Globalisierung im eigenen Land zurückzuführen. Die Empfehlungen beziehen sich u.a. auf die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, das Grundkonzept des Fremdsprachenunterrichts, die Menschenrechts-erziehung und die Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit.

Bedeutsam ist die Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996, die einen Perspektivenwechsel darstellt, denn es wird nun davon ausgegangen, dass die Schülerschaft sprachlich und kulturell heterogen ist, weshalb Sondermaßnahmen nicht ausreichen. Die KMK definiert dort interkulturelle Bildung und Erziehung als „*Querschnittsaufgabe* in der Schule“ und als eine von allen Kindern und Jugendlichen zu erwerbende *Schlüsselqualifikation* durch interkulturelle Akzentuierung, Selbstreflexion und Multiperspektivität fördernde Lehr- und Lernformen und Materialien. Daraufhin sollen z.B. Bücher und Lehrpläne von den Bundesländern überprüft werden. Die Förderung des Fremdsprachenunterrichts, die Verbesserung der Rahmenbedingungen für einen Austausch,

die Erleichterung der Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte in allen Fächern, bessere Zusammenarbeit mit dem muttersprachlichen Unterricht, Einbindung interkultureller Angebote in die Lehrerbildung und Fortbildung sowie eine bessere Vernetzung mit Sozialpädagogen, Vereinen und Jugendarbeit werden geraten. Allerdings wurde auch dort eine notwendige strukturelle Veränderung nicht aufgegriffen. Beispielsweise wäre für eine gewünschte Vernetzung die Öffnung der Schulen notwendig, die ganztägig konzipiert sein müssen. Daran lässt sich erneut deutlich machen, dass interkulturelle Bildung und Erziehung ohne strukturelle Veränderung nicht zu realisieren ist. Ethnisierende und rassistische Diskriminierung in Schulen wurde auch hier nicht aufgegriffen und die „Defizite“ der Migranten weiterhin als Ursache für den schulischen Misserfolg gesehen (vgl. Hormel/Scherr 2004, S.36).

Nach dem „PISA-Schock“ wurden „kompensatorische Maßnahmen im Vorschul- und Schulbereich getroffen, ohne die Schule in ihrem Kern zu verändern“ (Krüger-Potratz 2005, S.68). Die Bildungsreform blieb im Ansatz stecken. Es ist eine „zweite Bildungsreform“ notwendig, die die politisch-gesellschaftlichen Veränderungen infolge von Migration, europäische Integration und Globalisierung beachtet (vgl. ebd., S.68). Trotz der Kritik ist die Verankerung der interkulturellen Bildung als Querschnittsaufgabe ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung.

In einigen Grundpositionen findet sich ein einheitlicher Diskussionsstand: Der Kulturbegriff wird als historisch gewordene Konstruktion verstanden, da die kulturelle Identität vorläufig, hybrid und dynamisch sind. Benachteiligung soll Beachtung geschenkt und rassistischen Diskursen entgegengewirkt werden (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.75). In den meisten Bundesländern sind in den Schulgesetzen, Rahmenplänen und Themenkatalogen interkulturelle Zielvorstellungen formuliert, wobei die zeitliche Entwicklung sehr unterschiedlich verläuft. Der Rahmenplan für die Grundschule „Aufgabenplan Interkulturelle Erziehung“ legt für alle Fächer verbindliche Inhalte und Standards fest, die auf eine Analyse und Reflexion gesellschaftlichen Verhaltens zielen und das Verhältnis zwischen Minderheiten und Mehrheit im gesamtgesellschaftlichen Kontext thematisieren (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.76).

Gerade für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist laut Nationalem Integrationsplan die allgemeine und berufliche Bildung zu sichern. Die Länder haben in diesem Rahmen in einer Erklärung der KMK und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund als Selbstverpflichtung folgenden Maßnahmen zugestimmt: Die sprachliche Bildung soll möglichst früh und systematisch aufgebaut sein, wofür in den

nächsten fünf Jahren Fortbildungen durch den „neuen“ Sprachbildungsauftrag durchgeführt werden sollen. Die Bedingungen der Mehrsprachigkeit werden für alle anerkannt. Der Ganzttag soll kontinuierlich erhöht und spezifische Mittel für die Integrationsarbeit von Schülern mit Migrationshintergrund (Erhöhung der Lehrkräfte, Unterstützung durch Sozialpädagogen etc.) bereitgestellt werden. Dieses erfolgt zur Zeit in der Praxis kaum, da meist z.B. Sprachförderstunden oder Teamteachingstunden durch den Lehrermangel wegfallen. Der Erwerb interkulturellen Kompetenzen ist in der Lehrerausbildung nun festgeschrieben. Zudem soll die Elternarbeit verstärkt werden. Dabei finden viele Zuschreibungen (z.B. untergeordnete Rolle der Frau, Schulproblem als Elternproblem) statt, wie sie auch im Nationalen Integrationsplan zu finden sind (vgl. KMK 2007).

In allen Bundesländern hat die Berücksichtigung kultureller und sprachlicher Heterogenität eher noch „den Charakter von Zusatz- als von Querschnittsmaßnahmen“ (Gogolin u.a. 2003, S.89). Es findet nur wenig Anerkennung von Heterogenität als „Normalfall“ statt und es „dominiert eine zielgruppenbezogene kompensatorische Strategie im Umgang mit Differenz“ (ebd., S.89). Sprachtests zur Erfassung von Kindern, deren Deutschkenntnisse nicht den Erwartungen entsprechen, führen oft zu separierenden Fördermaßnahmen und Überweisungen auf die Förderschulen (s. Kapitel I 3.2.3). Der Muttersprachliche Unterricht findet in nur wenigen Bundesländern als ein Regelangebot für zweisprachige Kinder und Jugendliche statt. Ein weiteres Defizit lässt sich auch bei der Unterrichtung von anderen Fächern, die sprachliche Förderung berücksichtigen könnten, feststellen. In mehreren Bundesländern wird der Muttersprachliche Unterricht, der hauptsächlich in Grund- und Hauptschulen angeboten wird, allmählich abgebaut und die Mittel teilweise in die Deutschförderung umgeleitet (Schwerpunkt Deutschförderung).

Seit 2005 (z.B. in Hamburg) wird das Anrecht einer Schule auf zusätzliche Mittel zur besonderen Förderung nach einem Sozialindex bestimmt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.166f). In NRW werden die Mittel nicht mehr nur auf Grund der Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund und/oder des schulischen Förderbedarfs „sondern auf der Grundlage eines Schulkonzepts in Verbindung mit der Zielvereinbarung zugewiesen“ (ebd., S.167). Diese Tatsache zwingt die Schulen dazu, Fördermaßnahmen zu entwickeln. Mit dem Migrationsanteil wird Politik gemacht und dieser herausgestellt, da dadurch die entsprechenden Zuschüsse erfolgen. Umso gravierender wiegen die Defizite in der Statistik.

### **3.2.5 Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Zur besonderen Bedingung der Schüler mit Migrationshintergrund gehört die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Der Zweitspracherwerb kann gleichzeitig oder versetzt erfolgen, wobei der Zweitspracherwerb schneller vonstattengeht als der Erstspracherwerb. Dabei bildet eine gute Erstsprache die Basis für den Zweit- und Schriftspracherwerb (vgl. Sani 2005, S.74). Die Typen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unterscheiden sich nach Beherrschungsgrad in Sprachfertigkeiten, Erwerbsumständen, Erwerbsreihenfolge und funktionaler Differenzierung (vgl. Stölting 2005, S.237). Je nachdem wie gut die CUP (common underlying proficiency) und wie günstig die sprachliche Sozialisation ist, erreicht das zweisprachige Kind die erste Schwelle, in der eine Sprache altersgemäß entwickelt ist (dominanter Bilingualismus). Ist dies nicht der Fall, kommt es zur sogenannten Halbsprachigkeit (Semilingualismus), die sich negativ auf die schulischen Leistungen auswirken kann. Von einem additiven Bilingualismus spricht man, wenn beide Sprachen gleich hoch entwickelt sind, welches als überdurchschnittliche Leistung zu sehen ist (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer 2008, S.28f). Bilinguale Kinder erwerben viel früher als einsprachige Kinder metasprachliche Kompetenzen (vgl. Britz 2006, S.30).

Eltern sollen die Sprache vermitteln, die sie gut beherrschen und in der sie sich spontan emotional ausdrücken. Allerdings wissen die Eltern oft nicht, wie sie sich bei der Spracherziehung ihrer Kinder verhalten sollen, da sie einerseits hören, dass die Kinder deswegen keine guten Deutschkenntnisse vorweisen können, weil zu Hause kein Deutsch gesprochen wird, andererseits wird ihnen vorgeworfen, dass sie ihren Kindern „schlechtes“ Deutsch beibringen (vgl. Roth 2007, S.169).

Die „Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen“ sind beträchtlich und wurden lange Zeit unterschätzt (Gogolin u.a. 2003, S. 40). Früher nahm man an, dass eine Assimilation an die Mehrheitsprache nach spätestens drei Generationen erfolgt, welches durch die demografischen, technischen und kulturellen Veränderungen weltweit nicht mehr der Fall ist (vgl. ebd., S.40). „Das zweisprachige Aufwachsen führt zu einem Sprachbesitz, der sich sowohl von dem einsprachiger Kinder in der Herkunftsregion als auch von dem einsprachigen Kind im Einwanderungsland“ unterscheidet, da Sprache lebendig ist und sich an die Lebensverhältnisse und die Mehrheitsprache anpasst (Gogolin u.a. 2003, S.46). Beispielsweise unterscheidet sich das Türkisch, welches in Deutschland gesprochen wird, von dem Türkisch in der Türkei oder in einem anderen Land. Oft lernen die Kinder auch einen spezifischen Dialekt oder eine veraltete Sprachform.

Der Deutscherwerb ist abhängig von der Integrationserfahrung. „Soziale Kontakte bilden die Grundlage für den Erwerb von Deutschkenntnissen und daher stellt jede Form von Exklusion gleichzeitig eine Barriere für den Deutscherwerb dar“ (Britz 2006, S.30). Dieses verdeutlicht die Abhängigkeit von den allgemeinen Rahmenbedingungen der Migranten.

„Die Bedeutung des Deutschen als allgemeines Verständigungsmittel, und erst recht als Schlüssel zum Bildungserfolg, wird von den Zugewanderten fraglos anerkannt, ohne dass sie deshalb ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben würden. Für die Gestaltung von Bildungsprozessen im Elementarbereich und in der Schule folgt hieraus, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Aneignung und Verarbeitung des Lernangebots dauerhaft relevant bleibt“ (Gogolin u.a. 2003, S.51). Zweisprachigkeit bringt nachgewiesenermaßen einige Vorteile für die sprachliche und kognitive Entwicklung mit sich, muss allerdings ab dem Kindergarten berücksichtigt und gefördert werden, um eine positive Weiterentwicklung zu gewährleisten.

Die Gefährdung der Sprachaneignung resultiert nicht aus der Zweisprachigkeit an sich, sondern aus ungünstigen Bedingungen wie eine allgemeine Sprach- und Bildungsferne und eine unzureichende Berücksichtigung beider Sprachen, welches viele Schüler mit Migrationshintergrund betrifft (vgl. ebd., S.43). Zudem werden mehrsprachige Menschen durch ihre einsprachige Umgebung, einer „Gesellschaft, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist, und eine öffentliche Meinung, die durch die Sichtweise von Personen geprägt ist, die *einsprachig* aufgewachsen sind - zumindest ihrem Verständnis nach“ - zum Problem gemacht (Stölting 2005, S.235). Diese Auffassung entspricht der langen einsprachigen Tradition der deutschen Schule. Zur Befreiung des Bürgertums aus den Zwängen der Ständegesellschaft gehörten die Durchsetzung der allgemein bildenden Schulen und die Ausrichtung gegen die geistlichen Lateinschulen. Comenius sprach sich im 17. Jahrhundert für Schulen in Volkssprachen aus. Dabei waren Gebildete selbstverständlich polyglott und es herrschte keineswegs Homogenität und Monolingualität. Erst durch die Herausbildung der Nationalstaaten, in Deutschland spätestens seit dem 18. Jahrhundert, wurden Sprachen in Europa zu einem Identitätsmerkmal der Zugehörigkeit zu einem Staatswesen (vgl. Roth 2007, S.160). Die gemeinsame Sprache war Ausdruck kollektiver Identität (vgl. Stölting 2005, S.162). Seit der allgemeinen Schulpflicht besuchen alle Schüler „Volksschulen“, in der die deutsche Schriftsprache vermittelt wird (zur Besonderheit der Schulsprache s.u.). Dadurch konnte sich das Schriftdeutsch zu der heutigen auch mündlich beherrschten Standardsprache entwickeln. Die Alltagssprache mit ihren spezifischen

Dialekten findet keine Berücksichtigung (vgl. Stölting 2005, S.240f). Trotz Kritik an der Vorenthaltung bestimmter Schichten von mehrsprachiger Bildung zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde weiterhin an der Auffassung der „schädlichen Zweisprachigkeit“ sowie der Bindung der Völkerversöhnung an die deutschsprachige Schule festgehalten (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz u.a. 2005, S.5).

Das staatliche Schulwesen ist bis heute die zentrale Instanz zur Eingliederung in die Gesellschaft und zur Herstellung und Wahrung der Spracheinheit (vgl. Stölting 2005, S.242). „Bis in die 1990er Jahre hinein waren die Anstrengungen zur sprachlichen Bildung von dem kompensatorischen Gedanken geprägt, dass einwandernde Kinder möglichst schnell in das einsprachig deutsche Schulsystem und seine Anforderungen eingegliedert werden sollten, aber gleichzeitig die „Rückkehrfähigkeit“ der Kinder erhalten und ihre „kulturelle Identität“ gewahrt werden sollte“ (Gogolin u.a. 2003, S.68). Mittlerweile hat man akzeptiert, dass die Kinder in Deutschland verbleiben und verfolgt diese Doppelstrategie nicht mehr. Bilingualität wird heute aber noch größtenteils ignoriert und als defizitär erachtet. Sie wirkt sich unter den hier üblichen Bedingungen negativ auf den Schulerfolg aus. Die Logik „Zwei Sprachen oder Sprachvarianten sind mehr als eine“ gilt zwar, bezieht sich aber in Deutschland nur auf die statushohen Sprachen (ebd., S.235). Das Prestige der Sprache und der soziale Status des Sprechers sind von Bedeutung, denn ein französischer Akzent wird als charmant, ein arabischer Akzent eines Arbeiters eher als negativ und defizitär wahrgenommen, welches auf die meisten Migrantensprachen übertragbar ist (vgl. Roth 2007, S.169).

Als entscheidend für den geringeren Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund werden laut der PISA-Studie nicht die sozio-kulturellen, sondern die sprachlichen Faktoren angesehen (vgl. Siebert-Ott 2006, S.145). Schüler aus Migrantenfamilien haben nach den Ergebnissen dieser Studie relativ schlechte Kenntnisse der Unterrichtssprache im Vergleich zu den gleichaltrigen Schülern ohne Migrationshintergrund „und zwar auch im Vergleich mit Schülern aus Migrantenfamilien in anderen Ländern und auch dann, wenn sie ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert haben“ (Diefenbach 2008, S.140). Die schlechten Ergebnisse zeigen, dass die Schule die Fähigkeiten ihrer Schüler nicht zu nutzen oder zu fördern weiß bzw. will und die gleiche Förderung, wie die für monolinguale Schüler, nicht ausreicht. Die Beherrschung der Nationalsprache gilt noch immer als prinzipielles Auslesekriterium und eine nichtdeutsche Familiensprache als Spezialfall. „Das als `normale` Gesetze wiederum bildet den Maßstab, an dem alle Kinder – ungeachtet ihrer Verschiedenheit – gemessen werden und an dem sich entscheidet, wer Bildungserfolg hat“ (Krüger-

Potratz 2005, S.68). Die Migranten werden also künstlich gleichgemacht und es wird nicht differenziert, welches eine indirekte Diskriminierung darstellt (s. dazu Kapitel 3.2.2). Das zeigt sich auch schon in der monolingualen und monokulturellen Ausbildung der Lehrer (vgl. Auernheimer 2001, S.66). Hinzu kommt, dass die Deutschnote entscheidend für die Übergangentscheidung ist und der schulische Misserfolg nicht an mangelnder mündlicher Kommunikationsfähigkeit in der Alltagssprache, sondern am Erwerb der (schriftnahen) Standard- oder Fachsprache des Unterrichts liegt, welches auch ein Problem für monolingual deutschsprachige Schüler darstellt (vgl. Siebert-Ott 2006, S.148).

Durch die Verwendung eines bestimmten Sprachstils werden bestimmte soziale Gruppen diskriminiert, sei es durch Abwertung der Leistung oder der Versperrung des Zugangs zu Lerninhalten, die in einer nicht allen zugänglichen Sprachvarietät vermittelt werden (vgl. Kaesler 2008, S.139). Jede Sprache hat ein komplexes, flexibles, dynamisches Gefüge von Ausdrucksweisen (Varietäten, Register, Stile). „Sie stellen soziale, regionale, fachliche Milieus her und indizieren sie“ (Stölting 2005, S.236). Basil Bernstein unterscheidet zwischen einem restringierten (z.B. starrer, begrenzter Gebrauch von Adjektiven und Adverbien) und einem elaborierten (differenzierende Verwendung von Adjektive und Adverbien) Code. Manche Menschen verfügen über beide, andere nur über den restringierten Code. Dadurch sind sie in ihrem Denken und Lernen erheblich beeinträchtigt (vgl. Kaesler 2008, S.140). „Über welche(n) Code(s) ein Sprecher verfügt ist dabei nicht in seiner Intelligenz begründet, sondern in seiner sozialen Schichtzugehörigkeit“ (ebd., S.140) Der Wortschatz und der Sprachstil verbleiben eher im BICS, wenn das Bildungsniveau niedrig ist und/oder in Familien z.B. durch ihre Erwerbstätigkeit wenig Zeit für Gespräche bleibt. Die gehobene Standardsprache ist den Schülern dadurch nicht geläufig.

Das Deutsch in der Schule ist eine hochformalisierte Wissenschaftssprache, die ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten hat (vgl. Auernheimer 2003a, S.40). „Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen und kohärenzbildenden Redemitteln (...) und mit komplexen Strukturen. Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen“ (Gogolin u.a. 2003, S.51). Für Kinder mit einer anderen Muttersprache ist es besonders schwierig zu verstehen und anzuwenden, „dass die Unterschiede zwischen der mündlichen Alltagssprache und der Sprache der Schule vor allem im strukturellen Bereich liegen“ (ebd., S.52). Die verlangten sprachlichen Leistungen werden immer abstrakter und entfernen sich immer mehr von der Alltagssprache. Kinder aus „gehobenen Schichten“ können im Gegensatz zu Kindern aus bildungsfernen Familien diese Art der Sprache zu Hause lernen und üben

(vgl. Auernheimer 2003, S.40f). „Sie durchlaufen beispielsweise eine Lesesozialisation, die den schulsprachlichen Anforderungen entgegenkommt“ (Gogolin u.a. 2003, S.51). In der Schule wird dieses vorausgesetzt, denn auch die Alphabetisierung appelliert an mitgebrachtes Sprachgefühl (vgl. Auernheimer 2003a, S.41). Die Probleme wirken sich stark in *allen* sprachintensiven Fächern aus, denn der Fachunterricht erfordert mehrere sprachliche Teilkompetenzen: Beherrschung der schriftlichen Standardsprache (erfordert Abstraktion) und Fachsprache (unterscheidet sich durch Wortschatz, Syntax und Textstruktur von der Allgemeinsprache) (vgl. Stölting 2005, S.259). Bei der Prüfung für Schulungsfähigkeit waren ein Drittel der deutschen Kinder im Bereich der sprachlichen Entwicklung auffällig, welches zeigt, dass das Sprachproblem nicht nur Migrantenkinder betrifft (vgl. Kaesler 2008, S.130). Der Zwang zum Lernen durch das Medium der deutschen Sprache bringt viele mehrsprachige Schüler/innen in die selbe Kategorie wie deutsche Erstsprachler mit schlechter Sprachstands-entwicklung“ (Stölting 2005, S.258).

Beurteilt die Schule Kinder allein nach umgangssprachlichen, interaktiven Deutschkenntnissen, kann es zu Fehlschlüssen oder unberechtigten Schuldzuweisungen kommen, denn ein Kind „braucht vier bis sieben Jahre, um als Anfänger in der Zweitsprache seine CALP (akademische Schriftsprache) auf die gleiche Höhe wie ein erstsprachlich deutsches Kind zu bringen“ (ebd., S.256). Vorteile haben Seiteneinsteiger, die im Herkunftsland schon Fachunterricht in ihrer ersten/sicheren Sprache hatten, da sie grundsätzlich ihr CALP auf die deutsche Sprache bei gutem Deutschlehrgang transferieren können. Besonders problematisch ist es, wenn die bisherige Lernsprache entfällt und BICS (umgangssprachliche Alltagskommunikation) „in der Zweitsprache noch nicht auf dem Niveau der Erstsprachler ist“, da sie dann dem altersgemäßen Erstsprachler unterlegen sind (Stölting 2005, S.257). Die Schüler erhalten in der Schule weniger verständlichen Input, können dadurch schneller ermüden und haben einen hohen Stressfaktor durch die Verarbeitung und Lösung in beschränkter Sprache. Die Folge können Unsicherheit, fehlendes Selbstvertrauen, frustriertes oder aggressives Verhalten und schlechtere Lernleistungen sein (vgl. ebd., S.257f). Die durch ungenügende Förderung resultierende oft schwache Schulleistung wird häufig als kognitives Defizit ausgelegt, womit der Teufelskreis beginnt: „Wird dem Kind einmal zu verstehen gegeben, dass es nichts kann, so wird sein Selbstbewusstsein leiden, es wird sich selbst aufgeben und erst recht keine (sprachlichen) Fortschritte machen“ (Allemann-Ghionda/Pfeiffer 2008, S.30). Dabei ist die Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Muttersprache ebenso wichtig und bedeutsam wie die Rolle der Familie (vgl. ebd., S.123). Es ist „letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum

Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigenden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der Unterrichtskommunikation Schritt halten können“ (Gogolin 2003, S.51). Der Erwerb der schriftnahen Standardsprache ist maßgebend für den Bildungserfolg (vgl. Auernheimer 2003a, S.164).

Die Förderung der Deutschkenntnisse wird zur Zeit durch die Integrationsdebatte und die Ergebnisse internationaler Schülerstudien von Bildungspolitikern und in der pädagogischen Praxis als dringlichste Aufgabe betrachtet. Es finden mittlerweile Fortbildungen im Bereich der Förderung von Deutsch als Zweitsprache statt, welcher nun auch Bestandteil der Lehrerbildung ist und als Zusatzqualifikation in der ersten Lehrerbildung erworben werden kann. In der letzten Zeit sind in mehreren Ländern Lehrpläne für „Deutsch als Zweitsprache“ in Kraft getreten, Aspekte des Zweitsprachunterrichts wurden in die Rahmenpläne für das Fach Deutsch eingearbeitet und soll in allen Fächern der Grundschule berücksichtigt werden. Deutschförderung ist hier als Querschnittsaufgabe zu sehen, wird aber noch zu wenig von außen unterstützt (Kooperation, Material etc.). Es gibt noch nicht überall Richtlinien für „Deutsch als Zweitsprache“ und die meisten Lehrkräfte sind Autodidakten (vgl. Stölting 2005, S.242).

Der schulischen Förderung der Herkunftssprachen wird zunehmend geringere Bedeutung beigemessen und sehr kontrovers diskutiert. Dabei bleibt der „Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung auch dann erhalten, wenn keine institutionelle Förderung beider Sprachen erfolgt“, da immer nur ein Teil der sprachlichen Gedankenkompetenz erreicht wird (Gogolin u.a. 2003, S.50). Eine Studie von Reich und Roth (2002) belegt, dass eine reine Sprachförderung in Form von DAZ-Kursen weniger effektiv ist als eine Kombination von sprachlicher und fachlicher Förderung (z.B. im bilingualen Fachunterricht in Herkunfts- und Fremdsprache). Die Fördermaßnahmen müssen langfristig, planvoll und strukturiert angelegt werden (vgl. Siebert-Ott 2006, S.150). Es entsteht der Eindruck, dass vieles gefordert aber vieles immer noch nicht gefördert wird.

Zur Zeit wird der Schwerpunkt auf junge Kinder gesetzt und zielt auf die Sprachumstellung Deutsch ab. Es finden bereits vor der Einschulung Sprachdiagnostiktests (meist nur in deutscher Sprache) für alle Kinder statt, wodurch auch die Notwendigkeit für monolingual deutschsprachige Kinder gesehen wird (vgl. Stölting 2005, S.243). Diese Tests entscheiden über entsprechende Förderangebote im Vorschulbereich bzw. in der Schuleingangsphase. Den Verfahren müssen aber „spezifische Maßstäbe zugrunde gelegt werden, die nicht am Vorbild von einsprachig Aufgewachsenen entwickelt werden können, sondern zweisprachigen Primär-

spracherwerb berücksichtigen“ (Gogolin u.a. 2003, S.44). Das Hamburger Verfahren HAVAS 5 berücksichtigt als erstes die Familiensprache der Kinder, auf deren Grundlage ein Förderplan erstellt wird. Es wird durch dieses Vorgehen deutlich, ob eine allgemeine Beeinträchtigung der Sprachentwicklung oder ein Rückstand im Deutschen bzw. der Familiensprache vorliegt. Prüft man nur Deutsch, ist die sprachliche Lebenswirklichkeit der mehrsprachigen Kinder halbiert. Den CITO-Test gibt es bereits in türkischer Sprache, weitere Sprachen sollen folgen. Andere Sprachen sind in der Regel nicht von Bedeutung, „weil generell nicht auf die Kompetenzen, sondern nur auf die Defizite geschaut wird“ (Roth 2007, S.167). Durch die derzeitige Vordringlichkeit werden Testverfahren zur Erfassung der Sprachkompetenz nicht ausreichend entwickelt und erprobt. Vorbereitende Maßnahmen sind zwar sinnvoll, aber nicht ausreichend und keinesfalls nach dieser kurzen Zeit abgeschlossen. Eine Förderung muss weiterhin begleitend und kontinuierlich erfolgen.

Eine Verringerung dieser Probleme kann durch eine Sicherung des schulischen Wissenserwerbs in der besser beherrschten Herkunftssprache während des Deutscherwerbs (z.B. bilingualer Unterricht) erfolgen. „Die Forderung nach einer bilingualen Erziehung stößt jedoch weiterhin auf den Widerstand von assimilationsorientierten Bildungskonzepten, auf monolingualer Praxis. Hinzu kommen erhebliche organisatorische und finanzielle Widerstände, die dazu führen, dass der Bilingualismus der Kinder aus Familien ausländischer Herkunft im Bildungssystem als Wert noch zu wenig erkannt und gefördert wird“ (Bundesministerium für Familie 2000, S. 173).

Ein weiterer Aspekt im schulischen Umgang mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist der muttersprachliche Unterricht. Dieser wurde 1964 von der KMK als wünschenswert betrachtet und sollte die Rückkehrfähigkeit durch die Erlernung der Amtssprache des Herkunftslandes stärken. Das Sprachangebot richtet sich entsprechend der Nachfrage; die Lehrkräfte werden aus den Herkunftsländern entsandt. Der muttersprachliche Unterricht untersteht in einigen Ländern der jeweiligen Landesregierungen, in anderen den Konsulaten der Herkunftsländer. Dadurch verläuft die Entwicklung seiner Curricula und Lehrmaterialien höchst unterschiedlich. „Während im Konsulatsunterricht Materialien und Richtlinien der Herkunftsländer eingesetzt werden, sind an verschiedenen Orten Rahmenpläne und Lehrmaterialien z.T. in eigenen Verlagen“ entstanden, die die gegenwärtige Lebenssituation der Migrantenkinder berücksichtigen (Gogolin u.a. 2003, S.71). Die Neuorientierung in der Bildungspolitik (s. Kapitel I 3.2) drückt sich auch im Verständnis des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts aus, der nicht mehr mit dem Rückkehrgedanken begründet wird,

sondern die Mehrsprachigkeit (verstanden als Ressource und als außenwirtschaftlicher Pluspunkt) von Migrantenkindern fördert und sie bei der Entwicklung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität unterstützen soll (vgl. ebd., S.69). Die heutige Aufgabe ist, die muttersprachliche Fähigkeiten in Wort und Schrift zu erhalten und zu erweitern sowie für die Landeskunde wichtige Inhalte zu vermitteln (vgl. Gogolin/Neumann u.a. 2001, S.279). Das Erlernen der deutschen Sprache steht aber weiterhin an erster Stelle und soll durch die Verfestigung der Muttersprache gefördert werden. Der muttersprachliche Unterricht findet zur Zeit zusätzlich zum Pflichtunterricht an einigen Schulen in Primarstufe, Sekundarstufe I und in Vorbereitungsklassen i.d.R. an zwei bis fünf Wochenstunden statt. Im Idealfall sollte er in den Regelunterricht integriert sein, wird aber eher fakultativ organisiert und ist nicht versetzungs- oder abschlussrelevant (vgl. ebd., S.279). Von Eltern und Schülern wird er dadurch und durch die oft großen Entfernungen als Belastung wahrgenommen. Nach einer Untersuchung im Jahr 2002 besuchten in NRW nur 27,8% der Schüler den muttersprachlichen Unterricht, davon 62% mit türkischer Muttersprache und 17% arabischsprachige Schüler (vgl. Schepker/Toker 2009, S.31). Demnach wird der Unterricht nicht in ausreichendem Maße genutzt. Ein weiteres Problem ist, dass die didaktischen Konzepte oft große Unterschiede aufweisen. Die ausländischen Lehrkräfte wissen oft nur wenig über die soziolinguistische Lage der Schüler und haben oft nicht die ausreichenden Kompetenzen in der deutschen Sprache, um Sprachvergleiche anstellen zu können. Der muttersprachliche Unterricht wird in einer Erklärung des Landes NRW als Bestandteil der nordrhein-westfälischen Integrationspolitik bezeichnet (Schulministerium NRW 2010a, S.11). Leider wird er u.a. durch die Erhöhung der Mindestschüleranzahl immer mehr abgebaut. Dabei ist die Beherrschung einer weiteren Sprache gerade in Zeiten der Europäisierung und Globalisierung sehr wichtig und steigert die Berufschancen der Schüler.

Durch die Einführung des Lehramtsstudienganges „Türkisch“ in Essen und Hamburg wurde die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Fach etabliert und seine Entwicklung gefördert, welches auch auf die anderen Herkunftssprachen übertragbar ist (vgl. Gogolin u.a. 2003, S. 71). Im Jahr 2003 wurde der herkunftssprachliche Unterricht in einigen Ländern unter bestimmten Voraussetzungen versetzungsrelevant. Am Ende der Sekundarstufe 1 kann eine gute Sprachprüfung eine mangelhafte Leistung in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen (vgl. Schulministerium NRW 2010a). Zudem wird er in vielen Ländern mittlerweile in ein Fremdsprachenangebot umgewandelt, wodurch eine Aufwertung der Minderheitensprachen stattfindet. Dieses Fach sollen grundsätzlich nur Lehrkräfte unterrichten, die in Deutschland in diesem Fach ausgebildet wurden. Diese Möglichkeit besteht vor allem in Ballungsgebieten.

Das Projekt „Öffnung des Muttersprachlichen Unterrichts zur Förderung und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa“ wurde Mitte bis Ende der neunziger Jahre im Rahmen eines EU-Förderprogramms an einigen Grundschulen des Landes erprobt. Dabei dienten die zweisprachigen Kinder den einsprachigen als Modell (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.273). Dieses wurde von den Eltern und Schülern und von den Lehrern im Bezug auf die Vermittlung interkultureller Inhalte positiv befunden. Die Schüler betonten die gute Atmosphäre des Unterrichts und die mehrsprachigen Kinder konnten in diesem Rahmen ihre außergewöhnlichen Leistungen zeigen. Somit wird bestätigt, dass die Würdigung dieser Kompetenzen äußerst wichtig ist. Einige Schulen motivierte dieses zur Weiterarbeit.

Einen anderen Ansatz verfolgt das Konzept der Begegnungssprachen, die für weitere Sprachen sensibilisieren (vgl. Stölting 2005, S.245). Die Sprachen (Niederländisch, Einwanderersprachen oder Englisch) sollten thematisch in den Unterricht (wöchentlich 20 - 45 Minuten) in verschiedene Fächer der Grundschule eingebunden und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund für alle Kinder genutzt werden. Die Schulen waren allerdings damit überfordert, da es sich sehr vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht unterschied (vgl. ebd., S.73f).

„Die Ansätze zeigten zwar das deutliche Bemühen, sprachliche und kulturelle Pluralität in der Schülerschaft als `Normalität` zu begreifen“, wurden allerdings meist verfrüht abgebrochen und zu wenig unterstützt (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.74).

Ein weiteres Konzept im Rahmen des zweisprachigen Unterrichts ist die zweisprachige Alphabetisierung, die den Unterricht in der Herkunftssprache inhaltlich und methodisch mit dem Regelunterricht koordiniert. Dadurch können sich Sprachkompetenzen in beiden Sprachen verbessern und ein Sprachbewusstsein durch den Sprachenvergleich entwickelt werden. Zudem findet ein interkulturelles Lernen in den gemischten Regelklassen statt (Koala-Projekt 2009).

Eine Mehrsprachigkeit für *alle* Schüler kann durch einen frühen Fremdsprachenunterricht und bilingualen Unterricht erreicht werden. Die Bundesländer konzentrieren sich zur Zeit darauf, den Früherwerb von Fremdsprachen zu fördern. Dieses geschieht besonders im Zuge der Europäisierung und Globalisierung um konkurrenzfähig zu bleiben. Tatsächlich wächst die Bedeutung der Fremdsprachen in der Grundschule. Seit kurzer Zeit wird in einigen Ländern Englisch bereits ab der ersten Klasse angeboten. Im Vordergrund steht die Sensibilisierung für eine andere Sprache und Kultur. Dadurch tritt aber die „Achtung, Förderung und Entfaltung der sprachlichen Ressourcen, die Zugewanderte in das deutsche Bildungswesen hineinbringen wieder in den Hintergrund“ (Gogolin u.a. 2003, S.75).

Inzwischen steigt die Beliebtheit von bilingualen Angeboten. Dieses Angebot bietet Fachunterricht in einer Fremdsprache vor allem an Gymnasien, mittlerweile aber auch an Gesamt- und Realschulen, an und richtet sich meist an besonders begabte und motivierte Schüler (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.72). Migrantenkinder können im bilingualen Unterricht als Vorbild dienen, wenn man sich bewusst macht, dass sie selbstverständlich ab dem ersten Schultag in der monolingual deutschen Schule ohne lange Vorbereitung und Begleitung, wie es in den bilingualen Schulen der Fall ist, erfolgreich am Unterricht teilnehmen (vgl. Stölting 2005, S.245).

Es werden hauptsächlich die Sprachen Englisch und Französisch angeboten. Die meistvertretensten Muttersprachen der Migranten finden wenig Beachtung und werden den allochthonen Kindern nicht als Kompetenz angerechnet (vgl. Bukow/Yıldız 2001, S.258). Besonders an Grundschulen finden in diesem Bereich immer mehr die Migrantensprachen Beachtung und tragen somit zu einer Aufwertung bei, die „die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bzw. der Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen über die üblichen Schulfremdsprachen hinaus öffentlich sichtbar“ macht (Gogolin u.a. 2003, S.72). Zudem werden dadurch Unterrichtskonzepte und -materialien entwickelt, die wissenschaftlich ausgewertet werden (vgl. u.a. Sandfuchs/Zumhasch 2004). Durch das bilinguale Konzept wird die Zweisprachigkeit bei den Migrantenkindern mit der entsprechenden Herkunftssprache gefördert und die Deutsch-Einsprachigen in eine Form von Zweisprachigkeit geführt (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.72). Zusätzlich findet interkulturelles Lernen durch die Teilhabe und die Vermittlung des Wissens der Kulturen, nicht verstanden als ethnisch abgeschlossen, statt (vgl. Fuchs 2001, S.39). Die schulische Förderung der Erstsprache in längerfristig angelegten Modellen, wie es hier der Fall ist, wirkt sich positiv auf den Zweitspracherwerb und Leistungen im Fachunterricht allgemein aus (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.48).

### **3.2.6 Umgang mit kultureller Differenz am Beispiel des Islam**

„Für die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist bedeutsam, dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und Religion besteht“ (Gogolin u.a. 2003, S.59). Die Loyalität bezüglich der Herkunftssprache lässt sich auch bezüglich der Religion feststellen, die in der Familiensprache vermittelt wird.

Trotz der großen religiösen Vielfalt in Deutschland hat die christliche Kirche auf die deutsche Schule, die eigentlich eine formale, staatliche Einrichtung sein sollte, immer noch einen großen Einfluss. Einschulungs- und Abschlussfeiern finden in der Kirche statt, christliche Feiertage werden in der Schule gefeiert, und es besteht bei der Wahl eines religiösen

Unterrichts (oft) nur die Möglichkeit zwischen katholischem und evangelischem Religionsunterricht. Dieses wird in den einzelnen Ländern unterschiedlich gehandhabt: In Nordrhein-Westfalen wird auch orthodoxer und jüdischer Religionsunterricht erteilt, welches zum Teil im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts geschieht. In Berlin wird kein staatlicher Religionsunterricht, in Brandenburg das Fach „Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde“ und in Hamburg „interreligiöser Religionsunterricht“ im Rahmen des evangelischen Religionsunterrichts erteilt. An diesem Unterricht können Schüler aller religiösen Richtungen gemeinsam teilnehmen (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.78). „Die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und der dabei ermöglichte Perspektivenwechsel unterstützen den Prozess des Entwickelns und (Wieder-) Entdeckens von Eigenem und fördert die Entwicklung von Identität“ (ebd., S.78). Dieses Fach wird von vielen Seiten unterstützt. Es ist also in diesem Bereich eine positive Entwicklung zu einem interreligiösen Unterricht zu sehen, der die Heterogenität seiner Schüler beachtet und sie zum interreligiösen und interkulturellen Dialog befähigt und meines Erachtens konfessionellem Unterricht vorzuziehen ist.

Im Folgenden beziehe ich mich auf Schüler mit muslimischem Hintergrund, wie es auch in der Öffentlichkeit - dort als Integrationshindernis - meist diskutiert wird. In diesem Zusammenhang wird das Wort „Parallelgesellschaft“ verwendet, um „unerwünschte Prozesse der sprachlichen und kulturellen Selbstabschottung ethnischer, aktuell islamischer, Gemeinschaften zu beschreiben und die Minderheiten für ihr desintegriertes Verhalten verantwortlich zu machen“ (Radtke 2007, S.201). Schätzungen zufolge besuchen ca. 700 000 Schüler islamischen Glaubens deutsche Schulen (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.59). „Von Minderheiten zu sprechen, macht angesichts dieser Zahlen keinen Sinn, erst recht nicht tragbar sind aber solche Äußerungen im Blick auf die *Menschen*, die hier leben, lernen und arbeiten“ (Bukow/Yıldız u.a. 2003, S.162). Trotzdem findet der Islam kaum Beachtung und wird zum Teil fälschlicherweise als Grund für den mangelnden Bildungserfolg von muslimischen MigrantInnen genannt (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.59). In der Öffentlichkeit wird der Islam mit Vorsicht, Distanz, Misstrauen und Zurückhaltung, besonders nach 11. September, behandelt. Er wurde zu einem „Mythos der Bedrohung“, wird ethnisiert, utopisiert, ideologisiert und kulturalisiert (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2003, S.58). Die Gläubigen werden unter Fundamentalismusverdacht gestellt. Dabei handelt es sich beim Islam um die dritte religiöse Säule in Deutschland (vgl. ebd., S.57).

Man muss den Islam in seinem jeweiliger Kontext sehen, „den ihm zustehenden gesellschaftlichen Platz ganz bewusst“ einräumen und eine rechtliche Gleichstellung

erreichen, die durch das Menschenrecht der Religionsfreiheit gefordert wird (ebd., S.58). Die bildungspolitische Forderung lautet: Etablierung einer quantitativ hochwertigen religiösen Bildung, in der islamische Religionsgemeinschaften nicht als Exotikum betrachtet werden und die Möglichkeiten zu einem islam-theologischen bzw. islamisch-religionspädagogischen Studiums eingeräumt werden, wie es mittlerweile an vereinzelt Universitäten geschehen ist. Es muss religionswissenschaftlich agiert, argumentiert und viel Aufklärungsarbeit geleistet werden, wobei der Schule eine wichtige Bedeutung zukommt. Es ist ihre Pflicht, ihr gesamtes Schülerklientel zu berücksichtigen, einzubeziehen und ihnen zu helfen, ihren Glauben zu leben und ihn für Andersgläubige transparent zu machen, damit Vorurteile abgebaut werden und Offenheit entstehen kann. Der Staat sollte sich weltanschaulich neutral verhalten, da sonst große Teile der Bevölkerung diskriminiert werden. Es muss der Grundsatz der Gleichberechtigung gelten.

„Der Umgang mit dem Thema Islam ist für viele PädagogInnen ein ‚vermintes Gelände‘“ (Roth 1999, S.207). Mit dem Thema geht die Schule sehr vorsichtig um, welches durch unzureichende Bildung und den öffentlichen Diskurs begründet ist. Eine Untersuchung von Auernheimer, v. Blumenthal, Stübiger und Willmann (1999) ergab, dass kaum eine unproblematisierte Thematisierung auftritt. Im „Unterricht oder im Schulleben tritt der Islam kaum in Erscheinung; dagegen treten eine Reihe kulturalistischer und ethnizierender Deutungsmuster in quasi-privaten Gesprächen der Forscher mit Lehrerinnen und Lehrern zutage, in denen der Islam stets als problematisch erscheint“ (ebd., S.208). Das Kopftuch ist ein „zentrales Symbol traditionalistischer, uneuropäischer und unaufgeklärter Geistes- und Lebenshaltung“, welches stets die Opferrolle der Mädchen gegenüber ihren Eltern betont. Gerade wenn es um Islam geht findet kaum ein interkultureller Dialog statt (vgl. Roth 1999, S.209).

Die Auseinandersetzung mit „fremd“ verstandenen Kulturen und Religionen tritt im konfessionellen Religionsunterricht auf, an dem aber die angehörigen Kinder meist nicht teilnehmen. Auch der Sach- oder Geschichtsunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zur interkulturellen Bildung leisten. Der islamische Religionsunterricht wird i.d.R. im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in türkischer, arabischer und bosnischer Sprache erteilt. Die islamische Unterweisung vermittelt vor allem religiöses Wissen und Verstehen, nicht aber die Verkündung des Glaubens. Erteilt wird der Unterricht von Lehrkräften für den muttersprachlichen Unterricht, die selbst Muslime sind. (Schulministerium NRW 2010b). In Berlin gibt es „eine staatlich anerkannte private islamische Grundschule und neben dem türkischsprachigen Unterrichtsangebot des Konsulats seit 2001 auch ein Unterrichtsangebot

der „Islamischen Föderation“, für die der Staat Räume in Schulen bereitstellt“ (Gogolin u.a. 2003, S.78). In den meisten Ländern soll bzw. wird nun „Islamkunde“, zum Teil auch alevitischer Religionsunterricht, als eigenständiges Fach in deutscher Sprache ergänzend angeboten. Es wird kritisch beobachtet, obwohl das Fach allein angesichts der Zahlen genauso angemessen und selbstverständlich sein sollte wie christlicher und jüdischer Unterricht. 2008 erschien das erste Lehrwerk dazu für die Grundschule. Durch diesen Unterricht sollen sich die Kinder, analog zu dem konfessionellen Religionsunterricht, in ihrer Identität bestätigt fühlen. Er soll zu einer innerislamischen Verständigung beitragen. „Islamischer Religionsunterricht muss so konzipiert und gestaltet werden, dass Schüler(innen) aller weltanschaulichen und religiösen Couleur an ihm teilnehmen können“ (Bukow/Yıldız u.a. 2003, S.54). Der Islamunterricht ist an Grundschulen beispielsweise in Schleswig-Holstein offen für alle Schüler, da er kein Bekenntnisunterricht ist (vgl. Schleswig-Holstein 2010). Allerdings wird er nicht im Zeugnis benotet, welches m.E. eine Entwertung dieses Unterrichts darstellt und unangebracht ist, da für katholischen und evangelischen Religionsunterricht selbstverständlich Zensuren vergeben werden.

2004 hat die erste Universität damit begonnen, Lehrer als Ergänzungsprüfung zum Lehramt für den Islamunterricht in Schulen auszubilden. Dafür wurden bereits zusätzliche Professuren eingerichtet, um dem wachsenden Bedarf gerecht werden zu können. Die Bedeutung des interkulturellen Dialoges für das gesellschaftliche Zusammenleben wurde demnach erkannt. Dazu gehört besonders das Wissen um „religiöse und interkulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ (Schulministerium NRW 2010b). Es wurde ein staatlicher Lehrplan unter deutscher Schulaufsicht erarbeitet. Die islamische Gemeinde sollte mehr einbezogen werden, welches ein Problem für die deutschen Behörden darstellt, da durch die Struktur und Differenziertheit des Islams kein eindeutiger Ansprechpartner besteht (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2003, S.157ff). „Die Einführung eines regulären islamischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen ist für die Muslime ein Prüfstein für Freiheitsrechte und Rechtsstaatlichkeit“ (ebd., S.158).

### 3.3 Fazit

Nach der Schülerleistungsstudie IGLU haben ca. 20% der Schüler in Deutschland einen Migrationshintergrund. Sie besuchen überproportional die Haupt- und Förderschulen und im Vergleich zu ihren autochthonen Mitschülern deutlich seltener ein Gymnasium. Viele verlassen die Schule ohne Abschluss (36% mit Migrationshintergrund vs. 16% ohne Migrationshintergrund). Besonders schlecht sind die Bildungschancen bei Schülern, deren beide Elternteile zugewandert sind und bei türkischem oder italienischem Migrationshintergrund. PISA und IGLU konnten zeigen, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Schicht außergewöhnlich hoch ist. Das betrifft viele Migranten, da sie überproportional häufig der Unterschicht angehören, dementsprechend weniger kulturelles und ökonomisches Kapital vorweisen können, wie es die Schule verlangt, und zusätzlich eine andere Familiensprache als Deutsch haben. Die Bildungsbenachteiligung von Migranten ist im Zusammenhang mit der Selektionspraxis des Schulwesens zu sehen, welches die unteren sozialen Schichten diskriminiert. Sie dient zur Sicherung von Privilegien, zur Durchsetzung von Macht und dem Ideal von homogenen Lerngruppen. (vgl. Auernheimer 2003b, S.30). Die Fixierung auf das familiäre Milieu sowie die Begabungsideologie werden zum Entlastungsargument für das Bildungswesen (vgl. Auernheimer 2004a).

Die deutsche Schule ist gekennzeichnet durch ihre Monokulturalität und Monolingualität. Migrantensprachen werden aus diesem Grund kaum einbezogen. Sie gelten als eher Defizit und grenzen dadurch Schüler mit Migrationshintergrund aus. Die Schule reagiert fast gar nicht auf die multikulturelle Situation in der Gesellschaft und reproduziert durch ihre hohe Selektivität das Schichtgefüge. Das Bildungswesen ist ein Abbild der Politik und dem Alltagsbewusstsein der deutschen Gesellschaft.

Über 40 Jahre Einwanderung wurden nicht als Herausforderung für eine qualitative neue Bildungspolitik gesehen. Erst „seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre und speziell mit der 1998 begonnen Diskussion über das Zuwanderungsgesetz beginnt sich die Sichtweise langsam zu verändern“ (Krüger-Potratz 2005, S.75). Die interkulturelle Bildung wird von der KMK als Querschnittsaufgabe im Bildungswesen und Schlüsselqualifikation für alle Schüler beschrieben. Die Empfehlungen und Beschlüsse in Reaktion auf die europäische Integration, die zielgruppenunspezifisch abgefasst sind, zielen auf die Öffnung des Bildungssystems und einen Perspektivenwechsel in Richtung Europa (vgl. ebd., S.72f). Die Richtlinien weisen in nahezu allen Bundesländern darauf hin, dass Schüler „Verständnis für die vielfältigen sozialen Verhaltensweisen und Einstellungen entwickeln sollen“ (Schmidtke 2005, S.157).

Der Islamunterricht stellt auch eine positive Wende dar. Die interkulturelle Programmatik kann aber nur „erfolgreich sein, wenn die pädagogischen Institutionen vom Kindergarten an aufwärts den Ideen der Gleichheit und Anerkennung verpflichtet sind“ (Auernheimer 2004b). Institutionelle Veränderungen sind dringend erforderlich, da das Problem nicht nur pädagogisch gelöst werden kann. Es ist zudem die politische und gesellschaftliche Gleichstellung der Migranten notwendig. Dabei geht es vor allem um den Abbau diskriminierender Strukturen und Haltungen.

## **4. Migrantenselbstorganisationen in Deutschland**

Selbstorganisationen, als institutionalisierte Form der Sozialen Bewegungen, entstehen aus einem Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Gruppen und dem Staat. Sie zielen auf die Beseitigung von Missständen oder Defiziten ab, die die politischen Prozesse und ihre Institutionen nicht erkennen (wollen) (Assimenios 2001). „Zum Selbstverständnis von Selbstorganisation gehört die Forderung nach Partizipation an den politischen Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen“ (Hadeed 2005, S.24). Die Partizipation in Vereinen ist die ursprünglichste Form politischer Partizipation, die u.a. in der Entstehung der Demokratie in Europa, im 18. und 19. Jahrhundert, eine große Rolle gespielt hat und für Migranten bis heute von großer Bedeutung ist (vgl. Hunger/Candan 2009, S.6).

### **4.1 Soziale Bewegungen**

Die Selbstorganisation gehört zu den institutionalisierten Formen sozialer Bewegungen. Giddens definiert soziale Bewegungen „als kollektiven Versuch zur Förderung eines gemeinsamen Interesses oder zur Erreichung eines gemeinsamen Zieles durch ein kollektives Vorgehen außerhalb des Bereiches etablierter Institutionen“ (Giddens 1999, S.552). Bedeutende Beispiele dafür sind u.a. die Frauenbewegung und die Grüne Bewegung. Nach Raschke (1985, S.12) sind sie Indikatoren des sozialen Wandels: Einerseits wird Wandel als Ursache, indem sie „Widerspruchs- und Konfliktpotenzial einer Gesellschaft und die Relevanzstrukturen erfahrener Widersprüche zeigen“ und andererseits als Wirkung gesehen, die auf die Wandlungsmöglichkeiten oder –tendenzen einer Gesellschaft verweisen. Gründe

für das Entstehen sozialer Bewegungen ist „eine Krise als Folge von Defiziten in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, von der viele Menschen betroffen sind“ (Ottersbach 2003, S.90).

Für Raschke sind folgende Bedingungen bei der Herausbildung einer Bewegungsorganisation relevant: Die kontinuierliche Mobilisierung von Ressourcen, ein gewisser Grad an Kontinuität, hohe symbolische Integration (ausgeprägtes Wir-Gefühl), geringe Rollenspezifikation, variable Organisations- und Aktionsformen und die Entwicklung politischer Ziele (vgl. Raschke 1985, S.77f). In der industriellen Phase entwickelte sich ein reiches Angebot institutionalisierter Einflusswege als Voraussetzung für die Ausbildung institutioneller Strategien (vgl. ebd., S.294).

Die Aktionsformen der „Selbsthilfe“, zu der Teile der Selbstorganisationen zählen, werden immer bedeutsamer, welches mit der Bedeutung der Fragen nach soziokultureller Identität korrespondiert. Die Aktiven der „Selbsthilfe“ wollen durch eigene Aktivitäten bei bedrängenden Problemen Abhilfe schaffen (vgl. ebd., S.329ff). Im Fall der Migrantenselbstorganisation sind es zum Beispiel Bildungs- oder Begegnungszentren, die die Interessen der Migranten vertreten oder sie in bestimmten Bereichen fördern (s.u.). Sie zeichnen sich durch Konkretheit und Dezentralisierung aus (vgl. ebd., S.313). „Wenn die Neuen Sozialen Bewegungen es schaffen, ihre Aktionen durch interpersonale Netzwerke und durch die Medien öffentlich zu machen, sind die PolitikerInnen letztendlich doch gezwungen, auf ihre Anliegen einzugehen“, wodurch das Ziel erreicht wäre (Ottersbach 2003, S.303). Voraussetzung ist natürlich eine ständige Signalisierung der Kooperationsbereitschaft mit dem politischen System (vgl. ebd., S.303).

## **4.2 Migrantenselbstorganisationen**

In Deutschland sind viele Migrantenselbstorganisationen (kurz MSO) entstanden. Allein in NRW wurden bei der bisher einzigen Vollerhebung 1999 über 2.200 Organisationen ermittelt, die vor allem in den letzten zehn Jahren gegründet wurden (vgl. Müller-Hofstede 2004). Die Herauslösung aus traditionellen Milieus als Folge der Individualisierung, durch die die Menschen nun verstärkt auf sich alleine gestellt sind und die im Wandel von der Industrie- in die Risikogesellschaft steht (vgl. Beck 1999, S.52) sowie der Migration, macht eine Einbindung in neue Zusammenhänge für Migranten zwingend erforderlich, da sie oft mit den neuen Lebensverhältnissen überfordert sind und eine Versorgungslücke in der staatlichen Leistung besteht. Dieses führt zu Organisationsbestrebungen, die insbesondere durch die

Kettenwanderung zusätzlich begünstigt werden, da diese zu engen Kontakten der Gruppe führen. Besonders in Zeiten kollektiver Ausgrenzung und Verengung individueller Aufstiegsperspektiven rücken Einwanderer zusammen, welches z.T. zu einer Reethnisierung führt. Die Haltung der Einwanderergesellschaft hat also einen großen Einfluss auf die Verstärkung des Wir-Bewusstseins der Migranten. Aufbauend auf informellen ethnic communities werden formale Organisationen und Vereine gegründet (vgl. Hadeed 2005, S.25f).

### **Entwicklung der Migrantenselbstorganisationen in Deutschland**

Bereits 1899 gründeten polnische Einwanderer als Reaktion auf verschärfte Germanisierungspolitik eigene Vereine, Gemeinden und Gewerkschaften. 1896 gründeten italienische Einwanderer ihr erstes italienisches Arbeiter-Secretariat mit Hilfe des Caritas Verbandes (vgl. ebd., S.26f).

Bereits kurz nach der Ankunft der „Gastarbeiter“ wurden in der BRD die ersten MSO vor allem in Form von Kulturvereinen mit dem Ziel der „Pflege und Bewahrung der heimischen Kultur“ und Hilfestellung und soziale Dienstleistungen ihrer Landsleute (Beratung, Betreuung) gegründet (ebd., S.27). Die sozialen Probleme wurden von der arbeitsmarktpolitisch ausgerichteten Ausländerpolitik nicht berücksichtigt und somit erhielten die Wohlfahrtsverbände den staatlichen Auftrag der Zuwandererbetreuung, die diese Aufgabe z.T. bis heute noch wahrnehmen. Die unterschiedlichen Verbände waren für bestimmte Nationalitäten und konfessionell gebundene Gruppen von Zuwanderern zuständig: Die Caritas „für katholische Migranten, die Arbeiterwohlfahrt für Zuwanderer aus der Türkei und den anderen außereuropäischen (nichtchristlichen) Anwerbeländern und das Diakonische Werk für griechische Einwanderer“ (Müller-Hofstede 2004). Die Verbände verstanden sich als Erzieher und Anwälte der Migranten und stellten eher eine Entmündigung und Stellvertretung dar. Die Migranten wurden kaum mit einbezogen und nicht als gleichberechtigte Mitglieder behandelt (vgl. Hadeed 2005, S.28). Es kam in dieser Zeit auch zur Gründung deutscher Initiativgruppen, die durch das zivilgesellschaftliche Engagement in der deutschen Bevölkerung, die die schlechten Lebensbedingungen der Arbeitsmigranten verbessern wollten, entstanden. Aus beiden Organisationsformen entstanden unabhängige MSO. Zusätzliche Impulse kamen aus den Heimatländern der Migranten, die vor allem aus politischen Absichten durch ihre finanzielle Unterstützung die Heimatverbundenheit der Auswanderer fördern wollten (vgl. Hunger 2004, S.6).

1970 hatten alle größeren Migrantengruppen Selbstorganisationen und auch schon erste Dachverbände gegründet. Sie beschäftigten sich zwar immer noch stark mit der politischen Entwicklung in den Herkunftsländern, aber auch immer mehr mit der rechtlichen und politischen Stellung in Deutschland (vgl. Hadeed 2005, S.27).

1980 fand ein Wandel vor dem Hintergrund der Niederlassung statt: „Je mehr Deutschland als Lebensmittelpunkt verstanden wird, desto mehr setzen sich Migrant(inn)en mit ihrer Lage im Aufnahmeland auseinander“ (ebd., S.27). Das Ziel ist es, durch politischen Einfluss eine Verbesserung der rechtlichen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation zu erreichen. Die Zusammenschlüsse erfolgen meist auf Grund von Sprache und Kultur (vgl. ebd., S.28f). Mit der Pluralisierung der Migrationsformen ist mittlerweile auch das Netzwerk von Migrantorganisationen dichter, vielfältiger und professioneller geworden (vgl. Müller-Hofstede 2004).

### **Typen und Formen der Migrantenselbstorganisationen**

Die MSO reichen von informellen Treffpunkten, Selbsthilfeinitiativen und Vereinen bis zu größeren formellen Organisationen. Man kann zwischen folgenden **Organisationsformen** unterscheiden (vgl. Hadeed 2005, S.29):

1. religiöse Organisationen: Dazu zählen islamische Moscheeverbände und jüdische Gemeinden. Die vielen christlichen Organisationen zählen nicht zu den MSO, da sie durch die jeweiligen Herkunftsländer organisiert werden.
2. zivilgesellschaftliche Organisationen: Diese vermitteln zwischen Individuum und Staat und gelten als Repräsentant der Einwanderergruppen. Die zivilgesellschaftlichen Organisationen lassen sich in herkunftshomogene und herkunftsheterogene Organisationen unterteilen.

#### a) Herkunftshomogene Organisationen

Die Mitglieder dieser Organisationen stammen aus einem Land, einer Stadt oder Region oder einer ethnischen bzw. religiösen Gruppe. Der Zusammenschluss erfolgt auf Grund der gemeinsamen ethnischen Herkunft (Mobilisierungsfaktor) und richtet sich nach der gemeinsamen Bedürfnislage ihrer Mitglieder. Dadurch muss die ethnische Differenz stets betont werden und die Kultur des Herkunftslandes tradiert und konserviert werden (vgl. ebd., S.31f). „Sie geben Informationen an ihre Mitglieder weiter, artikulieren Interessen, kanalisieren und mobilisieren Aktivitäten. Somit leisten sie nicht nur einen erheblichen

Beitrag zur individuellen sozialen Integration ihrer Klienten in die Aufnahmegesellschaft, sondern auch zur Durchsetzung kollektiver Minderheiteninteressen“ (Hadeed 2005, S.32). Da die einzelnen Gruppen natürlich auch sehr different sind, müssen die Vereine zur Rekrutierung ihrer Mitglieder oft mehrere verschiedenartige Ziele anstreben (vgl. ebd., S.32). Eine Studie zur wissenschaftlichen Bestandsaufnahme in NRW belegte, dass durch diese Organisationen kulturelle Elemente aus dem Herkunftsland erhalten bleiben, aktiviert und eingebracht werden können. Sie übernehmen für die ältere Generation eine Übersetzungsfunktion, da Probleme (in der Muttersprache) erörtert und entsprechende Strategien formuliert werden können. Im Vergleich zu herkunftsheterogenen Organisationen sind die Mitglieder durch die größere Identifikation mehr eingebunden. Zudem findet eine intensivere Partizipation statt (vgl. ebd., S.33; MASSKS 1999).

Es sind neue Tendenzen bei der jüngeren und qualifizierten Generation zu beobachten, die sich in ethnisch gegliederten berufs- oder funktionsgruppenspezifischen Vereinen und Verbänden organisieren. „Diese neuen Vereine kooperieren mit den traditionellen Selbstorganisationen und bieten ihnen ihre Unterstützung an. (...) Zugleich dienen sie der Mehrung des sozialen Kapitals, dem Aufbau von Netzwerken, um im besseren Berufsfeld mit den „Seilschaften“ der Mehrheitsgesellschaft besser konkurrieren zu können“ (Gaitanides 2000, S.102). Bei den Gründern handelt es sich v.a. um türkischstämmige Akademiker und Unternehmer.

#### b) Herkunftsheterogene Organisationen

Diese Organisationen werden auf Grund der gemeinsamen Zugehörigkeit zu bestimmten Migrationsbereichen (z.B. Arbeitsmigration, Flüchtlinge, Studenten) gegründet und schließen oft viele Nationalitäten ein. Dabei gibt es öffentlich-rechtlich legitimierte Organisationsformen (Ausländerbeiräte) und nichtstaatliche Organisationen (interkulturelle/multiethnische Vereine):

Ausländerbeiräte sind beratende Gremien und Interessenvertretung von Migranten auf kommunaler Ebene und waren die erste Form politischer Beteiligung. Sie können als „staatlich gestützte, lokal ethnisch-kulturelle Selbstorganisation gewertet werden, die zugleich eine politische Kompensation gegenüber dem Wahlrecht für deutsche Staatsbürger/innen eingenommen haben“ (Hadeed 2005, S.38). Sie bieten eine Plattform für die Formulierung reformpolitischer Initiativen wie z.B. dem Wahlrecht, doppeltem Staatsangehörigkeitsrecht, und Ausländerrecht (vgl. ebd., S.38). Durch die lediglich beratende Funktion hatten sie wenig Einfluss und erfuhren eher geringe Akzeptanz unter den Migranten. Deshalb wurden sie ab

Mitte der neunziger Jahre in einigen Ländern zu landesweiten Vertretungen ausgeweitet (z.B. LAGA in NRW und Hessen). Diese Verbände weisen größere Ressourcen und professionellere Strukturen auf. Seit 2000 wurden viele von ihnen in sogenannte „Integrationsbeiräte“ umgestaltet, die mitentscheiden können. Die Ausländerbeiräte werden im Allgemeinen immer mehr gewürdigt und tragen laut einer Studie zum interkulturellen Austausch bei (vgl. Hunger/Candan 2009, S.11ff).

Seit den neunziger Jahren werden verstärkt nationalitätsübergreifende Verbände, sogenannte interkulturelle bzw. multiethnische Vereine, gebildet. Grundlage ist die Erkenntnis über die Notwendigkeit einer gemeinsamen Interessenvertretung aller Migranten. Ein Teil davon wurde von Deutschen zur Unterstützung der Migranten gegründet, die danach Migranten als gleichberechtigte Mitglieder und Führungspersonlichkeiten aufnahmen (vgl. ebd., S.39). Die herkunftsheterogenen Organisationsformen wirken durch ihre plurale Vielfalt integrativ und besitzen eine größere Reichweite und Akzeptanz in der Aufnahmegesellschaft, wovon besonders die zweite und dritte Migrantengeneration durch ihren gemeinsamen Lebensmittelpunkt profitieren kann (vgl. ebd., S.40).

Hunger (2004) unterscheidet zwischen folgenden **Typen der MSO**:

Begegnungszentren (früher „Arbeitervereine“) gelten als Treffpunkt und sind der zweitgrößte Vereinstypus. In den Anfangsjahren der Zuwanderung wurde, insbesondere von griechischen Arbeitervereinen, eine echte Interessenvertretung angestrebt. Die politische Bedeutung nahm schnell, zum Teil als Folge der erfolgreichen Integrationspolitik der deutschen Gewerkschaft, ab. Freizeit- und Sportvereine bieten speziellere Freizeitangebote an. Kulturvereine sind sehr vielfältig und machen den Hauptteil der MSO aus. Sie reichen von multikulturellen Begegnungszentren bis hin zu Folkloregruppen. Politische Vereine bildeten sich auf Grund der Staats- und Regierungskrisen in vielen Heimatländern, waren sehr auf die politische Situation im Herkunftsland konzentriert und wurden deshalb oft sehr kritisch betrachtet. Mit der innenpolitischen Beruhigung in den meisten Herkunftsländern wandten sie sich immer mehr den Problemen in Deutschland zu. Dabei ist zu beachten, dass die Partizipationsmöglichkeiten für nichtdeutsche Staatsangehörige sehr begrenzt sind. „Ziel der Zusammenschließung zu Dachverbänden ist es, als Interessenverband der jeweiligen Zuwanderungsgruppe anerkannt zu werden und als gleichberechtigter Partner z.B. in den Gesetzgebungsprozess angehört zu werden“ (Hunger 2004, S.10). Familien- und Elternvereine nehmen sich bildungspolitischer Fragen an und bieten viele Dienstleistungen wie z.B. Hausaufgabenhilfe und Rechtsberatung an. Besonders verbreitet und erfolgreich arbeiten diese Vereine mit den

spanischen und griechischen Migranten, welches sich in der fast gleichberechtigten Bildungsteilnahme niederschlägt. Berufsverbände und Wirtschaftsvereine sind heute vor allem Berufs- und Branchenverbände selbständiger Migranten und entstanden durch die Veränderung der Tätigkeitsfelder. Soziale und humanitäre Vereine haben sich vor allem konstituiert, um Flüchtlingen zu helfen. Vereine für einzelne Gruppen sind für bestimmte Untergruppen gegründet worden wie z.B. Frauen-, Jugend- und Seniorenvereine (vgl. Hunger 2004, S.8-12).

### **Entwicklung der italienischen, spanischen, griechischen und türkischen MSO**

Im Folgenden werden die unterschiedlichen Entwicklungen der MSO der größten Migrantengruppen dargestellt. Dabei werden im Hinblick auf den empirischen Teil besonders die italienische und türkische Gruppe in den Blick genommen. An diesen Ausführungen wird deutlich, wie wichtig es ist, die Einwanderergruppen differenziert zu betrachten.

Hunger (2004) schildert die Entwicklung der italienischen MSO wie folgt: „Die italienische Organisationsentwicklung war von Beginn an sehr eng mit dem Heimatstaat und der deutschen Betreuungsorganisation verknüpft. Seit 1967 wurden in Trägerschaft der italienischen Konsulate in Deutschland Komitees zur Sozialbetreuung der Italiener in Deutschland gegründet, die sich Fragen der Bildung, Freizeitgestaltung usw. zuwandten und durch den italienischen Staat finanziert wurden“ (Hunger 2004, S.13). Zudem bildeten sich viele Vereine aus der Caritas und der katholischen italienischen Missionsarbeit heraus. Durch die enge Verbindung und Abhängigkeit zum Herkunftsland war es schwierig eigene Interessen zu formulieren. Die meisten Vereine sind Freizeit- und Begegnungsstätten; mittlerweile sind auch viele Wirtschafts- und Berufsvereine entstanden (vgl. ebd., S.13). Allgemein ist der Organisationsgrad der italienischen Migranten sehr gering und lässt sich aus der geringen Zahl eingetragener Vereine und der geringen Wertschätzung ableiten. Bis heute wird der Bildungsbereich hauptsächlich den italienischen Konsulaten in Deutschland überlassen (vgl. ebd., S.22f).

Im Gegensatz dazu emanzipierten sich die spanischen Migranten schnell vom Herkunftsland und widmeten sich bereits in den sechziger Jahren den konkreten Problemen im Aufnahmeland, wozu besonders die Bildungsfrage gehörte. „Der gemeinsame Widerstand der Emigranten gegen die Franco-Diktatur in Spanien sorgte für einen großen Zusammenhalt innerhalb der spanischen Gruppe und sensibilisierte zudem für gesellschaftspolitische Fragestellungen in Deutschland“ (ebd., S.14). Die Initiativen konnten die Beschulung in

deutschen Regelklassen und die Einführung muttersprachlichen Unterrichts für spanische Schüler durchsetzen und gelten als vorbildhaft und integrativ durch die Bildung sozialen Kapitals (vgl. Hunger 2004, S. 20).

Bei den griechischen Einwanderern waren Solidarität und Gruppenzusammenhalt wichtige Aspekte „für das Selbstverständnis und die Lebensbewältigung griechischer Gruppen im Ausland“, welches sich durch die Opposition gegen die Militärdiktatur in Griechenland noch verstärkte (ebd., S.15). Die griechischen Migranten engagierten sich ebenso wie die Spanier früh in Bildungsfragen, drängten aber nicht auf eine Gleichstellung ihrer Kinder sondern forderten ein separates Schulsystem, welches sich in der Gründung vieler griechischer Schulen, v.a. Gymnasien, niederschlug (vgl. ebd., S.16). Dieses führte zu einer hohen Abiturientenrate, setzte sich aber nicht bruchlos positiv in dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt fort, da die Schüler mit griechischem Abitur anscheinend Probleme auf dem deutschen Arbeitsmarkt haben (vgl. ebd., S.22).

Die Organisationsentwicklung der türkischen Einwanderer war stark von der innenpolitischen Situation im Herkunftsland geprägt. „Besonders in den 1970er Jahren sorgten die innenpolitischen Konflikte in der Türkei für eine große Politisierung und Radikalisierung der Vereinsarbeit von Türken in Deutschland. Die entstandenen und in diesem Zuge gegründeten Organisationen der Türken in Deutschland wurden dazu benutzt, die in der Türkei unterdrückten politischen Konflikte auszutragen“ (ebd., S.17). Die einzelnen Organisationen z.B. kurdische und türkisch-nationalistische trugen ihren Konflikt öffentlich vor der deutschen Gesellschaft aus, welches die Stigmatisierung verschärfte. Erst in den achtziger Jahren bildete sich durch die Verlagerung des Lebensmittelpunktes nach Deutschland und der innenpolitischen Entspannung in der Türkei eine stärkere Orientierung am Aufnahmeland heraus. Das lässt sich vor allem an der vermehrten Bildung von Elternvereinen seit den neunziger Jahren erkennen, die nach dem spanischen Erfolgsmodell agieren. Religiöse Vereine machen zur Zeit den Hauptteil der türkischen MSO aus (vgl. ebd., S.22).

### **Fördern MSO die Integration?**

Migrantenselbstorganisationen werden in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion sehr kontrovers beurteilt und es wird über die Rolle und die Bedeutung für die soziale Integration der allochthonen Bevölkerung diskutiert. Zum einen wird ihnen vorgeworfen, dass sie die Herausbildung und Verfestigung von „Parallelgesellschaften“ begünstigen und somit deren integrative Wirkung in Frage gestellt, zum anderen wird ihre Vermittlerrolle und Dienstleistungsfunktion der MSO gelobt. Hinter den gegensätzlichen Meinungen verbirgt sich

nach Hunger (2004) ein Streit um das richtige Integrationsmodell: Für die erste Gruppe bedeutet Integration Assimilation, für die Befürworter wäre eine Assimilation eine Einschränkung des Persönlichkeitsrechts (vgl. Hunger 2004, S.23). Durch die MSO können die Migranten ihre eigenen Interessen durchsetzen, dadurch ihre Umwelt verändern und sich die Spielregeln der Aufnahmegesellschaft durch die Auseinandersetzung mit ihr aneignen (vgl. Hadeed 2005, S.42).

„Alle Netzwerke und Organisationsformen können relevante Beiträge zur Förderung der Gemeinsamkeiten und zur Orientierung ihrer Mitglieder oder der von ihnen vertretenen ausländischen Bevölkerung einer Gemeinde leisten und zur Artikulation und Durchsetzung ihrer Interessen verhelfen“ (ebd., S.41). Die Herausbildung ethnischer Gruppen ist im Eingliederungsprozess von Migranten ein funktionales Element für gesellschaftliche Stabilität und bietet eine wichtige Orientierungshilfe und Identitätsstützung durch die Sozialvernetzung besonders in der ersten Zeit nach der Einwanderung. Die höhere Problemlösefähigkeit mit der Gruppe eröffnet einen besseren Zugang zum öffentlich-politischen Leben. Ein Zusammenhang zwischen Migrantenorganisationen und ethnischer Segregation ist nicht erkennbar (vgl. Hadeed 2005, S.44).

Das Grundgesetz gewährt allen das Recht, sich in Vereinen zusammenzuschließen. „Die Vielfalt bürgerlicher Organisationen und deren Engagement sind die Voraussetzung einer pluralistischen Entwicklung, ohne die Demokratie kaum funktioniert“ (ebd., S.46). Ein Bestandteil der Demokratie ist ihre Fähigkeit zur Erweiterung von Möglichkeiten demokratischer Partizipation sowie Vertretung und Organisation gesellschaftlicher Interessen (vgl. ebd., S.46). „Partizipation ist ein wesentliches Element erfolgreicher und nachhaltiger Integration. Es muss ein Ziel sein, allen Beteiligten zu ermöglichen, an einem transparenten und sachgerechten Dialog- und Entscheidungsprozess teilzunehmen“ (ebd., S.48f). Die Migrantenorganisationen haben durch die unmittelbare Nähe zur marginalisierten Migrantenbevölkerung den entscheidenden Vorteil, dass sie deren Situation authentisch aufnehmen und artikulieren können. Diese Art der Organisation bringt die Migranten in eine emanzipatorische Position wodurch sie als eigenständige Partner in Diskussions- und Aushandlungsprozessen akzeptiert werden. Dieses ist nicht durch professionelle Dienste ersetzbar. Darum ist eine Förderung der MSO von großer Bedeutung (vgl. ebd., S.47).

Die MSO zielt auf die Handlungsfähigkeit ihrer Mitglieder ab, wodurch strukturelle und soziale Integration gefördert wird. In den USA gelten sie beispielsweise als wichtige Vermittlungsinstanz und in einigen Ländern als unverzichtbarer Bestandteil des sozialen Versorgungssystems (vgl. ebd., S.49). In den Niederlanden und Großbritannien werden sie in

politische Entscheidungsprozesse mit eingebunden und ihre Aktivitäten gefördert. Einige wichtige Gruppen bilden Beratungsgremien, die die Behörden beraten sollen. Eine solche Politik zielt auf eine Gruppenintegration ab (vgl. Hadeed 2005, S.108).

Die staatlichen Programme in Deutschland konzentrieren sich eher auf Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen als Hilfe zur Eingliederung. Sie sehen die Migranten als hilfsbedürftige Objekte und nicht als gleichberechtigte Partner. Dabei wäre das Konzept „Hilfe zur Selbsthilfe“ deutlich sinnvoller als eine Bevormundung (vgl. ebd., S.102). Hinzu kommt die Befürchtung, dass durch die Migrantenorganisationen die Integration durch die Erhaltung und Pflege der Herkunftskultur behindert wird. „Die ethnisch-kulturelle Orientierung des deutschen Staatsverständnisses und Staatsangehörigkeitsrechts macht es in der politischen Vorstellung vieler Deutscher schwierig, die Bewahrung der kulturellen Identitäten der Migrant(inn)en mit dem Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit zu vereinbaren, weil Identitäten allzu eng an die jeweilige Volkszugehörigkeit gebunden werden“ (ebd., S.104). Migranten sollen nach dieser Vorstellung ihre bisherige (rückständige) Herkunftskultur abschütteln und die sogenannte „deutsche Leitkultur“ annehmen. Die Integrationsleistung ist nach dieser Auffassung vor allem von Migrantenseite zu leisten. Die Angst vor einer „Parallelgesellschaft“ kommt auch durch die Sehnsucht nach kultureller, nationaler Homogenität, die es allerdings nie gegeben hat und nie geben wird. Diese Vorstellung begründet die Ausgrenzung ausländischer Minderheiten (vgl. ebd., S.104f).

Mittlerweile werden die Migrantenselbstorganisationen stärker beachtet und anerkannt (vgl. ebd., S.205). In NRW findet ein Programm zur Unterstützung der MSO statt. Sie beteiligen sich auch zunehmend in diversen Gremien. Die Integrationsfunktion ist mittlerweile in einigen Tagungen akzeptiert worden. Es werden vor allem die Brückenfunktion und die Netzwerkbildung positiv erwähnt (vgl. BMFI 2003). Ein Fachkongress der Bundeszentrale für politische Bildung, der Friedrich-Ebert-Stiftung sowie des Modellprojekts „Transfer Interkultureller Kompetenz“ im Oktober 2003 plädierte für eine aktive Nutzung der zivilgesellschaftlichen und integrationspolitischen Dienstleistungen der MSO (vgl. Müller-Hofstede 2004).

### 4.3 Fazit

Die Selbstorganisationen der Migranten in Deutschland dienen über drei Jahrzehnten als einzige Partizipationsmöglichkeit. „Es sind die sozialen Räume, wo Bedürfnisse zum Ausdruck gebracht werden, wo aktive Hilfe zur Selbsthilfe praktiziert und politische Forderungen der MigrantInnen formuliert werden“ (Assimenios 2001). Die MSO sind eine Antwort auf die Bedürfnisse der Migranten in der Aufnahmegesellschaft und dienen der Verfestigung politischer und sozialer Beziehungen aus dem Herkunftsland. Sie konzentrieren sich immer mehr auf die Lage und Integration im Aufnahmeland und äußern dadurch den Wunsch an der Partizipation am (gesellschafts-) politischen Leben (vgl. Hadeed 2005, S.235ff).

„Die für eine erfolgreiche Integration unentbehrlich und notwendige Mobilisierung der Selbsthilfepotenziale“ von Migranten sind am besten über die MSO realisierbar, da sie als einzige „legitimiert und prädestiniert sind, herauszufinden, was Migrant(inn)en bewegt, ihre konkreten Probleme zu formulieren und in die politische Debatte einzubringen“ (ebd., S.237). Sie schließen die Lücke in der sozialen und kulturellen Regelversorgung, dienen der Erhaltung und Pflege der Herkunftskultur und spiegeln dadurch die kulturelle Vielfalt des Landes wider (vgl. ebd., S.238). Durch ihre Brücken- und Vermittlungsfunktion vermitteln sie einerseits „die Interessen und Probleme der Migrant(inn)en an das politische und administrative System der Aufnahmegesellschaft, andererseits vermitteln sie ihrer Klientel Informationen und Kenntnisse über die Aufnahmegesellschaft“ (Hadeed 2005, S.238). Die Interessenvertretung der Migrantenbevölkerung gegenüber der Aufnahmegesellschaft und ihren Einrichtungen bildet die Basis einer gesellschaftlichen Partizipation, bei der Ressourcen aktiviert und qualifiziert wird (vgl. ebd., S.239). Durch die Zusammenschlüsse auf Bundesebene (z.B. Türkisch Gemeinde in Deutschland) werden die MSO zunehmend als politische Akteure in der Aufnahmegesellschaft wahrgenommen und stehen zunehmend im Dialog (z.B. Koordinierungsrat der Muslime). Die MSO „haben einen tief greifenden Strukturwandlungsprozess durchlaufen und können heute als fester Bestandteil des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland angesehen“ werden (Hunger/Candan 2009, S.6). MSO sind folglich für die Integrationsarbeit von mehrfacher Bedeutung: Sie dienen als Interessenvertretung und Sprachrohr von Migranten, als Bindeglied zu der Aufnahmegesellschaft (Brückenfunktion) und als Projektträger. Diese Organisationen gilt es zu fördern (vgl. Das Integrationsportal 2010).

## 5. Zusammenfassung

Geißler (2002) fasst die MigrantInnenpolitik treffend zusammen: „Deutschland ist seit den 60er Jahren aus ökonomischen, demographischen und humanitären Gründen de facto zu einem Einwanderungsland geworden – allerdings über Jahrzehnte zu einem `Einwanderungsland wider Willen`. Die Politik war zu sehr mit Begrenzung und Abwehr befasst, und hat es darüber versäumt, ein durchdachtes Konzept zur Eingliederung der ethnischen Minderheiten zu entwickeln und der deutschen Bevölkerung bei der Bewältigung der Integrationsproblemen zu helfen“ (Geißler 2002, S.289). Diese Einstellung prägte auch das gesellschaftliche Bild und förderte Fremdenfeindlichkeit. Erst seit wenigen Jahren wird Integration als staatliche Aufgabe gesehen, welches sich in den neuen Gesetzen (u.a. Zuwanderungsgesetz) und der Anerkennung der unumkehrbaren Einwanderungssituation ausdrückt. Integration wird nun als Leistung von beiden Seiten, der Aufnahmegesellschaft und der Einwanderung, gewertet und entsprechende Angebote zur Verfügung gestellt.

Die Migrantengruppen sind stets differenziert zu betrachten, da sie sich auf Grund ihrer unterschiedlichen Aufenthaltsdauer, dem Wanderungsmotiv, dem Bildungsstand etc. sehr voneinander unterscheiden und zum Teil auch von der Aufnahmegesellschaft trotz vergleichbarer Situation unterschiedlich wahrgenommen werden (s. öffentliches Bild italienischer und türkischer MigrantInnen).

Menschen mit Migrationshintergrund, die zum Teil mittlerweile schon in der zweiten und dritten Generation in Deutschland leben, sind weiterhin vor allem auf Grund der politischen Versäumnisse in zentralen Bereichen, wie der Wohnungs-, Beschäftigungs- und Bildungssituation, benachteiligt. Zudem haben sie als Ausländer kaum politische Partizipationsmöglichkeiten und sind deutschen Staatsbürgern rechtlich nicht gleichgestellt. Sie leben in deutlich kleineren und schlechter ausgestatteten Wohnungen und sind überdurchschnittlich in Berufen mit wenig Einkommen und Reputation positioniert. Im Vergleich zu der autochthonen Bevölkerung sind sie öfter der Erwerbslosigkeit ausgesetzt, die vor allem auf die Auslagerung von Produktionsstätten ins Ausland und auf die Rationalisierungen in der Industrieproduktion, in der sie hauptsächlich tätig waren, zurückzuführen sind. Da sie meist un- oder angelernte Arbeiter waren und die im Herkunftsland erworbenen Abschlüsse nicht zählten, waren besonders die MigrantInnen von den Massenentlassungen seit den achtziger Jahren in diesem Bereich betroffen.

(Hohe) „Bildungsabschlüsse werden immer stärker zur Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt“ (Deimann/Ottersbach 2003, S.67). Daher wiegt die Unfähigkeit der Schulen,

ungleiche Startchancen auszugleichen, besonders schwer. Hinzu kommt eine Diskriminierung der unteren Statusgruppe, die u.a. trotz gleicher Leistung nicht auf die entsprechende Schulform verwiesen werden. Damit löst die Schule ihr meritokratisches Versprechen nicht ein. Ungleiche Bildungsverteilung ist durch das jeweilige ökonomische, kulturelle und soziale Kapital bedingt: Viele Eltern mit Migrationshintergrund können ihre Kinder auf Grund ihrer schlechten ökonomischen Lage nicht ausreichend, zum Beispiel mit Nachhilfe, unterstützen. Zudem fehlt vielen das entsprechend notwendige soziale Netzwerk, das notwendige Informationen bzgl. des Bildungssystems bereitstellt und das kulturelle Kapital, welches von der Schule vorausgesetzt wird. Die Bildungsexpansion hat zwar die Bildungschancen in allen Schichten verbessert, die Ungleichheiten aber noch verschärft. Somit zählen die Migranten weiterhin zu den Verlierern und sind trotz höherer Schulabschlüsse am Arbeitsmarkt weiterhin benachteiligt. Sie werden deutlich häufiger direkt in anregungsärmere Schulformen (Hauptschule, Förderschule) überwiesen oder nach der Startzeit in höheren Schulformen heruntergestuft. Dadurch sind die besonders stark von den Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems betroffen. Dieses zeigt sich auch in den deutlich höheren Anteilen der Nichtversetzung und dem überproportionalen Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss. Besonders ungünstig sind für Migranten die überproportionale Unterschichtszugehörigkeit und die sprachliche Sozialisation als zusätzlicher Belastungsfaktor in diesem System. Hinzu kommt, dass „Migration und Mobilität, mehrsprachige Sozialisation und der Aufbau von gemischten Identitäten“ für Kinder und Eltern sehr anspruchsvolle biographische Ereignisse sind, die dem Einzelnen hohe psychische Leistungen abverlangen (Allemann-Ghionda/Pfeiffer 2008, S.35f). Dem müssten spezifische Förderangebote und Wertschätzung entgegengebracht werden. Die Zuschreibung der Probleme auf die Schicht wäre aber defizitorientiert und stigmatisierend und würde auch nicht erklären, warum andere Länder trotz hoher Migrationsquote wie Kanada und Schweden in der internationalen Schülerleistungsstudie einen Spitzenplatz belegen.

Die schulischen Probleme „werden weiterhin als Problem der kulturellen Differenz zwischen Aufnahmegesellschaft (früher `Gaststaat`) und den Familien `ausländischer Kinder` wahrgenommen (...) und weniger als Probleme, die aus einer unzeitgemäßen Bildungspolitik und Pädagogik und der unverändert gebliebenen Struktur der Schulen resultieren“ (Krüger-Potratz 2000, S.380). Dieses Denken ist geprägt durch das lange politische Selbstverständnis, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei.

Durch die Einbeziehung ausländischer Schüler in die allgemeine Schulpflicht 1964 wurde zwar mit der Tradition der prinzipiellen Ausgrenzung von Kindern mit fremder

Staatsangehörigkeit gebrochen, etablierte Eingliederungshilfen und separate Förderungsmaßnahmen setzten allerdings die Tradition des Umgangs mit sprachlich kulturell fremd geltenden Kindern fort: Muttersprachlicher Unterricht, Vorbereitungsklassen etc. sind Varianten, die im 19. Jahrhundert und zu Beginn des 20. Jahrhunderts für die staatsangehörigen Kinder aus den innerstaatlichen sprachlichen Minderheiten, zum Zweck der sprachlichen und kulturellen Homogenisierung und Assimilation, entwickelt worden sind (vgl. Krüger-Potratz 2000, S.71).

Die bildungspolitischen Entscheidungen der letzten Jahrzehnte besitzen einen Charakter von jederzeit widerrufbaren Ausnahmegesetzen, die von Bundesland zu Bundesland verschieden sind. „Die (monolinguale und monokulturelle) Schule ist in ihrem Kern unverändert geblieben“ (ebd., S.75). Die seit den sechziger Jahren eingeführten „Eingliederungshilfen bilden bis heute bestenfalls die Brücke zu einer im Kern unveränderten `nationalen Regelschule`“ (Krüger-Potratz 2005, S.70). Die Maßnahmen erscheinen als Störung des Normalangebots und Belastung.

Folgende Argumente bzw. Legitimationsfiguren gelten seit den zwanziger Jahren bzw. der Kaiserzeit: Durch die „fremden“ Schüler werden die Schulen zu stark belastet, wodurch innovative Schritte und neue Aufgaben abgelehnt werden, da dieses durch die „Ausländerbelastung“ nicht mehr geleistet werden kann. Zudem würden durch die besondere Aufmerksamkeit die „eigenen“ Kinder am Fortkommen gehindert. Es wird über Hauptschulen, die als „Ausländerschulen“ betitelt werden, geklagt und es werden zur Anwerbung deutscher Eltern an einigen Schulen Ausländerquoten eingeführt (vgl. Krüger-Potratz 2000, S.379).

„Das traditionelle Selbstverständnis der deutschen Schule als obrigkeitliche Anstalt verhindert ein Umdenken in der Richtung, dass die Schule eine Leistung für die Schüler zu erbringen habe“ (Auernheimer 2004a). Für das schlechte Abschneiden Deutschlands ist vor allem das selektive Schulsystem verantwortlich, in dem eine soziale Auslese mit Ethnisierungseffekt stattfindet.

Folgende Strukturdefizite herrschen im deutschen Schulsystem:

1. Die frühe Trennung mindert die Chancen zur Aufholung des Rückstandes bei ungünstigen Eingangsvoraussetzungen.
2. Die Trennung nach Schulformen wirkt sich in vielerlei Hinsicht negativ aus: Die Lernleistung von schwächeren Schülern wird bei einer gleich starken Lerngruppe eher noch verschlechtert. Die Hauptschule bietet kaum noch Perspektiven und beeinträchtigt die Lernmotivation. Zuschreibungen verfestigen sich und fördern die

Vorstellung von natürlicher Ungleichheit nach Begabung und ethnischer Herkunft. Durch die Trennung entwickelt sich an höheren Schulformen kaum eine Diagnosekultur und individuelle Förderbereitschaft, da jederzeit „schwierige“ Schüler abgegeben werden können.

3. Die institutionelle Diskriminierung der Schüler mit Migrationshintergrund zeigt sich besonders in den Empfehlungsentscheidungen, die meist nicht auf Grund der Leistungen, sondern auf Grund der familiären Sozialisation und elterlichem Unterstützungspotenzial, welches besonders auf dem Gymnasium vorausgesetzt wird, gefällt werden.
4. Durch die Halbtagschule, die mittlerweile allerdings immer mehr zur Ganztagschule ausgebaut wird, besteht seitens der Schule kaum Interventionsmöglichkeit zur Angleichung der Startchancen.
5. Interkulturelle Kompetenzen und Mehrsprachigkeit werden vom Bildungssystem kaum beachtet und gefördert, sogar eher noch als Belastung wahrgenommen, obwohl diese in vielen Berufen mittlerweile gefordert sind. Zweisprachigkeit gilt demnach nicht als Gewinn, sondern als Sprachbarriere. Andere Sprachen und Religionen werden meist als Verweigerung von Integration wahrgenommen.

Die primäre Ungleichheit besteht also in den Fähigkeiten und Kompetenzen, die notwendig sind, um an bestimmten Bildungsangeboten teilzuhaben (kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital). Die sekundäre Ungleichheit findet sich in den sozialen Disparitäten trotz gleicher Kompetenz, die durch das System erzeugt werden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.245). „Indem die Schule es unterlässt, durch eine methodische Unterweisung allen das zu vermitteln, was einige ihrem familiären Milieu verdanken, sanktioniert sie die Ungleichheit, die alleine sie verringern könnte“ (Bourdieu 2001, S.48). Man müsste die Differenz systematisch mit in die Curricula einbeziehen und davon ausgehen, dass man allen alles unterrichten muss und nichts voraussetzen darf. Ein weiteres Problem besteht in dem von Auernheimer (2004b) bezeichneten Lehrplan des Rassismus, denn der Selektionsmechanismus lässt die Migrantenkinder als leistungsschwach darstellen, welches das öffentliche Bild beeinflusst und/oder bestätigt. Es ist unverständlich, warum in Deutschland besonders nach den PISA Ergebnissen gerade im Bildungsbereich gespart wird: Die Klassenstärke wird erhöht; Fördermaßnahmen, muttersprachlicher Unterricht, Fortbildungen für Lehrer etc. werden gekürzt.

Durch die Unzufriedenheit mit dem deutschen Schulsystem ist die Nachfrage nach Privatschulen in den letzten Jahren angestiegen und wird auch mittlerweile von Eltern aller Schichten in Betracht gezogen. Diese Schulen bieten einerseits ein vielfältiges Schulkonzept und eine nachgewiesene positivere Lernumgebung als staatliche Institutionen, andererseits bergen sie die Gefahr zur Verstärkung der Ungleichheiten durch das Abwandern von bildungsnahen Schichten auf Schulen in privater Trägerschaft. Die Selbstorganisation von Migranten, die sich u.a. in Hausaufgabenbetreuung und in der Gründung eigener Schulen ausdrückt, hat, wie man bei den spanischen und griechischen Migranten sehen kann, einen positiven Einfluss auf den Bildungserfolg und wirkt somit integrativ.

Zur Zeit werden in allen Bundesländern Anstrengungen zur Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Heterogenität unternommen und interkulturelle Erziehung und Förderung der Mehrsprachigkeit als Querschnittsaufgabe in den Lehrplänen festgeschrieben. Allerdings gilt Heterogenität immer noch nicht als Normalfall und es „dominiert eine zielgruppenbezogene kompensatorische Strategie im Umgang mit Differenz“ (Gogolin u.a. 2003, S.90). Die Muttersprache wird zu wenig berücksichtigt und gefördert; der herkunftssprachliche Unterricht immer mehr abgebaut. „Dabei bestimmte das Europäische Parlament im November 2006 das Ziel, dass jeder Bürger der EU neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrschen soll. Zudem soll den Migranten die Pflege der Muttersprache und die Sprache des Aufnahmelandes mit wissenschaftlich fundierten Methoden ermöglicht werden“ (vgl. Schepker/Toker 2009, S.31). Eine positive Entwicklung bezüglich der Berücksichtigung von Pluralität ist die Etablierung des Islamunterrichts in einigen Bundesländern, der auf Grund der hohen Anzahl muslimischer Schüler in Deutschland erforderlich ist. In einigen Bundesländern wird zur Zeit über die Abschaffung von Hauptschulen und Förderschulen diskutiert, die dann in Kompetenzzentren umgewandelt werden sollen. Des Weiteren wird ab dem Schuljahr 2010/2011 in Hamburg das Zwei-Säulen-Modell eingeführt. Diese Entwicklungen weisen auf eine „Aufweichung“ des dreigliedrigen Systems hin.

Die Teilhabe an Bildung und Bildungserfolg sind entscheidende Voraussetzungen für die Integration und für die Kohärenz jeder modernen Gesellschaft und deshalb von besonderer Bedeutung (vgl. Krüger-Potratz 2005, S.67). Die ethnische und kulturelle Pluralität sollte als Normalfall gelten und zum Ausgangspunkt der Theorie und Konzeptbildung werden. Allerdings verlangt dieses auch eine politische und rechtliche Gleichstellung von Migranten und eine allgemeine politische Umorientierung, da strukturelle Ungleichheiten nicht nur pädagogisch beseitigt werden können.

## **Teil II: Empirischer Teil**

In diesem Teil werden die untersuchten Schulen vorgestellt und an Hand der Interviews bzw. der Leitfragen diskutiert. Im Folgenden sollen die Stadt, in der sich die beiden Schulen und dessen Trägervereine befinden, und die Rahmenbedingungen der Schülerschaft, der Schulen und der Vereine dargestellt werden. Nach Darstellung des Forschungsdesigns werden die Schulen, deren Trägervereine, die Schülerklientel sowie die Konzepte vorgestellt. In Kapitel 5 folgen eine Präsentation der Ergebnisse der Interviews und ein Vergleich der einzelnen Gruppen.

### **1. Räumlicher Kontext der untersuchten Schulen**

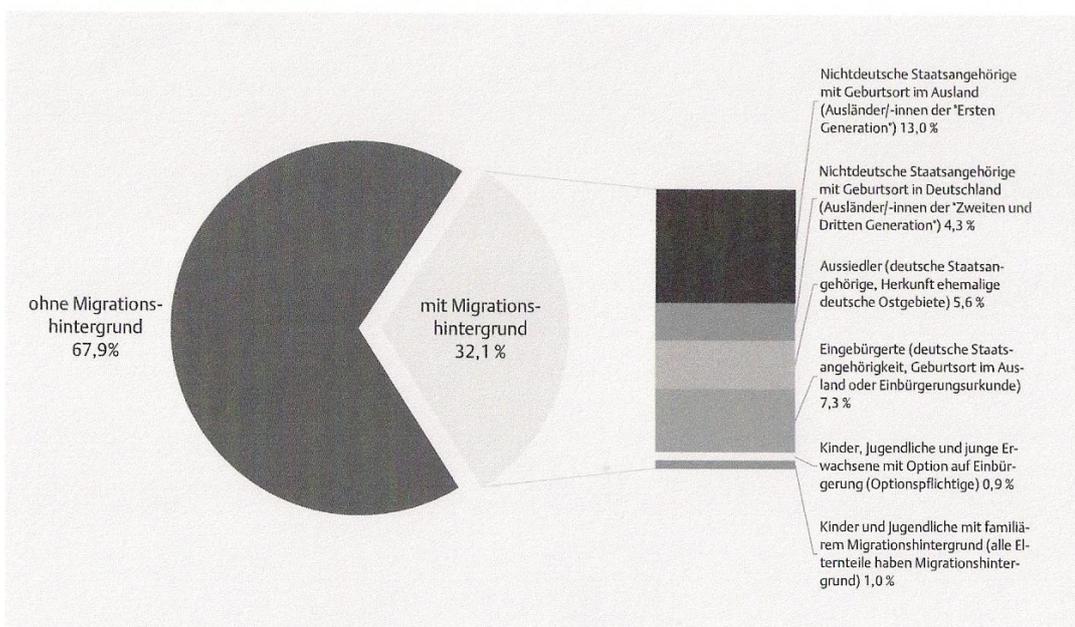
Der räumliche Kontext bildet die Rahmenbedingung für die Entstehung der beiden Vereine und die Lebensbedingungen der Schüler. Da es sich um Migrantenorganisationen handelt, soll die Lebenssituation der Migranten im Vergleich zu der einheimischen Bevölkerung dargestellt werden. Allerdings wird dies durch das unzureichende Datenmaterial erschwert, da die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ in der städtischen Statistik erst ab 2005 und nicht durchgehend in allen Bereichen angewendet wird. In der Kategorie „Ausländer“ wird zwischen den einzelnen Einwanderergruppen nicht differenziert. Die Zahlen sollen trotzdem als Indiz für die Lebenssituation der Menschen mit Migrationshintergrund der Stadt Köln gelten und eignen sich gut für deskriptive Zwecke. Die einzelnen Stadtteile, in denen sich die Schulen befinden, die Gesamtschule in der Innenstadt und das Gymnasium in Buchheim (Bezirk Mülheim) mit einem sehr hohen Migrationsanteil, sind weniger relevant, da sich das Einzugsgebiet der Schulen nicht auf diese Bezirke beschränkt. Die Informationen, die in diesem Kapitel angegeben werden, sind der Homepage der Stadt, dem Statistischen Jahrbuch der Stadt Köln 2007, Medienberichten und wissenschaftlichen Diskussionen entnommen.

Die Stadt Köln gehört zu den Großstädten der Bundesrepublik und zählte 2007 1.025.094 Einwohner (Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.15). Wie in allen Großstädten der Bundesrepublik nimmt die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund stetig zu. Schätzungen zufolge besitzen ca. 40% der einzuschulenden Kinder einen Migrationshintergrund - Tendenz steigend. Köln besitzt eine sehr lange Zuwanderungstradition. Mittlerweile leben in dieser Stadt Menschen aus rund 180 Nationen und macht sie dadurch zu einer multikulturellen, vielfältigen und sehr heterogenen Stadt. Die seit den siebziger Jahren konstante Einwohnerzahl konnte nur durch die Zuwanderer, vor allem ehemalige Gastarbeiter, so stabil bleiben (vgl. Tekin 2003, S.38). Die größte

Zuwanderergruppe bilden die Türken mit 35,9% der Ausländer, gefolgt von den Italienern mit 10,4 % und den Polen mit 4,6% (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.27).

Der Begriff „Migrationshintergrund“ schließt für das Amt für Stadtentwicklung und Statistik folgende Gruppen mit ein: Nicht-Deutsche Staatsangehörige, Aussiedler, Eingebürgerte und nach dem Staatsbürgerschaftsgesetz von 2000 in Deutschland geborene Kinder von ausländischen Eltern. Bei den Zahlen handelt es sich um Schätzwerte aus den Einwohnermeldeverfahren, die erst seit 2005 erhoben werden (s. Mikrozensus 2005). 2007 lebten in Köln 16,2 % Ausländer, aber bereits 32,1% Menschen mit Migrationshintergrund (Kinder aus binationalen Ehen sind in dieser Statistik nicht berücksichtigt, weshalb die Zahl deutlich höher einzuschätzen ist).

Grafik 105 **Einwohner mit Migrationshintergrund 2007**



Quelle: Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.31

**Tabelle 6: Einwohner mit Migrationshintergrund seit 2005**

Jahre		insgesamt	0-6	6-18	18-35	35-50	50-65	65+
2005	<b>Einwohner mit Migrationshintergrund</b>	30,1%	8,0%	15,0%	29,0%	22,0%	15,0%	8,9%
	<b>davon Deutsche mit Migrationshintergrund</b>	43,9%	14,7%	18,3%	22,3%	20,3%	14,0%	10,3%
2007	<b>Einwohner mit Migrationshintergrund</b>	32,1%	8,0%	15,0%	28,9%	22,7%	15,0%	10,3%
	<b>davon Deutsche mit Migrationshintergrund</b>	45,9%	14,6%	18,4%	21,9%	19,6%	13,7%	11,7%

Quelle: Amt für Stadtentwicklung und Statistik, eigene Abbildung und Berechnungen

Der Migrantenanteil stieg zwischen 2005 und 2007 um zwei Prozentpunkte an, ebenso wie der Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund. Die größten Anteile sind bei den 18-35-

jährigen zu finden, die auch die höchste Einbürgerungsrate (45,7%, 2005 34,2%) aufweisen (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.45). Im Jahr 2000 ließen sich 22,8% der Migranten einbürgern, 2% mehr als 2005. In ein paar Jahren wird der Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund im Alter von 6-18 Jahren vermutlich noch höher sein, da das neue Staatsbürgerschaftsrecht, welches ermöglicht, bei der Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft anzunehmen, erst seit 2000 gilt (alle 0-7-jährigen Optionspflichtigen) (vgl.ebd., S.45).

**Tabelle 7: Haushaltsgröße**

Jahr/Ausländer	Haushalte	1 Person	2 Personen	3 Personen	4 Personen	mehr als 5 Personen	Personen je Haushalt
<b>2000</b>	513261	244597	141753	65508	42591	18812	1,94
<b>davon Ausländer</b>	13,7%	11,4%	10,9%	16,9%	22,9%	34,4%	2,37
<b>2007</b>	532513	268433	143769	60752	41335	18224	1,88
<b>davon Ausländer</b>	13,0%	13,1%	9,8%	13,5%	17,4%	25,1%	2,05

Quelle: Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.46; eigene Abbildung

Die Größe der Haushalte in der Stadt sank. 2000 waren es noch 1,94, 2007 nur noch 1,88 Personen pro Haushalt. Bei der ausländischen Bevölkerung waren es 2000 2,37 und 2007 2,05 Personen je Haushalt. Die durchschnittliche Personenanzahl ist folglich auch bei den Ausländern deutlich gesunken, jedoch im Vergleich zu der deutschen Bevölkerung um einiges höher. Während im Allgemeinen die Einpersonenhaushalte am häufigsten sind, ist mit 34,4% der Anteil der Ausländer, die in mehr als 5-Personenhaushalten leben am höchsten.

Der demografische Wandel verläuft in Köln, verglichen mit anderen Regionen und Städten, langsamer: Der Anteil der über 65-Jährigen wird mit 18,6 Prozent im Jahr 2025 deutlich geringer sein als im Bundesgebiet (25,5 %). Die Ursache für die moderate Alterung der Bevölkerung ist dieselbe, die auch für das Einwohnerwachstum verantwortlich ist: Die „Verjüngung“ erfolgt durch den permanenten Zuzug von Studierenden, Auszubildenden und jungen Erwerbstätigen (vgl. Bevölkerungsprognose Köln 2010, S.4). Hinzu kommt, dass der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund überproportional hoch ist. Im Jahr 2007 waren nur 15,7% der Deutschen ohne Migrationshintergrund, aber 22,3% der Einwohner mit Migrationshintergrund unter 18 Jahre (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.22). Zudem lag die Geburtenrate der Migranten trotz Angleichung an die einheimische Bevölkerung immer noch höher (vgl. ebd., S.38). Bezüglich seiner Altersstruktur ist die einheimische Bevölkerung auf das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Potenzial der Menschen mit Migrationshintergrund angewiesen.

## **Wohnen**

„Die ökonomische Polarisierung, die in den Großstädten vielfach auch mit einer starken sozialräumlicher Polarisierung einhergeht, hat sich in den letzten Jahren zunehmend verstärkt“ (Tekin 2003, S.42). Die Skandalisierung dieser marginalisierten Quartiere, die besonders in den Medien hervortritt, wird besonders von Lokalpolitikern genutzt. Dabei gibt es bereits Studien, die ein gut funktionierendes Zusammenleben nachweisen konnten (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2001). Einige dieser Stadtteile, u.a. Mülheim, die einen überproportionalen Migranten- und Arbeitslosenanteil aufweisen, wurden in das Bund-Länder-Programm „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Soziale Stadt“ aufgenommen. Die klassischen marginalisierten Quartiere Kölns, wie Chorweiler und Kölnberg, sind Großbausiedlungen, die zur Bewältigung der Wohnungsnachfrage in den sechziger und siebziger Jahren entstanden und „einerseits ein Produkt der Suburbanisation, d.h. der Verstädterung des ländlichen Raumes, und andererseits eine Folge der staatlichen Wohnungsbaupolitik“ sind (Ottersbach 2004a, S.108). In den sechziger und siebziger Jahren zog der Mittelstand ins Umland, welches zu einer sozialen Erosion und einer Vernachlässigung des Zentrums führte, in dem hauptsächlich Migranten und Angehörige der Unterschicht lebten. In den achtziger Jahren fand eine umgekehrte Entwicklung statt: Die Innenstadt wurde aufgewertet und die Altbauviertel waren besonders bei der urban orientierten gut verdienenden städtischen Dienstleistungsklasse sehr beliebt. Dadurch wurde die Unterschicht immer weiter an den Stadtrand verdrängt. In den neunziger Jahren kam es zu einer wachsenden Wohnungsnot unter anderem in Folge der Reduzierung des sozialen Wohnbaus. Im Jahr 2003 kamen 20.000 Suchende auf 6000 Sozialwohnungen (vgl. Tekin 2003, S. 42).

Die Zahl der Sozialwohnungen reduzierte sich zwischen 1990 und 2007 von 23,6% auf 9%. (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.95). Die Trabantenstädte blieben in der Hand der städtischen Wohnungsbaugesellschaften, die für benachteiligte Wohnungssuchende, wie Sozialhilfeempfänger und Ausländer, von der Stadt genutzt wurden. Durch überhöhte Mietbelastung wurden viele Menschen von Wohngeld und Sozialhilfe abhängig und mussten häufig schlechte Wohnungen beziehen. „Wachsende Armut und der Niedergang des gemeinnützigen Wohnungsbaus vertiefen die sozialräumliche Spaltung in den Städten“ (Tekin 2003, S.43). Dieses zeigt sich auch in der Konzentration der Ausländer in bestimmten Stadtteilen. Die Zahlen der Einwohner mit Migrationshintergrund reichten im Jahr 2007 von ca. 27.000 bis 49.000. Ein Grund dafür ist die Benachteiligung der Migranten auf dem Wohnungsmarkt (s. Kapitel I 1.3.1) (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.32).

## Arbeitsmarkt

In Köln arbeiteten im Jahr 2007 443.668 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, davon 47.475 Ausländer (10,7%). Im gleichen Jahr waren 27658 offene Stellen gemeldet. 2007 lag die Arbeitslosenquote bei 12,2%, bei Ausländern sogar bei 31,4% (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.121ff). Bei den Haushaltsnettoeinkommen (ohne Ausländer-Kategorie) zeigt sich, dass die hohen Einkommen stiegen und die Zahl der Geringverdiener abgenommen haben. Der höchste Anteil verdiente 2007 1500-2600 Euro (vgl. ebd., S.61).

**Tabelle 8: Haushaltsnettoeinkommen 2000 und 2007**

Jahr	insgesamt	unter 900 €	900-1500 €	1500-2600 €	2600+ €
2000	513 000	17%	26,5%	27,5%	18,5%
2007	531 000	14,9%	22,6%	29,4%	23,24%

Quelle: Kölner Statistische Nachrichten 2008, eigene Abbildung

Die Großindustrien stellten bis Anfang der 1990er Jahre die Lebensgrundlage eines Großteils der Bewohner dar. Mit deren Schließungen sank auch die Zahl der Beschäftigten im produzierenden Gewerbe, wohingegen die Anzahl der Beschäftigten im Dienstleistungsgewerbe deutlich anstieg. Dieser Sektor verzeichnete im Jahr 2007 einen Anteil von 82% der Beschäftigten und somit einen Anstieg von 298.719 (1990) auf 365.693 (2007). In der Produktion arbeiteten 1990 noch 146.000 Menschen, 2007 waren es nur noch 77.973 (vgl. ebd., S.126). Wie auch im Produktionsgewerbe wurden in der Dienstleistung un- oder angelernte Arbeitskräfte benötigt.

**Tabelle 9: Sozialversicherungspflichtige Beschäftigte nach Qualifikation und Staatsangehörigkeit**

	insgesamt	Deutsche	Ausländer
Beschäftigte mit beruflicher Qualifikation	63,2%	66,5%,	36%
Beschäftigte ohne berufliche Qualifikation	36,8%	36%	64%

Quelle: Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.124, eigene Abbildung

Beschäftigte ohne berufliche Qualifikation arbeiten häufig in unsicheren und unterbezahlten Beschäftigungsverhältnissen, z.B. mit befristeten Verträgen und unfreiwilliger Teilzeit. Dieses kann Schwarzarbeit, Unterbeschäftigung oder Langzeitarbeitslosigkeit zur Folge haben. Der Abbau der Industrie betrifft v.a. ungelernete Beschäftigte, zu denen häufig die Migranten gehören (vgl. Tekin 2003, S.41). Viele von ihnen versuchen sich in der Dienstleistungsbranche selbständig zu machen, wie zum Beispiel in der Gastronomie. Dabei handelt es sich häufig um Familienbetriebe, die den Einzelnen geringere Gehälter zahlen, aber auch Arbeits- und Ausbildungsplätze in Köln schaffen.

**Tabelle 10: Arbeitslose 2008**

	insgesamt	Anteil
<b>Arbeitslose insgesamt</b>	51.223	100%
<b>Ausländer/-innen</b>	16.617	32,4%
<b>unter 25 Jahre</b>	3.657	7,1%
<b>55 Jahre und älter</b>	6.196	12,1%
<b>Langzeitarbeitslose</b>	23.971	46,8%
<b>Arbeitslose mit Arbeitslosengeld II</b>	40.865	79,8%

Quelle: Amt für Stadtentwicklung und Statistik, eigene Abbildung

Die Zahl der Arbeitslosen ist 2008 im Vergleich zum Vorjahr um 8.966 zurückgegangen. Auch der Ausländeranteil und die Zahl der Langzeitarbeitslosen sanken deutlich.

### **Bildung**

In der Stadt gibt es insgesamt 279 allgemeinbildende Schulen. Die 100.565 Schüler (22% Ausländeranteil) verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Schulformen:

**Tabelle 11: Schüleranteil in den allgemeinbildenden Schulen 2008**

	Anzahl Schulen	Schüler insgesamt	davon Schülerinnen	davon ausländische Schüler	davon ausländische Schülerinnen
<b>Grundschulen</b>	148	34%	49%	22%	49%
<b>Gymnasien</b>	35	29%	53%	11%	54%
<b>Gesamtschulen</b>	10	10%	50%	26%	52%
<b>Realschulen</b>	24	12 %	49%	29%	50%
<b>Hauptschulen</b>	30	9%	46%	40%	46%
<b>Förderschulen</b>	32	5%	36%	28%	37%

Quelle Amt für Stadtentwicklung und Statistik, eigene Berechnung

Es gibt in Köln vergleichsweise viele Gymnasien und Gymnasiasten (29% der Schüler auf 35 Schulen). Mittlerweile übersteigt die Nachfrage sogar die Anzahl der Gymnasialplätze (vgl. Kölner Bildungsserver 2010). Die 30 Hauptschulen werden nur von 9% der Schüler besucht, während sich 10% aller Schüler auf nur 10 Gesamtschulen verteilen.

Während mit höherer Schulform der Schüleranteil zunimmt (Förderschule 5% - Gymnasium 29%), verhält sich der Anteil ausländischer Schüler in den jeweiligen Schulformen genau umgekehrt (40% Hauptschüler - 11% Gymnasiasten). Daran zeigt sich die ungleiche Verteilung auf die Schulformen (s. Kapitel I 3). Auffällig ist der hohe Anteil der Förderschüler unter den Ausländern mit 28% (allgemein 5%). Der Anteil der weiblichen ausländischen Schülerinnen auf Förderschulen war ähnlich wie bei dem allgemeinen Anteil

weiblicher Schülerinnen relativ gering (insgesamt weiblicher Schüleranteil auf Förderschulen 35%, davon weiblicher Ausländeranteil 37%). Bei den anderen Schulformen war der Anteil der Schülerinnen ausgeglichen, bzw. bei den höheren Schulformen ein wenig höher als bei den männlichen Schülern. Betrachtet man die Ausländergruppe gesondert, lag die Verteilung auf die Schulformen ungefähr bei 15%, die Förderschule besuchten 7% der ausländischen Schüler. Die Stadtteile unterscheiden sich in dem Anteil der Gymnasiasten sehr (von unter 30% bis über 60%), welches wiederum auch auf die Benachteiligung auf dem Wohnungsmarkt zurückzuführen ist (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.157).

**Tabelle 12: Schulabgänger 2007**

	Schulabgänger insgesamt	davon Ausländer	Anteil deutscher Schüler
Ohne Hauptschulabschluss	8 %	13,4%	6,2%
Hauptschulabschluss	22,4%	31,8%	19,3%
Fachoberschulreife	36,3%	39,6%	35,2%
Fachhochschulreife	33,4%	15,2%	39,1%

Quelle: Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.158, eigene Abbildung, eigene Berechnungen

Ausländische Jugendliche erreichten deutlich geringere Abschlüsse als die deutschen Schüler und absolvierten nur halb so oft das Abitur wie ihre deutschen Mitschüler. Diese Zahlen sind vergleichbar mit dem Bundesdurchschnitt. Die Zahl der Auszubildenden war im Vergleich zum Vorjahr von 17.707 auf 18.178 gestiegen (9,4 % Ausländer) (vgl. ebd., S.161).

Es gibt mittlerweile in Köln zwölf Privatschulen: sechs Gymnasien, drei Gesamtschulen und drei Grundschulen. In der Stadt gibt es acht Universitäten bzw. Fachhochschulen, die im Wintersemester 2007/2008 von 67.402 Studierenden (13 % Ausländer) besucht wurden. Die Zahl ist seit 2000 stark gesunken. Damals waren es noch 82.707 Studierende. Grund für den Rückgang der Studentenzahlen könnten die eingeführten Studiengebühren sein. Die Zahl der ausländischen Studierenden blieb gleich. Die Anzahl der Studienanfänger ist im Vergleich zum Jahr 2000 von 7509 auf 8.678, bei Ausländern von 1051 auf 1492 gestiegen. (vgl. Kölner Statistische Nachrichten 2008, S.168).

### **Fazit**

Migranten sind in Köln, wie auch im bundesweiten Vergleich, in verschiedenen Bereichen benachteiligt. „Einerseits fallen zunehmend mehr Menschen aus dem Produktionsprozess heraus und Phänomene wie Armut werden zum natürlichen Bestandteil der Gesellschaft. Andererseits wächst die Bereitschaft, bestimmte Gruppen und soziale Praktiken zu disziplinieren, zu stigmatisieren und auszugrenzen“ (Tekin 2003, S.48). Zu diesen Gruppen zählen vor allem Migranten, da sie aus dem Produktions- und Leistungsniveau herausfallen

(vgl. Tekin 2003, S.49). Es ist der Stadt noch nicht in ausreichendem Maße gelungen, gegen diese strukturelle Benachteiligung vorzugehen. Studien (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2001), die in Quartieren mit hohem Migrantenanteil durchgeführt wurden, belegen aber, dass sich viele Migranten trotz der schlechten Ausgangsbedingungen mit ihrem jeweiligen Stadtteil identifizieren können und positiv mit ihrer Situation umgehen (vgl. Ottersbach 2004a, S.109). Sie sind allein durch ihre vielen Unternehmen zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Stadt besonders in einigen Straßen wie Keupstraße und Weidengasse geworden, die in den Medien allerdings immer wieder als Beispiel für die Entstehung von Parallelgesellschaften herangezogen werden (vgl. Migrationsbericht 2005).

## **2. Empirische Studie**

### **2.1 Forschungsdesign**

Nachdem der theoretische Rahmen diskutiert und der räumliche Kontext der untersuchten Schulen vorgestellt wurde, folgt nun die Beschreibung der empirischen Studie. Zunächst sollen die Leitfragen, die dieser Arbeit zu Grunde liegen, dargestellt werden. In dem folgenden Abschnitt wird das Forschungsdesign dargelegt. In den darauffolgenden Kapiteln werden die untersuchten Schulen vorgestellt und die interpretierten Interviews präsentiert.

#### **2.1.1 Forschungsstand und Fragestellung**

Spätestens seit PISA 2000 ist das weniger erfolgreiche Abschneiden von Migrantenkindern im Vergleich zu ihren autochthonen Mitschülern in der breiten Öffentlichkeit bekannt und seitdem von großem Interesse in der Bildungssoziologie. Diefenbach (2008) belegte diese Benachteiligung, die schon seit langem besteht, mit statistischen Daten. Umstritten sind derzeit die Ursachen der Bildungsbenachteiligung: Einerseits spielt das Kapital der Eltern eine große Rolle (u.a. Bourdieu 1983), andererseits konnten Gomolla und Radtke (2007) nachweisen, dass das Bildungssystem diese Ungleichheiten selbst produziert und die Migrantenkinder institutionell diskriminiert. Einige Studien befassten sich mit bildungserfolgreichen Migrantinnen, so zum Beispiel Martina Weber (2003) und Schahrzad Farrokhzad (vgl. Farrokhzad 2008). Einerseits zeigten sie die Barrieren und den defizitorientierten Blick auf diese Schüler auf, andererseits auch die Potenziale und Ressourcen der bildungserfolgreichen Migranten, die mehr in den Blick geraten sollten. Zwei weitere Studien sollen hier noch exemplarisch genannt werden: Andrea Lanfranchi (2002) zeigte in der Schweiz, dass sich vorschulische außerfamiliäre Betreuung verbunden mit einem positiven Familienklima und

der interkulturellen Kompetenz der Erzieher positiv auf den Schulerfolg auswirkt. Cornelia Kristen (2005) untersuchte das Wahlverhalten von Eltern bei der Auswahl der Grundschule in der Stadt Essen. Sie konnte zeigen, dass türkische Eltern seltener als einheimische Eltern zwischen mindestens zwei Schulen wählen, nach anderen Kriterien entscheiden und über weniger Informationen verfügen (vgl. Zwengel/Hentges 2008, S.13).

Die Zahl der Studien und Veröffentlichungen im Bereich Bildung und Migration ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Alle sind sich einig, dass Bildung die Voraussetzung für die weitere gleichberechtigte Partizipation an gesellschaftlichen Bereichen ist. Deswegen wird dieser Sachverhalt in der Integrationsdebatte immer wieder erwähnt und bekommt dadurch einen besonderen Stellenwert.

Seit einiger Zeit werden auf Grund der allgemeinen Unzufriedenheit mit dem deutschen Bildungssystem und der Diskriminierungserfahrung von Schülern mit Migrationshintergrund besonders seitens der Migranten Privatschulen gegründet, die auch spezielle Angebote, wie z.B. Türkisch-, Italienischunterricht oder sogar bilingualen Unterricht bereitstellen, um die Fähigkeiten der Schüler mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen und anzuerkennen. Die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg (DIGS) wurde wissenschaftlich begleitet. Die Untersuchung befand das Schulklima und das bikulturelle bzw. interkulturelle Lernen als erfolgreich (Sandfuchs/Zumhasch 2005, S.184). Das griechische Gymnasium in Köln trägt hingegen laut Michael Damanakis zu der Entstehung bzw. Verfestigung von sogenannten „Parallelgesellschaften“ bei (Damanakis 2005). Die gelobte „Interkulturalität“ und die „Segregationsgefahr“, die besonders bei den Schulen mit deutsch-türkischem Träger gesehen wird, sind Schlagwörter, die im Bezug auf diese Privatschulen verwendet werden.

Das Privatgymnasium „Dialog“ und die deutsch-italienische Gesamtschule „Italo Svevo“ sollen im Folgenden untersucht werden. Diese Schulen wurden gewählt, da Schüler mit italienischem und türkischem Migrationshintergrund als größte Gruppe repräsentativ für die dargestellte Problemstellung stehen. Durch das schlechte Abschneiden beider Gruppen im schulischen Bereich besteht zudem bei beiden Gruppen wohl der größte Handlungsbedarf und führte besonders bei türkischstämmigen Migranten zur Gründung von Schulen in den letzten fünf Jahren. Die beiden genannten Gruppen sind auch durch ihre unterschiedliche Wahrnehmung in der Öffentlichkeit von besonderem Interesse, da diese auch den Diskurs über die jeweiligen Schulen beeinflusst. Durch die verschiedenen Schulformen können vermutlich verschiedene Schüler- und Elternklientelen erfasst werden. Der gleiche räumliche Kontext sorgt für eine gewisse Vergleichbarkeit der Verhältnisse und Bedingungen.

Im Rahmen meiner ersten Staatsexamensarbeit im Fachbereich Soziologie befasste ich mich bereits mit dem Thema „Migration und Bildung“ und untersuchte die Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund. Dabei kam ich zu dem Ergebnis, dass alle befragten Schüler und Eltern mit Migrationshintergrund Erfahrungen mit Diskriminierung und Ethnisierung sozialer Tatbestände in der Schule gemacht hatten. Die befragten Lehrer gaben an, keine Unterschiede zwischen Migranten und Nichtmigranten zu machen, obwohl auch sie z.T. in ethnischen Kategorien dachten. Zur Verbesserung des interkulturellen Verständnisses und zur Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund waren nach Meinung aller Befragten die Aufbereitung von multikulturellen Themen im Unterricht und die jeweilige Muttersprache zu fördern. Es wäre nun, aufbauend auf diesen Erkenntnissen, interessant herauszufinden, wie diese Forderungen in von Migranten gegründeten Privatschulen umgesetzt werden und wie auch Lehrer und Schüler ohne Migrationshintergrund mit diesem System umgehen.

Folgende Leitfragen waren bei der Untersuchung von Bedeutung:

- Welches sind die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für die Entstehung von Privatschulen für Menschen mit Migrationshintergrund?
- Aus welcher Motivation heraus wählen Eltern diese Schulen für ihre Kinder?
- Können die untersuchten privaten Schulen dem staatlichen Bildungsauftrag gerecht werden?
- Welche Konzepte werden in der Privatschule für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickelt?
- Führen diese Privatschulen zu einer Bildungsinklusion von Kindern mit Migrationshintergrund oder eher zur Abgrenzung von der deutschen Gesellschaft (Bildungserfolg durch bessere Chancen an der Privatschule oder „Separationsgefahr“)?

Die erste Leitfrage wurde schon ansatzweise im ersten Teil durch die Analyse von Literatur zum Forschungsthema beantwortet, soll aber durch die Sicht der einzelnen Interviewpartner fokussiert werden. Die weiteren Fragen werden durch die Interviews, Beobachtungen und Sekundäranalysen (Medien, statistische Daten) beantwortet.

### **2.1.2 Sample**

Für das Vorhaben wurden pro Schule jeweils sieben Interviews mit Eltern, ein Gespräch mit dem Schulleiter, einem bzw. zwei Mitglied(ern) des Schulträgerverbandes und je zwei

Lehrern der Schule geführt. Des Weiteren wurden die Schüler der jeweiligen Schulen in einem bzw. zwei Gruppeninterview(s) befragt.

Um ein möglichst umfassendes Bild der Elternschaft bzw. des sozialen Hintergrundes der Schüler zu bekommen, fand vorher ein selektives Sampling statt. Nach diesem wurden die Interviewpartner nach bestimmten soziodemographischen Kriterien vorab ausgewählt (vgl. Flick 2007, S.155). Dadurch sollte eine „Mischung“ der Untersuchungsgruppe gewährleistet werden. Kriterien waren bei der Auswahl der Bildungs- und Migrationshintergrund und das Einreisealter. „Das selektive Sampling verweist auf die kalkulierte Entscheidung, einen bestimmten Schauplatz oder Typ von Interviewpartner im Hinblick auf vorab festgelegte und begründete Dimensionen (wie Zeit, Raum, Identität), die schon vor Beginn der Studie ausgearbeitet wurden, zu testen“ (Strauss 1991, S.71). Dabei wird eine maximale Variation im Sample angestrebt, die wenige aber möglichst unterschiedliche Fälle einbeziehen möchte, „um darüber die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit, die im Feld enthalten ist, zu erschließen“ (Flick 2007, S.165). Diese Methode ist für die Analyse und Ausdifferenzierung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen bestimmten Gruppen geeignet. Auch bei der Lehrerschaft wurde auf einen unterschiedlichen Migrationshintergrund geachtet, der eventuell unterschiedliche Sichtweisen speziell bei diesem Thema beinhaltet.

Bei dem Gruppeninterview wurden vier bis acht Schüler als heterogene, natürliche Gruppe willkürlich durch Aufruf zur freiwilligen Teilnahme ausgewählt. Dadurch handelte es sich vorwiegend um befreundete Schülergruppen, welches zusätzlich zu dem ihnen bekannten Umfeld, in dem die Interviews geführt wurden, zu einer positiven und offenen Atmosphäre beitrug. Annähernd homogene Gruppen sind für die Produktion von Gruppenmeinungen von großem Vorteil (vgl. Lamnek 2005, S.436).

Der Kontakt zu den Schulen bzw. zu den Trägervereinen erfolgte über Dritte. Das Vorhaben wurde zunächst mit dem Vorstand der Trägervereine besprochen. Auf Grundlage meiner Auswahlkriterien wurden dann geeignete Interviewpartner gesucht. Meist wurden die Interviewpartner durch die Leitung angesprochen, welches eine gewisse Vertrauensbasis schuf. Einige Eltern in der deutsch-italienischen Schule mussten aus organisatorischen Gründen von mir auf einer Veranstaltung angesprochen werden. Dieses führte zu einer gewissen Willkür, entsprach aber trotzdem den Kriterien des selektiven Samplings. Ein negativer Aspekt bestand darin, dass ich den meisten Interviewpartnern unbekannt war, so dass erst im Interviewverlauf eine Vertrauensbasis geschaffen werden konnte. Bei den Eltern handelte es sich um Personen, die sich in der Schule engagieren und dieser vermutlich positiv

gegenüberstehen, da sie entweder durch die Leitung ausgewählt oder bei Schulveranstaltungen von mir angesprochen wurden. Die Schulen stellten mir meist geeignete Räume zur Verfügung und verhielten sich kooperativ. Im Privatgymnasium war mein türkischer Migrationshintergrund von Vorteil. Zum Einen bezüglich der Sprachkenntnisse und zum Anderen in der angenommenen Empathiefähigkeit, die zu mehr Offenheit führte. In der Gesamtschule hingegen gab es einige Schwierigkeiten, da nicht alle Interviewpartner die deutsche Sprache ausreichend beherrschten bzw. durch ihre deutschen „Sprachdefizite“ gehemmt waren. Bei den Lehrerinterviews war mein eigener beruflicher Hintergrund von Vorteil, da mir das Arbeitsfeld bekannt war und auf Verständnis gehofft und bestimmtes Wissen vorausgesetzt werden konnte.

Bis auf die Schulleiter, Vereinsvorstände und Geschäftsführer, als öffentlich bekannte Vertreter der Schulen, sind alle persönlichen Daten der Interviewten anonymisiert. Die Namen der Personen, Städte- (außer Köln) und Firmennamen sind Pseudonyme.

Die Interviewdauer variierte erheblich, besonders in der Gruppe der Eltern und Schüler. Die Elterngespräche dauerten zwischen 15 und 90 Minuten, die Interviews mit den Lehrern 15 bis 30 Minuten, mit der Schulleitung bzw. dem Verein 30 bis 90 Minuten und die Gruppeninterviews zwischen 15 und 35 Minuten. Die langen Interviews sind vor allem dem Privatgymnasium zuzuordnen.

### **2.1.3 Methode**

Die Interviews wurden als qualitative Interviews geführt. Es handelt sich um eine nichtstandardisierte Erhebungsmethode, bei der den Interviewpartnern „so viel Spielraum wie möglich gegeben werden [soll], um ihre Sichtweisen zu entfalten“ (Flick 2007, S.225). Die Offenheit der Fragen bietet dem Interviewer Interpretationsraum. Kennzeichnend für die qualitative Forschungspraxis sind neben der Offenheit die Reflexivität und das Verstehen des Forschers mit dem Ziel der Theoriebildung (Prozesshaftigkeit) (vgl. Flick u.a. 2000, S.23f).

Die Interviews sollen den Charakter eines Alltagsgesprächs haben, um möglichst authentische Informationen zu erhalten. Der Forscher sollte sich zurücknehmen und sich dem Relevanz- und Regelsystem des Interviewenden anpassen. Die Interviews fanden alle im alltäglichen Milieu der Befragten (in der Schule oder zu Hause) statt und besaßen i.d.R. eine vertrauensvolle Atmosphäre. Die Aussagen des Interviewten führen erst zur Theorie- bzw. Typenbildung, die durch die Leitfragen vorgegeben wird (vgl. Lamnek 2005, S.351ff).

Als Methode habe ich das Leitfadeninterview gewählt, um die Gespräche möglichst auf die für die Untersuchung relevanten Punkte zu lenken. Ein relativ offener Fragebogen (s.

Anhang), auf den „der Interviewte frei antworten sollte“, hatte die Funktion, das Gespräch zu strukturieren (ebd., S.143). Dabei war die Reihenfolge nicht verbindlich und wurde dem jeweiligen Sprachcode der Befragten angepasst. Der Leitfaden, der die wichtigsten Hauptfragen enthält, die auf dem wissenschaftlich-theoretische Wissen des Forschers basiert, dient als Gedächtnisstütze, Orientierungsrahmen und zum Ausschluss unergiebigere Themen. Der Vorteil ist hierbei, dass sich „die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und dass sie durch die Fragen Struktur gewinnen“ (Flick 2007, S.224). Der Leitfaden enthält theoretische Vorüberlegungen und Annahmen über Themen, die bei einem Feld relevant sein können (vgl. Rosenthal 2008, S.128). In einer zweiten Spalte in dem Leitfragebogen wurden Nachfragen vorbereitet, um Antworten des Interviewten zu konkretisieren oder auf die Kernpunkte zurückzukommen.

Das Thema wurde bei allen Gruppen lediglich kurz vorgestellt, um das nachfolgende Gespräch nicht allzu sehr zu beeinflussen, und sie wurden auf die Anonymisierung aufmerksam gemacht. Die Gespräche wurden mit einem Diktiergerät aufgezeichnet, welches den Vorteil hat, dass der gesamte Gesprächskontext sichtbar werden kann. Unmittelbar nach den Interviews wurden Postskripts angefertigt, die Angaben über das Vor- und Nachgespräch, die Rahmenbedingungen, Nonverbales und Situationseinschätzungen festhalten sollen. Ein Kurzfragebogen war aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht möglich. Biographische Daten wurden daher zu Beginn des Gespräches abgefragt. Die Interviews wurden kurz nach dem Gespräch vollständig und wortwörtlich transkribiert, Passagen auf Türkisch, die in zwei Interviews vorkamen, direkt ins Deutsche übertragen. Dabei wurden folgende Transkriptionsregeln (angelehnt an Rosenthal 1995, S.239) berücksichtigt:

(lachend)	=	Kommentar des Interviewers
<b>nein</b>	=	betontes Sprechen
viel-	=	Abbruch oder Unterbrechung durch Gesprächspartner
///	=	Pausenzeichen; Dauer der Pause in Sekunden (1 Schrägstrich pro Sekunde)
Ähh etc.	=	Ähhs etc. werden nicht transkribiert – stattdessen Pausenzeichen
(____)	=	Inhalt der Äußerung ist unverständlich; Länge der Klammer entspricht ungefähr der Äußerung
( <u>sagte er</u> )	=	unsichere Transkription
<b>I:</b>	=	Interviewerin
<b>Herr Schmitz:</b>	=	vollständiges Pseudonym des Interviewpartners

Nach jedem Zitat steht in eckiger Klammer der Name der interviewten Person, die Rolle (z.B. Lehrer) und die Schule (PG=Privatgymnasium oder DIG=deutsch-italienische Gesamtschule), z.B. [Schmitz, Vater, PG].

Es wurden verschiedene Interviewformen bei den einzelnen Gruppen durchgeführt. Für die Lehrer und die Leiter (Schulleitung, Vereinsvorstand, Geschäftsführer) der Schule wurde das Experteninterview eingesetzt, in dem hauptsächlich die jeweilige Institution sowie eine Einschätzung der gesellschaftlichen Situation der Migranten aus ihrer Sicht dargestellt wurden. Bei dem Experteninterview interessierte der Befragte „dabei weniger als (ganze) Person als in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ und als Repräsentant einer Gruppe (Flick 2007, S.214). „Theoretischer Hintergrund ist die Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen in einem spezifischen Ausschnitt“ (Flick 2007, S.219). Experteninterviews dienen auch als erste Orientierung im Feld.

Bei den Eltern wurde die Form des problemzentrierten Interviews gewählt. „Darin werden anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählreizen besteht, insbesondere biographische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert“ (Flick 2007, S.135). Dabei sollen vor allem die Gründe für die Schulwahl und die Zufriedenheit mit der Privatschule herausgefunden werden. Es besteht bei dieser Interviewform eine „Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte des Forschers“ (vs. rein induktive (empirische) Vorgehensweise beim narrativen Interview) (Lamnek 2005, S.364). Diese Interviewmethode wird bei gesellschaftlich oder biographisch relevanten Problemen angewendet, birgt allerdings das Problem des unsystematischen Wechsels „von Erzählung zu Frage-Antwort-Schema“ (Flick 2007, S.270).

Auf Grund des jungen Alters der Schüler (im Gymnasium waren die Schüler zu diesem Zeitpunkt höchstens 13 Jahre alt) und meiner Unbekanntheit wählte ich für diese Gruppe das Gruppeninterview, da bei einer Einzelbefragung wenig Gesprächsbereitschaft zu erwarten war. In der Gruppensituation konnten die Schüler gemeinsam in ihrer gewohnten Umgebung, der Schule, befragt werden, was zu einer entspannten und offenen Atmosphäre führte. Die Gruppe wirkt zudem stimulierend, da einige Themen erst im Gespräch bewusst gemacht werden und Meinungen eventuell dadurch erst entstehen (Prozesshaftigkeit, Gruppendynamik). Durch die vielen Meinungsäußerungen kommt es innerhalb dieses Interviews zu vielen Daten (Effizienz), die ein breites Meinungsbild der Schüler repräsentieren. Gruppeninterviews haben den Vorteil, „dass sie Antwortende stimulieren und bei der Erinnerung von Ereignissen unterstützen und über die Antworten der Einzelnen hinausführen können“, welches besonders bei den Gymnasiasten der Fall war (Flick 2007, S.250). Durch das Gruppeninterview sollten vor allem die Erfahrungen mit dieser und anderen Schulen ermittelt werden.

Während meiner Untersuchungen nahm ich am Unterricht, an Veranstaltungen und an Vorträgen teil, um ein möglichst umfassendes Bild der Schulen und Trägervereine zu gewinnen. Des Weiteren bot die Teilnahme einen Blick hinter die Kulissen. Die teilnehmende Beobachtung bezeichnet Flick als das „Eintauchen des Forschers in das untersuchte Feld“ (Flick 2007, S.287). Weitere Kennzeichen sind die Beobachtung des Forschers „aus der Perspektive des Teilnehmers, aber auch sein Einfluss auf das Beobachtete durch seine Teilnahme“ (ebd., S.287). Einerseits nimmt der Forscher wie in diesem Fall am Unterricht in der Schülerperspektive teil, andererseits interagiert er durch seine Teilnahme und „stört“ dadurch den normalen Betrieb. Zudem führte ich informelle Gespräche mit Schülern, Lehrern etc. Vorteil dieser Methode ist, dass man am Alltagsleben der Beobachteten teilnimmt. „Gegenstand der Beobachtung ist vornehmlich das soziale Handeln von Individuen oder Gruppen“ (Lamnek 2005, S.553). Der Nachteil ist, dass nur „Ausschnitte aus der sozialen Realität erfasst werden können“ (ebd., S.556). Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurden zuvor Kriterien aufgestellt, die durch ihre Bedeutung für das Forschungsthema besonders in den Blick genommen werden sollten. Unmittelbar nach den Beobachtungen bzw. zum Teil auch während der Beobachtungszeit wurde ein Protokoll angefertigt, so dass die Ergebnisse der Beobachtung festgehalten, später analysiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden konnten. Des Weiteren wurden Dokumente und Medienartikel gesichtet, die im Zusammenhang mit diesen Schulen bzw. Trägervereinen stehen.

Die Erhebungen fanden im Zeitraum September 2008 bis Februar 2009 statt.

## **2.2 Auswertungsmethode**

Mit der Darstellung und Auswertung sollen in der qualitativen Sozialforschung Strukturen erfasst und rekonstruiert werden, die einerseits auf verallgemeinerungsfähige Aussagen abzielen, andererseits die individuelle Prägung der Einzelbeiträge möglichst erhalten möchte (vgl. Lamnek 2005, S.199). Man folgt der „Logik des Verallgemeinerns und der Entdeckung sowie Überprüfung von im Untersuchungsverlauf gewonnenen Hypothesen am Einzelfall“ (Rosenthal 2008, S.13). Die Interpretationen basieren auf dem häufigen „gemeinsamen Auftreten von sozialen Phänomenen oder auf der Rekonstruktion von Wirkungszusammenhängen am konkreten Fall“ (ebd., S.14). Wichtig ist während des ganzen Forschungs- und Auswertungsprozesses die Offenheit des Forschers (vgl. ebd., S.14). „Zentral für die Inhaltsanalyse ist die Konstruktion eines Systems von Kategorien, mit Hilfe dessen der Text neu gruppiert wird, indem Textabschnitte allgemeineren Kategorien zugeordnet werden“, die eine bessere Übersicht zur weiteren Arbeit gewährleisten (ebd.,

S.199). Daraus folgen zentrale gültige Kategorien, die zu Verallgemeinerungen führen. Man darf dabei aber nicht die Gestalt des Gesamttextes außer Acht lassen, die „zur Aufschlüsselung der Bedeutung einzelner Textteile im Entstehungskontext erheblich beitragen kann“ (Rosenthal 2008, S.215). Während der Erhebung und der Auswertung findet ein ständiger Austausch zwischen empirischem Material und theoretischem Vorverständnis statt, welches dadurch ausdifferenziert und verändert wird (vgl. Schmidt 2000, S.448).

In der Analyse wurden zuerst einige wichtige biographische Daten der Befragten aufgeführt, die zum Teil auch das sozioökonomische Umfeld bei Eltern und Schülern darstellen. Wichtige und typische Zitate der Befragten wurden in den entsprechenden Kategorien aufgeführt und kommentiert, um die Aussagen zu dokumentieren. Dieses Verfahren bezeichnet Flick als thematisches Kodieren. „Es wird der Annahme zugrunde gelegt, dass in unterschiedlichen sozialen Welten bzw. Gruppen differierende Sichtweisen anzutreffen sind (...) Das Sampling ist an den Gruppen orientiert, deren Perspektiven auf den Gegenstand für seine Analyse besonders aufschlussreich erscheinen und die damit vorab festgelegt (...) aus dem Stand der Interpretation abgeleitet werden“ (ebd., S.271f). Diese thematischen Strukturen dienen auch dem Fall- und Gruppenvergleich. „Qualitative Studien setzen häufig an der Analyse oder Rekonstruktion von (Einzel-) Fällen (...) an (...) und gehen erst im zweiten Schritt dazu über, diese Fälle vergleichend und verallgemeinernd zusammenzufassen oder gegenüberzustellen“, welches im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte geschieht (Flick u.a. 2000, S.23; S.255).

Die Interviewauswertung hat nicht den Anspruch, allgemeingültige Aussagen zu treffen. Sie soll einerseits die Problematik, die im Theorieteil erläutert wird, dokumentieren und andererseits die Gründe für die Entstehung sowie Vor- und Nachteile dieser Privatschulen, darstellen. Des Weiteren sollen die Motivation der Eltern, ihre Kinder auf einer solchen Schule anzumelden und eventuell Perspektiven für die allgemein öffentlichen Schulen dargestellt werden.

### **3. Untersuchung des Privatgymnasiums „Dialog“**

Die folgenden Daten sind der Homepage des Vereines, der Schule und der Bildungszentren, den Medien sowie den Interviews mit den Mitgliedern des Vereins entnommen.

#### **3.1 Entstehungsgeschichte des Privatgymnasiums „Dialog“**

##### **3.1.1 Trägerverein „Türkisch-Deutscher-Akademischer Bund“(TDAB)**

Der Verein TDAB wurde 1994 von angehenden und abgeschlossenen Akademikern und ihren

Eltern in Köln gegründet. Laut Aussage des Vorsitzenden sind mittlerweile 85% der Mitglieder Nicht-Akademiker. Etwa 20% sind Selbständige und Unternehmer. Bei den Mitgliedern handelt es sich um bildungsnahe junge Familien. Der Frauenanteil beträgt 30%. Die Mitglieder besitzen zu ca. 95% einen türkischen Migrationshintergrund. Der Beirat besteht ausschließlich aus Männern mit türkischem Migrationshintergrund, wovon 75% die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Der Verein ist seit der Gründung als gemeinnütziger Verein anerkannt und hat den anerkannten Status eines „Interkulturellen Zentrums“ der Stadt Köln. Die Mitglieder arbeiten ehrenamtlich, bis auf die Lehrkräfte, in den Bildungszentren und der Schule sowie die Vereinsangestellten in der Verwaltung. Der Verein ist non-profit-orientiert und finanziert sich durch Mitgliedsbeiträge und Spendengelder. Die Zahl der Spender beläuft sich zurzeit auf 570 (vgl. TDAB 2009).

Nach §2 der Vereinssatzung vom 27. Februar 1994 zählen zum Zweck des Vereines die „Förderung der Erziehung und Bildung in allen schulischen und außerschulischen Belangen“ und die „Förderung des Sports und der Wissenschaft“, wodurch ein „Beitrag zur Integration in und für die Gesellschaft“ geleistet werden soll (ebd.). Dieses erfolgt durch die Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche, die Förderung sportlicher Übungen und Leistungen, die Organisation wissenschaftlicher Veranstaltungen mit internationalen Fachleuten und Durchführungen von Seminaren für die Mitglieder und die breite Öffentlichkeit. Es wird betont, dass die Angebote für junge Menschen jeglicher Abstammung gegründet, errichtet und betrieben werden (Vereinssatzung §2) (vgl. ebd.). Es besuchen auch einige Kinder nicht-türkischen Migrationshintergrundes die Bildungszentren. An der Schule beginnt ebenfalls eine „Durchmischung der Nationen“.

Der Arbeit des Vereins liegt der Gedanke zu Grunde, die Herausforderung einer zeitgemäßen Gesellschaft, die Ideenvielfalt und Weltbilder von Menschen anzunehmen und die Vielfalt als Stärke einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen sowie „den erarbeiteten Konsens über einen demokratisch geprägten Dialog als einen fundierten und nachhaltigen Beitrag für einen weltweiten Frieden zu sehen und zu vermitteln“. Dazu „gehört das Kennenlernen, Annehmen, Tolerieren und das Akzeptieren der Menschen und ihre Sichtweisen vorurteilslos zu respektieren“ (Dialog 2009).

Um dieses Ziel zu erreichen wurde im Jahre 1998 das erste Bildungszentrum eröffnet, in dem für Kinder und Jugendliche Nachhilfekurse und Hausaufgabenbetreuung angeboten werden. Durch den Erfolg wuchsen die Schülerzahlen auf 200 und es wurden viele Spendengelder

akquiriert. So konnte der Verein zwei Jahre später das heutige Schulgebäude erwerben, um darin das zweite Bildungszentrum sowie die Vereinszentrale zu errichten. Mittlerweile gibt es sieben städteweite Bildungszentren mit insgesamt ca. 900 Schülern (Stand 2009). Die Schülerzahlen betragen pro Bildungszentrum 70 bis 250. Die mittlerweile 100 Lehrer sind Honorarkräfte und hauptsächlich Lehramtsstudenten. Wichtig sind dem Verein die Einbeziehung der Eltern und der Kontakt zu den jeweiligen Schulen der Kinder. Auf Grund dessen werden regelmäßig Elternseminare angeboten, bei denen die Eltern über Erziehungsfragen, zum Teil auch durch externe Fachleute, informiert werden (vgl. TDAB 2009).

Folgende Kurse werden in den Bildungszentren „Dialog“ angeboten:

Intensiver Kleingruppenunterricht in den Hauptfächern, Hausaufgabenhilfe, Einzelunterricht, Vorschulkurse in Deutsch und Türkisch, Grundschulkurse in Deutsch und Mathematik als Vorbereitung für die weiterführenden Schulen, Abschlussprüfungskurse und Türkischkurse als Muttersprache und Fremdsprache.

Diese Kurse werden zum Teil mehrmals in der Woche oder am Wochenende angeboten. Die Preise für eine Unterrichtsstunde, die nur kostendeckend sein sollen, belaufen sich je nach Angebot auf circa 4 € (vgl. ebd.). Dieser Preis bewegt sich im günstigsten Bereich der Nachhilfeinstitute und ist demnach den gemeinnützigen Einrichtungen zuzuordnen (vgl. Tabelle Jahnel 2008, S.32). Durch die geringe Kursgebühr sollen auch einkommensschwächere Familien ihre Kinder dort anmelden können.

Seit 2006 ist der Türkisch-Deutsche Akademische Bund auch anerkannter Integrationskursträger und bietet in verschiedenen Bildungszentren Integrationskurse hauptsächlich für Mütter an, wobei eine Kinderbetreuung gesichert ist.

Weitere Angebote des Vereins bestehen in Ausflügen ins In- und Ausland, wo „die Begegnung mit Fremden, Fremdkulturen und Andersdenkenden gefördert und das Betreten von Neuland mit allen Sinnen stets motiviert werden. Hiermit sollen aus schlichten Lokalansichten eines Jeden differenzierte Globalansichten mit wiederum fundiertem Allgemeinwissen zustande kommen“ (TDAB 2009). Die Interkulturalität und das globale Denken stehen demnach im Vordergrund und beschränken sich nicht auf die Türkei und Deutschland.

Es werden besondere Tagesveranstaltungen wie Mutter-, Vater-, Lehrer-, Kinder- und Jugendtage angeboten, die türkischen Feiertagen entsprechen. Des Weiteren werden Sporttage und „die an der mehrheitlichen Zugehörigkeit der Schüler orientierten Kultur- und Gesellschaftstage (Neujahrsfest oder Weihnachtsfeier im Christentum wie auch Ramadan-

oder Opferfest im Islam)“ begangen (TDAB 2009). Damit möchte man dem gemeinsamen Familienleben einen positiven Ausdruck verleihen.

Es sollen durch die Angebote folglich Menschen aller Nationen und Konfessionen angesprochen werden. Sportliche Aktivitäten werden herausgehoben und es wird eine regelmäßige sportliche Aktivität in einer im Umland liegenden Jugendherberge angestrebt. Wöchentlich werden Teeabende für Kinder, Jugendliche und Erwachsene nach Sozial- und Altersgruppe angeboten. Die Gruppen bestehen aus 8-10 Personen, die sich mit Fachleuten, besonders Pädagogen, zu aktuellen gesellschaftlichen Themen austauschen. Durch diese Treffen soll das Bewusstsein für Erziehung und Bildung geschärft werden.

Zudem werden Feiern zum Abschluss des Schuljahres oder zur Einweihung von Bildungszentren veranstaltet. Spiel- und Wettbewerbsangebote, die sich an dem Erarbeiteten der Gruppen orientieren und dessen Arbeit würdigen, sind regelmäßig vorgesehen. Der Verein bildet in kaufmännischen Berufen aus und bietet Praktikantenstellen an (vgl. ebd.).

Das Ziel des Vereins ist es, durch Erziehung und Bildung zu Toleranz und Akzeptanz zu gelangen sowie einen Dialog (Schwerpunkt auch an der Namensgebung der Bildungszentren und der Schule erkennbar) herzustellen. Es geht dabei um die Erziehung und Förderung aller, d.h. unabhängig von Herkunft, Bildung, Religion usw. (vgl. ebd.).

### **3.1.2 Schulentstehung**

Durch Gespräche innerhalb des Vereins und die öffentliche Diskussion der Bildungsgremien wurde den Mitgliedern der Bedarf an neuen Schulkonzepten deutlich. Durch die immer größer werdenden und erfolgreichen Bildungszentren sowie die daraus resultierenden und persönlichen Erfahrungen mit dem Schulsystem wurde innerhalb des Vereins über eine Schulgründung diskutiert, wie dies bereits in der Satzung §2 angedeutet wird: „Dazu gehört auch der eventuelle Bau von Schulen und Kindergärten“ (TDAB 2009).

Im Jahr 2003 stellte der Verein einen Antrag auf eine Gesamtschule, der auf Grund des kleinen Areals des Gebäudes noch nicht genehmigt werden konnte. Für eine Gesamtschule hätte laut der gesetzlichen Vorgaben eine Fläche von 10-12 Hektar Land vorhanden sein müssen, welches der Verein nicht bereitstellen konnte. Der Antrag ruht seitdem.

Im Jahr 2005 wurde dieser in einen Antrag für ein Gymnasium umgewandelt. Dafür wurde ein zweites Gebäude in der Innenstadt gekauft, in dem die Klassenstufen 8 bis 13 Platz finden könnten, da das ehemalige Bildungszentrum nur Kapazitäten für drei Klassenstufen bereithält. Ein moderner Erweiterungsbau soll aber nun neben dem derzeitigen Gebäude errichtet und ab August 2012 bezogen werden. Der Erwerb des Grundstückes war jedoch problematisch, da

die Kommunalpolitiker im Februar 2009 zu Gunsten eines weiteren Altersheimes im Stadtviertel dagegen stimmten.

Am 16. Mai 2007 wurde der Antrag von der Bezirksregierung genehmigt und die Ersatzschule, die Mitglied im Verband Deutscher Privatschulen (VDP) ist, staatlich anerkannt. Die Genehmigung dauerte zwei Jahre, da viele Verordnungen, wie baurechtliche Vorschriften, Lehrerbesetzung, Anerkennung der Konzeption erfüllt und die Finanzierung für die Ausstattung, Renovierung und den Kauf des zweiten Schulgebäudes bereit gestellt werden mussten. Trotz der späten Genehmigung im Mai 2007 konnte das mit dem Trägerverein satzungskonforme Privatgymnasium im gleichen Schuljahr, im August 2007, mit zwei fünften Klassen und 37 Schülern starten.

Die Finanzierung der Betriebskosten der Schule erfolgt über die Ersatzschulfinanzierungsverordnung des Landes mit bis zu 94%. „Ein geringer Teil der Betriebskosten wird durch den Schulträgerverein getragen. Der gemeinnützig tätige Schulträgerverein finanziert sich über Mitgliedsbeiträge, Spendengelder und Einnahmen aus Kursbeiträgen der Bildungszentren“ (Pressemitteilung Dialog 20.08.2007). Eine Schulgeldverpflichtung besteht für die Eltern nicht. Da der Nachmittagsbereich nicht vom Land refinanziert wird, müssen sie aber mit bis zu 180 € für die verbindliche Nachmittagsbetreuung (150€) und das Essen (30 €) aufkommen, welches im Schnitt mindestens 70 € unterhalb den Beiträgen anderer Privatschulen mit Ganztagsangeboten liegt (vgl. Tabelle Jahnelt 2008, S.64). Es werden auch Stipendiate oder Teilfinanzierungen an einkommensschwache Familien durch den Verein bzw. den Schulförderverein vergeben (vgl. Dialog 2009).

### **3.2 Schülerschaft**

Grundsätzlich können alle Schüler, die eine Gymnasialempfehlung haben oder solche, die über den Prognoseunterricht diese Empfehlung nachträglich erhalten haben, am Privatgymnasium aufgenommen werden.

Zu Beginn wollte die Schule alle Kinder mit einer Gymnasial- oder Realschulempfehlung zulassen, woraufhin sich über 100 Schüler anmeldeten und zu einem schriftlichen Test sowie zum Vorsprechen mit den Eltern eingeladen wurden. Trotz der späten Genehmigung durch die Bezirksregierung wurden die Eltern im Vorfeld durch die Bildungszentren und Medien informiert. Allerdings wurde die Zulassung der Kinder mit Realschulempfehlung von der Bezirksregierung nicht erlaubt, so dass zu Beginn des ersten Schuljahres des Privatgymnasiums nur 37 Schüler die zwei fünften Klassen mit sieben Lehrern besuchten. Der Schulleiter betont, dass in dem Test die Realschüler zum Teil deutlich besser abgeschnitten

hätten als die Gymnasiasten, welches ihn in seiner Kritik an den Empfehlungsentscheidungen bestätigt.

Mittlerweile besuchen 101 Schüler die zweizügige Ersatzschule. In der 6. Klasse ist die Zahl der Schüler auf 45 angestiegen. Die 5. Klasse besuchen 52 Schüler, die von neun Lehrern, einer französischstämmigen und zwei türkischstämmigen, die alle einen deutschen Bildungsweg durchlaufen haben, unterrichtet werden (Stand März 2009). Für das Schuljahr 2009/2010 musste auf Grund der hohen Anmeldezahlen (70 Voranmeldungen), die die vorhandenen Plätze der Schule überstiegen, am 31. Januar ein schriftlicher Auswahltest in den Hauptfächern durchgeführt werden, wobei dann das Punkte-Ranking über die Aufnahme von 52 Schülern entschied.

Im ersten Jahrgang besuchten fast ausschließlich Kinder mit türkischem Migrationshintergrund (bei 33 Schülern beide Elternteile, bei 3 je ein Elternteil) und ein Kind mit marokkanischem Migrationshintergrund die Schule. Mittlerweile sind auch Kinder aus türkisch-deutschen, türkisch-belgischen und jordanisch- bzw. pakistanisch-türkischen „Mischehen“ angemeldet, wovon zwei Kinder *nur* deutschsprachig sind. Es haben alle Kinder bisher demnach mindestens ein Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund. Im nächsten Schuljahr werden auch zwei „deutschstämmige“ Kinder das Privatgymnasium besuchen. Dass eine „Durchmischung“ nur langsam erfolgen würde, war dem (deutsch-türkischen) Verein und der Bezirksregierung von Anfang an bewusst, zumal die Medienberichterstattung zu Beginn mit Überschriften wie „Türkenschule“ die deutschstämmige Bevölkerung „abschreckte“ (Frankfurter Rundschau 1.10.2008). Die Schule, die sich auf ihrer Homepage „Schule mit europäischer Dimension“ nennt, strebt quasi als ein Abbild der Stadt Köln einen Migrantenanteil von ca. 50% an.

Das Privatgymnasium ist gesamtstädtisch aufgestellt, d.h. dass die Schüler aus den verschiedensten Stadtteilen bzw. dem Umland kommen. Gerade einmal 15% der Schüler kommen aus dem Stadtbezirk Mühlheim, also dem direkten Einzugsgebiet. 48% kommen aus dem rechtsrheinischen Teil der Stadt, 37% aus dem linksrheinischen, und 15 % aus dem Umland, welches einen Umkreis von 40 km aufweist. Die gute Verkehrsanbindung ermöglicht den Schülern die Anfahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln.

Die meisten Familien stammen laut Schulleitung aus der Mittelschicht, 10 % haben einen akademischen Hintergrund und ca. 20% kommen aus der „Unterschicht“, wobei 10% „Hartz IV“ empfangen. Durch die schwache Einkommenssituation dieser Familien bekommen zehn Kinder des Privatgymnasiums ein Vollstipendium durch den Schulförderverein (Stand 2009) (vgl. Interviews Vereinsvorsitzender, Geschäftsführer).

### 3.3 Schulkonzept

Das Schulkonzept wurde laut Aussage der Verantwortlichen frei von dem Trägerverein entwickelt. Dabei halfen ihnen die Erfahrungen, die sie in fast 10 Jahren in Bildungszentren gesammelt haben. Zu Beginn war kein Türkischunterricht, sondern z.T. bilingualer Unterricht auf Englisch geplant. Türkisch wäre dann ein außerschulisches Angebot gewesen. Unter Mitarbeit von Erziehungs- und Sprachwissenschaftlern wurde das heutige Konzept entwickelt und soll ständig innerhalb eines Beratergremiums, das aus Mitgliedern des Trägervereins und Wissenschaftlern besteht, bezüglich der „global-gesellschaftlichen Wirklichkeit“ überprüft werden (Dialog 2009). Die geplante Evaluierung durch die Universität konnte nicht durchgeführt werden. Der Schwerpunkt liegt auf der Mehrsprachigkeit (z.Zt. Deutsch, Englisch, Türkisch, Französisch) und dem Ganztagskonzept, auf das im Folgenden noch näher eingegangen wird. „Mit der deutschen Unterrichtssprache und der Fremdsprachkonzeption möchten wir Schülerinnen und Schülern multikultureller Herkunft eine globale Sichtweise mit beruflicher Perspektive ermöglichen. Englisch als die moderne Sprache des Abendlandes und Türkisch als die moderne Sprache des Morgenlandes können gemeinsam zur Vernetzung der Kulturen und Lebensformen im Leben unserer Schülerinnen und Schüler beitragen“ (ebd.).

Die Ersatzschule ist den Lehrplänen und der Stundentafel des Bundeslandes NRW verpflichtet. Der Grundsatz des Gymnasiums orientiert sich an der These des Reformpädagogen Kurt Hahn, die besagt, dass es nicht nur um die reine Vermittlung von Wissen, sondern um die Entwicklung der Persönlichkeit geht. „Gebt den Kindern Gelegenheit sich selbst zu entdecken... Lasst sie Triumph und Niederlage erleben... weist ihnen verantwortliche Aufgaben zu, bei denen zu versagen, die kleine Gemeinschaft gefährden heißt... übt Phantasie!“ (ebd.). Das Gymnasium möchte exemplarische Lernprozesse bieten, „in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (ebd.). Dem erziehenden Unterricht kommt demnach eine große Bedeutung zu. Die Kinder sollen soziale Kompetenzen erwerben, zu der Handlungskompetenz, Beziehungsfähigkeit, Toleranz, Teamfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit zählen.

Das Ziel des Gymnasiums ist es, die Schüler auf „ein allgemeines und hochschulreifes Niveau mit sicherer Mehrsprachigkeit zu bringen“ (ebd.). Die Schule möchte ein solides anspruchsvolles Fachwissen mit fächerübergreifenden Bezügen vermitteln. Des Weiteren ist das

obergeordnete Ziel, dass alle Schüler einen qualifizierten Schulabschluss erlangen, sei es die Fachoberschulreife, die Fachhochschulreife oder im Idealfall das Abitur.

Die Aufnahme der Schüler erfolgt durch ein Auswahlverfahren mit Beteiligung der Eltern. Das erste Aufnahmekriterium ist neben dem Stand der Schulleistungen die Bereitschaft, sich schulischen und gesellschaftlichen Aufforderungen zu stellen, welches durch ein persönliches Gespräch erfasst werden soll. Die Zusammensetzung der Klassen soll einem idealtypischen Abbild bzgl. Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund der Gesellschaft entsprechen. Man möchte zum Ziel der Integration den Migrantenanteil in Zukunft auf 50% begrenzen. Die aktive Mitwirkung der Eltern ist ein weiteres Aufnahmekriterium, da ein erfolgreiches Arbeiten nur durch die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus möglich ist. Es wird betont, dass es sich keineswegs um eine „Eliteschule“ handelt, wie Privatschulen oft bezeichnet werden (s. Kapitel I 2.3), da Kinder von Geringverdienern ein Stipendiat erhalten können und die Kosten im Allgemeinen sehr gering sind (vgl. Dialog 2009).

Das Lehrerkollegium soll ebenfalls eine „ausgeglichene Mischung von Lehrern verschiedener Herkunft und Kulturen mit nachgewiesener Sozial- und Fachkompetenz“ darstellen (ebd.). Die Einstellung von mehrsprachigen Lehrern wird bevorzugt, welche zum Gelingen der mehrsprachigen und interkulturellen Erziehung beitragen. Als Vorteile bzw. Besonderheiten werden folgende Aspekte des Schulkonzeptes genannt (vgl.ebd.):

- Die Schülerzahl pro Klasse soll zwischen 18 und maximal 26 liegen.
- Im Fach Ethik als Alternativangebot (kath. und ev. Religionsunterricht muss laut Gesetz bei Bedarf angeboten werden) sollen auf „Basis einer offenen und laizistischen Weltanschauung (...) humanistische Grundwerte vermittelt und gefördert“ werden.
- Es werden zwei zusätzliche Sportstunden erteilt.
- Die Schüler werden als hochindividualisierte Subjekte gesehen und dementsprechend gefordert und gefördert.
- Der Förderunterricht ist individuell und weist eine hohe Stundenanzahl auf (zusätzlich im Nachmittagsbereich mit zusätzlichen pädagogischen Kräften).
- Fächerübergreifende Konzipierung, Projektwochen, praxisorientiertes Arbeiten, Alltagsbezug, Vernetzung mit Vereinen/Betrieben und nationalen und internationalen Partnern
- Eine ständige Teilnahme an nationalen und internationalen Wettbewerben (Internetralley, Sport, Mathematik, u.ä.) dient der Erweiterung der Schülerhorizonte sowie der Erhöhung des Schul-Rankings und des Bekanntheitsgrades.

- Internationale Schulpartnerschaften (Sprachreiseangebote und Schüleraustausch) sollen eingeführt werden.
- Die Einbeziehung der Eltern findet durch kontinuierliche Elternversammlungen und Elternabende statt. Diese sollen zu ehrenamtlicher Mitarbeit in der Schule motiviert werden.
- Die Schule möchte durch die Förderung von „Mitmenschlichkeit, Toleranz, Welt-offenheit und Vertrauen durch achtungsvollen Umgang miteinander“ einen Beitrag zur Integration leisten.
- Die Schüler sollen zu mehr Akzeptanz und Toleranz erzogen werden, „um in der heutigen multikulturellen und sich ständig ändernden Gesellschaft zu bestehen“. Demokratisches Verhalten wird durch die schulischen Möglichkeiten der Mitbestimmung erlernt (Schülerparlament) und ein erfolgreiches Bearbeiten von Konfliktsituationen und Verhaltenstraining eingeübt.
- In der Schule herrscht eine positive Lernatmosphäre.
- Das Privatgymnasium verfügt über eine hochmoderne Ausstattung.
- Die Selbständigkeit, Methoden- und Medienkompetenz der Schüler wird gefördert.
- Der Unterricht findet überwiegend im Klassenverband (Pflichtunterricht) und nur drei bzw. vier Stunden Kurs-Unterricht pro Woche klassenübergreifend statt.
- Ab der Klasse 8 können sich die Schüler im Wahlpflichtbereich zwischen einer dritten Fremdsprache, dem Lernbereich Naturwissenschaften und den Fächer Informatik und Technik entscheiden.
- Die außerunterrichtlichen Aktivitäten dienen der Unterstützung für erfolgreiche Mitarbeit im Fachunterricht, der Bewusstmachung des persönlichen Leistungsprofils, der Erweiterung der Sprachkompetenz und Verbesserung des Sozialverhaltens. Dabei bestehen folgende Angebote:
  - Theaterunterricht (in Deutsch, Englisch und Türkisch),
  - Klassenkreisgespräch (Kommunikationstraining und Konfliktbewältigung),
  - Training von Lernmethoden,
  - AGs im Nachmittagsbereich (Chor, Lesen, Handwerk; Computer, Spanisch, Volleyball, Fußball, Schülerzeitung, Garten, Praxis Naturwissenschaften, ehrenamtliches Engagement in zivilgesellschaftlichen Organisationen),
  - Schülerarbeitszirkel.

Für jeden Jahrgang wurde ein Schwerpunkt festgelegt, der sich besonders auf den Aufbau von Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein bezieht (Pflege der Grünanlage, Unterstützung hilfsbedürftiger Menschen, Schüler helfen Schülern im Nachmittagsbereich, Gestaltung von Projektwochen). Des Weiteren werden PC-Kenntnisse ab der Klasse 7 erlernt

und ab Jahrgangsstufe 8 berufsvorbereitende Studien durchgeführt (Kennenlernen von Berufen, Berufsbildungszentrum, dreiwöchiges Betriebspraktikum Klasse 9, Uni und Beruf). Die Schüler waren zu der ganztägigen, ganzheitlichen Betreuung inklusive Mittagsverpflegung mit eigener Küche und Mensa von morgens acht bis nachmittags sechs Uhr verpflichtet. Im zweiten Jahr wurde der Schultag um eine Stunde auf 17 Uhr verkürzt, da die Eltern den langen Tag kritisierten. Der Nachmittag wird mit pädagogisch geschultem Personal und u.a. Fachlehrern gestaltet. Es werden zusätzlich zu den AG's Individualförderung in Deutsch, Englisch, Mathematik und Türkisch sowie Silentien (Lernzeit) und kostenlose tägliche Hausaufgabenbetreuung als Hilfe zur Selbsthilfe (effiziente und eigenständige Hausaufgabenerledigung) sowie zur Lückendeckung in den Haupt- und Nebenfächern angeboten.

Der Schwerpunkt des Konzepts, die Mehrsprachigkeit, kennzeichnet sich folgendermaßen: Ab der Klasse 5 werden neben Englisch auch Türkisch und seit dem Schuljahr 2008/2009 Französisch als Wahlpflicht-Fremdsprache angeboten, unter anderem um nicht türkischsprachige Schüler anzuwerben. Dieser Fremdsprachenunterricht soll durch intensiven Förderunterricht in den Klassen 5 und 6 und auch im Nachmittagsbereich (AG) intensiviert werden. Migrantenkinder sollen „ganzheitlich in ihren mindestens beiden Sprachen (Muttersprache und Deutsch + plus) und Kulturen“ wahrgenommen werden, wodurch die Motivation und das Selbstwertgefühl gesteigert werden (Dialog 2009). Türkisch soll zudem alle Schüler auf wissenschaftlich fundierter Basis für die erleichterte Erlernung romanischer Sprachen vorbereiten und wird mit der Systematik der lateinischen Sprache verglichen. In den Fächern Erdkunde/Geschichte oder Biologie soll teilweise oder wechselseitig in den Lehrsprachen Deutsch und Englisch in der Klassenstufe 6 unterrichtet werden. In Klasse 9 können die Schüler im WP-Bereich ein bilinguales Fach auswählen. Sprachreisen nach England und in die Türkei ab der Klasse 10 und ein Schüleraustausch mit Partnerschulen (parallel zu den erlernten Fremdsprachen) werden angeboten (vgl. ebd.). Die Mehrsprachigkeit soll eine Antwort auf ein zusammenwachsendes Europa und eine immer kleiner werdende Welt sein. Der Schwerpunkt liegt mit ca. 75% bis 80% auf der Unterrichtssprache Deutsch. Weitere Fremdsprachenangebote sind geplant. (vgl. Dialog 2009).

Das Konzept befindet sich in ständiger Weiterentwicklung und es werden sämtliche Positionen einbezogen (z.B. Verkürzung des Schultages durch Elternwunsch, Änderung des Konzeptes durch die Hochschulberatung).

### **3.4 Bild der Schule in der Öffentlichkeit**

Die Schule wurde einige Male in lokalen, bundesweiten und türkischen Medien (Zeitung, Internetportale, Fernsehen) erwähnt. Zum ersten Mal wurde 2006 über das Vorhaben des Trägervereins mit der damals angedachten Konzeption bilingual deutsch-englisch mit dem Ziel, das Bildungsniveau der Migranten zu erhöhen, berichtet. 2007 stand in den Medien viel über die Eröffnung der Schule, wobei das „Türkische“ des Gymnasiums betont wurde. Titel wie „Türkisch als Pflichtfach“, „Erstes deutsch-türkisches Gymnasium“ waren vorherrschende Schlagzeilen, die zum Teil vor Bildung von „Parallelgesellschaften“ warnten (vgl. u.a. Kölner Stadtanzeiger 7.08.2007; hr online 11.02.2008). In den meisten Artikeln verwendete man das gleiche Bild: Ein Mädchen mit Kopftuch, das sich im Unterricht meldet. Damit sollte verdeutlicht werden, dass es sich um eine türkische und vor allem islamische Schule handelt bzw. diese von solchen Schülern besucht wird. Dieses entspricht der allgemein ablehnenden Haltung der deutschen Gesellschaft gegenüber der türkischstämmigen Bevölkerung und der daraus entstehenden Ablehnung derartiger Privatschulen.

2008 reagierten die Medien mit vielen aufgeregten Artikeln auf den Deutschlandbesuch des türkischen Ministerpräsidenten Erdoğan, der in seiner Rede türkische Schulen und Universitäten in Deutschland forderte und die türkischen Migranten vor einer Assimilierung warnte, welches er in ähnlicher Form im Frühjahr 2010 wiederholte. Daraufhin wehrten sich alle Privatschulen, die von deutsch-türkischen Migrantenorganisationen gegründet wurden, mit einer deutlichen Abgrenzung von Erdoğan's Forderung. Sie betonten, dass sie eine deutsche Schule seien und belegten das mit der deutschen Unterrichtssprache, dem Lehrerkollegium, das zur Mehrheit aus Deutschstämmigen besteht, dem Fach Ethik und der genauen Befolgung der Lehrpläne der jeweiligen Bundesländer. Das Veto lautete: „Wir sind keine nationalitätsbezogene Schule“ (Pressemitteilung Dialog 12.02.2008). Der deutsch-türkische Hintergrund wird in der Presse eher negativ bewertet und von derartigen Privatschulen (s.u.) nicht angesprochen, obwohl sich der hohe Anteil von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund sicher auf das Schulleben auswirkt. Die Schulen werden von der Öffentlichkeit zu einer Verleugnung der Migrantenkultur gedrängt, was zu einem bewussten Verzicht auf Islam- und/oder Türkischunterricht führt, um nicht in den Verdacht des Islamismus und Nationalismus zu geraten.

Die Presse kulturalisiert teilweise mit Aussagen, die belegen sollen, dass die Schulen „deutsch“ und die Schüler integriert werden sollen: „Nicht ein grausamer Ehrbegriff wird gelehrt sondern Toleranz“ und „Immer weniger Kopftücher“ (3sat 2008). In einem Artikel wird auf deutsche Schulen im Ausland verwiesen, die von der einheimischen Bevölkerung

akzeptiert und angesehen sind (Eurasisches Magazin 30.04.2008). Auch in Deutschland gibt es beispielsweise französische und englische Schulen, die ein hohes Ansehen genießen. In einem Spiegel-online-Artikel (29.09.2008) wird über eine Klasse eines Privatgymnasiums mit deutsch-türkischem Trägerverein in Berlin berichtet und diese als Albtraum bezeichnet, weil in der Klasse „komischerweise ein deutscher Schüler“ ist und ansonsten ein hoher Anteil türkischer Migranten. Die Schule wird mit sogenannten Brennpunktschulen gleichgesetzt und im Allgemeinen von Kritikern und Gegnern als „rein türkische Veranstaltung“ bezeichnet (Spiegel online 29.09.2008). Dabei handelt es sich bei den Gründern des Gymnasiums um die „gut integrierte Mittelschicht“. Im Februar 2009 stimmten die Kommunalpolitiker gegen den Grundstückserwerb der Schule zugunsten eines Altersheimes, obwohl es im Umkreis von einem Kilometer bereits zwei davon gibt. Der Bezirksbürgermeister Norbert Fuchs (SPD) begründet es bereits vorher wie folgt: „Wir brauchen hier so was nicht. Wir haben genug öffentliche Schulen“ (ebd.). Man befürchtete wohl, dass den anderen Gymnasien in diesem Viertel die Schüler entzogen werden könnten, welches aufgrund der gesamtstädtischen Schülerschaft der Privatschule eher weniger der Fall ist und zudem durch die mittlerweile geringen Gymnasialplätze ein Vorteil für die Stadt darstellt. Es wird deutlich, dass man den Nutzen dieser Schule nicht sehen möchte. Die SPD-Politikerin Lale Akgün befürchtet eine Abschottung durch diese „Spezialschulen“, die fast nur von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund besucht werden und die sich ihrer Meinung nach an Fethullah Gülen orientiert (ebd.). Türkische Zeitungen hingegen berichten ausschließlich positiv über die Arbeit der Vereine und Schulen.

Der Integrationsminister begrüßt entgegen der Meinung vieler Lokalpolitiker die Entwicklung, da es in die Vielfalt der Großstadt passt und allen offen steht (Spiegel online 29.09.2008). Am 18.04.2008 wurde dem Privatgymnasium die Europamedaille für die Verdienste bei der Erreichung der „Europäischen Dimension“ und der Interkulturalität verliehen. Die Schule wurde für einen beispielhaften guten interkulturellen Dialog gelobt und als Schule der Zukunft betitelt. Der damalige Integrationsbeauftragte Armin Laschet besuchte ebenfalls die Schule und erwähnte sie ohne Anspielungen auf den deutsch-**türkischen** Trägerverein in einem Informationsbrief (Integrationsbeauftragter NRW 2007). Dieses zeigt, dass die Schule im Bereich der Integrationspolitik positiv wahrgenommen wird. Der Oberbürgermeister der Stadt Köln bezeichnete in seiner Rede zur offiziellen Einweihung 2008 die Privatschule als das erste deutsch-türkische Gymnasium der Stadt und im Land. Diese Bezeichnung wird jedoch immer wieder vom Verein und der Leitung abgelehnt, da es sich um eine **deutsche** Schule handelt. Dem Oberbürgermeister passt die neue Schule gut in die

„lebendige kulturelle Vielfalt“ der Stadt. Ihn freut die konstruktive und aktive Gestaltung der Zukunft der Kinder durch Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Bildung und Integration sind seiner Meinung nach die zentrale Herausforderung der Großstadt (vgl. Dialog 2009).

Die Schulleitung und der Vorstand betreiben viel Öffentlichkeitsarbeit und sind mit vielen Organisationen vernetzt. Die Schule hatte zu diesem Zweck auch zahlreiche Fernsehauftritte (Reportagen) und gibt bereitwillig Interviews in lokalen und überregionalen Zeitungen. Die Schule ist im Stadtteilverein und bei Versammlungen mit Kirchenführern und der Stadt vertreten. Es besteht seitens der Schule der Wunsch nach Vernetzung mit weiteren Institutionen, um immer auf dem aktuellen Stand der gesellschaftlichen Entwicklung zu bleiben, welches auch für die Weiterentwicklung des Konzeptes genutzt werden soll. Die Vernetzung mit anderen Schulen, die zu einem regen Austausch führt, wird von der Leitung als positiv bewertet. Die Vereinsleitung hielt in Universitäten und Symposien einige Vorträge und bietet viele Informationsveranstaltungen an der Schule an, um die Schule bekannter, den Nutzen deutlich zu machen. Es geht durch die oft negative öffentliche Meinung vor allem um Aufklärungsarbeit, um das Vertrauen der gesamten Bevölkerung zu erhalten und damit das Ziel der „Durchmischung“ der Schülerschaft bzgl. des Migrationshintergrundes zu erreichen. Die einheimische Bevölkerung steht der Schule noch skeptisch auf Grund des deutsch-türkischen Trägervereines und der hohen Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber. Hinzu kommen islamistische Verbindungstheorien und das niedrige Prestige der Sprache Türkisch.

### **3.5 Ähnliche Schulmodelle**

Es gibt bereits einige Schulen, die ein deutsch-türkisches Sprachkonzept aufweisen. Dieses sind zum Beispiel Grundschulen mit bilingualen Zweigen, zwei davon auch in Köln. Die Klassen, die im Idealfall zu 50% aus türkischen Muttersprachlern bestehen, werden meist gemeinsam von zwei Lehrkräften in beiden Sprachen unterrichtet. Des Weiteren wird „Türkisch“ als Fach an einigen weiterführenden Schulen angeboten. Es gibt laut Schulministerium des Landes NRW drei Gymnasien, die Türkisch in der Oberstufe als Leistungskurs anbieten und sieben Gymnasien mit Türkisch-Grundkursen. An zwei Gesamtschulen in der Stadt besteht die Möglichkeit, Türkisch als zweite bzw. dritte Fremdsprache zu wählen. Die Aufwertung des Türkischen als versetzungsrelevantes Schulfach ist also schon an einigen Schulen erfolgt.

In den letzten Jahren haben sich bundesweit in vier alten Bundesländern einige Privatschulen entwickelt, die, wie auch dieses Privatgymnasium, aus Migrantenselbstorganisationen hervorgingen. Es handelt sich bei den Organisationen meist um lokale Bildungsvereine, die von Akademikern oder bildungsnahen türkischen Migranten in den neunziger Jahren gegründet wurden, die sich um den Bildungsaufstieg ihrer Kinder durch Nachhilfezentren und Hausaufgabenbetreuung bemühen und Schulen gründeten. Mittlerweile gibt es zehn solcher Ersatzschulen, davon sieben Gymnasien, zwei Realschulen und eine Grundschule. Die Grundschule wurde bereits 1996 gegründet.

In einigen Bundesländern und Städten wird eine solche Migrantenselbstorganisation insbesondere durch Kommunalpolitiker abgelehnt, da diese nach deren Meinung der Integration schaden und zur Segregation der Migranten führen würde. Dabei betonen alle deutsch-türkischen Trägervereine, dass es sich um **deutsche** Schulen handelt und diese allen Schülern offen stehen. Es geht den Schulen um Integration durch Bildung. Die vermuteten Verbindungen zu dem umstrittenen Islamisten Fethullah Gülen lehnen die Vereine für ihre Schulen ab (vgl. Spiegel online 29.09.2008, FAZ 19.02.2008). Auffällig ist laut Tagesspiegel dass besonders über die Vereine in der Fethullah Gülen-nahen türkischen Zeitung „Zaman“ berichtet wird, die auch auf der Homepage von Gülen zu finden sind, und sehr wenig Artikel in der „Gülen-kritischen“ „Hürriyet“ zu finden sind (Tagesspiegel online 26.09.2007). Die in den letzten fünf Jahren gegründeten (die ersten beiden 2004) meist zweizügigen Privatgymnasien (mit zwei hinzugekommenen Realschulzweigen) sind Ganztagschulen, die Mittagessen, Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung verpflichtend anbieten. Darunter ist auch ein Internat. Die Klassengröße soll dort im Allgemeinen nicht über 25 liegen. Bis jetzt besuchen fast nur Kinder mit Migrationshintergrund diese Privatschulen, welches sich durch die gestiegene Nachfrage bei der nicht-türkischstämmigen Bevölkerung verändert.

Alle Vereine und Schulen arbeiten gemeinnützig und verlangen von den Eltern lediglich kostendeckende Beiträge zwischen 180 € und 280 €. Der Unterschied hängt zum Teil vom Grad der staatlichen Förderung ab (vgl. Homepages der Schulen u.a. VIB, TÜDESB, SEMA 2009). Die Wichtigkeit der Elternarbeit wird bei allen Einrichtungen betont, welches auch nicht verwunderlich ist, da viele der Bildungsvereine auf Grund von Elterninitiativen entstanden sind. In allen Schulen wird Ethik als Alternativangebot zum Religionsunterricht erteilt. Auf Islamunterricht wird (bewusst) verzichtet, auf eine äußerst säkulare Ausrichtung geachtet und auf eine humanistische und laizistische Weltanschauung verwiesen.

Neben den genannten Gemeinsamkeiten unterscheiden sich die Schulen erheblich in ihrer Fremdsprachenkonzeption besonders bzgl. der türkischen Sprache. Nur eine weitere Schule

bietet Türkisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 6 und bilingualen deutsch-englischen Unterricht an, eine andere bietet Türkisch als AG an. Bei den anderen Schulen steht zum Teil Mehrsprachigkeit im Konzept, wobei dahingehend keine derartigen Angebote erkennbar sind. Alle Bildungseinrichtungen verweisen auf die Unterrichtssprache Deutsch, wie es auch an den rein deutschsprachigen Webseiten deutlich wird. Das Privatumnasium „Dialog“ bietet als einziges Gymnasium Türkisch als Wahlpflichtfremdsprache ab Klasse 5 an.

Trotz der Betonung dieses Privatumnasiums, das Konzept ohne Vorbilder verfasst zu haben, kann man einige Parallelen, zum Teil sogar im Wortlaut zu einem der ersten Ersatzschulen TÜDESB erkennen. Die auf den Homepages dargestellten Schulkonzepte sind im Aufbau und Inhalt fast identisch. Der deutsch-englische bilinguale Unterricht, der in der ersten Schule angeboten wird, war bis zur Entscheidung zum Türkisch-WP-Fach auch beim untersuchten Verein im Gespräch (vgl. TÜDESB 2009). Ein weiteres im gleichen Jahr eröffnetes Gymnasium weist ein fast im Wortlaut identisches Kurzkonzzept im Internet auf. Die Betonung liegt auch hier auf der humanistischen Erziehung zu einem multikulturellen Menschen mit globaler Sichtweise (vgl. Gymnasium Eringerfeld 2009). Die Internetseiten der Schulen wurden mittlerweile fast alle aktualisiert und verändert.

## **4. Untersuchung der deutsch-italienischen Gesamtschule „Italo Svevo“**

### **4.1 Entstehungsgeschichte der privaten deutsch-italienischen Gesamtschule „Italo Svevo“**

#### **4.1.1 Trägerverein Co.As.Sc.It. (comitato di assistenza scolastica italiana)**

Der erste italienische Trägerverein As.S.I.S.I. (Verein von Förderern des italienischen Schulischen Instituts), der im Jahr 2008 in Insolvenz gehen musste, wurde ebenso wie der derzeitige Verein Co.As.Sc.It. zum Zwecke der schulischen Förderung italienischer Schüler gegründet. Der 1996 gegründete gemeinnützige Verein mit dreißig Mitgliedern verwaltete die Ergänzungs- und Gesamtschule in Köln und bot Unterstützungs- und Nachhilfekurse für italienische Schüler mit Lernschwierigkeiten an (vgl. Italo Svevo, Stand 2008).

Co.As.Sc.It. e.V (comitato di assistenza scolastica italiana) der im Sommer 2008 die Trägerschaft für die beiden Schulen übernahm, wurde bereits im Jahr 1967 auf Initiative des italienischen Generalkonsulats gegründet und zählt 19 Mitglieder mit italienischem Migrationshintergrund. Er ist in drei westdeutschen Städten vertreten. Es handelt sich um

einen Elternverein, der sich seit mehr als dreißig Jahren um den schulischen Beistand in Zusammenarbeit mit dem Schulamt des Italienischen Generalkonsulats, unterstützt vom Italienischen Außenministerium, kümmert. Der Verein organisiert und leitet alle Initiativen mit dem Ziel, „den schulischen Erfolg der italienischen Schülerinnen und Schüler in der deutschen Pflichtschule zu begünstigen“ (Co.As.Sc.It. 2009).

Die anfängliche Aufgabe des Vereins war es, sich um die offensichtlichen Probleme im schulischen Bereich zu kümmern, die durch die Wiederzusammenführung der ersten Familien entstanden waren. Dies geschah sowohl durch die Bezahlung der Lehrer als auch durch die direkte Betreuung der Schüler und die Bildung von Eingliederungsklassen. Ebenso wurden u.a. Kurse zur italienischen Sprache und Kultur mit didaktischem Material angeboten, Klassenzimmer gemietet, ein Transportservice eingerichtet und für die Verpflegung sowohl der Kinder als auch der berufstätigen Mütter gesorgt. Es wurden in der Anfangsphase folgende Institute finanziert: Schulämter der italienischen Konsulate in drei Städten und die Lehrkräfte einer bilingualen Schule, heute bilinguale Gesamtschule, in der Nähe von Köln. Mit der allmählichen Schließung aller Eingliederungsklassen Ende der siebziger Jahre wurde eine neue Politik zwischen Italien und Deutschland unterstützt, die eine vollkommene Integration der italienischen Schüler in die deutsche Schule zum Ziel hatte (vgl. ebd.).

In der gleichen Zeit wurden die Kosten für das Lehrpersonal für den Muttersprachlichen Unterricht direkt vom Außenministerium übernommen und die ersten Nachhilfe-Kurse finanziert. Die Lehrer waren laut Aussage der Vereinsvorsitzenden oft nicht ausreichend qualifiziert, da für die Lehrbefähigung nur eine Abendschule besucht werden musste. Daraufhin bildeten sich Elterninitiativen, die die Entwicklung der Übernahme der Organisation und Finanzierung des Muttersprachlichen Unterrichts in Deutschland vorantrieben.

Durch die Schließung der Eingliederungsklassen zu Beginn der achtziger Jahre und die zahlreichen ständig neu eintreffenden italienischen Familien entstand ein neues Problem auf dem Weg zur Eingliederung der italienischen Schüler in die deutschen Schulen. Dadurch entwickelten sich die Nachhilfekurse zur zentralen Aufgabe des Vereins. Des Weiteren wurden Abendkurse zur Vorbereitung auf die Prüfungen zum Abschluss der italienischen Mittelschule, an denen zahlreiche Erwachsene teilnahmen, durch den Verein organisiert und finanziert. Ende der achtziger Jahre wurden neben den vom Generalkonsul nominierten Personen erstmals auch in Versammlungen gewählte Elternvertreter eingeführt.

Der „privatkonsularische Verein“ wurde 1996 zu einem eingetragenen gemeinnützigen Verein. Die aktuelle Versammlung besteht aus 17 Mitgliedern, von denen neun zur Leitung

gehören. Bis auf den Buchhalter arbeiten alle Mitglieder ehrenamtlich. Die erste Vorsitzende, Frau Rohden, ist seit 1999 im Amt (vgl. Co.As.Sc.It. 2009).

Laut Satzung (§2) setzt sich der Verein folgende Aufgaben, die im Weiteren noch genauer aufgeführt werden (vgl.ebd.):

- Mitarbeit beim Schulamt des Konsulats;
- Realisierung von Initiativen mit dem Ziel der Erhaltung der italienischen Sprache und Kultur;
- Gründung von volkstümlichen und schulischen Bibliotheken;
- Realisierung und Pflege jeder anderen Initiative mit dem Zweck der Einführung oder Verbesserung sowohl der Ausbildung als auch der kulturellen Weiterbildung von italienischen Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern, die in der Bundesrepublik Deutschland wohnen;
- Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte.

Der Verein finanziert sich mit Mitteln aus dem italienischem Außenministerium, dem europäischen Sozialfond, Beiträgen von Förderern und Gewinnen aus Aktivitäten und Veranstaltungen (vgl.ebd.).

Die derzeitigen Tätigkeiten lassen sich in drei Niveaus unterteilen: Vorschulniveau, Schulniveau und nachschulisches Niveau.

Auf Vorschulniveau finden Unterstützungskurse für Kinder, die gerade aus Italien kommen oder einen Kindergarten besuchen und keine Kenntnisse der deutschen Sprache haben, statt. Des Weiteren werden deutsch-italienische Kindergärten finanziell unterstützt.

Unterstützungsmaßnahmen auf schulischem Niveau finden für Kurse zur italienischen Sprache und Kultur statt. Es gibt auch einige Kooperationsvereinbarungen, z.B. mit einer Hauptschule, die „Italienisch als Wahlpflichtunterricht“ für die Integration und den Bildungserfolg von Schülern italienischer Herkunft in der deutschen Schule anbietet. Des Weiteren finden Fortbildungskurse für Dozenten, die Kurse zur italienischen Sprache und Kultur sowie Unterstützungs- und Nachhilfekurse abhalten und Kurse zur Ausbildung deutscher Dozenten im Unterrichten des Italienischen als Begegnungssprache, statt (vgl.ebd.).

Die Hauptaufgabe des Vereins besteht in der Förderung der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund. In Förder- und Nachhilfekursen, die in Zusammenarbeit mit der Schulabteilung des Italienischen Generalkonsulats erfolgen, werden Schüler mit erheblichen Schulproblemen in kleinen Gruppen oder, wenn notwendig, allein gefördert. Der Unterricht findet in der Regel in den deutschen Schulen statt. Die Schüler erhalten wöchentlich einige

Unterrichtsstunden von deutschen Muttersprachlern (Lehrern oder Studenten). Bedeutend sind die Unterstützungskurse für Schüler der Pflichtschule (Hauptschule), die davon bedroht sind, auf die Förderschule wechseln zu müssen, oder die aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse offensichtliche Integrationsschwierigkeiten in ihrer Klasse haben. Das System Förderschule wird von dem Verein und der Schulleitung stark kritisiert und die überproportionale Überweisung italienischer Schüler als Diskriminierung aufgefasst. Laut Aussage der Vorsitzenden kann pro Jahr ein Schüler durch die Kurse vor der Förderschulüberweisung „bewahrt“ werden.

Da der größte Teil der Kosten vom Verein mit Zuschüssen des italienischen Außenministeriums übernommen wird, haben nur Schüler mit italienischer Herkunft (Eltern- oder Großelternanteil) ein Anrecht auf den Förderunterricht des Vereins, der durch die Eltern beantragt und von dem Klassenlehrer befürwortet werden muss. In den letzten Jahren mussten viele Kürzungen durchgeführt werden, so dass in der Regel nur noch Gruppenunterricht bei großen Schulschwierigkeiten angeboten werden kann. Aus meinen eigenen Erfahrungen als Förderlehrerin für diesen Verein kann ich bestätigen, dass der Einzelunterricht besonders für die „Neuankömmlinge“ aus Italien sehr effektiv ist und zu einer schnellen Eingliederung in die deutsche Schule führen kann.

Im Schuljahr 2002/2003 nahmen insgesamt 1088 Schüler die Kurse in Anspruch, 2005 konnten dieses nur 923 Schüler (vgl. ebd.), welches auf die Sparmaßnahmen zurückzuführen ist. Den meisten Förderunterricht erhalten Grundschüler (48%) der dritten Klasse (ca. 16%) (vermutlich durch das Hinzukommen von Auswahlkriterien wie Noten und Empfehlung). Die wenigsten Schüler kommen vom Gymnasium und der Förderschule; der Real- und Gesamtschüleranteil ist gestiegen (vgl. Co.As.Sc.It. 2009).

Der Elternbeitrag ist jeweils um einen Euro/Stunde gestiegen. Die Familien zahlen pro Schuljahr eine Anmeldegebühr von zehn Euro und vier Euro für den Einzelunterricht, drei Euro für den Gruppenunterricht und bei Arbeitslosigkeit nur einen Euro pro Unterrichtsstunde. Für Geschwisterkinder gibt es deutliche Ermäßigungen (vgl. ebd.) Durch die Beiträge möchte der Verein die Mitverantwortlichkeit der Eltern am Lernprozess ihrer Kinder und die Bedeutung der Kurse deutlich machen.

Auf nachschulischem Niveau finden Abendkurse zur Prüfungsvorbereitung für den Schulabschluss nach Klasse 10 sowie Volkshochschulkurse für Erwachsene und Italienischkurse für italienische Inhaftierte statt. Es wird in Zusammenarbeit mit der Ausländeruniversität in Siena die CILS-Prüfungen (Zertifikat über Italienisch als Fremdsprache)

angeboten. Der Verein unterstützt Schulversuchs-Initiativen, darunter „neue Projekte aus der Forschung zu Gunsten der hier lebenden Italiener und ihrer Verwandten“ (Co.As.Sc.It. 2009). Es werden berufliche Aus- und Weiterbildungen z.B. zum Fremdsprachenkorrespondenten unterstützt.

Auf allen Ebenen finden Seminare zur Information und Anleitung der italienischen Eltern im Hinblick auf Probleme in der Erziehung und der Schulbildung/Ausbildung ihrer Kinder statt (vgl. ebd.).

#### **4.1.2 Schulentstehung**

Der Trägerverein betreibt zwei Schulen, die von ihrer Struktur her unterschiedlich sind und verschiedene Zielgruppen ansprechen. Im Schuljahr 1997/1998 zog das italienische Sprach- und Wirtschaftsgymnasium in das historische Gebäude auf einem Messegelände ein. Die italienische gymnasiale Oberstufe mit Deutsch als gleichwertiger Arbeitssprache richtet sich „an italienische Jugendliche, die einen italienischen Abschluss (Allgemeine Hochschulreife) anstreben, weil sie auf Grund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse sich in einer deutschen Schule nicht behaupten könnten. Es handelt sich teils um Jugendliche, die im fortgeschrittenen Jugendalter nach Deutschland gekommen sind (vgl. neue Migrationswelle der letzten Jahre) oder um solche, die den Q-Vermerk nicht erreicht haben“ (Italo Svevo 2009). Mit der vierjährigen, bilingualen Schullaufbahn und Praktika werden die Schüler auf ein Studium und die Arbeitswelt vorbereitet. Die italienische „Matura“ ist dem Abitur gleichgestellt. Die Abschlussprüfungen finden in der Schule durch eine Kommission aus Italien statt. Der Schulbesuch kostet die Eltern im Jahr 1.240 Euro (vgl. ebd.).

Beide Schulen, die Ergänzungsschule und die Gesamtschule, auf die ich im Folgenden eingehen werde, arbeiten zusammen, haben ein gemeinsames Fundament und gemeinsame Grundanliegen. Ein berühmter Schriftsteller der klassischen Moderne aus Italien, Italo Svevo, eigentlich Ettore Schmitz, dient als Namensträger der beiden Schulen und gilt als das Symbol einer binationalen und bikulturellen deutsch-italienischen Identität. „Der Bilingualismus ist bei ihm Realität geworden“, da er schon im Alter von 12 Jahren aus seiner Heimat Triest nach Deutschland migrierte, um seine Handelsausbildung abzuschließen. Er reiste anschließend als Handelsvertreter durch Europa (vgl. ebd.).

Der Gründer und erste Schulleiter beider Schulen wollte laut Aussage der Vereinsleitung mit der Gesamtschule eine interkulturelle Schule gründen, in der sich Kinder aller Nationen wohl fühlen. Die Schule soll zu einem internationalen, familiären Treffpunkt für Eltern, Schülern

und Lehrern werden. Dem erziehenden Unterricht und der Elternarbeit kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern soll, wie es in Italien wohl üblich ist, ein eher partnerschaftliches sein. Das Gesamtschulsystem, was in Italien durchgängig vorhanden ist, soll allen Schülern ermöglichen, zu einem qualifizierten Abschluss und im besten Fall zum Abitur zu gelangen. Ziel ist die Verbreitung der italienischen Sprache auch unter der deutschen Bevölkerung. Die italienische Sprache erfährt durch das bilinguale Konzept eine gewisse Wertigkeit. Zudem werden die bikulturellen Kompetenzen der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund gefördert (vgl. Ruina, Schulleiter, DIG). Die bikulturelle Ausrichtung des Vereins und der Schule wird u.a. an folgenden Merkmalen deutlich: Betonung der Bikulturalität im Schulprogramm, Bilingualität als Programmschwerpunkt, zweisprachige Internetpräsenz, zweisprachige Beschriftung in der Schule und zweisprachige Informationsschreiben.

Die Gesamtschule wurde im Sommer 2004 mit 39 Schülern eröffnet. Das Mobiliar stiftete eine ehemalige Hauptschule. Der monatliche Elternbeitrag an den Förderverein, der seit 2008 erhoben wird, liegt je nach Einkommen zwischen 49 Euro und 70 Euro. Geschwisterkinder erhalten eine Ermäßigung von 40% (vgl. Italo Svevo 2009). Für Ganztagschulen im VDP werden Gebühren ab 250 Euro pro Monat erhoben. Der Satz liegt hier also deutlich darunter (vgl. Jahnel 2008, S.64). Diese Beiträge wurden von dem anderen Trägerverein nicht erhoben, welches zu großen finanziellen Schwierigkeiten führte, da auf lange Sicht keine Privatschule ohne Elternbeiträge bestehen kann. Man möchte durch den geringen Beitrag auch einkommensschwachen Familien den Schulbesuch ermöglichen, welches gegen den Vorwurf an die Privatschulen, eine Eliteschule zu sein, spricht. Das Essen ist freiwillig und kostet im Monat 50 Euro. Als Ersatzschule mit einem gemieteten Gebäude wird die Schule vom Bundesland mit 87% unterstützt. Die restlichen 13% trägt der Verein, wobei er vom italienischen Außenministerium, vielen deutschen und italienischen Firmen sowie unterschiedlichen Kulturinstituten unterstützt wird. Die Selbstbeteiligung ist auf Grund des Ausbaus und der anstehenden Neuanschaffungen sehr hoch (vgl. Vortrag Ruina 21.01.2009).

## **4.2 Schülerschaft**

Die private Gesamtschule steht allen Schulkindern ab der 5. Klasse offen. „Ungeachtet des Einzugsgebietes werden alle Schüler aufgenommen, die mindestens eine der beiden Unterrichtssprachen (Deutsch und/oder Italienisch) beherrschen und mit der englischen Sprache weiter machen möchten“ (Italo Svevo 2009).

Zurzeit zählt die Schule in den Klassen 5-9 292 Schüler (Stand Februar 2009). Die Schule wird von unten her sukzessive aufgebaut und wird in der Endstufe rund 700-800 Schüler zählen. Genehmigt ist sie für eine Dreizügigkeit in der Sekundarstufe I und eine Zweizügigkeit in der Sekundarstufe II, und „richtet sich überwiegend an deutsche und italienische Kinder“ (Italo Svevo 2009). Es zählt das Privatrecht bei der Aufnahme, d.h. Schüler können ohne Angabe von Gründen abgelehnt werden. Durch die negativen Schlagzeilen während des Insolvenzverfahrens sind die Schülerzahl und die Anmeldezahlen gesunken, weshalb die Schüler kaum noch ausgewählt werden können (vgl. Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG).

Bei der Anmeldung werden die letzten beiden Zeugnisse genau begutachtet, da die ausgesprochenen Empfehlungen nach Meinung der Schulleitung oft nicht zutreffend sind und besonders bei den Kindern mit Migrationshintergrund eher niedriger ausfallen. Ideal wäre für eine Gesamtschule ein Anteil von 1/3 Realschülern, 1/3 Hauptschülern und 1/3 Gymnasiasten. Nach Einschätzungen des Schulleiters sind ca. 50% der Schüler eigentlich realschulgeeignete Kinder, welches nicht unbedingt der ausgesprochenen Empfehlung der Grundschulen entspricht. Ungefähr 35% haben eine Hauptschulempfehlung und ca. 15% eine Gymnasialempfehlung. Nach Einschätzung der Lehrer liegt der Hauptschüleranteil am höchsten, welches sich wahrscheinlich mit den Empfehlungsschreiben deckt.

Für das nächste Schuljahr können wieder zwei Klassen mit einigen Gymnasialkindern, die vor allem von der Grundschule mit bilingualem Zweig kommen, eröffnet werden. Die Klassenstärke beträgt zwischen 26 und 32 Schülern. Zu Beginn des Schuljahres werden immer zwei Plätze für Kinder, die während des Jahres erfahrungsgemäß aus Italien zuziehen, freigehalten. Wie auch an öffentlichen Schulen wird die Finanzierung an Hand der Schülerzahl getätigt, welches zum Teil Klassenzusammenlegungen erfordert, aber durch das Kurssystem relativiert wird. Das Einzugsgebiet hat einen Umkreis von ca. 37 km und verfügt über eine günstige Verkehrsanbindung (vgl. Ruina, Schulleiter, DIG).

Über den Bildungshintergrund bestehen keine Daten, da sie für die Schule „nicht interessant“ sind (Ruina, Schulleiter, DIG). Tatsächlich werden in keinem Anmeldeformular Angaben zum Bildungsstand der Eltern, sondern nur Informationen zu persönlichen Daten des Kindes, Grundschule und Muttersprache abgefragt. Nach Einschätzungen der Lehrer besuchen weniger Akademikerkinder als Kinder aus Arbeiterfamilien und von Selbständigen diese Schule. Bei ca. 15% handelt es sich um Hartz IV-Empfänger. Der Einkommenssituation der Familien führt trotz niedriger Sätze zu Problemen bei der Entrichtung des monatlichen Beitrages. In einigen Familien musste das Jugendamt auf Grund prekärer familiärer

Verhältnisse einschreiten und arbeitet eng mit der Schule und dessen Sozialarbeiterin zusammen.

Die Schülerschaft setzt sich aus verschiedenen Nationalitäten bzw. Migrationshintergründen zusammen. Der Großteil der Schüler, nämlich 60%, besitzt einen italienischen Migrationshintergrund, wobei es sich zum Teil um Kinder aus Mischehen handelt und die italienische Sprache kaum beherrscht wird. Weitere 35% besitzen keinen Migrationshintergrund, einige einen türkischen oder persischen. Ein Schüler stammt aus Togo, drei Schüler sind „Italokameruner“ und zwei „Italogriechen“ (vgl. Ruina, Schulleiter, DIG). Die Klassen sollen hinsichtlich der Muttersprachen der Kinder ausgewogen sein, d.h. 50% italienischsprachige und 50% deutschsprachige Schüler (vgl. Italo Svevo 2009).

### **4.3 Schulkonzept**

Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird eine staatlich anerkannte private bilinguale deutsch-italienische Gesamtschule in privater Trägerschaft betrieben, deren Abschlüsse in Italien anerkannt sind. Es handelt sich um eine Ganztagschule inklusive eigener Schulmensa und Catering mit Unterricht von 08:15 bis 16.15 an vier Tagen in der Woche für die Unterstufe und an drei Tagen für die Klassen 8 bis 10.

Zwei Merkmale, die sich nicht eindeutig voneinander trennen lassen, werden von der Schule als Besonderheit dargestellt:

1. Bilingualität
2. Integration und Interkulturalität

#### Zu 1) Bilingualität

Europaweit werden immer mehr bilinguale Einrichtungen ins Leben gerufen. Allein in Köln sind es mittlerweile neben dieser Schule ein Kindergarten, drei Grundschulen, ein Gymnasium und ein Berufskolleg mit bilingualem italienisch-deutscher Ausrichtung. Die Kinder der einheimischen Bevölkerung haben hier die Chance, eine Fremdsprache anders zu lernen. Kinder mit italienischem Migrationshintergrund haben dagegen die Möglichkeit, einem Teil des Unterrichts in ihrer Muttersprache zu folgen, mit dem Resultat einer besseren Integrationsmöglichkeit sowohl im sozialen als auch im beruflichen Bereich (vgl. Italo Svevo 2009). Das deutsch-italienische Netzwerk Versus stellt Folgendes fest: „Bilinguale Schulen können ein Gewinn für alle Beteiligten sein, gerade bezogen auf die künftige Arbeitsmarktsituation in einer globalen Welt und für die soziale und persönliche Entwicklung der Kinder“ (Versus 2009)

Es werden drei lebende europäische Sprachen ab der 5. Klasse angeboten: Deutsch und Italienisch als gleichberechtigte Unterrichtssprachen sowie Englisch als erste Fremdsprache. Die „echte Mehrsprachigkeit“ entsteht auch durch die muttersprachlichen Lehrer (50% des Kollegiums sind italienische Muttersprachler). Die mehrsprachige Ausrichtung wird durch folgende weitere Rahmenbedingungen realisiert (vgl. Italo Svevo 2009):

- Vier Wochenstunden Italienisch; Deutsch und Englisch als erste Fremdsprache;
- Italienisch als Arbeitssprache in Erdkunde, Politik und Geschichte ab Klasse 6 je nach Sprachkompetenz der Lehrkraft, in Kunst und Sport;
- bis zur Jahrgangsstufe 10 progressive Erhöhung des Anteils der auf Italienisch zu unterrichtenden Fächer auf insgesamt fünf;
- mehrsprachige Arbeitsgruppen;
- Biologie auf Englisch ab Klasse 7;
- Förderunterricht in allen drei Sprachen.

Italienischkenntnisse sind nicht Voraussetzung, da im Unterricht eine Binnendifferenzierung stattfindet, d.h. die Schüler werden gemeinsam unterrichtet, bekommen aber bei Bedarf andere Aufgabenstellungen und Erläuterungen durch die Lehrkraft. Die Klassen setzen sich meist fast zu gleichen Teilen aus deutsch- und italienischsprachigen Schülern zusammen. Hierdurch sind in den Klassen verschiedene Sprachressourcen vorhanden, woraus eine natürliche Zweisprachigkeit hervorgehen kann. Um die bilinguale Ausrichtung zu stärken, soll Italienisch ab der 8. Klasse differenziert und zum Abiturfach werden, welches noch von der Bezirksregierung genehmigt werden muss. Des Weiteren wird eine Partnerschaft mit einer italienischen Stadt angestrebt, um einen Schüleraustausch durchführen zu können (vgl. ebd.). Im Mai 2008 wurde ein Treffen mit einem Gymnasium aus dem Umkreis durchgeführt, wobei die Gymnasiasten die erlernte Fremdsprache Italienisch erstmals außerhalb des Unterrichts anwenden und Erlerntes in der Realität erproben konnten (vgl. Gymnasium Kerpen 2009). Auch hier ist der Wunsch nach Verbreitung und Aufwertung der italienischen Sprache erkennbar.

#### Zu 2) Integration und Interkulturalität

Die Schule sieht sich nicht nur als Lernwerkstatt, sondern ist auch ein Ort, wo Integration praktiziert und gelebt wird. „Unterschiedliche Sprachen, Kulturen und ein Selbstverständnis für eigenverantwortliches Handeln und gemeinschaftliches Lernen werden als Normalität empfunden und täglich gelebt“. Durch die Ausgewogenheit der Klassen

bezüglich der Sprachen und des Migrationshintergrundes wird „ein ausgewogenes und effektives Lernen, gleich welcher kulturellen Herkunft, ermöglicht“ (Italo Svevo 2009).

Bezogen auf die deutsch-italienische Ausrichtung soll in dieser Schule gezeigt werden, dass „*beide Sprachen, beide Mentalitäten und beide Kulturen die gleiche Wertung haben*“ (Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG). Die italienische Kultur soll zum Beispiel durch das italienische Catering, italienische Feste, die durch die Eltern gestaltet werden, und die Gleichberechtigung der italienischen Sprache (z.B. zweisprachige Beschriftungen und Schreiben) Eingang in die Schule finden. In der Schule werden Italienischkurse für Eltern angeboten. Die Vermittlung von interkulturellen sozialen Kompetenzen können größere Chancen auf dem innereuropäischen Arbeitsmarkt zur Folge haben.

Die Schule nimmt an einigen Wettbewerben zum Thema Migration teil, die auch ausgezeichnet wurden. Durch die 2006 stattfindenden Ausstellungen und Kunstprojekte im Institut sollte eine „interkulturelle und ästhetische Sensibilisierung sowie die Förderung der Kreativität der Schüler“ stattfinden und damit neue Ansätze „für die Förderung der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Verständnisses“ bieten (Cultura 21 2006).

Weitere Schwerpunkte des Konzeptes liegen in der Vermittlung fächerübergreifenden Wissens (z.B. Ernährungslehre in Deutsch, Sport, Biologie, Italienisch und Erdkunde; bis Klasse 8 Naturwissenschaften fächerübergreifend), Projektarbeit, einer effektiven Betreuung der Hausaufgaben und der Unterstützung selbstständigen Lernens wahlweise in Einzel- oder Gruppenarbeit.

Es wurde von den Lehrern entschieden, dass mit dem Geld, welches für Vertretungsstunden vorgesehen ist, eine Sozialpädagogin eingestellt werden soll, um die Schüler optimal in allen Belangen unterstützen zu können. Private Konflikte werden in der Schule angesprochen. Die Polizei ist ständig präsent, um Konflikten vorzubeugen und die Schüler dafür zu sensibilisieren (vgl. Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG). Der Elternarbeit kommt eine besondere Bedeutung zu. Sie werden in sämtliche Belange mit einbezogen und zeigen bei allen Veranstaltung Präsenz.

Die Stundentafel für die Gesamtschule enthält vier Stunden zusätzlich für den Italienischunterricht. Dadurch besteht wenig Platz für Arbeitsgemeinschaften, die zur Zeit in den Klassen 5 und 7 an zwei Stunden in der Woche stattfinden. Es werden eine Kunst-, PC- und Sport-AG sowie eine Schreib-AG auf Italienisch angeboten. Zusätzlich gibt es

Hausaufgaben-, Betreuungs- und Übungsstunden (ca. drei/Woche). Der reguläre Unterricht findet auch am Nachmittag statt (vgl. Italo Svevo 2009).

Der Förderunterricht, der in allen Jahrgangsstufen zwei Wochenstunden beträgt, wird in den Fächern Italienisch, Deutsch, Englisch und Mathematik erteilt. Es besteht noch kein ausgereiftes Förderkonzept. Bisher wurden vor allem homogene Gruppen bezüglich der Muttersprache gebildet, welches nach Meinung der Schulleitung Erfolge bei den Sprachstandserhebungen brachte. Der Vorteil der homogenen Gruppen besteht laut Schulleitung darin, dass die gleichsprachigen Lehrkräfte oft besser die Fehler oder Schwierigkeiten erkennen und beheben konnten (vgl. Ruina, Schulleiter, DIG). Im Schuljahr 2009/2010 soll ein „DAZ-Stationenlauf“ durchgeführt werden, den jeder Schüler durchlaufen muss. Zudem stellt der Trägerverein Förderlehrer zur Verfügung, die Kindern mit erheblichen Lernschwierigkeiten, meist in Kleingruppen, unterstützen (vgl. Vortrag Ruina 21.01.2009).

#### **4.4 Bild der Schule in der Öffentlichkeit**

Die Schule „Italo Svevo“ ist für ihre Integrationsarbeit mehrfach ausgezeichnet (u.a. 2006 durch den Landesjugendring und den Regierungspräsidenten) worden und hat ein positives Echo durch die Medien erfahren.

Der Integrationsminister forderte bei seinem Besuch in der Schule ein Umdenken in der Integrationspolitik und diskutierte mit den Schülern der italienischen Oberstufe über die Entwicklung der deutsch-italienischen Beziehungen und das Leben der jungen Menschen in der sogenannten dritten Generation. „Die 18- bis 20-jährigen Schüler berichteten über Ausgrenzung, Sprachprobleme und Heimatlosigkeit, welches den Minister darin bestätigte, dass auch bei Italienern die Integration nicht so gelungen sei, wie es die Deutschen weitläufig annehmen“ (Pressemitteilung MGFFI 19.12.2005).

Durch die drohende Schließung der Schule, die durch das Insolvenzverfahren des ersten Trägervereins verursacht wurde, meldeten einige Eltern ihre Kinder ab. Negative Presse und der daraus entstandene schlechte Ruf führten im nächsten Schuljahr zu einem Anmelderückgang für die fünften Klassen. Dieser Zustand hat sich seit der erfolgreichen Übernahme durch den Verein Co.As.Sc.It. gebessert (vgl. u.a. Kölner Stadtanzeiger 16.01.2009).

Der Schulleiter ging offensiv mit der Situation um und organisierte im Februar 2009, vor den Anmeldeterminen, eine öffentliche Schulversammlung, zu der Vertreter des Konsulats, der Bezirksregierung und der Oberbürgermeister der Stadt eingeladen wurden. Die Versammlung mit ca. 180 Besuchern wurde von den Eltern der Schule mit viel Engagement unterstützt. Allgemein herrschte dort eine positive Stimmung. Der Bürgermeister betonte die

Bereicherung durch die italienischen Migranten und die lange Migrationstradition der Stadt. Die „internationale, weltoffene, religiöse Toleranz lehrende“ Schule sei für ihn durch die „bilinguale Ausrichtung und ihren hohen Bildungsanspruch eine echte Bereicherung“ für die Bildungslandschaft und ein wichtiger Standortfaktor für Köln (Rede Bürgermeister 2009). Mehrsprachigkeit ist für ihn eine effektive Verständigung in der internationalen Politik, in der globalisierten Wirtschaft von enormer Bedeutung und zugleich eines der wichtigsten Instrumente für den Austausch von Kulturen. Er sagte seine Unterstützung bezüglich der Ausstattung zu (vgl. Rede Bürgermeister 2009)

Die Medien berichten über die deutsch-italienische Gesamtschule meist positiv im Rahmen von Veranstaltungen oder Wettbewerbsteilnahmen. Die Schule wird nicht auf ihren italienischen Verein reduziert und ethnisiert. Im Gegenteil: Die bilinguale Ausrichtung wird von der Öffentlichkeit als Bereicherung für die Bildungslandschaft gesehen.

#### **4.5 Ähnliche Schulmodelle**

In sechs westdeutschen Bundesländern und insgesamt neun Städten existieren Einrichtungen mit dem bilingualen Profil Deutsch-Italienisch. Dieses ist selbst in Bundesländern der Fall, die im Bezug auf Migrantenschulen (griechisch und türkisch) eine sehr ablehnende Haltung haben. Hier zeigt sich das hohe Prestige der italienischen Sprache. Es gibt nach Angaben von Versus elf Grundschulen, vier Gymnasien, zwei Hauptschulen, fünf Gesamtschulen, zwei Oberschulen und vier Kindergärten (vgl. Versus 2009). Die meisten Einrichtungen befinden sich an Orten, wo der Anteil italienischer Migranten hoch ist. Allein im Regierungsbezirk der Stadt Köln, wie bereits erwähnt, sind es ein Kindergarten, drei Grundschulen, ein Gymnasium, eine italienische Oberstufe, ein Berufskolleg und eine Gesamtschule.

Bei den meisten Einrichtungen handelt es sich um Schulen mit bilingualem italienischen Zweig. Die Schüler erhalten Italienischunterricht und können dann weitere Fächer, die auf Italienisch unterrichtet werden, wählen. Bei der hier untersuchten Gesamtschule „Italo Svevo“ ist dies nicht der Fall, da dort die Fächer, die auf Italienisch unterrichtet werden, verpflichtend sind. Das bedeutet, dass hier eine „echte“ bilinguale Ausrichtung für *alle* Schüler erkennbar ist.

Die meisten der zehn Gesamtschulen der Stadt weisen wie diese Schule einen Sprachenschwerpunkt mit großer Auswahl auf (Englisch, Französisch, Latein, Türkisch,...). Allerdings bietet nur eine weitere Schule Italienisch als Fach an.

## 5. Darstellung und Interpretation der Interviews

### 5.1 Eltern

Die Interviews, die mit der Elternschaft der Gesamtschule bzw. dem Privatgymnasium geführt wurden, sind jeweils unter den gleichen thematischen Überschriften geordnet und werden am Ende zusammengefasst und vergleichend gegenübergestellt. Durch die Befragung der Eltern sollten vor allem die Motive für die Schulwahl erfragt werden. Bei den Migranten war zudem interessant zu erfahren, ob evtl. Diskriminierungserfahrungen an öffentlichen Schulen zu dieser Entscheidung geführt haben. Wichtig war auch die Einschätzung der Schulen und ihrer Konzepte.

#### 5.1.1 Eltern der deutsch-italienischen Gesamtschule

##### **Frau Casi, Mutter, deutsch-italienische Gesamtschule**

*Und die, die auch die deutsche Lehrer sehr nett. Sehr nett und / geöffnet. Das ist es / wichtig. Ich finde, wenn sie arbeiten in eine bilinguale Schule, die Leute müssen ein bisschen / mit eine offene Meinung haben.*

##### **Persönliche Daten**

Frau Casi ist zum Zeitpunkt des Interviews 47 Jahre alt und stammt aus Italien. Seit 2000 lebt sie in Deutschland. Zur Zeit ist sie Hausfrau. In Italien arbeitete sie als Erzieherin. Sie arbeitet in Deutschland nicht mehr in ihrem Beruf, da sie sich um ihre beiden Töchter kümmert. Zu Hause wird nur Italienisch gesprochen, manchmal auch Englisch. In Deutschland besuchte sie zwei Deutschkurse. Ihre Kinder besuchen die 6. und 7. Klasse der deutsch-italienischen Gesamtschule. Zuvor waren sie in einem deutsch-italienischen bilingualen Kindergarten und einer Grundschule mit bilingualem Zweig. Sie engagiert sich in der Schule, indem sie einmal in der Woche Kinder im Spielraum der Schule betreut.

##### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Bei der Anmeldung ihrer ältesten Tochter an einer Grundschule ohne bilinguale Ausrichtung hat Frau Casi diskriminierende Erfahrungen machen müssen. Dazu nennt sie folgendes Beispiel:

**Frau Casi:** / Die Erfahrung war, wenn ich wollte / wo wohne ich / ich wollte meine Tochter anmelden für die erste Klasse und / die, die Schulleiter war ein bisschen: Oh, sie sind Italiener und / ihre Tochter hat in eine deutsch-italienische Kindergarten gelernt Deutsch. So ich finde das ist nicht genug. Sie müssen in eine **deutsche** Kindergarten gehn. Also, ja. Das war, das war schwer. Und dann meine Tochter hat auch Nachhilfe gehabt, wenn sie war fünf, weil sie hat gedacht, sie muss- Ja ich finde besser und dann Gott sei Dank ich habe die

bilingualische Schule gefunden und meine Tochter geschickt und ich wollte nicht mehr mit diese, diese Personen nicht mehr sprechen, weil / sie haben gesagt: Ah, die ist Italiener. Ich habe gesagt, ich weiß. Sie haben auch eine englische Kinder da aber es war mehr deutsche Kinder und sie wollten nicht mit / andere Leute von der Welt nicht mehr. Also, das waren die Probleme. [Casi, Mutter, DIG]

Der Schulleiter stand der Einschulung der Kinder kritisch gegenüber, da ihre Muttersprache Italienisch ist und sie keinen „rein deutschsprachigen“ Kindergarten besucht hatten. Er befürchtete, dass ihre deutschen Sprachkenntnisse nicht ausreichen würden und hat wohl eine negative Einstellung gegenüber Zweisprachigkeit. Dabei betont Frau Casi, dass ihre Tochter im Alter von fünf Jahren bereits einen „Deutsch-Nachhilfekurs“ besuchte. Damit ist wohl der Sprachförderkurs im Vorschulbereich gemeint, der nach Überprüfung der deutschen Sprachkompetenz empfohlen bzw. angeordnet wird. Der Schulleiter hätte also ihres Erachtens nach keine Bedenken auf Grund der Sprache haben müssen.

Ihrer Meinung nach hatte der Schulleiter ein negatives Bild und eine ablehnende Haltung gegenüber italienischstämmigen Menschen. Durch die Anmeldung an einer bilingualen Grundschule konnte sie diesen „Personen“ aus dem Weg gehen. Sie setzt der Bemerkung des Schulleiters oder Lehrers, dass sie Italienerin sei entgegen, dass sie das wüsste. Sie begegnet solchen Bemerkungen, die sie als diskriminierend wahrnimmt, offensiv. Sie fügt hinzu, dass im Gegensatz zu ihrer Tochter englischsprachige Kinder akzeptiert werden, Kinder anderer Herkunft, sie meint hier „Südländer“, jedoch nicht willkommen sind. Sie nimmt damit die ungleiche Behandlung von Kindern mit bestimmten Migrationshintergründen und entsprechend unterschiedlichem Prestige in den Augen der Aufnahmegesellschaft wahr. Es wird in diesem Zitat nicht ganz deutlich, ob sie diese „Gegenargumente“ wirklich in dem Gespräch mit dem Schulleiter formuliert hat. Es zeigt aber, dass sie sich der Ungleichbehandlung durchaus bewusst ist und diese reflektiert hat.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Frau Casi erfuhr durch Bekannte von dieser Schule und war sich sofort darüber im Klaren, dass sie ihre Kinder auf dieser bilingualen Schule anmelden würde.

**I:** Und warum wollten Sie immer, dass Ihre Kinder in den deutsch-italienischen Kindergarten, Schule,-

**Frau Casi:** Ja, weil ich finde war wichtig / für die Kinder bilingualische / sein, weil sie sprechen zu Hause Italienisch. Aber lernen zu schreiben ist eine andere Dinge. So / ich habe gedacht / vielleicht in der Zukunft wir gehen wieder zurück / nach Italien. Und sie wollen vielleicht in Italien / studieren in der Universität. Und / warum nicht. Ich denke, is besser, wenn die Kinder schon von / drei Jahre sie können beide Sprachen sprechen, ne. Und für die Gehirn is schon ein bisschen einfacher. So, wir haben gedacht. Aber ich wenn wir waren in Italien ich wollte meine Kinder zum Beispiel in eine englische Schule geben. So ich habe immer diese /-

**I:** Das sie immer zweisprachig aufwachsen.

**Frau Casi:** Genau. Ich finde in diese Welt ist sehr wichtig die Sprache. Mehr lernen. [Casi, Mutter, DIG]

Der Mutter ist die Bilingualität sehr wichtig, weswegen sie auch bereits einen bilingual ausgerichteten Kindergarten bzw. Grundschule gewählt hat. Ihre Kinder sprechen Italienisch

und Deutsch und sollen auch die Schriftsprache erlernen. Durch den Erwerb des Abiturs an dieser Schule erhalten sie zusätzlich die Möglichkeit, in Italien zu studieren ohne eine zusätzliche Prüfung absolvieren zu müssen. Die Förderung der italienischen Sprache und der anerkannte Abschluss würden ihnen helfen, falls die Familie wieder nach Italien migrieren sollte. Ihrer Meinung nach sollten Kinder ab dem Alter von drei Jahren mit beiden Sprachen konfrontiert werden, da sie in dieser Zeit mehrere Sprachen leicht erlernen können. Auch vor der Migration nach Deutschland wollte Frau Casi ihre Kinder mehrsprachig erziehen und hätte sie beispielsweise an einer englischen Schule angemeldet. Frau Casi findet, dass Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt sehr wichtig ist und dieses möchte sie ihren Kindern durch die Schulwahl ermöglichen.

Der Trägerverein ist ihr kaum bekannt und der „Kontakt“, wie sie sagt, beschränkt sich auf die jährliche Zahlung des Beitrages.

### **Beurteilung der Privatschule**

Neben dem bilingualen Konzept (s.o.) ist einer der wichtigsten Vorteile die „*Offenheit*“ der Lehrer und des Schulleiters.

**I:** Und was finden Sie alles gut an dieser Schule?

**Frau Casi:** // Ich finde gut die, die Lehrer. Ich finde total gut. Sind sehr geöffnet. Ich kann ganz einfach sprechen und / ja die Lehrer ich finde toll. Und / Herr Ruina auch, der Schulleiter. Und / sehr geöffnet. Also, weil ich / habe die Erfahrung in der deutschen Schule zum Beispiel in der Grundschule und das war total andere. Total andere. Denn manchmal / mit Ausländer manche Leute sind nicht sehr, nicht sehr nett. Ich habe auch das schlechte Erfahrung.

**I:** Haben Sie davon gehört oder selber die Erfahrung gemacht?

**Frau Casi:** Ne, ich habe auch dieselbe Erfahrung auch so. Das war auch und hier ich bin total ach (glücklich) toll. Und die, die auch die deutsche Lehrer sehr nett. Sehr nett und / geöffnet. Das ist es / wichtig. Ich finde, wenn sie arbeiten in eine bilinguale Schule, die Leute müssen ein bisschen / mit eine offene Meinung haben. So. Ich finde hier es ist so. [Casi, Mutter, DIG]

Die „*Offenheit*“, die sie bei den Lehrern und dem Schulleiter sieht, bezieht sich auf die Toleranz und die Empathiefähigkeit gegenüber der Elternschaft, wovon besonders die Familien mit italienischem Migrationshintergrund profitieren. Sie ist der Meinung, dass sie diese an einer anderen Schule als „*Ausländer*“ nicht hätte finden können, welches an dem oben genannten Beispiel deutlich wird.

Für Frau Casi ist es schon fast selbstverständlich, dass die Menschen, die an einer bilingualen Schule beschäftigt sind, sich durch Offenheit auszeichnen, welches auch auf die „*deutschen Lehrer*“ zutrifft. Frau Casi sagt zudem, dass sie in dieser Schule „*ganz einfach sprechen*“ könne. Die Aussage bezieht sich sicherlich auf die Verwendung ihrer Muttersprache aber auch auf ihr Gefühl, von den Lehrern und dem Schulleiter ernst genommen zu werden. Dieses Wohlbefinden hatte sie an einer anderen Schule nicht, da sie dort als „*Ausländerin*“ nicht gleichberechtigt behandelt wurde. Sie erkennt ihr Mitbestimmungsrecht an der Schule und

äußert auch Kritik gegenüber dem Schulleiter.

Frau Casi betont ihr Wohlbefinden und das ihrer Kinder auf Grund des positiven Schulklimas.

### **Herr Russo, Vater, deutsch-italienische Gesamtschule**

*Wenn du auf ne Hauptschule gehst, dann hast du mit Sicherheit / 50% eher aus anderen Ländern. Und sagen wir dann die 40% Deutsche und dann du bist immer Fremdkörper. / Und **hier** fühlst du dich wie zu Hause.*

#### **Persönliche Daten**

Herr Russo ist zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre alt und wurde in Italien geboren. 1974 migrierte er als Sechsjähriger mit seinen Eltern nach Deutschland. Er besuchte hier die Grundschule und dann die Hauptschule, die er mit der Mittleren Reife mit der Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe absolvierte und arbeitet als KFZ-Mechaniker. Herr Russo hat zwei Kinder. Der 13-jährige Sohn besucht bereits seit drei Jahren die deutsch-italienische Gesamtschule, die zehnjährige Tochter soll im nächsten Jahr auch auf diese Schule gehen. Zu Hause wird Italienisch bzw. auch regionaler Dialekt gesprochen.

Der Vater ist im Förderverein und in der Elternpflegschaft aktiv. Dadurch hat er ständig Kontakt zur Schule. Auch in der Grundschule engagierte er sich, wenn auch nicht so intensiv wie in der Gesamtschule. Er begründet es mit der großen Bedeutung der Elternmithilfe für die Schule, die sich noch im Aufbau befindet und die ohne die Eltern „zerfallen“ würde.

#### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Seine eigenen Erfahrungen bezeichnet Herr Russo durch seinen guten Schulabschluss als positiv. Die Schwierigkeiten, die es gab, führt er nicht näher aus. Es ging vermutlich um Probleme, die sich bei ihm in der Pubertät entwickelt haben.

Herr Russo kritisiert das dreigliedrige Schulsystem und die frühe Selektion.

**Herr Russo:** (...) Un / vielleicht muss die Gesellschaft ein bisschen verändert werden. Also das Schulsystem jedenfalls ist wirklich nicht perfekt. Das Schulsystem **da** kriegst du, was weiß ich, / bis zur 7., 8. Klasse / alle Schüler zusammen / und / nich so jetzt ab der 4. Klasse / also es gibt Kinder, die kommen später / die werden später wach und es gibt Kinder /, die hellwach sind. Ne? Und / meistens sind die Kinder, die später wach werden auch die, die vielleicht was werden können. Also, die haben nicht die Möglichkeiten. Ne? Weil / du wirst schon ab der 4. Klasse differenziert. Zum, sagen wir mal, ganz krass gesagt, zukünftiger Asi und du wirst was. / Is so. [Russo, Vater, DIG]

Herr Russo vergleicht die Schulsysteme Italiens und Deutschlands. In Italien besuchen die Schüler eine Schule gemeinsam bis zur 7. oder 8. Klasse, in Deutschland wird schon nach der 4. Klasse getrennt. Dieses beeinträchtigt besonders die Schullaufbahn der Kinder, die später „wach werden“, welches sich auf den individuellen Entwicklungsstand bezieht. Seiner

Meinung nach hat man nach der Festlegung einer bestimmten Schulform keine Chance mehr „aufzusteigen“ und dadurch keine Zukunftsperspektive mehr. Er drückt es sehr plakativ aus: Ein Hauptschüler kann nur ein „zukünftiger Asi“ sein. Damit meint er, dass ein Hauptschüler keine Chance auf eine Ausbildung und einen Beruf hat und somit vom Staat abhängig sein wird, welches er sehr negativ beurteilt. Für ihn müsste sich auch die Gesellschaft ändern. Er bezieht das vermutlich unter anderem auf das negative „Ausländerbild“, welches die negativen Schulempfehlungen beeinflusst. Die Perspektivlosigkeit der Hauptschulen wird in einem weiteren Zitat verdeutlicht:

**Herr Russo:** Ja, weil heutzutage die Hauptschule is nicht früher die / Hauptschule. Heutzutage die Hauptschule is wie früher die / Förderschule oder / Sonderschule oder was. So da kannste nichts werden. / Meine Meinung. [Russo, Vater, DIG]

Durch die Bildungsexpansion hat die Hauptschule nun die Position einer Förderschule erhalten und bietet damit keine Möglichkeit zur Erlernung eines Berufes. Früher, in seiner Zeit, war das noch nicht der Fall. Dort hatte man durchaus noch gute Chancen, wie er selbst erfahren hat.

Über die Erfahrungen seiner Kinder mit der Grundschule äußert sich Herr Russo folgendermaßen:

**I:** Mhm. Und welche Erfahrungen haben Ihre Kinder so mit der Grundschule gemacht?

**Herr Russo:** // Teils, teils. Also // schlecht und nicht schlecht. Also // die haben viele Schwierigkeiten gehabt.

**I:** Woran lag das?

**Herr Russo:** // Seitens der Schulgesellschaft. / Weil // am Anfang hat der Jung die 1., 2. Klasse besucht und dann war frei. Und danach haben die einen Klassenlehrerwechsel gehabt. Und / kam immer im Gespräch Deutsch als Zweitsprache. / Wobei der in meinen Augen gut Deutsch kann.

[Russo, Vater, DIG]

Er beschreibt die Schwierigkeiten seiner Kinder in der Schule, die durch die „Schulgesellschaft“ verursacht wurden. Damit meint er wohl einzelne Lehrer sowie das gesamte Schulsystem. Ständig wurde die Leistung seiner Kinder auf vermeintliche Sprachprobleme reduziert, die sie seiner Meinung nach nicht haben, welches er im Weiteren mit der „Eins“ seiner Tochter in einer Grammatikarbeit belegt. Dieses Argument wurde auch für die Empfehlungsschreiben verwendet. Es wird seiner Auffassung nach den Kindern nichtdeutscher Muttersprache grundsätzlich eine schlechtere Leistungsfähigkeit im Fach Deutsch zugeschrieben.

**I:** Mhm. Glauben Sie denn, dass es einen Unterschied macht, ob man zum Beispiel einen italienischen oder türkischen oder-

**Herr Russo:** Nein. Ausländer. Deutsch als Zweitsprache und dann / (macht wegwerfende Handbewegung)

**I:** Dann wird das direkt aussortiert Ihrer Meinung nach?

**Herr Russo:** Auf jeden Fall. Ja. Dat Mädchen is genauso jetzt. / Steht immer Deutsch als Zweitsprache und jetzt kam die mit / Grammatikarbeit 1-. (lacht) Also da sag ich nichts mehr dazu.

**I:** Also, Sie denken, da sind Vorurteile da?

**Herr Russo:** Auf jeden Fall. [Russo, Vater, DIG]

Herr Russo vertritt die Meinung, dass es bei den Empfehlungsschreibern der Grundschule einen großen Unterschied, ob die Schüler einen Migrationshintergrund besitzen oder nicht. Er nahm die Diskriminierung in der Klasse seines Sohnes wahr, in der alle Migranten (7 von 31) eine Hauptschulempfehlung und die Schüler ohne Migrationshintergrund durchweg Realschul- oder Gymnasialempfehlungen erhielten. Grund dafür ist seiner Meinung nach die nichtdeutsche Herkunft und Muttersprache nach der man sofort selektiert wird. Er bezieht es aber nicht auf eine spezielle Herkunft, sondern auf den allgemeinen Ausländerstatus der Schüler mit Migrationshintergrund.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Im Vorfeld hatte sich Herr Russo über viele Gesamtschulen im Umkreis informiert. Von der Schule erfuhr er durch Bekannte aus der „italienischen“ Community, welches er mit seiner eigenen Migrationszugehörigkeit wie selbstverständlich begründet: *„Weil ich selber Italiener bin un // das spricht sich rum“*.

Zu dem Prozess der Entscheidung äußert er sich folgendermaßen:

**I:** Ok. Wie kams dazu, dass Sie sich dazu entschieden haben, für diese Schule? / War das so, dass Sie sofort gesagt haben, auf diese Schule soll mein Kind. Oder?

**Herr Russo:** //Puh. Ich habe davon, weil das ne bilinguale Schule ist / und da wir Italiener auch zu Hause Italienisch sprechen und ich wollte meinen Sohn / zweisprachig aufwachsen lassen. So wie ich. Ich glaub ich kann auch gut Deutsch und Italienisch (lacht). Ist keine Selbst (□). Is egal. Und / man versucht immer die Kinder den Weg zu ebnet beziehungsweise die Steine aus dem Weg zu räumen. (...) Und / bevor man sein Kind auf nicht so eine gute Schule drauf tut, da weiß man schon, was er wird. / Dann versucht man den Weg zu ebnet un / dann nimmt man eben die 22 Stationen in Kauf. [Russo, Vater, DIG]

Er hat sich nach gründlicher Abwägung nicht für die Schulen in seinem Einzugsgebiet entschieden, die zum Teil einen schlechten Ruf haben, sondern für die deutsch-italienische Gesamtschule, die eine halbe Stunde Anfahrtsweg beinhaltet. Er glaubt damit, seinem Sohn den Weg zu „ebnet“, d.h. die für ihn geeignete Schule ausgewählt zu haben, die ihn zu einem guten Schulabschluss führen wird. Besonders überzeugt ist er vom bilingualen Konzept, da zu Hause Italienisch gesprochen wird und er möchte, dass seine Kinder zweisprachig aufwachsen. Durch die Italienischkenntnisse hätte sein Sohn auch einen Vorteil in der Schule.

### **Beurteilung der Privatschule**

**I:** Können Sie sagen, was das Besondere an dieser Schule ist?

**Herr Russo:** Das Besondere is mein Sohn is super zufrieden mit und / das merk ich ihm an und / ich find das gut, weil die also kollegial so irgendwie abläuft. Wenn sich n Kind hier wohlfühlt dann fühlen sich auch die Eltern wohl.

**I:** Also liegt es daran, wie die Lehrer mit den Schülern umgehen?

**Herr Russo:** Die Lehrer mit den Schülern und / auch von den Schülern her. Dieser Umgang. //

**I:** Meinen Sie, das wäre an ner anderen Schule nicht möglich?

**Herr Russo:** Ich glaub, das wäre ne Differenzierung, weil das eine deutsch-italienische Schule auch ist und / hier sind prozentual, sagen wir ich weiß nicht, / sagen wir vielleicht 50 % Italiener und 40 % Deutsche und 10%

andere Länder. / Und / der fühlt sich wie zu Hause. / Ne, weil wobei woanders nicht sein würde. Glaube ich. also, / is wie zu Hause hier.

**I:** Es liegt also auch am „Italienischen“?

**Herr Russo:** Auf, jeden Fall. Auf jeden Fall, weil du siehst deine Landsleute und /// um Gottes Willen ich bin kein // Rassist in der Hinsicht aber wenn du auf ne Hauptschule gehst, dann hast du mit Sicherheit / 50% eher aus anderen Ländern. Und sagen wir dann die 40% Deutsche und dann du bist immer Fremdkörper. / Und **hier** fühlst du dich wie zu Hause. / Weil ungefähr- //// [Russo, Vater, DIG]

Für Herrn Russo ist das Besondere der Schule die „kollegiale“ Atmosphäre, welche sich auch auf die Eltern überträgt. Dieses zeigt sich im Lehrer-Schüler, als auch Schüler-Schüler-Verhältnis. Dieses liegt seiner Meinung nach an der relativ homogenen Zusammensetzung, von autochthonen Schülern und Schülern mit italienischem Migrationshintergrund. Durch den hohen Anteil italienischstämmiger Schüler würde sich sein Sohn sehr „heimisch“ fühlen, da er nicht ein „Fremdkörper“ unter vielen Nationalitäten ist, wie es an Hauptschulen der Fall wäre. Für ihn ist die italienische Nationalität seines Sohnes von großer Bedeutung. Er denkt in ethnischen Kategorien und glaubt, dass durch den mehrheitlichen Anteil italienischstämmiger Schüler ein gutes Miteinander garantiert wäre. Er wehrt den Gedanken, dass er rassistisches Gedankengut hätte, ab. Er führt aber die Begründung, warum man sich unter seinen „Landsleuten“ wohl fühlt, nicht weiter aus. Vermutlich geht es ihm um eine einheitliche Sprache und ähnliche „Mentalität“, die er an einer anderen Stelle erwähnt.

Herr Russo sagt im Zusammenhang mit den vermeintlichen Sprachschwierigkeiten seines Sohnes im Deutschbereich, dass sein Sohn an dieser Gesamtschule sehr zufrieden ist. Das heißt, dass ihm hier keine geringen Deutschkompetenzen unterstellt werden und er sich in dieser Unterrichtssprache anerkannt und sicher fühlt. Dieses impliziert, dass die Lehrer dieser Schule anscheinend die nichtdeutsche Muttersprache nicht negativ bewerten.

Er nennt noch weitere Vorteile:

**Herr Russo:** Also, Vor- und Nach-also Vorteile hat, weil wir hier so n eigene // zum Teil so ein italienischen System einführen. Also in der Schule ist, weil du hast /// diese / Qualifikation, die es / in Italien auch anerkannt wie hier in Deutschland. Und / das motiviert irgendwie auch die Kinder. Weil du hast viele Möglichkeiten, du hast hier zum Beispiel Italienisch als Umgangssprache und Deutsch als Hauptsprache, sage ich hier, **plus** Englisch. Also, das ist ne trilinguale Schule schon. Es ist keine bilinguale mehr. Und / da sind viele Türen offen. Vermute ich mal. [Russo, Vater, DIG]

Ein weiterer Vorteil der Schule ist, dass die Schüler mit dem Abschluss an dieser Schule ohne weitere Prüfungen an einer Schule in Italien studieren können. Diese Option stellt seines Erachtens eine Motivation für die Kinder und für die Eltern dar, die eventuell „Rückkehrabsichten“ haben. Herr Russo bezeichnet das Sprachkonzept als trilingual, da die Kinder Italienisch, Deutsch und Englisch lernen. Das bietet den Kindern viele Möglichkeiten für die Zukunft bieten, da er davon ausgeht, dass Mehrsprachigkeit sich vorteilhaft auf die Berufswelt auswirkt.

Da sich die Schule im Aufbau befindet und sukzessive aufgebaut werden soll, fehlen noch viele Dinge wie zum Beispiel ein Labor.

**Herr Russo:** (...) Also ohne Engagement der Eltern // kann man hier die Schule auf jeden Fall schließen. Kann man sagen, weil die 87 %, die wir vom Staat bekommen / das könnte vielleicht für ne Schule / gut sein, die fertig ist, die von A bis Z alles hat. Und aber nicht für ne Schule im Aufbau. Schule im Aufbau braucht 100% Unterstützung plus noch mehr. Ne und die ham wir leider nicht. [Russo, Vater, DIG]

Die Schule wird bedauerlicherweise nicht ausreichend unterstützt, weshalb sie auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen ist. Oft muss noch improvisiert werden und der Ablauf kann seiner Meinung nach auch nach dieser kurzen Zeit noch nicht so eingespielt sein wie es an etablierten Schulen der Fall ist. Durch die Verwendung des Personalpronomens „wir“ signalisiert er die Einheit und den Zusammenhalt von Eltern und Schule.

Er fühlt sich an der Schule sehr wohl, da er sieht, wie zufrieden sein Sohn ist. Zudem gefällt ihm auch das Engagement, da es ihm das Gefühl vermittelt, mitwirken zu können und gebraucht zu werden.

### **Frau Braun, Mutter, deutsch-italienische Gesamtschule**

*Und hab gesagt ne Gesamtschule. Noch dazu eine, die bilingual ist **und** dann noch relativ nah bei uns. Besser kann ichs nicht antreffen.*

#### **Persönliche Daten**

Frau Braun ist 42 Jahre alt und besitzt keinen Migrationshintergrund. Sie ist Freiberuflerin und arbeitet zudem als Betreuerin in einer offenen Ganztagsgrundschule. Sie hat zwei Kinder, deren Muttersprache Deutsch ist. Die Tochter besucht die Gesamtschule und der ältere Sohn geht auf eine Realschule.

Frau Braun ist Vorsitzende in der Klassenpflegschaft und Mitglied der Schulpflegschaft. Sie hilft vor allem bei Schulveranstaltung mit und ist bei Informationsveranstaltungen präsent. Auch in der Grundschule und der Realschule ihres Sohnes war sie immer in der Klassenpflegschaft vertreten. Ihr schulisches Engagement begründet sie folgendermaßen:

**Frau Braun:** (...) Zum einen gestalte ich ganz aktiv ja durchaus irgendwo auch den Schulalltag meiner Kinder mit. Und zum anderen näher bin ich niemals an den Informationen ne. Ich bin ja // dadurch, dass ich zwischengeschaltet bin ich auch immer schneller über Neuerungen und Veränderungen informiert. Das hat durchaus seine Vorzüge, wenn man alles immer schnell weiß (lacht). [Braun, Mutter, DIG]

Sie sieht mehrere Vorteile für sich und ihre Kinder, denn sie kann durch ihre Mitarbeit das Schulleben mitgestalten und gelangt durch ihre Nähe und Präsenz schneller an Informationen, welches sie als sehr positiv erachtet.

## **Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem**

Frau Braun kritisiert die unzureichende Ganztagsversorgung, da es sich in vielen Schulen nur um eine „Aufbewahrung“ von Kindern ohne pädagogische Konzeption handelt. Sie berichtet von dem Gymnasium eines Nachbarkindes, wo es keine Mensa, sondern nur einen Aufenthaltsraum. Es gibt einige AG-Angebote, die sie als zu wenig erachtet, aber keine Vernetzung mit dem Vormittagsunterricht. Diese findet sie aber in der Grundschule, in der sie tätig ist. Die Betreuer versuchen dort, den Regelunterricht durch Begleitstunden und Kooperation zu unterstützen. Es finden dort ein reger Austausch zwischen den Lehrern und Betreuern statt. Durch diese Maßnahmen, die „*miteinander gehen*“, können die Schüler gezielt gefördert werden. Sie betont aber, dass es sich dabei um eine Ausnahme handelt; sieht dieses Konzept als die optimale Lösung an.

Frau Braun kritisiert noch einen weiteren Punkt im Schulsystem: Die frühe Selektion in drei Schularten.

**Frau Braun:** (...) Ich denke bei zehnjährigen Kindern kann man auch noch nicht wirklich einschätzen wo das hingeht. / Ne, also konnt ich bei meinem Sohn auch nicht. Meiner ist jetzt gut aufgehoben wo er ist, aber ich denke er würd danach noch weitergehen aufs Gymnasium und / das hätte ich aber am Ende der Grundschulzeit niemals für möglich gehalten, dass der sich so entwickelt, was er alles leisten kann. [Braun, Mutter, DIG]

Das dreigliedrige Schulsystem und die frühe Selektion nach Klasse 4 hält sie für nachteilig. Die Kinder entwickeln sich in diesem Alter sehr und können deshalb noch nicht richtig eingeschätzt werden. Sie spricht dabei auch von ihrem Sohn, der nach der Realschule die gymnasiale Oberstufe weiter besuchen wird. Das hätte sie am Ende der Grundschulzeit nicht erwartet. Sie führt das besonders auf den Berufswunsch zurück, den die Schüler erst viel später entdecken und dadurch einen gewissen Ehrgeiz entwickeln, der zu guten Schulleistungen führt. Durch die frühe Aufteilung versperrt man den Kindern einige Möglichkeiten, die sie erst später wieder aufholen können.

## **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Ihre Tochter schätzt Frau Braun als sehr sprachbegabt ein, da sie durch ihren älteren Bruder die Sprachen Englisch und Französisch „*mitbekommen*“ hat. Deshalb haben sie und ihr Mann sich dazu entschlossen, dass die Tochter eine bilinguale Schule besuchen soll. Hinzu kommt, dass sie und ihr Mann den ganzen Tag arbeiten und eine gesicherte Ganztagsbetreuung für ihre Kinder wünschen, solange sie noch etwas jünger sind.

Auf die deutsch-italienische Gesamtschule ist sie durch einen Flyer, der in der Grundschule auslag, aufmerksam geworden. Hinzu kamen der Vorteil des Gesamtschulsystems und die Nähe zum Wohnort.

**Frau Braun:** (...) und hab gesagt ne Gesamtschule. Noch dazu eine die bilingual ist **und** dann noch relativ nah bei uns. Besser kann ichs nicht antreffen. [Braun, Mutter, DIG]

Viele Beziehungen zu Italien oder italienischen Migranten bestanden vor der Schulwahl kaum. Italienisch befindet sie als eine „*wunderschöne Sprache*“. Eine französischsprachige Schule wäre für sie prinzipiell auch in Frage gekommen, aber da es in Köln nur ein deutsch-französisches Gymnasium gibt, war diese Schule keine Alternative. Das Gesamtschulsystem hält sie für ihre Tochter, die eine eingeschränkte Gymnasialempfehlung bekam, für sehr geeignet, da sie der Meinung ist, dass ihr Kind dem Druck an einem Gymnasium wohl nicht standgehalten hätte.

**Frau Braun:** (...) Aber / ich hab das Gefühl, sie wäre auf nem Gymnasium verheizt worden. Das wär zu viel Druck gewesen. Dem hätte sie nicht standgehalten. (...) Dann lieber Gesamtschule. Da stehn ihr alle Wege offen. Da hat sie jeder Zeit die Optionen, alle auf einem Haufen is, weil sie ist halt nicht gut genug für den gymnasialen Zweig aber nicht die Schule wechseln oder so was. Sondern sie kann bleiben egal in welche Richtung sie sich entwickelt. [Braun, Mutter, DIG]

Der hohe „*Druck*“ wäre vor allem durch das neue G8-Modell und ihre mittelmäßigen Mathematikkenntnisse entstanden, welche sie an der Note „befriedigend“ auf dem Grundschulzeugnis festmacht. Zudem hat man an einer Gesamtschule mehr Optionen bzgl. der Schulabschlüsse, ohne die Schule wechseln zu müssen.

### **Beurteilung der Privatschule**

Die Vorteile der Gesamtschule „Italo Svevo“ sind nach Meinung von Frau Braun erstens die bilinguale Ausrichtung, zweitens die Ganztagskonzeption und drittens die Größe der Schule. Sie sieht eine beginnende bilinguale Ausrichtung des Unterrichts bereits in der 6. Klasse in einigen Fächern, welches sie bewundernd bemerkt. Des Weiteren betont sie den strukturierten Vor- und Nachmittagsunterricht. Sie setzt dieses an zwei weiteren Stellen in Kontrast zu anderen Schulen und in positiver Beziehung zu der Grundschule, in der sie tätig ist, obwohl diese anders strukturiert ist. Sie betont die sinnvolle Gestaltung und die eigene Mensa, in der sich die Kinder versorgen können.

Das Förderkonzept beurteilt sie als vorteilhaft, da es flexibel ist: Ihre Tochter erhält seit einem Jahr Förderunterricht in „Italienisch“, da sie keinerlei Vorkenntnisse besaß. Sie kann aber auch jederzeit bei Bedarf in den Förderkurs für ein anderes Fach wechseln.

Des Weiteren betont die Mutter den erziehenden Unterricht.

**Frau Braun:** (...) Ich hab schon das Gefühl, dass / dass hier nicht nur unterrichtet wird sondern / im Grunde, im Grunde auch ja nicht mit so erzogen wird so im, im Sinne wie Eltern erziehen aber / die Lehrer nehmen die Aufgabe auch in sofern wahr indem sie den Kindern nicht nur Wissen vermitteln sondern auch soziale Kompetenzen zum Beispiel. Was man von der Grundschule kennt. Wie geht man mit Konflikten um? Zum Beispiel das würd ich auch so sehen. Da wird auch / gemeinsam mit der Klasse nach Lösungen gesucht an was nicht gut läuft. Also es ist nicht so / nicht so wie ich das von der Schule meines Sohnes kenne zum Beispiel. Das stimmt schon. Ja, da streben die wahrscheinlich schon mehr nach Lehrplan und man muss den Stoff durchkriegen. Da wird durchgedrückt, was durchgedrückt werden muss. Und der einzelne Schüler bleibt echt auf

der Strecke. // Wenn er zu auffällig wird, dann // Mutter ran oder Papa ran. / Wird dann ranzitiert und muss das Kind dann n bisschen schärfer erziehen sozusagen. Aber das / weist die Schule ganz strikt von sich da in irgendeiner Form Einfluss zu nehmen. (lacht) [Braun, Mutter, DIG]

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis empfindet sie im Gegensatz zu öffentlichen weiterführenden Schulen als sehr positiv. Es geht ihrer Meinung nach in dieser Schule nicht nur um Wissensvermittlung, sondern vor allem um Erziehung und Vermittlung sozialer Kompetenzen. Die Lehrer übernehmen erzieherische Aufgaben und versuchen zum Beispiel mit der Klasse gemeinsam nach Lösungen für ein bestehendes Problem zu suchen. Es wird hier ein partnerschaftliches Verhältnis deutlich, da den Schülern nicht nur Strafen verordnet werden, sondern versucht wird, die Kinder zur Lösung von Konflikten zu befähigen. Sie sieht dieses erzieherische Prinzip ganz im Gegensatz zu der Schule, die ihr Sohn besucht. Dort wird der einzelne Schüler kaum beachtet, da man nur darauf bedacht ist, den vorgeschriebenen Unterrichtsstoff zu bewältigen. Das empfindet Frau Braun als nachteilig, welches sie durch die Aussage *„Da wird durchgedrückt, was durchgedrückt werden muss. Und der einzelne Schüler bleibt echt auf der Strecke.“* zum Ausdruck bringt. In der privaten Gesamtschule findet hingegen der einzelne Schüler Beachtung. In der Realschule ihres Sohnes werden bei Auffälligkeiten die Eltern gerufen und die gesamte Verantwortung auf diese übertragen. Die Schule kümmert sich nicht um eine schulinterne Lösung.

Ein weiterer Vorteil der Gesamtschule „Italo Svevo“ besteht in der geringen Schüleranzahl, welches besonders den Schülern, die von den kleinen Grundschulen kommen, den Wechsel erleichtert. Im Allgemeinen ist diese Überschaubarkeit für alle Schüler und Lehrer angenehmer, welches auch zu dem guten Lehrer-Schüler-Verhältnis führt.

Frau Braun ist mit dem Schulkonzept äußerst zufrieden und fühlt ihre Interessen wahrgenommen. Sie hätte gerne selber eine solche bilinguale Schule besucht. Sie berichtet, dass ihre Tochter sehr glücklich ist, insbesondere mit ihrem Italienischlehrer.

### **Frau Bernadetti, Mutter, deutsch-italienische Gesamtschule**

*Weil der Lehrer / wollte mein Sohn auf die Hauptschule schicken, / weil er sagt auch diese sollen die Kinder auch besetzen werden. / Un / diese Lehrer hat nur Ausländerkinder / auf die Hauptschule geschickt.*

### **Persönliche Daten**

Frau Bernadetti besitzt einen italienischen Migrationshintergrund und ist vor zwanzig Jahren als 13-jährige mit ihrer Familie nach Deutschland migriert. Sie besuchte eine italienische

Handelsschule in Köln, machte danach aber keine Ausbildung. Ihre Deutschkenntnisse sind nicht sehr ausgeprägt. Zur Zeit arbeitet sie Teilzeitkraft in einem italienischen Geschäft. Sie engagiert sich mit ihrem Mann immer bei Schulveranstaltungen. Mit ihren beiden Kindern spricht sie zu Hause Deutsch und Italienisch. Ihr Sohn besucht bereits die Gesamtschule und die Tochter wird nächstes Jahr von der Grundschule auf diese Schule wechseln.

### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Frau Bernadetti glaubt, dass es ein „*Fehler*“ war, dass sie nie eine deutsche Regelschule besucht hat, da sie dadurch immer noch große Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hat. Als Vergleich nennt sie ihren Bruder mit deutlich besseren deutschen Sprachkenntnissen, der eine deutsche öffentliche Schule besucht hat. Sie gibt sich die Schuld, in dem sie betont, dass es **ihr** „*Fehler*“ war. Dabei war sie als 13-jährige nicht diejenige, die das entscheiden konnte, sondern ihre Eltern.

Ihr Sohn hatte in der Grundschule einige Probleme, die sie mit der fehlenden Sympathie seitens des Lehrers begründet.

**I:** Woran lag das? Warum war das so?

**Frau Bernadetti:** /// Ich glaube wegen / Sympathie oder // weil meine Sohn hat jetzt hier kein Problem.

**I:** Gab es mal Schwierigkeiten, weil er „Italiener“ war?

**Frau Bernadetti:** Ja, Ausländer!

**I:** Deswegen?

**Frau Bernadetti:** Ja, deswegen. Weil der Lehrer / wollte mein Sohn auf die Hauptschule schicken, / weil er sagt auch diese sollen die Kinder auch besetzen werden. / Un / diese Lehrer hat nur Ausländerkinder / auf die Hauptschule geschickt. [Bernadetti, Mutter, DIG]

Auf meine Nachfrage, ob die fehlende Sympathie des Lehrers mit dem italienischen Migrationshintergrund zusammenhängen könnte, bejaht sie es bestimmt, wobei sie die fehlende Sympathie nicht auf den spezifischen Migrationshintergrund sondern auf das „Ausländer-Sein“ bezieht. Sie belegt ihr Gefühl mit der Tatsache, dass der Lehrer nur Schüler mit Migrationshintergrund für die Hauptschule empfohlen hat, so auch ihren Sohn. Mit der gegebenen Begründung dafür könnte gemeint sein, dass „*Ausländer*“ diese Schulform „*füllen*“ sollen, da sie sonst ihre Existenzberechtigung verliert und die Hauptschule in seinen Augen eine „*Ausländerschule*“ ist. Ihr Sohn hat demnach an einer der wichtigsten Stellen der Schulkarriere eine Diskriminierung auf Grund seines Migrationshintergrundes erfahren. Frau Bernadetti macht allerdings nicht das gesamte Schulsystem für Diskriminierungen verantwortlich, da sowohl ihr Sohn als auch ihre Tochter in der Grundschule mit anderen Lehrern gute Erfahrungen machten.

## Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl

Von der Schule hat sie durch Bekannten und durch die Medien erfahren.

**Frau Bernadetti:** / Damit er / keine Muttersprache verlernt. / Also beide Sprachen Deutsch und Italienisch /

**I:** Noch ein anderer Grund oder was das der Hauptgrund?

**Frau Bernadetti:** // Ja un / wir haben auch in M. und B.- Stadtteil angemeldet un / er wurde nicht angenommen. / Immer auf die Gesamtschule. Und das war die letzte Chance. [Bernadetti, Mutter, DIG]

Sie hat sich sofort dazu entschlossen, ihren Sohn an der deutsch-italienischen Gesamtschule anzumelden, da es ihr wichtig ist, dass er seine **beiden** Muttersprachen nicht verlernt. Sie betont damit, dass sie zwei Familiensprachen haben und für sie Italienisch und Deutsch die gleiche Bedeutung besitzen. Später nennt die Mutter aber noch einen weiteren Grund, nämlich die Ablehnung an zwei öffentlichen Gesamtschulen an die sie ihren Sohn zunächst anmeldete. Sie bezeichnet die Aufnahme an dieser Gesamtschule als „*die letzte Chance*“, welches wohl den ersten Grund für die Wahl dieser Schule darstellt. Ihr war die Schulform „Gesamtschule“ wohl am wichtigsten, um wahrscheinlich die Hauptschule zu umgehen. Über den Trägerverein besitzt sie keinerlei Informationen.

## Beurteilung der Privatschule

Das bilinguale Konzept sagt Frau Bernadetti zu, da dadurch beide „*Muttersprachen*“ ihres Sohnes gleichberechtigt gefördert werden.

Sie kann zuerst auf meine Frage nach Vor- und Nachteilen keine Antwort geben. Sie nennt außer dem netten Lehrpersonal und dem Schulleiter keine weiteren Vorteile dieser Schule. Sie geht bei der Nennung von Vor- und Nachteilen nicht auf die Erfahrungen ihres Kindes oder auf das Schulkonzept ein, welches sie vermutlich kaum reflektiert hat. Als negativen Aspekt nennt Frau Bernadetti auffällige Kinder, die sie als sehr „*unerzogen*“ bezeichnet. Dieses glaubt sie aber auch an anderen Schulen zu finden und ist somit kein spezifisches Problem der Schule.

**Frau Bernadetti:** Ach so, ich fühl mich hier besser. // Weil also mit manche Eltern // mit der Grundschule hab ich wenig Kontakt mit den Eltern.

**I:** Und hier haben Sie mehr Kontakt?

**Frau Bernadetti:** Ja, ich habe hier mehr Kontakt. Weil sie auch Italienisch sprechen können. [Bernadetti, Mutter, DIG]

Sie fühlt sich an der Schule durch die vielen italienischsprachige Eltern sehr wohl. Einen derartig engen Kontakt zu Eltern hatte sie an der Grundschule nicht. Ihr Verhältnis zu den Lehrern und besonders zu dem Schulleiter bezeichnet sie als positiv, welches vermutlich auch durch die Verwendung der italienischen Sprache kommt. Es wird deutlich, welche Bedeutung eine gemeinsame Muttersprache für das Wohlbefinden dieser Mutter hat.

## **Herr Müller, Vater, deutsch-italienische Gesamtschule**

*Und ich hab gesagt das Italienisch so als Sprache so für mich sehr interessant war. Ja nicht nur die Sprache sondern auch diese Mentalität halt.*

### **Persönliche Daten**

Herr Müller ist 42 Jahre alt, in Deutschland geboren und aufgewachsen und seiner Aussage nach „*komplett deutsch*“, besitzt also keinen Migrationshintergrund, welches er mit seinem „*typisch-deutschen*“ Nachnamen betont („*Ich bin komplett deutsch. (...) Müller mit Nachnamen.*“) Er ist von Beruf Einzelhandelskaufmann. Seine einzige Tochter besucht die 7. Klasse der Gesamtschule. Herr Müller ist in der Schulpflegschaft und im Förderverein tätig, organisiert u.a. Schulfeste und hilft bei Informationsveranstaltungen der Schule.

Der Vater hat durchgehend gute Erfahrungen mit Schulen gemacht.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Durch einen ausgeteilten Flyer in der Grundschule wurde er auf die deutsch-italienische Gesamtschule aufmerksam und informierte sich umgehend. Die Gesamtschule war für ihn die nächste Schule im Umkreis. Er nennt noch einen weiteren wichtigen Entscheidungsgrund:

**Herr Müller:** (...) und diese Gesamtschulsache hat mir eigentlich gut gefallen, dass das Kind selber entscheiden kann, ne. Wie gut bin ich, wie weit bin ich, wie entwickel ich mich weiter. Ja? Wenn ich ne Hauptschule habe ist das Thema abgeschlossen, Realschule abgeschlossen. Aber hier kann sich das Kind **selber** weiterentwickeln. [Müller, Vater, DIG]

Herrn Müller gefällt das offene und durchlässige Prinzip der Gesamtschulen, welches die Abschlussart offener hält. Diese Möglichkeit sieht er in den abgeschlossenen Schulformen nicht. Für ihn ist die Festlegung auf eine Schulform nach der vierten Klasse noch viel zu früh, weil sich die Kinder erst noch entwickeln müssen. Die Wahl für eine bilingual **italienische** Schule begründet er folgendermaßen:

**Herr Müller:** Das Italienische war auch gut ja, weil ich selber Französisch hatte. Das hat mir **gar** nicht gefallen und ich hab gesagt das Italienisch so als Sprache so für mich sehr interessant war. Ja nicht nur die Sprache sondern auch diese Mentalität halt. ne, also die fand ich ganz in Ordnung. [Müller, Vater, DIG]

Auf Grund seiner Abneigung zur französischen Sprache, die er durch seine eigene Schulerfahrung gemacht hatte, entschied er sich für eine deutsch-**italienische** Schule. Die Sprache war für ihn „*sehr interessant*“, da ihm die Sprache und Mentalität aus seinen Urlauben in Italien schon bekannt waren. Wie aus dem Nachgespräch hervorgeht, meint er damit wohl die lockere und unkomplizierte Art der „*Italiener*“. Interessant ist, dass für ihn nie eine andere Sprache außer Französisch und Italienisch in Frage kam. Englisch wäre z.B. damit keine Alternative gewesen, obwohl in der Stadt eine Gesamtschule mit bilingualen englischem Zweig existiert.

Er nennt im noch einen weiteren Beweggrund für die Schulwahl:

**Herr Müller:** (...) Und weil sie nicht so groß ist. Ne, wenn man auf andere Schulen geht, dann tausende von Kindern angelaufen kommen, is für n neues Kind so wie meine Tochter ziemlich schüchtern und zurückhaltend ist, war das mit der kleinen Schule natürlich optimal. [Müller, Vater, DIG]

Öffentliche weiterführende Schulen weisen eine sehr hohe Schüleranzahl auf, welches er durch die zahlenmäßige Übertreibung „tausende von Kindern“ verdeutlicht. Er spricht damit das Problem an, dass sich die Kinder von der „familiären“ Atmosphäre einer Grundschulklasse auf die „Anonymität“ der weiterführenden Schulen umstellen müssen. Die Entscheidung für eine eher kleinere Privatschule war besonders für seine Tochter „optimal“, die er als zurückhaltend und schüchtern bezeichnet. Er glaubt, dass es für sie sehr wichtig ist, eine enge Bindung zu Lehrern und Schülern aufbauen zu können, die nur an einer kleinen Schule möglich ist.

### **Beurteilung der Privatschule**

Der große Vorteil besteht in der bilingualen Ausrichtung der Schule, da die Kinder zwei Sprachen sehr gut erlernen können.

**Herr Müller:** Das Konzept der Schule an sich mit diesem Bilingualen- das mit dieser Sprache ist so gut. Ja, das Problem is halt nur, wenn man mit dem Italienisch leichte Probleme hat und muss wirklich n Förderunterricht besuchen oder sonst und wenn die Eltern gar kein Italienisch sprechen is es natürlich schwer für das Kind weiter wat beizubringen. [Müller, Vater, DIG]

Für Herrn Müller ist es ein Problem, dass er seiner Tochter nicht behilflich sein kann, da er bis auf ein paar Sätze kein Italienisch spricht. Er besuchte ein Jahr lang einen kostenpflichtigen italienischen Sprachkurs, der in der Schule angeboten wurde. Herr Müller gab diesen Kurs auf, als er merkte, dass er nicht so schnell lernen würde wie seine Tochter. Ihm reichten die Grundlagen und er hat wohl auch nicht vor, diesen Kurs wieder aufzunehmen. Allerdings sagt er an einer anderen Stelle, dass er durchaus interessiert an der italienischen Sprache ist und im Kontakt mit den italienischsprachigen Eltern, den er durch sein Engagement in der Schule hat, viel von der Sprache mitbekommt. Durch den Kontakt zur italienischen Sprache in der Schule wurde Herr Müller in den Sprachlernprozess der Tochter einbezogen.

Das Problem seiner fehlenden Unterstützung relativiert der Vater später damit, dass es sich vor allem um Schwierigkeiten seiner Tochter bei der Grammatik handelt, die in jeder Fremdsprache auftreten können. Um die Schwierigkeiten der nicht-italienischsprachigen Schüler im Fach Italienisch zu beseitigen, werden in der Schule Förderkurse angeboten. Seine Tochter kommt mittlerweile gut mit der italienischen Sprache zurecht.

**Herr Müller:** Also meine Tochter ist auch rein Deutsch erzogen und die ist jetzt in der siebten Klasse, die kommt eigentlich ganz gut klar. Die hat viele italienische Freunde dadurch ne, wo sie zwischendurch am Wochenende hinfährt oder / die auch. [Müller, Vater, DIG]

Er bezeichnet die Erziehung seiner Tochter als „*Deutsch*“, welches er auf die Sprache bezieht. Durch die vielen Freundschaften und den regen privaten Kontakt mit italienischsprachigen Mitschülern hat sie kaum noch Schwierigkeiten im Italienischunterricht und beherrscht diese Sprache bereits gut. Hier wird deutlich, dass das Schulziel der Bilingualität sich auf den außerschulischen Bereich ausweitet. Die Kontakte, die in der Schule geknüpft werden und die Bedeutung der Weiterarbeit an der Sprache Italienisch führen zu intensiven Kontakten und Förderung der Fähigkeiten in diesem Bereich. Der Vater sagt aus, dass die italienischsprachigen Familien an dieser Schule jederzeit bereit sind, die Kinder durch private Treffen in diesem Bereich zu fördern.

**Herr Müller:** (...) Da sollte man sich auch an italienische Eltern auch halten wat eigentlich hier kein Problem is zu sagen: Komm, kann mein Kind hier am Wochenende zu euch kommen. Oder kommt dat Kind mal zu mir. Oder das wenigstens die italienische Sprache gefördert wird. [Müller, Vater, DIG]

Allgemein fördert die zweisprachige Schülerklientel die bilinguale Ausrichtung. Es werden an der Schule auch deutsch-italienische Veranstaltungen vom Förderverein ausgerichtet, die ihm sehr zusagen.

Ein weiterer positiver Aspekt ist das Gesamtschulmodell, da sich die Kinder freier entwickeln können und nicht zu früh festgelegt werden (s.o.). Für Herrn Müller besteht im dreigliedrigen Schulsystem keine Durchlässigkeit zwischen den Schulformen, so dass die Grundschulpflicht maßgeblich für die Zukunft der Kinder ist. Herr Müller möchte sich zunächst nicht zu den Unterschieden der Gesamtschule zu anderen Schulen äußern, da er keine Vergleichsmöglichkeiten hat. Er bezieht sich aber nach erneutem Nachfragen auf Meinungen seines Umfeldes und der Öffentlichkeit.

**Herr Müller:** Vom Hören Sagen gibts also die Unterschiede sind wir sind hier kleiner. Hier fällt also alles auf. Wenn einer ne Klorolle in das Klo schmeißt, das fällt hier schon auf. Bei den anderen Schulen fällt überhaupt nicht auf. Ja? Oder wenn hier sagen wir mal so n Ärger zwischen zwei Schülern ist, ja dann is da direkt gehts los ne wo die sich verprügeln und keiner kriegts mit. [Müller, Vater, DIG]

Er nennt als erstes die Vorteile dieser kleinen Schule, da man hier auf Konflikte oder auch (kleine) Vergehen sofort aufmerksam wird und diese schnell löst, da alles sofort auffällt und auf jeden einzelnen Schüler geachtet wird oder auch werden **kann**. Dieses verdeutlicht er mit einem sehr trivialen Beispiel (s.o.). Im Gegensatz dazu sieht er in öffentlichen Schulen, dass dort durch die unüberschaubare Größe selbst gewalttätige Konflikte zwischen Schülern unbemerkt bleiben.

Die häufige Polizeipräsenz an der deutsch-italienischen Gesamtschule, die präventiv wirken soll, ist in diesem Zusammenhang für Herrn Müller ein weiterer Vorteil. Er beschreibt ein

vertrauensvolles Verhältnis der Kinder zu dem Polizisten des Bezirks, der sich „*wirklich um die Schüler hier sehr gut kümmert*“. Er schließt sich und die gesamte Schule mit der Bezeichnung „wir“ mit ein. Er sagt im Folgenden, dass sie „*gerne mit dem Polizisten*“ zusammenarbeiten. Herr Müller betont, dass die Maßnahme nicht durchgeführt wird, weil viele Probleme an der Schule auftreten, wie es viele Eltern annehmen und sich in negativer Mundpropaganda niederschlägt, die die Polizei vor der Schule wahrnehmen. Es wird ein Antiaggressionstraining als präventive Maßnahme durchgeführt und durch die Präsenz des Stadtteilpolizisten soll ein Beziehungsaufbau zur Polizei gefördert werden, an die sie sich bei Bedarf wenden sollen (Förderung sozialer Kompetenzen).

Neben diesen Aspekten nennt Herr Müller einen weiteren Vorteil der Gesamtschule „Italo Svevo“, nämlich die (notwendige) Einbeziehung der Eltern. Auf meine Frage, ob er auch schon in der Grundschule seiner Tochter so engagiert war, antwortet er so:

**Herr Müller: Nein.** In der Grundschule weniger, weil die Grundschule halt so organisiert ist, wie ich war in der „Waldhäuser“-Straße, da in dieses Prinzip der Schule gar nicht reinkommt. / Ja, aber hier ist man im Endeffekt froh über jedes Elternteil was man kriegen kann was mithilft. Un das ist auch schön. [Müller, Vater, DIG]

Er verneint vehement meine Nachfrage und begründet dieses mit der Strukturiertheit der Grundschule. Durch das feste bestehende System, welches durch den Staat und nicht durch die Eltern entstand, hatten Eltern kaum eine Möglichkeit mitzuwirken. Es bestand kein Bedarf an elterlicher Mitwirkung und er fühlte sich nicht gebraucht. Das ist in dieser Schule anders, die auf die Mitwirkung und Unterstützung jedes Elternteiles **angewiesen** ist. Er empfindet es als positiv und engagiert sich seitdem sehr stark.

Der Vater spricht im Folgenden einen weiteren positiven Aspekt der Schule im Gegensatz zu einer öffentlichen Schule an:

**Herr Müller:** Man kommt hier schneller dran. Ne, direkt durch die Leitung. Versuchen Sie mal in ner anderen Klasse mit dem Rektor zu sprechen. Dann müssen Sie sich n Termin machen. Aber hier im Endeffekt, wenn ich morgens früh meine Tochter zur Schule bringe, kommt **er** (Schulleiter) mir schon entgegen und was weiß ich kann man dann direkt ansprechen, ne? Auch die anderen Lehrer schon. Welche laufen auf m Schulhof rum und da. Also **jedes** Elternteil, was sein Kind zur Schule bringt und irgendwie n Problem hat kann direkt ansprechen und / dat bringt hier keine große Diskussion wann, Uhrzeit und so was alles. Das ist ganz gut. [Müller, Vater, DIG]

Für Herrn Müller sind die Flexibilität und der enge Kontakt zu Lehrern und Schulleitung ein großer Vorteil dieser Schule. Der Kontakt ist schnell und unbürokratisch hergestellt und die Lehrer sind stets bereit für persönliche Gespräche. Sie sind morgens schon auf dem Schulhof präsent. Er sieht das im Gegensatz zu den öffentlichen weiterführenden Schulen, in denen die Lehrer und besonders die Schulleitung für die Eltern nur nach Terminvergabe zu sprechen sind. Dieses lässt sich einerseits auf die Größe der Schule und andererseits auf das Engagement und die Offenheit des Lehrpersonals schließen, die sich im Gegensatz zu anderen Schulen nicht von den Eltern zurückziehen.

Herr Müller hat im Allgemeinen gute Erfahrungen mit der Gesamtschule gemacht. Sowohl er als auch seine Tochter sind sehr zufrieden. Er fühlt seine Interessen wahrgenommen. Auf konkrete Veränderungsvorschläge geht er nicht ein und wehrt ab mit dem Argument, dass man an jeder Schule etwas verändern könnte.

### **Frau Schulz, Mutter, deutsch-italienische Gesamtschule**

*Positiv, zwar manchmal was chaotisch aber es ist ne neue Schule. // Und ne neue Schule braucht 10, 15 Jahre um sich zu entwickeln. Das weiß man vorher.*

#### **Persönliche Daten**

Frau Schulz ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre. Sie besitzt keinen Migrationshintergrund und ist von Beruf Floristin. Ihre Tochter besucht die achte Klasse der Gesamtschule. Die Mutter nimmt seit drei Jahren an einem Italienischkurs teil, der an der Schule angeboten wird.

Sie ist im Vorstand des Fördervereins. Da sie berufstätig ist, kann sie sich nicht sehr viel in der Schule beteiligen, hat aber privaten Kontakt zu vielen Eltern. Bei Festen oder Informationsveranstaltungen der Schule ist sie präsent und behilflich. Sie engagierte sich bereits in der Grundschule in hohem Maße.

#### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Frau Schulz besuchte eine Gesamtschule in Köln, die in dieser Zeit neu gegründet wurde. Es handelte sich dabei um eine neunzügige Schule, die wie die deutsch-italienische Gesamtschule Anfangsschwierigkeiten hatte. Diese Schwierigkeiten bezieht sie auf die Strukturierung und Etablierung. Ihr gefiel an der Gesamtschule besonders der freundschaftliche Umgang mit den Lehrern, die geduldet werden konnten.

Ihre Tochter machte nach einem Lehrerwechsel in der Grundschule positive Erfahrungen. Sie hatte Probleme durch ihre Dyskalkulie, mit der sie die erste Lehrerin „hängenließ“. Nach der Wiederholung des zweiten Schuljahrs und einer Therapie lösten sich die Probleme. Durch die Schwäche im mathematischen Bereich hatte ihre Tochter auch Schwierigkeiten in anderen Fächern, wodurch sie eine Hauptschulempfehlung erhielt.

Für Frau Schulz ist das größte Problem der Schulen, dass sie inkonsequent und zu „locker“ sind, welches sie besonders an Grundschulen beobachtet und sich dann fortführt.

**Frau Schulz:** (...) Also, aber das ist das Problem, weil die Eltern sich einmischen./ Also mir ist das zu inkonsequent vom ersten Schuljahr an./ Dat heißt das Problem ist für mich im ersten Schuljahr schon. Und dat zieht sich weiter dann.

**I:** Woran liegt das Ihrer Meinung nach?

**Frau Schulz:** / Vielleicht haben die Lehrer Angst vor den Eltern. // Also, das die sich halt immer beschwerten und / ich mein die Prügelstrafe das die weg ist das is gut aber viele Eltern sobald man dem Kind ne Strafe aufgibt stehn die ja schon beim Lehrer: Warum hat mein Kind Nachsitzen oder so? Wenn, wenn der Lehrer das aufgibt dann ist das so und die Eltern haben sich nicht einzumischen aber sie mischen sich ein. / Und die weiterführenden Schulen müssen das weiter ausbaden./ Also ist meine Meinung. [Schulz, Mutter, DIG]

Die Schwierigkeiten mit Schülern und der Atmosphäre entstehen ihrer Meinung nach durch die große Einmischung der Eltern, die es früher nicht gegeben hat. Die Eltern unterstützen die Schule und entsprechende Konsequenzen nicht, sondern arbeiten gegen getroffene Maßnahmen. Dadurch kommt es oft zu einer Inkonsequenz seitens der Lehrer, die viel durchgehen lassen, um Konflikten mit den Eltern aus dem Weg zu gehen.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Für Frau Schulz war klar, dass sie ihre Tochter auf Grund der Probleme und den guten persönlichen Erfahrungen mit der Gesamtschule auf dieser Schulform anmelden wollte. Ihre Tochter braucht ein wenig mehr Zeit, um sich zu entwickeln, da sie durch die Dyskalkulie in vielen schulischen Bereichen lange Zeit eingeschränkt war.

Die Motive fasst sie wie folgt zusammen:

**I:** Und warum wollten Sie unbedingt auf diese Schule?

**Frau Schulz:** Erstens weil die anderen Gesamtschulen zu ausgebucht sind. Zweitens weil sie klein ist und drittens wegen der Sprache. Also Mehrsprachigkeit. [Schulz, Mutter, DIG]

Als Grund für die Wahl dieser Gesamtschule nennt sie die wenigen Gesamtschulplätze in der Stadt, die überschaubare Größe und das bilinguale Konzept. Es war ihr wichtig, dass es sich bei der zweiten Arbeitssprache um Italienisch handelt, da sie schon öfter im Urlaub nach Italien gefahren sind und sie dadurch eine Verbindung zu dieser Sprache empfindet.

### **Beurteilung der Privatschule**

Das Ganztagsprinzip findet sie besonders gut, da sie berufstätig ist. Wenn ihre Tochter eine Halbtagschule besuchen müsste, hätte sie die Sorge, dass ihre Tochter wahrscheinlich nur Computer spielen oder Fernsehen schauen würde. An dieser Schule hat sie hingegen eine „richtige Betreuung“.

Mehrsprachigkeit ist eines der Hauptaspekte des Konzeptes, was sie auch als erfolgreich ansieht und mit der Einschätzung belegt, dass ihre Tochter, trotz fehlender Vorkenntnisse, mittlerweile bessere Leistungen im Fach Italienisch als in Deutsch erzielt. Durch die bilingualen Fächer können die Kinder die Sprache leicht erlernen und können diese sogar besser als Englisch.

Als Unterschied zu öffentlichen Schulen, nennt sie folgenden Aspekt:

**Frau Schulz:** (...) Halt das in gewisserweise noch Familiäre. Wat vielleicht später auch nicht mehr is. Weil Herr Ruina sagte zum Beispiel ihm wären die Neuner und Achter so lange nachlaufen bis sie die Schule verlassen, weil sie einfach ganz klein waren. Und in der Gesamtschule neunzünftig, wo ich war, / da sind Massen, ne. Und hier sind im Durchschnitt zweizünftig oder dreizünftig. Das ist alles klein. Und grad die ersten zwei Jahrgänge. / Der erste Jahrgang waren 50 Schüler. Und das ist natürlich n Unterschied. Wat natürlich auch n Nachteil sein kann, weil sich jeder einmischt. [Schulz, Mutter, DIG]

Durch die überschaubare Größe der Schule herrscht eine eher familiäre Atmosphäre, welches sich aber mit wachsender Schülerzahl ändern wird. Dieses steht für sie im großen Gegensatz zu der neunzünftigen Gesamtschule, die sie besuchte. Der Nachteil dabei ist, dass sich dadurch viele Eltern einmischen. Es bleibt nichts unbeobachtet und die Eltern können schnell informiert werden.

Frau Schulz ist zufrieden mit der neuen Schule, die zum Teil etwas „*chaotisch*“ ist. Sie denkt aber, dass die Gesamtschule noch 10 bis 15 Jahre braucht, um sich zu etablieren und zu organisieren. Durch ihre eigene Erfahrung mit einer neu gegründeten Schule war ihr das von vornherein bewusst und stellt für sie kein Problem dar. Sie fühlt ihre Interessen in der Schule wahrgenommen. Ihrer Meinung nach könnten die Lehrer strenger sein, welches sie auch an anderen Schulen bemängelt (s.o.) und begründet ihre Meinung mit einem „*Generationenproblem*“. Sie zählt sich eher noch zu den konservativeren Eltern, die sich nicht so sehr in die Schulangelegenheiten und Maßnahmen der Lehrer einmischen. Bei ihrer Tochter, die eine Hauptschulempfehlung erhielt, geht die Tendenz zur Zeit Richtung Realschule und sie befindet sich nach Beendung der Dyskalkulie-Therapie mittlerweile im Mathematikleistungskurs. Diese positiven Entwicklungen sieht Frau Schulz aber nicht explizit als einen Erfolg dieser Schule, sondern allgemein der Gesamtschule an.

### **Frau Nardmann, Mutter, deutsch-italienische Gesamtschule**

*In erster Linie, weil / durch diese / italienische Mentalität, die ja doch sehr herzlich ist und ich gehofft habe, dass man das auch **hier** findet.// Eigentlich in erster Linie deswegen.*

#### **Persönliche Daten**

Frau Nardmann besitzt keinen Migrationshintergrund, ist 43 Jahre alt und selbständig. Ihr Mann besitzt einen italienischen Migrationshintergrund. Zu Hause wird Deutsch und Italienisch gesprochen. Italienisch beherrscht Frau Nardmann fließend durch ihre Arbeit, Sprachkurse und längere Aufenthalte bei den Schwiegereltern in Italien, die kein Deutsch verstehen. Ihre guten Italienischkenntnisse werden auch bei der Vorstellung durch den Schulleiter bestätigt: „*Sie spricht besser als mancher Italiener-auch mit Dialekt*“. Ihre

Bindung an Italien bzw. an die Familie ihres Mannes bezeichnet sie vor allem durch die Kinder als sehr eng. Beide Kinder besuchen die deutsch-italienische Gesamtschule und sind in der 5. und 6. Klasse.

Frau Nardmann beteiligt sich bei Bedarf jederzeit bereitwillig in der Schule, wenn es ihre Arbeitszeiten zulassen.

### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Die Kinder kamen von einer, wie sie sagt, „normalen“ Grundschule auf die Gesamtschule. Mit „normal“ bezeichnet sie vermutlich eine Schule, die kein bilinguales oder sonstiges außergewöhnliches Konzept aufweist. Der Sohn machte im Gegensatz zur Tochter schlechte Erfahrungen in der ersten und zweiten Klasse, wofür sie die strenge, einschüchternde Art des Lehrers verantwortlich macht. Auf den Migrationshintergrund des Sohnes führt sie das auf Nachfragen nicht zurück.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Durch Mundpropaganda wurde die Familie auf die Schule aufmerksam. Als sie sich nach weiterführenden Schulen umhörten, berichteten ihre italienischen Kunden Positives von der deutsch-italienischen Gesamtschule. Sie spielt auf die „italienische“ Community an, wodurch man schnell an Informationen gelangt und sich die meisten Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in der Stadt kennen.

Hauptgrund für die Wahl dieser Schule war die erhoffte Herzlichkeit und Offenheit, die sie als „italienische Mentalität“ bezeichnet sowie die Förderung der beiden Sprachen Italienisch und Deutsch.

**Frau Nardmann:** // In erster Linie, weil / durch diese / italienische Mentalität, die ja doch sehr herzlich ist und ich gehofft habe, dass man das auch **hier** findet.// Eigentlich in erster Linie deswegen.

**I:** Mhm.

**Frau Nardmann:** Und weil meine Kinder beide Italienisch sprechen und sie dadurch ja auch nur Vorteile haben, die hier weiter auszubauen die Sprache, / Das sind eigentlich hauptsächlich die Gründe. [Nardmann, Mutter, DIG]

Diese Aspekte gibt es ihrer Meinung nach an keiner anderen Schule.

### **Beurteilung der Privatschule**

Auf Nachteile geht die Mutter nicht direkt ein, weicht der Frage danach eher aus und begründet das mit ihrer Überzeugung „*find ich sowieso gut. Sonst wär ich nich hier*“.

Als wichtigen Konzeptpunkt erachtet Frau Nardmann das Ganztagskonzept. Die Kinder können somit die meiste Zeit des Tages in der Schule betreut verbringen und auch ihre

Hausaufgaben dort erledigen, was einen großen Vorteil für Eltern hat, die wie bei ihr und ihrem Mann, beide berufstätig sind. Dieses Ganztagsangebot sieht sie noch nicht an den meisten anderen weiterführenden Schulen. Sie sähe die Schüler „*heutzutage*“ sonst in Gefahr, den ganzen Tag auf der Straße zu verbringen. Mit dem Wort „*heutzutage*“ drückt sie aus, dass es nicht immer so war, sondern dass es sich um eine neue bzw. aktuelle besorgniserregende Erscheinung handelt.

**I:** Können Sie das kurz darstellen das Konzept so aus Ihrer Sicht?

**Frau Nardmann:** Ja, das Konzept alleine, dass die Kinder ja schon / für mich, was für mich wichtig ist die italienische Sprache hier erlernen können und eben auch, wenn sie / wenn sie Abitur machen sollten / das auch / später dann im Ausland können die nach Italien studieren gehen ohne das die dann noch extra Prüfungen und so ablegen müssen. Also das für mich eigentlich das wichtigste. [Nardmann, Mutter , DIG]

Durch die bilinguale Ausrichtung wird die italienische Sprache gefördert. Die Kinder können, wenn sie das Abitur absolvieren, ohne zusätzliche Prüfungen in Italien studieren. Dieses stellt für Frau Nardmann eine gute Perspektive dar. Das Sprachkonzept ist für sie das Wichtigste an der Gesamtschule.

Frau Nardmann hat Schwierigkeiten Unterschiede zu anderen Schulen zu benennen. Die Schwierigkeiten des Vergleichens bestehen einerseits darin, dass ihr kaum andere Schulen bekannt sind und andererseits sie sich auch mit anderen Konzepten deswegen nicht beschäftigt, weil sie von dem Konzept der Gesamtschule „Italo Svevo“ überzeugt ist, was sie an mehreren Stellen des Gesprächs erwähnt. Ihre Erwartungen, die sie in den Motiven für die Schulwahl nennt, werden damit wohl erfüllt. Sie nennt an einer früheren Stelle, dass das Italienischangebot und die „*italienische Mentalität*“ an keiner anderen Schule zu finden gewesen wäre. Durch das spezielle Italienischangebot dieser Gesamtschule haben die Kinder vier Stunden mehr Unterricht als an anderen Schulen, was sie als Vorteil ansieht, da sie dadurch mehr Lernzeit haben als andere Schüler.

Sie stellt das Engagement der Lehrer, des Leiters und des Vereines heraus, das besonders bei der schnellen Behebung von Problemen sichtbar wurde.

**Frau Nardmann:** // Also, die geben sich sehr viel Mühe, ne. Das is so das was man sieht, weil wir waren jetzt hier und haben gesehen, welche Probleme es gab und die haben sich auch ganz schnell bemüht diese Probleme zu beheben. Also, ich denke, dass die schon gute Arbeit leisten, wenn man bedenkt, dass sie auch nicht grade / routinemäßig mit der Arbeit zu tun haben. Hut ab. Das is ja nicht ne kleine Sache / sondern was Großes. Ne und deswegen denk ich schon. [Nardmann, Mutter , DIG]

Sie hat Respekt vor der Arbeit, da sich die Schule noch im Aufbau befindet und es für den Verein und den Leiter eine neue Herausforderung ist. Sie spielt damit wahrscheinlich auch auf die Übernahme des neuen Trägervereins an, der sich innerhalb kürzester Zeit auf die neue Tätigkeit einstellen und der Schule aus der schwierigen Situation helfen musste.

Sie hätte diese Schule vor allem nach den positiven Erzählungen ihrer Kinder gerne selber besucht.

## 5.1.2 Eltern des Privatgymnasiums

### Herr Karaaslan, Vater, Privatgymnasium

*Ja, da gibts eine Schule, wo auch / Türkisch als Fremdsprache angeboten wird und das ist dann doch für unsere Kinder ein Vorteil, weil sie auch Türkisch gut können.*

#### Persönliche Daten

Herr Karaaslan ist 43 Jahre alt, in der Türkei geboren und aufgewachsen. Seit drei Jahren lebt er mit seiner Familie in Deutschland. Er studierte in der Türkei, lernte dort Deutsch und arbeitet zur Zeit in einem Forschungsinstitut. Herr Karaaslan hat zwei Kinder im schulpflichtigen Alter, die beide nach der Einreise eine Förderklasse besuchten. Der Sohn geht nun in die 7. Klasse eines städtischen Gymnasiums und die Tochter in die 5. Klasse des Privatgymnasiums. Zu Hause wird Türkisch und Deutsch gesprochen.

#### Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem

Die Tochter hatte im ersten Jahr in der Grundschule viele Probleme.

**Herr Karaaslan:** (zögert) Ja, da hatten wir am Anfang viele Probleme, weil / die kam erst in der dritten Klasse und die konnte auch kein Deutsch. Aber nach vier, fünf Monaten / ja weil wir zu Hause auch versucht haben ihr Deutsch beizubringen auch dass sie Nachhilfeunterricht bekommen hat und auch in der Grundschule war die Lehrerin und auch die Schulleiterin sehr interessiert / hat sich sehr interessiert für mein Kind und hat sich auch eingesetzt damit sie schnell Deutsch lernen kann. Aber wir hatten immer Probleme, dass mein Kind immer irgendwie von anderen Schülern, von der Gruppe ausgeschlossen wurde, weil die waren seit drei Jahren zusammen und die ist ja jetzt neu dazu gekommen und die hatten viele Probleme. Und sie wurde, es gab viele Tage, wo sie weinend nach Hause kam wo sie meinte ich will nicht mehr zur Schule, weil sie immer / ja / ich will das Wort nicht benutzen Diskriminierung aber weil sie immer von der Gruppe ausgeschlossen worden ist.

**I:** Mmh.

**Herr Karaaslan:** Also ein Punkt, wo sie gesagt hat: Ok. Das versteh ich nicht. Warum? Ich bin hier fremd und warum wollen die Kinder mir nicht helfen, weil in unserer Kultur is es so: Der Fremde bekommt immer Hilfe. Die hat mir immer erzählt, dass wenn aus der Klasse Stefanie in der Türkei wäre und wir wären in derselben Klasse, dann hätt ich ihr alles gezeigt, hätt ich ihr geholfen und ich hätt immer mit ihr gespielt. Aber jetzt wollen die deutschen Kinder nicht mit mir spielen und die sagen geh weg, du kannst ja kein / kein Deutsch. Du, du / und so weiter und so fort. [Karaaslan, Vater, PG]

Die Probleme entstanden seiner Meinung nach durch die nichtvorhandenen Deutschkenntnissen seiner Tochter. Herr Karaaslan bemühte sich, seine Tochter zu fördern, indem er mit ihr zu Hause übte und sie in einem Nachhilfekurs anmeldete. Auch die Lehrerin und die Schulleiterin bezeichnet er als sehr interessiert und engagiert in der Förderung seines Kindes. Probleme entstanden also nicht auf Seiten der Lehrer, sondern auf Seiten der Mitschüler seiner Tochter, die sie wohl auf Grund der Sprachdefizite und dem Hinzukommen in eine bereits bestehende Klassengemeinschaft ausgrenzten, welches ihr sehr zusetzte. Das Kind verstand das Verhalten nicht und erwartete eigentlich, dass man sie, als Neue, aufnimmt und in die Klasse einführt. Diese Erwartung begründet Herr Karaaslan mit der „türkischen“

Kultur, in der einem Fremden immer geholfen würde. In der „deutschen“ Kultur ist das anscheinend seines Erachtens nicht zu finden. Er macht die Unterschiede anhand ethnischer Grenzziehung deutlich. Der Vater möchte bewusst das Wort „Diskriminierung“ bei der Beschreibung dieser Erlebnisse nicht verwenden und ersetzt es durch „Ausgrenzung“. Es könnte daran liegen, dass der Begriff für ihn eine zu negative Bedeutung hat und ihm vielleicht übertrieben erschien, da es sich um Konflikte zwischen Kindern handelte. Aber eigentlich passierte genau das, was ihm auch bewusst ist. Nach einem Jahr gewöhnte sich seine Tochter ein und fand einige Freunde.

Der Sohn von Herrn Karaaslan besucht ein nach seinen Angaben sehr renommiertes und leistungsorientiertes Gymnasium, welches er an mehreren Stellen vielleicht auch aus Stolz betont. Er hat zum Teil einige Schwierigkeiten mit den vielen Fremdsprachen, weshalb er seit drei Jahren den Nachhilfeunterricht und die Hausaufgabenbetreuung in den Bildungszentren des Vereins besucht, wodurch sich die Probleme minimiert haben. Die guten Erfahrungen seines Sohnes mit der deutschen Schule verbindet der Vater mit den Lehrern, die Kenntnisse in interkultureller Pädagogik besitzen.

**Herr Karaaslan:** Also, mein Sohn, es hängt immer von den Personen ab, von den Lehrern ab, wie sie die Sache sehen ja, also und deswegen hatte ich Glück, weil auch mein Sohn wo auch ein Lehrer da war, der auch von /// ja der sich da gut ausgekannt hat, also interkulturelle Pädagogik // auch Migrantenkinder und so weiter. Da hatte er guten Background und deswegen wars so, dass er das hingekriegt hat und dass wir keine großen Schwierigkeiten gehabt haben. Also, die Klasse auch hat / mein Sohn kam in die 6. Klasse / hat ein Jahr die Förderklasse besucht und wurde gut von der Klasse aufgenommen. Natürlich / ich hab immer vorgearbeitet, hab mit allen Lehrern gesprochen, hab die Situation erklärt, wie das ist und / das ich auch zu Hause meinen Kindern immer helfen will und dass ich das mache, was die Lehrer mir vorschlagen würden und dass ich dann jedes Mal zu meinem Sohn stehe und immer bei ihm bin / und dass ich dann eben auch helfen will. Und das hat natürlich die Lehrer auch beeindruckt, dass sie dann hilfsbereit auch da warn, dass sie dann, dass wir dann keine Probleme gehabt hatten. [Karaaslan, Vater, PG]

Der Sohn von Herrn Karaaslan hatte keine Probleme, da sein Lehrer sehr engagiert war und auch schon Erfahrungen mit Migrantenkidern hatte. Mit dem „guten Background“ meint der Vater auch das große Verständnis seitens des Lehrers, der keine Vorurteile gegenüber Migranten hatte. Die Klasse nahm seinen Sohn gut auf, welches auch mit dem Verhalten des Lehrers zu tun haben könnte. Bei seiner Tochter, die auch eine sehr engagierte Lehrerin hatte, war dieses nicht der Fall. Es ist nicht ganz klar, worauf diese unterschiedlichen Erfahrungen bei relativ gleich guter Ausgangslage zurückzuführen sind. Des Weiteren beschreibt der Vater seinen Einsatz, der zu dem erfolgreichen Bildungsweg seines Sohnes geführt hat. Er suchte oft das Gespräch mit den Lehrern und signalisierte ihnen seine Unterstützung, welches seiner Meinung nach diese beeindruckte und dadurch noch mehr motivierte, seinem Sohn zu helfen. Dass die Lehrer „beeindruckt“ waren, könnte darauf zurückzuführen sein, dass er davon ausgeht, dass ihnen ein derartiges Engagement von (Migranten)eltern außergewöhnlich erschien.

## **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Von der Schule erfuhr Herr Karaaslan durch einen Freund, der ebenfalls sein Kind dort anmelden wollte.

**Herr Karaaslan:** // Wir haben hier erfahren. Ein Freund von mir wollte seine Tochter hier / einschreiben und hat uns auch empfohlen. Ja, da gibts eine Schule, wo auch / Türkisch als Fremdsprache angeboten wird und das ist dann doch für unsere Kinder ein Vorteil, weil sie auch Türkisch gut können. Türkisch, Englisch, Deutsch und dann hat man ja- Man muss ja nicht immer Französisch wählen als Fremd- / als Fremdsprache und dann ist es vielleicht für die Kinder leichter, wenn sie in einem Fach sagen können, ja wir sind ja hier super und das motiviert das Kind. [Karaaslan, Vater, PG]

Hauptmotiv war das Fremdsprachenangebot Türkisch, welches für Kinder türkischer Muttersprache ein Vorteil ist. Die Erfolge in diesem Fach motivieren seiner Meinung nach die Schüler, da die Grundlagen dieser Sprache schon vorhanden sind. Diese Motivation wirke sich dann auch auf die anderen Fächer aus. Dieses Erfolgserlebnis wäre vor allem für seine Tochter ein großer Vorteil, da sie erst vor Kurzem nach Deutschland migrierten und sie dadurch in vielen Fächern auf Grund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse Nachteile hat.

## **Beurteilung der Privatschule**

Der größte Vorteil dieser Schule besteht in dem Türkischangebot (s.o.). Ein weiterer Vorteil ist das Ganztagskonzept, bei dem die Kinder ausreichend gefördert werden können. Zudem kann er als Vater die Verantwortung für die Bildung seiner Kinder an die Schule abgeben. Es erleichtert und entlastet ihn und seine Frau sehr, da er weiß, dass seine Tochter ihre Hausaufgaben dort erledigt, gut betreut und bei Schwierigkeiten gefördert wird. Dadurch sind keine zusätzlichen Maßnahmen mehr erforderlich. Besonders für seine Tochter ist die ganztägige Betreuung vorteilhaft, da sie dadurch ihre deutschen Sprachfähigkeiten erweitern kann. Zum einen geschieht das durch die Förderung, zum anderen dadurch, dass sie den ganzen Tag von der deutschen Sprache umgeben ist. Allerdings ist zu bedenken, dass durch die sehr sprachhomogene Schülerschaft oft die türkische Sprache „rein“ oder „gemischt“ verwendet wird. Von der Schule wird dieses Sprachverhalten jedoch nicht gewünscht und sie versucht es zu unterbinden.

Die überschaubare Schüleranzahl an dieser Schule ermöglicht eine intensive Beschäftigung mit einzelnen Schülern und stellt einen weiteren Vorteil des Privatgymnasiums dar.

Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen von etablierten öffentlichen Gymnasien und dieser neuen, kleinen Privatschule kann und möchte er keine Vergleiche anstellen. Eine konkrete Beurteilung der Schule möchte er nach zwei Monaten nicht anstellen. Es traten bis jetzt noch keine Schwierigkeiten auf und er ist im Allgemeinen zufrieden. Die Organisation müsste sich seiner Ansicht nach noch verbessern. Seiner Tochter gefällt, dass sie den ganzen

Tag in der Schule sein kann, dort isst und ihre Hausaufgaben erledigt. Probleme, Freundschaften zu schließen hatte sie im Gegensatz zur Grundschule nicht. Nach Meinung des Vaters ist das auf den interkulturellen „*Background*“ der Schule, des Lehrpersonals und der Zusammensetzung der Schülerschaft zurückzuführen. Die geschlossenen Freundschaften weiten sich nach dieser kurzen Zeit bereits auf den außerschulischen Bereich aus.

### **Herr Serim, Vater, Privatgymnasium**

*Aber im Moment haben wir leider nur Migrantenkinder und / ich denk mal, man kennt die Probleme so. Und dadurch kann man / speziell sag ich mal drauf eingehn.*

#### **Persönliche Daten**

Herr Serim ist 42 Jahre alt und in der Türkei geboren. Seit 1988 lebt er in Deutschland. Als Kind lebte er schon einmal für vier Jahre mit seinen Eltern in Deutschland, wo er ein Jahr die Grundschule besuchte. In der Türkei machte er seinen Abschluss auf einer Privatschule. Danach wählte er Deutschland, um Architektur zu studieren. Danach hatte er eigentlich vor, wieder in die Türkei zurückzukehren. Er hatte zu Beginn keine Deutschkenntnisse, aber seine guten Englischkenntnisse halfen ihm bei der (Wieder-) Erlernung der deutschen Sprache. Nach dem ersten Studienjahr, welches er als schwierig bezeichnet, gewöhnte er sich gut ein, beendete sein Studium und arbeitet seitdem als Architekt in Deutschland. Er hat eine Tochter, die die 6. Klasse des Privatgymnasiums besucht. Zu Hause wird vor allem Türkisch gesprochen. Deutsch wird bewusst selten angewendet, da er möchte, dass die Muttersprache Türkisch richtig gelernt wird. Er ist vor allem gegen „*Mischsprachen*“, die in seinem Umkreis häufig verwendet wird und besteht bei einem Gespräch auf die konsequente Einhaltung einer Sprache.

#### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Seine Tochter hatte zum Teil in der Grundschule „*Verständnisprobleme*“, da zu Hause kaum Deutsch gesprochen wird, welches er durch die Familiensprache Türkisch begründet (s.o.). Es hat den Anschein einer Rechtfertigung und lässt darauf schließen, dass er seine Spracherziehung auf Grund der kritischen öffentlichen Meinung, die sich wohl eher für die Förderung der deutschen Sprache ausspricht, öfter verteidigen muss. Auf Nachfrage, ob seine Tochter auf Grund ihres Migrationshintergrundes anders behandelt wurde, antwortet er so:

**Herr Serim:** Ne, das glaub ich eher nicht. Das glaub ich eher nicht, weil da waren viele zu der Grundschule. [Serim, Vater, PG]

Anders behandelt wurde seine Tochter nicht, was er damit begründet, dass viele Schüler mit Migrationshintergrund diese Schule besuchten. Bei geringem Migrantenanteil hätte er demnach eine Diskriminierung erwartet, was er an einigen Stellen anspricht (s.u.). Nachteile gegenüber ihren autochthonen Mitschülern hatte seine Tochter lediglich durch ihre nicht-deutsche Familiensprache. Schulzuweisungen an die Schule finden nicht statt.

Als negativ betrachtet der Vater die vielen Lehrerwechsel, die in der Grundschule stattfanden, wobei dieses alle Kinder gleichermaßen betraf. Nach der eingeschränkten Gymnasialempfehlung meldete er sein Kind am Privatgymnasium an.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Herr Serim ist als Vorstandsmitglied im Verein tätig und war dadurch bei der Planung der Schule „mittendrin“. Als Architekt half er vor allem bei der Gebäudeplanung mit. Von dem Verein hatte er durch Mundpropaganda erfahren und meldete später seine Tochter zum Nachhilfeunterricht in einem Bildungszentrum des Vereins an.

**Herr Serim:** Also, ich find das schon sehr gut. Es gibt kaum / Vereine, die in dieser Richtung, in Bildungsrichtung, arbeiten. (...) Zumindest von der Immigrantenseite. [Serim, Vater, PG]

Außergewöhnlich findet er die ehrenamtliche, also nicht profitorientierte, Bildungsarbeit von einem Migrantenverein, da ihm in diesem Bereich kaum Migrantenselbstorganisationen bekannt sind. Die Arbeit des Vereins beurteilt er sehr positiv. Nach der staatlichen Anerkennung und der Mitfinanzierung durch die Bezirksregierung hatte er keinerlei Bedenken mehr, seine Tochter an dieser Schule anzumelden.

**Herr Serim:** // Und / ich hatte auch gehofft, es ist ja auch ne kleine Schule / und / auch dieses Anfänger / wie soll man sagen dieses Anfänger // unsere, mein Kind ist eine, ist die erste Klasse hier. Und dadurch wird sie, hab ich mir auch gedacht, so ganz anders behandelt. Behütet und das sind ja unsere Ersten und / also. [Serim, Vater, PG]

Motive für die Schulwahl waren auch die Größe der Schule und die Tatsache, dass seine Tochter zum ersten Jahrgang gehören würde. Dadurch wäre sie seiner Ansicht nach gut „behütet“. Mit dem Ausdruck „unsere Ersten“ signalisiert er seine Zugehörigkeit zur Schule, die einen familiären Eindruck vermittelt. Hinzu kommt der türkische Hintergrund des Vereins, der seiner Meinung nach einen Vorteil für türkischstämmige Schüler ist, da auf deren Probleme eingegangen werden kann. Dieser Punkt wird in der Bewertung der Schule noch näher ausgeführt.

Seiner Meinung nach könnte seine Tochter auch ein öffentliches Gymnasium erfolgreich durchlaufen, wobei sie dafür zusätzliche Nachhilfe und mehr elterliche Unterstützung benötigen würde.

## **Bewertung der Privatschule**

Bei der Frage nach dem Schulkonzept betont er zuerst, dass es sich ständig ändert, anpasst und von den Eltern weiterentwickelt wird, da ein vorher entwickeltes Konzept nie hundertprozentig passend sein kann. Er stellt vier Besonderheiten der Schule dar:

### 1. Hauptschülergruppe besitzt einen türkischen Migrationshintergrund

Durch die eher homogene Schülergruppe bezüglich des Migrationshintergrundes, welches etwas Außergewöhnliches für ein Gymnasium ist, wird seines Erachtens besonders auf deren Bedürfnisse geachtet. Nicht ganz klar wird, was er mit speziellen „*Problemen*“ und Bedürfnissen meint. Es ist anhand weiterer Aussagen davon auszugehen, dass er diese Aussagen hauptsächlich auf die nichtdeutsche Muttersprache bezieht.

**Herr Serim:** Aber abgesehen davon / glaub ich schon, dass man sich hier mehr Sorgen macht. Man kennt ja auch die Hintergründe / obwohl die Schule ist ja jetzt nicht nur für / jetzt für Migranten gedacht. Die ist ja für alle da. Aber im Moment haben wir leider nur Migrantenkinder und / ich denk mal, man kennt die Probleme so. Und dadurch kann man / speziell sag ich mal drauf eingehn und / und / vielleicht bei ner anderen Schule wird das auch gemacht aber / da / sind diese Kinder eher so Randgruppen.

**I:** Mhm.

**Herr Serim:** Und hier sind das / das das Haupt // ziel. Und so gesehn muss man auch, müssen die / Lehrer auch // muss darauf eingehen. Und da hab ich so die / die Hoffnung, dass es besser wird.

**I:** Ja.

**Herr Serim:** Die // weil das muss jetzt noch, wie gesagt speziell für paar Türken da sondern die müssen alle wirklich mitziehen. Und / das / ich hoffe, das wirkt besser.

**I:** Also, Sie haben auch das Gefühl, dass das schon so / dass da besser drauf geachtet wird?

**Herr Serim:** Ja, denk ich schon. Und / die Sensibilisierung ist hier ne ganz andere. ich denk mal auch, wenn jetzt hier // auch, wenn wir hier jetzt mehr, mehr deutsche Kinder hätten ja, oder andere jetzt Hintergrund her, hätten wir, wär das immer so, dass man darauf achtet und so /, weil der Verein is ja auch von Migranten gegründet worden. Und das man da ein besonderes Augenmerk hat is / denk ich mal is // is gegeben. [Serim, Vater, PG]

Durch die Kenntnis der Probleme der Schüler, die die Vereinsmitglieder aus eigener Erfahrung und auf Grund ihrer langjährigen Bildungsarbeit in diesem Bereich erlangen konnten, gehen sie auf deren speziellen „*Probleme*“ ein. Bei einem geringen Migrantenanteil geht er nicht von einer adäquaten Berücksichtigung dieser Schüler aus. Da sie an dieser Schule jedoch den Hauptanteil ausmachen, sind die Lehrer „gezwungen“, auf sie entsprechend einzugehen. Allerdings bedauert der Vater, dass zur Zeit ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund die Schule besuchen, was auch nicht das Ziel des Vereins ist.

### 2. Zukunftsorientierte, moderne Ausstattung

Herr Serim bezeichnet die Ausstattung der Schule, wie das (Sprach-) Labor und die technischen Geräte als modern und zukunftsorientiert.

### 3. Ganztagskonzeption

An anderen Schulen herrscht seiner Meinung nach eine andere Mentalität, da es nur um Wissensvermittlung geht. Das Ganztagskonzept ist vor allem für ein Gymnasium außergewöhnlich, da diese Schulform ein solches kaum anbietet. Am Privatgymnasium hingegen

ist ein Nachhilfekurs integriert, wodurch eine zusätzliche Förderung nicht mehr nötig ist und die Eltern entlastet. Die Kinder werden zudem den ganzen Tag „gut behütet“. Diese Bezeichnung impliziert eine familiäre Atmosphäre. Er sieht einen Vorsprung von 20 Jahren im Schulkonzept gegenüber anderen Schulen und bezeichnet dieses als zukunftsorientiert.

**Herr Serim:** Und das ist natürlich n klarer Vorteil. Wir sind / glaub ich vom Konzept her / mindestens 20 Jahre // vor den öffentlichen Schulen, weil wir das die Ganztagsbetreuung is zwar im Gespräch, es gibt auch n paar Schulen schon aber / bis das wirklich flächendeckend kommt / wirds glaub ich schon 20 Jahre dauern. [Serim, Vater, PG]

Die Politik wünscht sich zwar dieses Konzept, allerdings sieht er Probleme bei der Umsetzung, bedingt durch die bürokratischen Wege und der Finanzierung. Durch die eigene Mensa und den schuleigenen Koch ernähren sich die Kinder zudem gesund und werden ausreichend versorgt.

#### 4. Förderung der Muttersprache

Für Herrn Serim ist es wichtig, dass die Muttersprache Türkisch gefördert wird.

**Herr Serim:** (...) Aber durch diesen Türkischunterricht denke ich schon, dass die / die Muttersprache gefestigt wird und das kann denen nur helfen auch // auch die deutsche Sprache zu / sehen oder auch unsere Sprache zu lernen. Und / im Hinblick auch // für spätere Arbeitsverhältnisse / denk ich mal sind die viel flexibler // jedenfalls können die auch in anderen Ländern, was weiß ich, Türkei oder so arbeiten und da hätten die auch nicht die Schwierigkeiten, was n Kind / hier normalerweise hätten die wirklichen Mutter- ein deutsches Gymnasium besucht und die türkische Sprache fast verlernt hat. [Serim, Vater, PG]

Die Festigung der Muttersprache, die durch den Türkischunterricht am Gymnasium „Dialog“ erfolgt, soll auch der Förderung der deutschen Sprache und der Erlernung weiterer Sprachen dienen. Die Kinder können ihre guten Türkischkenntnisse im späteren Berufsleben einsetzen sowie in der Türkei arbeiten. Dadurch haben sie mehr Alternativen für ihre Zukunftsplanung. Dabei ist ihm besonders das strukturierte Lernen der „Hochsprache“ wichtig, denn die Umgangssprache reicht nicht für die Erfordernisse in der Arbeitswelt aus. An einer öffentlichen Schule wird die Muttersprache kaum gefördert und somit verlernt, welches er in seinem Umfeld zu seinem Bedauern beobachtet. Er kritisiert zudem die „Mischmasch-Sprache unserer türkischen Kinder“, die auch in dieser Schule zur Schülerkommunikation gehört und die er leider außerhalb von zu Hause nicht verhindern kann.

Der Nachteil der Schule ist die lange Anfahrt, die viele Schüler in Kauf nehmen müssen, da das Einzugsgebiet sehr groß ist. Hinzu kommen der kleine Pausenraum und im Allgemeinen das kleine Schulgebäude, welches aber durch einen Neubau behoben werden soll. Er würde sich wünschen, dass der Nachhilfekurs und die Hausaufgabenbetreuung „präziser“ sind. Das könnte durch den konsequenten Einsatz von Lehrkräften aus dem Vormittagsunterricht erreicht werden, die die Schüler „zielorientiert“ fördern, da sie die Defizite der Schüler genau kennen und somit effektiver arbeiten. Er wünscht sich pädagogisch ausgebildetes Personal für

den Nachmittagsbereich, der zur Zeit mit vielen Studenten besetzt wird. Er wünscht sich auf meine Nachfrage für die muslimischen Kinder Islamunterricht, wobei er nach dem derzeitigen Stand noch nicht dazu bereit wäre, da der Unterricht sich noch in der Erprobungsphase befindet.

**Herr Serim:** Das sind / da müssen wir nicht unbedingt hinhalten. Ich bin dafür, dass / man / das erst macht, wenn das sitzt und / das Ethikunterricht reicht erstmal. Aber / wie gesagt lieber wärs mir ein ordentliches Islamunterricht, weil es gibt ja / n katholischen Unterricht oder ein evangelischen Unterricht gibt es ja. Auch in unserer Schule, falls es Bedarf / sein sollte. Im Moment is ja noch kein Bedarf. Aber // Ethik ist immer so dazwischen und da lernt man nicht wirklich was. [Serim, Vater, PG]

Er findet die religiöse Bildung seiner Kinder wichtig und würde diese gerne in der Schule sehen, da zur Zeit durch den Ganztagsunterricht kaum die Möglichkeit für zusätzlichen außerschulischen Unterricht in diesem Bereich besteht. Er begründet seinen Wunsch auch damit, dass an dieser Schule bei Bedarf katholischer und evangelischer Religionsunterricht angeboten würde und der Gleichheitsgrundsatz auch für den Islamunterricht gelten sollte. Allerdings ist ihm der jetzige Stand des Islamunterrichts noch zu unausgereift. Dem Ethikunterricht steht er zwiegespalten gegenüber. Einerseits sagt er, dass man dort nur wenig über den Islam lernt, weil viele Themen behandelt werden. Andererseits findet er, dass man im Ethikunterricht von allen Religionen lernen kann und bezeichnet ihn als „ok“.

Herr Serim ist trotz der kritischen Anmerkungen sehr zufrieden und wäre gerne selber Schüler des Privatgymnasiums „Dialog“ gewesen.

### **Herr Özgür, Vater, Privatgymnasium**

*Da sind wir auch an ner Grundschule, wo / etwas gut betuchte Leute sind und die haben wahrscheinlich ne Allergie gegen Moslems oder Ausländer allgemein, weil da gibt es leider nicht so viele.*

### **Persönliche Daten**

Herr Özgür ist in Deutschland geboren und besitzt einen türkischen Migrationshintergrund. Er besuchte nach der Grundschule das Gymnasium und danach die Höhere Handelsschule. Von Beruf ist Herr Özgür Bankkaufmann. Er hat zwei Schulkinder, eine Tochter in der 5. Klasse des Privatgymnasiums und einen Sohn in der 2. Klasse, mit denen er zu Hause Deutsch und Türkisch spricht. Seine Tochter, die zum Teil beim Gespräch dabei ist, möchte Ärztin werden. Durch die große Entfernung seines Wohnortes zur Schule kann er sich nicht aktiv am Schulleben beteiligen, was er bedauert.

## **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Herr Özgür hat Diskriminierungserfahrungen in seiner eigenen Schulzeit gemacht:

**Herr Özgür:** (*unterbricht*) Man wurde leicht ausgegrenzt als Ausländer, ja. Das hab ich miterlebt.

**I:** Können Sie das an irgendwelchen Beispielen festmachen?

**Herr Özgür:** // Also, zum einen erstmal von der Religion her, dass / die Religion vielen fremd war und dadurch etwas auch ausgegrenzt worden ist in, innerhalb der Klasse. [Özgür, Vater, PG]

Er fühlte sich auf Grund seines Migrationshintergrundes bzw. seiner Religion von seinen Mitschülern ausgegrenzt. Er belegt dieses damit, dass er auf Klassenfahrten durch die islamischen Vorschriften nicht alles essen konnte, was seine Mitschüler aßen und ihm deshalb „*merkwürdige Fragen*“ gestellt wurden, wodurch er sich unverstanden fühlte.

Die Tochter von Herrn Özgür hatte in der Grundschule ähnliche Probleme. Sie wurde von ihren Mitschülern wegen ihrer Herkunft und Religion ausgegrenzt und hatte Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen.

**Herr Özgür:** Genau. Auch bei der Bildung von Freundschaften schon aus der Familie gekommen. Wir wohnen halt in G. und da sind wir auch an ner Grundschule, wo / etwas gut betuchte Leute sind und die haben wahrscheinlich ne Allergie gegen Moslems oder Ausländer allgemein, weil da gibt es leider nicht so viele. [Özgür, Vater, PG]

Für die Schwierigkeiten seiner Tochter macht der Vater das deutsche, wohlhabende Umfeld verantwortlich und den geringen Anteil von Migranten. Seiner Meinung nach hätten sie in einem anderen Wohngebiet weniger Probleme gehabt, da die Menschen dort nicht diese Vorurteile gegenüber Muslimen gehabt hätten. Es ist davon auszugehen, dass an der Schule von Herrn Özgür damals auch ein geringer Migrantenanteil herrschte, da zu dieser Zeit noch weniger Schüler mit türkischem Migrationshintergrund ein Gymnasium besuchten als heute.

Er macht die negative Einstellung dieser Bevölkerungsschicht dafür verantwortlich, dass seine Tochter kaum Freundschaften eingehen konnte, da sie eine „*Allergie gegen Moslems und Ausländer*“ hatten. Diese plakative Äußerung macht seine Betroffenheit und Resignation deutlich.

Des Weiteren stellt er eine Diskriminierung bei dem Gutachten fest, welches seiner Meinung nach auf Grund der Herkunft schlechter ausfiel und die Schwächen des Kindes betonte. Auch bei der späten Absage eines städtischen Gymnasiums denkt er zunächst an Diskriminierung, relativiert dieses allerdings später, da auch Kinder ohne Migrationshintergrund abgelehnt wurden.

## **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Von der Schule erfuhr Herr Özgür durch Bekannte. Zunächst war er sehr kritisch, besonders auf Grund der großen Entfernung zum Wohnort. Bedenken hatte er auch bei der Anerkennung des Schulabschlusses. Deshalb meldete er seine Tochter erst auf einem städtischen

Gymnasium an. Er informierte sich mit seiner Familie vor Ort und durch Informationsveranstaltungen und ließ sich durch das Schulkonzept des Privatgymnasiums überzeugen. Hinzu kam die Ablehnung an der städtischen Schule, woraufhin er „glücklicherweise“ einen der letzten Plätze an diesem Privatgymnasium fand. Wichtig war ihm neben der Anerkennung der Hochschulreife die Erlernung der türkischen Sprache in Wort und Schrift als Hauptfach. Seiner Meinung nach beherrscht er seine Muttersprache nicht genügend und möchte, dass seine Tochter auch in der Türkei zurecht kommen könnte. Wichtig war für ihn auch die Schulform Gymnasium.

### **Beurteilung der Privatschule**

Die Schule beurteilt der Vater wie folgt:

**Herr Özgür:** Ich denke, die ist zwar noch in der Anfangsphase aber schon ganz fundiert. Also, der spricht auch dafür, dass ist ja nicht die einzige türkische Schule, die hier ist. Es gibt noch andere türkisch-deutsche Gymnasien, und da gibt es bestimmte Erfahrungen, die gemacht worden sind, die hier auch mit eingeflossen sind. [Özgür, Vater, PG]

Herr Özgür bezeichnet das Konzept trotz seiner erst zweijährigen Erfahrung als fundiert. Er führt andere Gymnasien in deutsch-türkischer Trägerschaft an, woran man das Bedürfnis an derartigen Schulen erkennen kann. Diese haben seiner Meinung nach in einigen Punkten als Vorbild für das Privatgymnasium „Dialog“ gedient, was zudem von deren Erfahrungen profitieren konnte. Er bezeichnet diese Schulen als „türkische“ bzw. „deutsch-türkische“ Schulen, was die Trägervereine in der Öffentlichkeit stets ablehnen.

Die Vorteile des Privatgymnasiums sieht der Vater in der geringen Schüleranzahl pro Klasse. Durch die „*kleinere Dimensionierung*“ ist die Atmosphäre viel persönlicher und der Kontakt selbst zur Leitung eng. In dieser Schule wird der **einzelne** Schüler wahrgenommen. Hinzu kommen die Lernzeiten im Nachmittagsbereich, in denen die Schüler ihre Hausaufgaben erledigen und Förderunterricht erhalten. Bei großen Lernschwierigkeiten könnte er zusätzlichen Nachhilfeunterricht in der Schule in Anspruch nehmen. Kulturelle Veranstaltungen des Vereins und der Schule werden von ihm sehr begrüßt (s.u.). Ein großer Vorteil ist das Sprachkonzept. Durch die Austauschmöglichkeiten, die in Kürze entstehen werden, erlangen die Kinder Möglichkeiten, sich auch beruflich im Ausland zu orientieren. Die Berufsorientierung wird zudem durch die vielen Praktikumsmöglichkeiten gefördert.

Für Kinder mit Migrationshintergrund gibt es seines Erachtens weitere Vorteile: Diskriminierung und Ausgrenzungen auf Grund von Herkunft und Religion finden an der Schule nicht statt, welches einerseits durch die eher „herkunftshomogene“ Schülerschaft und andererseits durch den deutsch-türkischen Trägerverein begründet wird.

**Herr Özgür:** Ja, also das Problem, was ich ihnen eben geschildert habe dasselbe hatte sie auch. Und das ist hier natürlich nicht der Fall.

(...)

**Herr Özgür:** Und Freundschaften bilden ist / immer so n Problem gewesen. Und das war hier genau das Gegenteil. Also sie hat sich mit allen angefreundet. [Özgür, Vater, PG]

Die Tochter von Herrn Özgür fühlt sich in dieser Schule im Gegensatz zu ihrer Grundschule sehr wohl. Sie konnte an dieser Schule direkt Freundschaften schließen. Das gelang ihr in der Grundschule nicht, da das Umfeld eine ablehnende Haltung gegenüber „Ausländern“ und „Moslems“ hatte. Es ist für Herrn Özgür selbstverständlich, aus den oben genannten Gründen, dass sie keine ausgrenzenden Erfahrungen an dieser Schule machen kann. Herr Özgür hätte gerne selbst auf Grund seiner eigenen negativen Erfahrungen diese Schule besucht.

Religionsunterricht in der Schule findet er nicht sinnvoll, da er ihn in seiner Schulzeit stets als langweilig empfand. Hinzu kommt, dass er vom Islamunterricht noch nicht überzeugt ist.

Trotz seiner Zufriedenheit sieht er einige Dinge als „*erweiterungsbedürftig*“ an. Die Größe und Form der Klassenräume findet er nicht optimal. Die Ausbaupläne werden von ihm sehr begrüßt, woran er sich „*selbstverständlich mit Spenden beteiligen*“ beteiligen würde. Er ist bereit, in diese Schule und damit in die Bildung seiner Tochter zu investieren. Die Schüleranzahl pro Klasse ist seiner Meinung nach mit 28 Schülern zu groß für eine Privatschule. Wie aber bereits oben erwähnt, ist sie immer noch geringer als an öffentlichen Gymnasien und durch die Zweizügigkeit bleibt die Schülerzahl insgesamt immer gering.

Bei Problemen bzw. Wünschen ist Herr Özgür überzeugt, dass man diese berücksichtigt, welches darauf schließen lässt, dass die Eltern einen großen Einfluss auf die Schulentwicklung haben und ein partnerschaftliches und kundenorientiertes Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus besteht.

Durch die Schule entstand der Kontakt zum Trägerverein, dessen Arbeit er als sehr positiv ansieht. Mittlerweile nimmt er an den Veranstaltungen des Vereins teil, zu der er mit seiner Familie eingeladen wird. Darunter sind auch viele kulturelle Veranstaltungen, die er besonders für „*Ausländer*“ als sehr wichtig ansieht. Die Arbeit des Vereins beschreibt er so:

**Herr Özgür:** Ja, gut Veranstaltungen und so da werden wir ja auch mit eingeladen. Auch kulturelle Dinge. Da wird auch viel gemacht. Was auch ganz wichtig ist für Ausländer. / Ist leider nicht so, dass wir kulturell auf dem höchsten Stand sind im Gegenteil / sind noch viele Leute leider nur in Kneipen, die da rumhängen und die Familie ist dann woanders. Da ist es schon / höchste Zeit oder vielleicht sogar schon zu spät, dass / kulturelle Dinge auch für Ausländer oder insbesondere für Türken vermehrt angeboten werden. [Özgür, Vater, PG]

Herr Özgür findet, dass „*Ausländer*“ und besonders die „*Türken*“ sich wenig kulturell bilden und die Männer meist getrennt von der Familie in „*Kneipen abhängen*“. Dieses ist für ihn, der viel mit seiner Familie unternimmt, ein großer Fehler. Er meint, dass die „*Ausländer*“ nicht „*kulturell auf dem höchsten Stand*“ sind, welches eine abfällige Bemerkung darstellt und

impliziert, dass andere Bevölkerungsgruppen dieses sind. Einerseits bezieht er sich durch das Personalpronomen „wir“ in der Anklage mit in die Gruppe der „Ausländer-Gruppe“ ein, andererseits beschuldigt er „viele Leute“, womit er sich von dieser Klientel distanzieren möchte. Der Verein, der kulturellen Veranstaltungen für die **gesamte** Familie anbietet, füllt dadurch eine Lücke und hat eine hohe gesellschaftliche Bedeutung für die Migranten.

### **Herr Doğan, Vater, Privatgymnasium**

*Also die Kinder haben bessere Chancen auf den Privaten als zu den Städtischen.*

#### **Persönliche Daten**

Herr Doğan ist 1967 in der Türkei geboren und lebt seit 27 Jahren in Deutschland. Die deutsche Schule hat er ab der 8. Klasse besucht und beendete sie mit dem Hauptschulabschluss. Er ist gelernter Zimmermann, arbeitet aber zur Zeit nicht in seinem Beruf, sondern als Facharbeiter in einer Fabrik. Er hat zwei schulpflichtige Kinder. Seine Tochter macht gerade ihr Abitur auf einem öffentlichen Gymnasium und der Sohn besucht die 6. Klasse des Privatgymnasiums. Zu Hause wird meistens Deutsch und Türkisch gemischt gesprochen. Er nennt es selbstironisch „*Dönerdeutsch*“.

Herr Doğan ist im Förderverein der Schule und pflegt gute Kontakte zum Trägerverein.

#### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Herr Doğan beschreibt die Vor- und Nachteile, die er in seiner eigenen Schulzeit mit den sogenannten Vorbereitungsklassen wahrgenommen hat. Derartige Klassen waren in dieser Zeit sehr verbreitet waren und dienten vorrangig dazu, die deutsche Sprache zu erlernen und sollten zum Teil auch segregativ wirken.

**Herr Doğan:** Ja. / wir haben, wie haben / sogenannte die Vorbereitungsklassen, wo die, wo die Kinder /// neu aus den Heimatländern kam und // bei uns wurde ja halt intensiv die Sprache vorgenommen. Und /// das war meiner Ansicht nach gut das positive und // das Nachteil an sich war ja // wir kannten von uns also jede Seite von / von Gegenseite nich so viel.

**I:** Mhm.

**Herr Doğan:** Und / halt den Unterschied in den Mentalitäten und so weiter. [Doğan, Vater, PG]

Er beschreibt die Vor- und Nachteile dieser Klassen: Zum einen hatten neue Zuwanderer die Möglichkeit, intensiv die deutsche Sprache zu erlernen, zum anderen waren die Migranten dadurch von den anderen Schülern separiert und kamen mit diesen kaum in Kontakt. Dieses bedauert der Vater und sieht es als Nachteil, dass beide Seiten die Kulturen und „*Mentalitäten*“ des jeweils „Anderen“ nicht kennenlernen konnten. Darin sieht er auch einen

Grund für die Schwierigkeiten der Migranten in Deutschland, da sehr viele Vorurteile und Unwissenheit herrschen. Durch den Begriff „*Gegenseite*“ drückt er aus, dass es sich bei den einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund um zwei Positionen handelt, die einander gegenüber stehen oder sogar gegeneinander sind.

Herr Doğan wurde seiner Meinung nach von seinen Lehrern bezüglich seiner Berufswahl schlecht beraten. Er hätte den Abschluss 10b erreichen können, wovon ihm seine Lehrer wohl wegen seines Migrationshintergrundes und der sprachlichen Defizite abrieten, da sie der Meinung waren, dass ein 10a-Abschluss genügen würde. Damit wird auch die Vorstellung gegenüber den (türkischen) Migranten seitens der deutschen Aufnahmegesellschaft deutlich, die die Migranten in unteren Positionen sehen und einen Bildungs- und Berufsaufstieg verhindern möchten. Er folgte dem Rat seiner Lehrer, die ihm nicht mehr zutrauten. Damit war aber ein akademischer Bildungsweg „*abgekappt*“ und nicht mehr möglich. Sein großer Nachteil bestand darin, dass seine Eltern keine Kenntnisse über das Schulsystem hatten und ihn dadurch nicht fördern und beraten konnten.

**Herr Doğan:** Die konnten, die wussten ja gar nicht was die Schule is und so weiter. Verstehn Sie? Und // die, die ein, einem ein Ziel geben sollten, die haben halt nicht den Ziel erwarten, was sein sollte. [Doğan, Vater, PG]

Er erwartet, dass Eltern ihren Kindern ein Ziel vorgeben müssen, was seine Eltern nicht taten bzw. tun konnten. Nur so hätten sie ihn motivieren können, gegen den Rat seiner Lehrer einen höheren Schulabschluss zu erreichen. Er war aber in dieser Situation auf sich allein gestellt und dem Rat seiner Lehrer „*ausgeliefert*“. Später räumt er aber ein, dass auch er Schuld an verpassten Chancen trägt.

Seiner Meinung haben die Kinder mit Migrationshintergrund von vorneherein einen Nachteil gegenüber den Schülern ohne Migrationshintergrund.

**Herr Doğan:** // Also // es hatte gewisse // Probleme, weil das Problem ist, / was ich selber so als gefühlsmäßig hab / ist das Problem, /// dass das Kinder also wenn sie ausländische Herkunft oder die Eltern ausländische Herkunft haben, die liegen ja schon 1:0 hinten // und müssen sich eher, müssen sich wesentlich mehr/ Leistung rüberbringen so dass sie da / sagen wir mal // gleich oder etwas voraus sind im Falle eines Falles. Das sie dann wieder gleich / gleiche Ebene haben. [Doğan, Vater, PG]

Die Schüler mit Migrationshintergrund haben immer einen Nachteil. Er drückt dieses mit einem spielerischen Ausdruck „*1:0 hinten*“ aus. Seiner Meinung nach müssen sie sich erst beweisen und für eine gleiche Bewertung noch mehr Leistungen als die Schüler ohne Migrationshintergrund zeigen. Das bedeutet, dass Herr Doğan eine Diskriminierung bezüglich des Migrationshintergrundes in den Schulen feststellt. Er nimmt es besonders an Gymnasien wahr. Diese Benachteiligung zieht sich seiner Ansicht nach auch durch die Berufswelt. Er begründet seine Meinung mit den eigenen negativen Schulerfahrungen und den Erfahrungen in seinem Umfeld.

Seine Tochter hatte in der Grundschulzeit keine Probleme, welches sich auf dem öffentlichen Gymnasium wandelte. Er macht dafür „*beide Seiten*“ verantwortlich, d.h. die Schule durch fehlende Förderung und seine Tochter durch fehlende Motivation und Leistungsdefizite. In der 8. Klasse musste sie deshalb auf eine Realschule wechseln, wo sie sehr erfolgreich war und nun wieder eine gymnasiale Oberstufe besucht.

Der Vater „*bewaffnete*“ sich auf Grund dieser und seiner Erlebnisse für seine Kinder gegen schulische Probleme, wobei der Ausdruck „*bewaffnet*“ Aggressivität ausdrückt. Durch seine eigenen Erfahrungen, der Unterschätzung der Lehrer und die fehlende Unterstützung der Eltern, waren ihm die Schwierigkeiten, die seine Kinder in der Schule haben könnten, bewusst. Er unterstützt und fördert seine Kinder nach den schlechten Erfahrungen seiner Tochter auf dem Gymnasium noch mehr. Zu den „Vorkehrungen“ gehören auch seine Erziehungsprinzipien.

**Herr Doğan:** Ich hab ja drauf hingearbeitet mit den Kindern, dass sie das// gewisse Ziel haben müssen /, wenn sie irgendwo eine, eine / Karriere machen wollen, dann müssen sie gewisse Hürden springen. Und dann das fängt bei der Schule an / man muss sich schon / fleißig verhalten, sich beweisen. Und wenn die Noten stimmen, dann können die Lehrer auch nichts dagegen sagen. (lacht) [Doğan, Vater, PG]

Seinen Kindern bringt er bei, dass sie für einen guten Abschluss hart arbeiten und sich beweisen müssen. Wenn die Leistungen stimmen, können auch Lehrer keine negativen Aussagen über sie treffen. Er setzt demnach bei seinen Kindern an. Die Lehrer sieht er dabei eher als einheitliche Gruppe von Gegnern, die von sehr guten Leistungen überzeugt werden muss und nicht unterstützend wirkt.

Um seinem Sohn den Weg zu „*ebnen*“, wählte er das Privatgymnasium (s.u.).

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Von der Schule erfuhr Herr Doğan durch Bekannte und Verwandte. Er hatte einige Bedenken und Fragen, die durch das Studieren des Konzeptes und die Beratung durch die Schule bzw. den Verein verschwanden. Insbesondere das zukunftsorientierte, wissenschaftlich fundierte Konzept überzeugte ihn.

**Herr Doğan:** Ja er hat auch, er hat ja auch seine Empfehlung fürs Gymnasium schon. // Das Ziel ist ja das, dass er / dass das Kind / das Bessere, was ich nicht gehabt hab / genießen haben soll.

**I:** Ja.

**Herr Doğan:** Und / ein Vergleich gegen Städtische und Private / gibts ja verschiedene Unterschiede. Also / das war ja für uns auch günstig sozusagen. Eine Privatschule / bei uns in der Nähe / und ein guten Konzept für die Zukunft / Also ham wir auch zugegriffen.

Er stuft allgemein eine Privatschule besser ein als ein städtisches Gymnasium, da die Kinder dort besser gefördert werden. Ein öffentliches Gymnasium hätte sein Sohn wohl auch „*geschafft*“, aber dafür zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen benötigt. Der Vater möchte seinen Kindern das ermöglichen, was er nicht erreichen konnte und setzt dabei mehr

Vertrauen in eine Privatschule, in der sein Sohn seiner Meinung nach bessere Leistungen erzielen wird. Hinzu kam, dass sich dieses Privatgymnasium in der Nähe seines Wohnortes befindet.

### **Beurteilung der Privatschule**

Herr Doğan betont zunächst die moderne Ausstattung der Schule. Der Hauptaspekt des Konzeptes ist für ihn die Mehrsprachigkeit, die er als notwendig für die Zukunft erachtet. Der Türkischunterricht ist ihm sehr wichtig.

**I:** Mhm. War Ihnen auch sehr wichtig, dass hier zum Beispiel auch Türkischunterricht angeboten wird.

**Herr Doğan:** Ja. Ja, weil die, die // wissenschaftliche Ergebnisse das darlegen, dass die Kinder, die ins ausländischen Herkunft- / wenn die ihre Muttersprache besonders gut können, dann können sie die deutsche Sprache / dementsprechend auch gut. Also besser. Besser als wenn sie die Muttersprache nicht so gut können. Das ist schon bewiesen. [Doğan, Vater, PG]

Er argumentiert bei der Betonung der Wichtigkeit des Türkischunterrichts mit dem wissenschaftlichen Stand, der darlegt, dass eine gut beherrschte Muttersprache die Basis zur Erlernung weiterer Sprachen, darunter auch die Zweitsprache Deutsch, ist. Die Muttersprache Türkisch ihrer selbst wegen zu erhalten ist für ihn kein bedeutsamer Grund.

Den Ethikunterricht bewertet er positiv und sieht keinen Anlass, Islamunterricht an der Schule einzurichten. Der Verein und damit auch die Schule sind stets bemüht, Kontakte zu anderen Institutionen aufzunehmen und beteiligen sich an vielen Veranstaltungen (Wettbewerbe, Theater). Dadurch möchte man sich und die Schüler in das städtische Leben einbringen und einen Dialog zur Kölner Bevölkerung aufnehmen, welches er positiv hervorhebt. Diese Schule trägt seines Erachtens viel zu den sozialen Kompetenzen der Kinder bei, da sie das „*Soziale und Menschliche*“ repräsentiert, und somit Unterschiede bezüglich Religion und Ethnie ausblenden. Ihnen wird hier eine „*globale Bildung*“ mit unterschiedlichen Perspektiven vermittelt. Er ist der Meinung, dass den Schulen im Allgemeinen in diesem erzieherischen Bereich eine große Bedeutung zukommt. Er spricht die allgemeine offene Einstellung der Beschäftigten an, die diese im Unterricht und in der Kommunikation mit den Kindern einbringen.

Seiner Meinung nach haben die Kinder an einer Schule in freier Trägerschaft bessere Chancen als auf einer öffentlichen Schule. Das begründet er mit der geringen Schüleranzahl, wodurch sich die Lehrer intensiv mit einzelnen Schülern beschäftigen können. Hinzu kommt die günstigere finanzielle Situation privater Einrichtungen, da heutzutage an Kindergärten und öffentlichen Schulen, besonders am Lehrpersonal, gespart wird. Dadurch könne man von den Schülern keine guten Leistungen erwarten. Die öffentlichen Schulen sind seiner Meinung nach „*erschöpft*“. Privatschulen hätten im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen auch mehr

Freiheiten und könnten flexibler auf Situationen reagieren. Alleine durch die äußeren Rahmenbedingungen könnten sie somit ein optimaleres Bildungsangebot bieten. Sie entlasten die öffentlichen Schulen und „erfrischen“ diese mit innovativen Konzepten, wovon alle Beteiligten profitieren würden. Diese Aussage soll durch dieses Zitat verdeutlicht werden:

**Herr Doğan:** Die können sich da n bisschen erfrischen. Stellen Sie sich mal vor, wenn die Privaten nicht da wärn / das ganze Last auf denen und die haben sowieso, die sind erschöpft. / Material keins da, Lehrer keins da // was, was können sie da von dem Kind erwarten? Das is // Es is ein, ein, ein / gutes // Chance für uns alle und das sollte man ja schon unterstützen denk ich mal. [Doğan, Vater, PG]

Die Privatschulen bieten eine Entlastung und Inspiration für die öffentlichen Schulen und sollte aus diesem Grund unterstützt werden.

Der Vater hätte gerne das Privatgymnasium „Dialog“ besucht und meint, dass er dadurch in seinem Leben vieles hätte anders machen können, da ihm andere Möglichkeiten geboten worden wären. Ihm ist wichtig, dass seine Kinder auf dieser guten Grundlage, dem Besuch der Privatschule und seiner Erziehung, alle Chancen nutzen, um später etwas „für die Gesellschaft tun“ zu können. Damit meint er vor allem das Ausüben von Berufe, die dem gesellschaftlichen Allgemeinwohl dienen und gesellschaftliche Interessen vertreten. Er bezieht sich dabei auf die Aufnahmegesellschaft.

Durch die engagierte Arbeit der Schule wird der Vater auch motiviert, sich in das Schulleben einzubringen. Er bewundert die Beschäftigten der Schule und sagt respektvoll, dass sie „ihre Sache sehr gut machen“. Herr Doğan ist mit dem Privatgymnasium sehr zufrieden, dessen Arbeit von der EU ausgezeichnet wurde und welches für ihn ein Beweis für die gute Arbeit darstellt.

### **Herr Şahin, Vater, Privatgymnasium**

*Ja, die Unterschied is / Nachmittagsbetreuung / haben die. Und die können ja- werden gut betreut hier. Also selbst jeden Tag. Und / der Unterschied ist, die Kinder werden einzeln betreut, fast einzeln.*

### **Persönliche Daten**

Herr Şahin kommt aus der Türkei und ist 1987 mit seinen Eltern nach Deutschland migriert. In der Türkei besuchte er die zweite Klasse der Oberstufe und wechselte in Deutschland mit 17 Jahren auf eine Hauptschule, wo er seinen Abschluss machte. Danach begann er keine Ausbildung, sondern arbeitete als ungelernter Arbeiter in verschiedenen Betrieben. Zur Zeit ist er in der Verwaltung des Vereines tätig.

Auf die Frage nach der meistgesprochenen Sprache in der Familie antwortet er folgendermaßen:

**I:** Ok. / Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause?

**Herr Şahin:** / Viel türkisch (macht schuldbewusstes Gesicht).

**I:** „Reines“ Türkisch oder-

**Herr Şahin:** Nein, ich hab's falsch gesagt. Ich hab die Erfahrung, dass man zu Hause die Muttersprache sprechen soll.

**I:** Mhm.

**Herr Şahin:** Damit das Kind die andere Sprache schnell lernen kann. Deswegen sprechen wir nur Türkisch.

[Şahin, Vater, PG]

Zu Hause wird ausschließlich Türkisch gesprochen, was er zunächst „schuldbewusst“ einräumt, erkennbar an seiner Mimik und am Tonfall. Dass er sich bei der Frage unwohl fühlt, liegt wohl vor allem an der öffentlichen Meinung, in der es eher negativ beurteilt wird, wenn man zu Hause kein Deutsch spricht. Daraufhin korrigiert er sich und sagt deutlich, dass es sich bei der konsequenten Verwendung der türkischen Sprache um eine bewusste Entscheidung handelt, um durch die Beherrschung der Muttersprache andere Sprachen zu fördern. Für ihn geht es demnach nicht um die Förderung der Muttersprache an sich, sondern um andere Sprachen leichter lernen zu können.

Herr Şahin hat zwei Kinder, wovon die Tochter das Privatgymnasium und der Sohn die vierte Klasse einer Grundschule besucht. Bei dem jüngeren Kind hoffen die Eltern auf eine Gymnasialempfehlung damit es auch auf das Privatgymnasium wechseln kann.

### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Der Vater fühlte sich in der deutschen Schule sehr wohl. Bei seiner Tochter verliefen die ersten beiden Schuljahre positiv. Danach stellte die Lehrerin Lerndefizite fest. Er formuliert diese Aussage als Vorwurf, da die Lehrerin zwei Jahre lang nichts zu bemängeln hatte. Sie hätte seiner Meinung nach früher auf die genannten Schwächen aufmerksam werden und die Eltern informieren müssen. Auf eine Ungleichbehandlung in Anbetracht des Migrationshintergrundes führt er das Verhalten auf Nachfrage jedoch nicht zurück.

**I:** (...) Glauben Sie, dass es einen Unterschied macht, dass Ihre Kinder / Migrationshintergrund haben oder, dass deren Eltern-

**Herr Şahin:** (unterbricht) Nein, nein. Die sind ja beide hier geboren. Deswegen ist kein Problem. Nein. [Şahin, Vater, PG]

Seine Kinder sind in Deutschland geboren, haben dort ihren Lebensmittelpunkt und können und dürfen deswegen auf Grund der Herkunft ihrer Eltern keine Probleme im Unterricht haben. Er sieht keinen Unterschied zwischen seinen und autochthonen Kindern gegeben.

Nach dem Gespräch mit der Lehrerin bekam seine Tochter Nachhilfeunterricht in einem Bildungszentrum des Trägervereins, wodurch sich ihre Noten deutlich verbesserten. Mit Stolz

betont der Vater, dass sie mittlerweile einen Durchschnitt von „Zwei“ im Gymnasium hat und führt dieses auch auf die erfolgreiche Arbeit des Bildungszentrums und der Schule zurück.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Durch seine eigene Tätigkeit im Verein und der guten Erfahrungen mit dem Bildungszentrum wählte er diese Privatschule für seine Tochter. Da er und seine Frau berufstätig sind, war eine Ganztagsbetreuung notwendig und stellt den Hauptgrund für die Schulwahl dar. Das Fremdsprachenkonzept der Schule, bei dem zwei Fremdsprachen ab der Klasse 5 angeboten werden, war für ihn ein weiteres Motiv.

### **Beurteilung der Privatschule**

Das Ganztagskonzept bezeichnet Herr Şahin als sehr positiv, da die Kinder in der Schule gut betreut werden und zum Teil sogar Einzelförderung durch die Lehrer erhalten. Zudem gibt es zahlreiche AG-Angebote. Durch die Lernzeiten im Nachmittagsbereich werden alle Schularbeiten in der Schule erledigt, welches ihn zu Hause entlastet. Zudem können die Kinder in den kleineren Klassen (18-22 Schüler) besser lernen.

Bei der Beurteilung des mehrsprachigen Konzeptes mit dem Fach Türkisch ist er sich unsicher:

**I:** Wie wichtig ist Ihnen, dass hier auch Türkisch / unterrichtet wird zum Beispiel?

**Herr Şahin:** Ja, Türkisch nicht /// für mich ist auch die Englisch ist das für mich auch. Zum Beispiel in die Grundschulzeit hatten die auch Türkisch gehabt. / Ich weiß nicht, ob die viel gelernt haben. Türkisch is ja nich einfach, wie Deutsch oder Englisch. / Deswegen ich finde also gut. Aber / ob man später gebrauchen kann, kann ich nicht sagen. Was man hier braucht in Deutschland, das werden wir noch sehn also. [Şahin, Vater, PG]

Herr Şahin kann die Bedeutung der Förderung der türkischen Sprache in der Schule noch nicht richtig einschätzen. Für ihn ist sie zunächst gleichbedeutend mit Englisch. Türkisch bezeichnet er als schwierigere Sprache im Gegensatz zu Englisch und Deutsch, vermutlich da sie nicht den romanischen Sprachen angehört und sich damit sehr von den eben genannten Sprachen unterscheidet. Es wird nicht deutlich, ob er das aus Sicht der Aufnahmegesellschaft oder aus der Perspektive seiner Kinder beurteilt, die die deutsche Sprache evtl. besser beherrschen. Dieser Umstand würde die „Deutschlandorientierung“ seiner Kinder verdeutlichen. Er findet es aus dem oben genannten Grund positiv, dass Türkisch in der Schule gelernt wird. Allerdings ist er sich nicht sicher, ob Türkisch wichtig und sinnvoll für die berufliche Zukunft in Deutschland sein wird. Ob der Muttersprachenunterricht, den seine Kinder während der Grundschulzeit besuchten, erfolgreich war, kann er nicht beurteilen. Er bezieht sich in diesem Teil nicht auf die Förderung der Muttersprache, die ihm zu Hause sehr wichtig ist.

**Herr Şahin:** Ne, die können ja. Das ist ja Muttersprache. Die können ja auch Türkisch lernen / aber wie gesagt wichtig / ich weiß nicht finde ich nicht also so wichtig ist das nicht.

**I:** Ok.

**Herr Şahin:** Zur Zeit also, weil wenn man hier in Deutschland lebt, dann muss man auch die Deutsch lernen. Nicht Türkisch oder Englisch. Aber / vielleicht kann er gebrauchen. Vielleicht wird er in der Türkei weiter Universität studieren. Dann kann er natürlich gebrauchen. [Şahin, Vater, PG]

Über die Frage denkt er im weiteren Interviewverlauf nach und betont, dass ihm der Türkischunterricht nicht so wichtig ist. Er begründet es damit, dass es sich dabei um die Muttersprache seiner Kinder handelt und sie diese Sprache bereits beherrschen, also es keiner weiteren Förderung bedarf. Für ihn ist es wichtig, dass man Deutsch lernt, wenn man in Deutschland lebt, welches die öffentliche Meinung widerspiegelt (s.o.). Alle anderen Sprachen sind für ihn zunächst unwichtig, wobei Englisch und Türkisch für ihn den gleichen Stellenwert besitzen. Dann bemerkt er aber, dass der Türkischunterricht für seine Kinder auch nützlich sein könnte, wenn sie vorhaben, in der Türkei zu studieren. Einen anderen Zweck sieht er in der schulischen Förderung der Muttersprache seiner Kinder nicht.

Auf Nachfrage wünscht er nicht unbedingt Islamunterricht in der Schule, da Religion für ihn eher eine Privatsache ist und er lieber zu Hause mit seinen Kindern über religiöse Themen spricht. Durch die Ganztagschule schickt er seine Kinder nicht zum Wochenendunterricht in eine Moschee, da die Kinder seiner Meinung nach Freizeit brauchen und diese auch einfordern. Er bemängelt den gesellschaftlichen Umgang mit dem Islam, da er nicht in Deutschland akzeptiert und anerkannt wird.

Der Vater ist sehr zufrieden mit der Arbeit des Trägervereins und der Schule. Sein Kind besucht diese Einrichtung sehr gerne, welches am folgenden Zitat deutlich wird:

**Herr Şahin:** (...) Die haben also /, mein Kind zum Beispiel, ich sprech mal mit ihm. Also, der sagt, ich bin also sehr zufrieden mit der Schule. Ich mach manchmal Spaß, dass ich ihn andere Schule geben möchte (I. lacht) sagt der nein. [Şahin, Vater, PG]

Seine scherzhafte Androhung, sein Kind von der Privatschule abmelden zu wollen, stößt bei der Tochter auf Widerstand, welches zeigt, dass sie sich auf dieser Schule wohlfühlt.

### **Frau Aksoy, Mutter, Privatgymnasium**

*Ja, und dann weil das eine türkische Schule ist. Also, wir wollen nicht, dass die Ungerechtigkeiten, die wir erfahren haben und die die meisten Kinder an deutschen Schulen erleben unsere Kinder erfahren. Zumindest brauchen wir hier diese Sorgen nicht zu haben.*

### **Persönliche Daten**

Frau Aksoy ist in der Türkei geboren und vor 20 Jahren mit ihren Eltern als Sechzehnjährige

nach Deutschland migriert. Sie besuchte eine Hauptschule, machte dort ihren Abschluss und ist nun Hausfrau.

Sie hat zwei Kinder: Die Tochter besucht die dritte Klasse der Grundschule, ihr Sohn die 6. Klasse des Privatgymnasiums. Frau Aksoy könnte sich vorstellen, ihre Tochter bei einer Gymnasialempfehlung auch auf dem Privatgymnasium anzumelden. Mit ihren Kindern spricht sie meistens Deutsch oder Deutsch-Türkisch gemischt, wie das ihrer Ansicht nach bei den „meisten Türken“ ist. Mit ihrem Mann, der erst seit zehn Jahren in Deutschland lebt und ihren Eltern wird nur Türkisch gesprochen, da sie die deutsche Sprache nicht gut beherrschen. Durch die Betreuung ihrer jüngeren Tochter kann sie an vielen Veranstaltungen der Schule nicht teilnehmen und sich dadurch auch nicht in der Schule engagieren.

### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Nach der Erlangung der Fachoberschulreife besuchte Frau Aksoy zwei Jahre lang ein Berufskolleg, wobei sie das zweite Jahr wiederholen musste und danach abbrach. Eine Ausbildung begann sie nie. Gründe für den Schulabbruch kann sie zunächst nicht nennen. Sie interessierte sich nicht für den kaufmännischen Bereich und hatte Schwierigkeiten mit einigen Lehrern. Das bezieht sie auf ihre defizitären Deutschkenntnisse, da sie erst sehr spät nach Deutschland migrierte.

**Frau Aksoy:** Nicht wegen der Herkunft. Wegen meiner Sprache. Weil ich konnte nicht so gut Deutsch sprechen. Im Unterricht, im mündlichen Bereich war ich nicht so gut.// Hab ich mich einfach nicht zugetraut sag ich mal. [Aksoy, Mutter, PG]

Ihre Unsicherheit, die sie hier beschreibt, ist auch im Interview zu spüren, weswegen sie oft ins Türkische abweicht. Sie konnte sich nicht im Unterricht beteiligen. Ihre Schwierigkeiten resultieren laut ihrer Aussage folglich aus ihren Sprachdefiziten und ihrer fehlenden Motivation.

Frau Aksoy ist mit dem Bildungsweg ihrer beiden Kinder sehr zufrieden. Beide gehen gerne zur Schule und haben keine Schwierigkeiten.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Von der Schule erfuhr sie durch das Bildungszentrum des Trägervereins, welches der Sohn zur Hausaufgabenbetreuung besuchte. Die Entscheidung fiel trotz der langen Anreise (1,5 Stunden mit dem Zug) sofort ohne Bedenken. Die Hauptgründe nennt sie nach etwas Bedenkzeit: Es handelt sich um eine „türkische Schule“ und es wird Türkischunterricht angeboten.

**Frau Aksoy:** /// Gute Frage /// (türkisch) weil es eine türkische Schule ist kann ich zum Beispiel sagen. Also, von den Kindern aus meinem Umfeld hab ich // von keinen guten Erfahrungen gehört, die sie mit der Schule gemacht haben. Im Allgemeinen kann ich sagen im speziellen gegenüber der türkischen Kinder.

**I:** Mhm.

**Frau Aksoy:** Deshalb wollte ich das nicht. Also das hat mir Angst gemacht, das was ich gehört habe. Ja und hier gibt es auch Türkischunterricht. Wenigstens / könnten sie in Zukunft auch in der Türkei studieren gehen. Ich wollte, dass es Türkischunterricht gibt. Das ist nämlich sehr wichtig: Türkisch.

(...)

**Frau Aksoy:** Ja, und dann weil das eine türkische Schule ist. Also, wir wollen nicht, dass die Ungerechtigkeiten, die wir erfahren haben und die die meisten Kinder an deutschen Schulen erleben, unsere Kinder erfahren. Zumindest brauchen wir hier diese Sorgen nicht zu haben. [Aksoy, Mutter, PG]

Sie bezeichnet das Privatgymnasium als „*türkische Schule*“, welches sie am türkischen Migrationshintergrund der Gründer festmacht. Dabei wird diese Bezeichnung strikt von der Schule abgelehnt. Durch den deutsch-türkischen Trägerverein erwartet sie, dass es bezüglich des türkischen Migrationshintergrundes ihrer Kinder keine Diskriminierung geben wird. Diskriminierungserfahrungen bzw. unterschiedliche Behandlung in der Schule auf Grund des Migrationshintergrundes im Allgemeinen verneint sie bezüglich des Privatgymnasiums an einer anderen Stelle („*nicht hier*“). An anderen Schulen kommt es demnach vor, obwohl sie persönlich oder ihre Kinder solche Erfahrungen nicht gemacht haben. Sie nimmt es aber in ihrem Umfeld wahr, welches ihr Angst gemacht hat. Besonders Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sind an deutschen Schulen, speziell an Gymnasien, betroffen. Mit der Aussage „*wir wollten nicht, dass die Ungerechtigkeiten, die wir erfahren haben,...*“ meint sie die „*türkische*“ Community. Somit werden negative Erfahrungen von Mitgliedern dieser Gruppe, zu der sie sich auch zählt, zu Kollektiverfahrungen. Sie betont mehrfach, dass Ungleichbehandlungen an dieser „*türkischen Schule*“ im Gegensatz zur deutschen Schule nicht stattfinden. Des Weiteren ist für die Mutter der Türkischunterricht ein Motiv für die Schulwahl (s.u.).

## **Beurteilung der Privatschule**

Über die Vorteile der Schule äußert sich Frau Aksoy folgendermaßen:

**Frau Aksoy:** Vorteile // (türkisch) Das kommt mir so vor, als ob die sich hier mehr kümmern. Also, bei der kleinsten Sache rufen die an. Also, die kümmern sich. Also, die rufen dich sofort und sagen dir welche Probleme das Kind hat // und dann // also, ich bin sehr zufrieden, Die sprechen mit dir **persönlich**. Wenigstens sagen die dir, zum Beispiel die Sachen, die im Unterricht passieren.

**I:** Mhm.

**Frau Aksoy:** Ich hör von meinen Nachbarn deren Kinder zum Gymnasium gehen zum Beispiel, dass sie dort viele Probleme haben. In unserem Gymnasium in der Nähe. /// Ich weiß nicht.

**I:** Warum ist das Ihrer Meinung so? Weil es Türken sind oder was anderes?

**Frau Aksoy:** Puh, Also, direkt, wenn du eine 5 geschrieben hast (macht Handbewegung zum Gehen).

**I:** Geht man?

**Frau Aksoy:** Geht man. Hier werden die Kinder wenigstens gefördert. Also, wie soll ich das erklären? Ich weiß es nicht ja. // Kurz gesagt kann ich sagen, dass sie sich mehr um die Kinder kümmern. Das Interesse ist größer.

**I:** Ja, weil sie nachmittags auch arbeiten?

**Frau Aksoy:** (türkisch, deutsch gemischt) Die haben diese Lernzeiten wenigstens. Nicht zu Hause, sondern die machen die Lernzeiten hier. Es bleibt nicht viel für zu Hause, weil die das hier machen. [Aksoy, Mutter, PG]

Frau Aksoy hat den Eindruck, dass die Lehrer und die Leitung sich mehr um die Schüler kümmern und größeres Interesse zeigen als an anderen Schulen, was sie an mehreren Stellen

betont. Sie wird selbst über kleinste Probleme ihres Kindes informiert. Mit dem persönlichen Kontakt, den sie hervorhebt, da es etwas Außergewöhnliches darstellt, und dem ständigen Austausch mit der Schule ist sie sehr zufrieden. Von den Kindern in ihrem Umfeld hört sie, dass an anderen Gymnasien eine hohe Selektion bezüglich der Leistung stattfindet und kaum Unterstützung und Austausch zwischen Elternhaus und Schule bestehen. Sie bezieht diese Tatsache aber nicht auf den Migrationshintergrund der Schüler. An dieser Schule hingegen werden die Kinder individuell gefördert, welches durch das Ganztagskonzept gut realisiert werden kann. Zu Hause muss kaum für die Schule gearbeitet werden.

Für Kinder mit türkischem Migrationshintergrund ist der Türkischunterricht ihrer Meinung nach ein großer Vorteil und sehr wichtig.

**Frau Aksoy:** Ja, natürlich. Der Türkischunterricht ist für mich sehr, sehr wichtig. Natürlich.

**I:** Warum?

**Frau Aksoy:** Also er muss Türkisch lernen. Türkisch ist auch eine Fremdsprache, eine internationale Sprache. In Zukunft, also, wenn jemand seine eigene Muttersprache nicht kann, kann er auch kein Deutsch lernen. Ist das nichts? [Aksoy, Mutter, PG]

Frau Aksoy betont mehrfach die Bedeutung des Türkischunterrichts. Die Muttersprache wird gefördert und sie dient als Grundlage zum Erwerb anderer Sprachen. Es wird den Schülern dadurch ermöglicht, an einer Universität in der Türkei zu studieren. Sie bezeichnet Türkisch als „*internationale Sprache*“, womit sie meint, dass Türkisch in mehreren Ländern gesprochen wird und somit, entgegen der öffentlichen Meinung, ein hohes Prestige besitzt.

Islamunterricht findet sie auf meine Nachfrage hin nicht schlecht, wobei er für sie keine große Bedeutung hat.

Der Unterrichtstag bis 18 Uhr war ihr, wie auch anderen Eltern, besonders auf Grund der langen Anreise zu lang, welches sich aber auf ihren Einfluss hin geändert hat. Dieses spricht wieder für den Austausch und Kontakt zwischen Schule und Elternhaus. Auch ihr Sohn äußert sich sehr positiv über die Schule.

Sie ist mit der Schule sehr zufrieden und wäre gerne selber hier zur Schule gegangen.

### **Herr Schmitz, Vater, Privatgymnasium**

*Es ist eine Schule, die den Kindern beibringt: Hör mal zu! Rassismus hat im Prinzip auf diesem Planeten keinen Platz.*

### **Persönliche Daten**

Herr Schmitz ist 35 Jahre alt, in Deutschland geboren und aufgewachsen und besitzt keinen

Migrationshintergrund. Er absolvierte eine Ausbildung und machte sich nach langjähriger Arbeitslosigkeit selbständig. Herr Schmitz hat drei Kinder, wovon die jüngste Tochter noch in den Kindergarten geht. Ein Sohn besucht eine katholische Grundschule und der Älteste die fünfte Klasse des Gymnasiums.

Zu Hause spricht seine Frau, die einen türkischen Migrationshintergrund besitzt, mit den Kindern Türkisch und er konsequent Deutsch. Er begründet dieses Vorgehen sofort mit der Beratung, die sie durch ihren Kinderarzt, der ebenfalls in einer binationalen Ehe lebt, erhielten (Prinzip „Ein Mensch-eine Sprache“). Diese „offizielle“ Stelle und der Trägerverein des Privatgymnasiums „Dialog“ bestärkten die Eltern in dieser Vorgehensweise, da sie noch unsicher im Umgang mit dem Thema Zweisprachigkeit waren.

**Herr Schmitz:** (...) Wichtig war es uns, dass sie beide Sprachen können, weil meine Frau nun mal den, den türkischen Hintergrund hat und // zwei Sprachen sind halt immer besser als eine. [Schmitz, Vater, PG]

Herr Schmitz sieht Zweisprachigkeit als Gewinn und betont den bikulturellen Hintergrund seiner Kinder. Ihre türkischen Sprachkompetenzen stuft er unterschiedlich ein. Der Älteste, der auf das Privatgymnasium geht, spricht lieber Türkisch als Deutsch, der andere Sohn versteht zwar Türkisch, spricht diese Sprache aber nicht. Eine Erklärung hat er dafür nicht. Ihm ist die Förderung der türkischen Sprache auch deshalb wichtig, damit seine Kinder mit seinen Schwiegereltern, die nicht über deutsche Sprachkenntnisse verfügen, kommunizieren können. Herr Schmitz selber hat wohl noch Schwierigkeiten, sich in der türkischen Sprache auszudrücken, versteht aber schon viel.

Der Vater engagiert sich bei Schulveranstaltungen und Ausflügen. Er ist zur Zeit im Elternrat des Gymnasiums. Außerdem betätigt er sich ehrenamtlich im Nachmittagsbereich einer Grundschule im Umkreis. Für ihn und seine Frau ist das Engagement in der Schule sehr wichtig und auch selbstverständlich. Er hält es für sehr bedeutsam, dass man sich einbringt und den Kindern zeigt, dass man sie und die Schule unterstützt. Nur so könne er seinen Kindern eine erfolgreiche Bildungskarriere ermöglichen. Er sieht sich durch seine Kinder als Teil des Schullebens. Die Aufteilung, dass er sich am Privatgymnasium und seine Frau sich in der Grundschule beteiligt, trafen die Eheleute ganz bewusst, damit jeder etwas von seiner „anderen Sicht“ einbringen kann: Seine „türkische“ Frau in der „deutschen“ Schule und er als „Deutscher“ in einer „türkischen“ Schule. Er sieht sich und seine Frau als Repräsentanten der jeweils „anderen“ Kultur, die die Einrichtungen durch ihre differente Sicht bereichern möchten.

### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Seine Erfahrungen bringt Herr Schmitz mit dem gesellschaftlichen Umgang mit Migration in

Verbindung, den er sehr kritisch betrachtet. Bereits während seiner Schulzeit setzte sich Herr Schmitz für die Gleichberechtigung der Migranten ein. Als Beispiel nennt er die Diskriminierung von Mädchen, die ein Kopftuch trugen, durch die Lehrer.

**Herr Schmitz:** (...) Ich bin aber immer schon jemand gewesen, der absolut gegen Rassismus war. Also ich konnte es nicht vertragen, wenn die Lehrer auf unseren türkischen Mitschülerinnen rumgehackt haben, weil die das Kopftuch getragen haben. Das ging überhaupt nicht. Da hab ich mich da auch immer engagiert und / bin dann auch mit dem ein oder anderen blauen Auge dann im Prinzip davon gekommen. [Schmitz, Vater, PG]

Er übernahm häufig die Rolle des Verteidigers für die „*türkischen Mitschülerinnen*“, so dass er Probleme mit der Schule bekam. Er vermisste in seiner eigenen Schulzeit den kulturellen Austausch mit Angehörigen anderer Religionen, da durch den Konfessionsunterricht die jeweils anderen Religionen ausgeschlossen wurden. So konnte kein natürlicher Dialog entstehen, welches die Schule durchaus hätte leisten können und wäre seiner Ansicht nach wichtig für den interreligiösen Dialog in der Gesellschaft gewesen.

Auf Seiten der Migranten sieht er folgendes Problem: Die sogenannte Halbsprachigkeit ist für ihn der Ursprung für Aggressionen, da die Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache sich nicht artikulieren können. Deshalb sieht Herr Schmitz in der Förderung der Zweisprachigkeit seiner Kinder einen großen Vorteil.

Herr Schmitz nennt aber nicht nur Diskriminierung, die von den „deutschen“ Lehrern ausging, sondern er beschreibt auch den Rassismus durch die „türkische“ und „deutsche“ Bevölkerung allgemein, welches besonders seinem ältesten Sohn in der Schule große Schwierigkeiten bereitete.

**Herr Schmitz:** Und / ich kenn Rassismus mittlerweile aus beiden Richtungen. Ich kenn den türkischen Rassismus wie den deutschen Rassismus. [Schmitz, Vater, PG]

Die rassistischen Übergriffe auf Grund der Mischehe der Eheleute Schmitz wurden einige Male wegen hoher Aggressivität sogar polizeilich registriert. Die Behörden siedelten dann die Familie in einen anderen Stadtteil um. Durch den Umzug hatte der Sohn Probleme mit der Eingliederung in eine bereits vorhandene Klassengemeinschaft.

**Herr Schmitz:** Das hat was damit zu tun, dass / meine Frau mit nem Deutschen verheiratet ist.

Der Grund dafür war seiner Ansicht nach, dass seine „türkische“ Frau mit ihm als „Deutschen“ verheiratet war und ging in diesem Fall von „türkischer Seite“ aus, da Mischehen dieser Art, also eine türkische Frau mit einem deutschen Mann, in dieser Community noch nicht akzeptiert sind. Die Eltern wollten intervenieren und Fachleute hinzu ziehen, aber eine Kommunikation mit der Schule war kaum möglich. Sie hat „**überhaupt nicht reagiert**“. Auch der gewünschte Klassenwechsel wurde nicht durchgeführt. Er versucht es unter anderem durch die Überforderung der Klassenlehrerin und die Bürokratie der Schule zu erklären und sie damit ein wenig zu entschuldigen. Der Vater fühlte sich in dieser Situation

machtlos und es berührt ihn immer noch, da seine Schilderungen sehr emotional erfolgen.

Der mittlere Sohn hat keine Probleme in der Schule. Das erklärt Herr Schmitz mit der bewussten Wahl einer katholischen Grundschule, da er durch die negativen Erfahrungen seines ältesten Sohnes an der städtischen Grundschule kein Vertrauen mehr in die öffentlichen Schulen hat. Er informierte sich auch über weitere alternative Schulen, wie zum Beispiel eine Montessorischule.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Eines der Hauptmotive für die Wahl dieses Privatgymnasiums war das Vertrauen zu dem, ihm seit zehn Jahren bekannten, Trägerverein, den Herr Schmitz sehr positiv bewertet. Seine Frau wurde damals zu einem Tag der offenen Tür in eines der Bildungszentren eingeladen.

**Herr Schmitz:** (...) da muss ich sagen zu dem Zeitpunkt hat ich selber noch Vorurteile, so huch du unter den Türken und da bist du ja eh irgendwie, ne. hatte halt schon so n komisches Gefühl, ne (...)  
Ja gut, da waren wir sehr jung verheiratet. / Aber / da muss ich halt auch die andere Kultur kennenlernen erst mal. [Schmitz, Vater, PG]

Obwohl seine Frau einen türkischen Migrationshintergrund besitzt, war ihm die „andere“ Kultur noch nicht sehr bekannt. Er hatte einige Vorbehalte, da er annahm, dass er bei dieser Veranstaltung der einzige „Deutsche“ sein würde. Dieses Gefühl von „Fremdsein“ bereitete ihm ein „*komisches Gefühl*“. Durch den herzlichen Empfang verflüchtigten sich seine Bedenken sofort. Er betont das familiäre Verhältnis, welches sofort zwischen ihm und den Vereinsmitgliedern entstand und stellt diese herzliche Art des Vereines den sturen und bürokratischen deutschen Institutionen gegenüber. Bei Herrn Schmitz wird immer wieder die ethnische Grenzziehung zwischen „Deutsch“ und „Türkisch“ deutlich, die sich durch ihre jeweils unterschiedliche „*Kultur*“ voneinander unterscheiden. Seine Schilderungen vermitteln oft ein Bild von zwei Mannschaften, die ihrem Gegner gegenüber stehen.

Der Vater meldete seine Kinder in den Nachhilfekursen der Bildungszentren an. Durch die gemeinnützige Vereinsstruktur ist der Verein auf die Mitarbeit der Mitglieder angewiesen, weshalb er sich immer bereitwillig beteiligt. Er ist von dem ehrenamtlichen Engagement des Vereins sehr beeindruckt.

Durch die negativen Erfahrungen in der Grundschule und die vertrauensvolle Beziehung zu dem Trägerverein äußerte der ältere Sohn den Wunsch, das Privatgymnasium „Dialog“ besuchen zu dürfen. Zudem überzeugten das Bildungskonzept und der Umgang mit den Kindern den Vater, der, wie sein Sohn, ein Vertrauensverhältnis zu dem Verein aufgebaut hatte. Das fast schon familiäre Verhältnis zwischen ihnen und dem Verein drückt er dadurch aus, dass sein Sohn „*in diesem Haus großgeworden*“ ist.

Die Schule bezeichnet Herr Schmitz als passend für seinen Sohn und begründet das mit dessen türkischem Migrationshintergrund. Dadurch, dass in der ersten Zeit der Familien-gründung die Beziehung zu den Eltern von Herrn Schmitz viel besser war als zu der Familie seiner Frau, sind die Kinder „*eigentlich Deutsch aufgewachsen*“. Damit meint er in erster Linie die sprachliche aber auch ein wenig die kulturelle Sozialisation. Durch die Schule, die von einem deutsch-türkischen Verein gegründet wurde und Türkisch als Fremdsprache anbietet, erwartet der Vater, dass die türkische Sprache und Kultur gefördert wird.

Wichtig war dem Vater auch nach den negativen Erfahrungen seines Sohnes die Wahl einer privaten Schule.

**Herr Schmitz:** Und mir ist es schon wichtig, dass **ich** die Kontrolle habe. Es ist nun mal **mein** Kind. (...) Also, **wir** sind die Haupterziehenden. Und / wir haben im Prinzip auch dafür zu sorgen das Beste daraus zu machen und das Beste umzusetzen. Und die Möglichkeit hab ich im Prinzip nur an ner Privatschule. Deswegen war das irgendwo schon klar, dass wir in so ne Richtung gehn wollen. Vor allem nach dem Hintergrund. [Schmitz, Vater, PG]

Herr Schmitz möchte als „Haupterziehender“ die Kontrolle über die Erziehung seines Kindes haben, um darauf Einfluss nehmen zu können. Bei negativen Entwicklungen würde er für die Fehler der Schule haften und seinem Sohn Rechenschaft ablegen müssen, warum er als Vater nicht reagiert habe. Dieses möchte er sich nicht vorwerfen lassen und glaubt, die beste Möglichkeit nur in einer Privatschule finden zu können. Das heißt, dass keine öffentliche Schule seiner Ansicht nach gute Leistungen erbringt und die Eltern mit einbezieht. Diese radikale Einstellung ist durch seine Schilderungen über das Versagen der Grundschule seines Sohnes zu erklären.

### **Beurteilung der Privatschule**

Bei der Aufführung der vielen Vorteile dieses Privatgymnasiums betont Herr Schmitz stets den Unterschied zu den öffentlichen Schulen. Zudem sieht er in der Arbeit des Privatgymnasiums viele Antworten auf gesellschaftliche Probleme im Umgang mit Migration. Als erstes betont er den „*interkulturellen Austausch*“ und die Förderung interkultureller Kompetenzen, für die die Schule bereits ausgezeichnet wurde.

**Herr Schmitz:** (...) und grad solche Schulen, die für die interkulturellen Austausch, die / ausgezeichnet werden, weil sie den Dialog zwischen verschiedenen Kulturen versuchen irgendwie in ihrer Schule zu integrieren. Die den Kindern beibringen: Hör mal zu Rassismus hat im Prinzip auf diesem Planeten keinen Platz. [Schmitz, Vater, PG]

Durch die Globalisierung müssen seiner Meinung nach die interkulturellen Kompetenzen der Kinder unbedingt gefördert werden, da sie in der heutigen Arbeitswelt und der internationalen Vernetzung unbedingt erforderlich sind. Herr Schmitz ist im Allgemeinen an vielen Kulturen und interkulturellem Austausch/Dialog interessiert, den er sich in der Schule neben einer

antirassistischen Erziehung wünscht. Das zeigt sich durch seine Mitgliedschaft in einem Verein für interkulturellen Dialog und unter anderem auch für sein Interesse an der deutsch-italienischen Gesamtschule, da er diese Schule auch in Betracht gezogen hätte. Er betont immer wieder seine Freundschaften und Kontakte zu Menschen unterschiedlicher Herkunft und spricht sich wiederholt gegen Rassismus aus.

**Herr Schmitz:** Das ist halt so das Bestreben und ich hoffe, dass ich das meinen Kindern auch irgendwo vermitteln kann. Das halt verschiedene Kulturen, dass das halt nicht irgendwas ist wovor man Angst haben muss, sondern dass im Prinzip etwas ist wo man in ner anderen Kultur / sehr interessante Leute kennenlernen kann. [Schmitz, Vater, PG]

Seine offene Einstellung gegenüber anderen Kulturen möchte er auch seinen Kindern vermitteln und ihnen die Angst vor „Fremdem“ nehmen. Er möchte, dass sie Interesse an der Vielfalt haben und sieht dieses auch durch das Privatgymnasium realisiert. Rassismus erkennt er, neben seinen persönlichen Erfahrungen, in vielen Bereichen der Gesellschaft, in den Medien und in der Politik. Die Förderung interkultureller Kompetenzen, die in dieser Schule gefördert werden, wirken dem Rassismus und Vorurteilen entgegen. Dieses ist auch wichtig als Gegenbewegung zu der Skandalisierung des Islam in den Medien, wodurch Ängste bei der Bevölkerung geschürt werden.

**Herr Schmitz:** Aber das ist auch das, was ich meine, wo die Medien nicht verstanden haben, dass sie ne gewisse Verantwortung haben. // Das, das die mit ihrer Verantwortung halt nicht sauber umgegangen sind, umgehen. // Weil wir sind nun mal mittlerweile n sehr / kulturell unterschiedliches Land. Wir haben die verschiedensten Kulturen allein in Köln. Und da muss man auch mit umgehen und da muss man auch drauf eingehen. Und das hat man leider in Köln derzeit verpasst. [Schmitz, Vater, PG]

Die Medien haben für ihn eine große Bedeutung und Verantwortung in der Gesellschaft, da sie meinungsbildend sind. Herr Schmitz bedauert, dass die multikulturelle Wirklichkeit in Deutschland und speziell in der Stadt Köln nicht adäquat in der Öffentlichkeit besprochen wird. Oft wird auf die kulturelle Vielfalt gar nicht erst eingegangen. Er sieht aber auch Fehler bei der Migrantengesellschaft, wobei er darauf nicht näher eingeht, die zu diesem Umgang beigetragen haben. Unklar ist auch zu welcher Gruppierung er sich zählt, obwohl er sich von dem Großteil der „Deutschen“, die er als rassistisch ansieht, distanziert, indem er sagt, dass er das *„nicht unbedingt alleine den Deutschen in die Schuhe schieben“* würde.

Neben seinem eher negativen Stadtbild, beschreibt Herr Schmitz aber auch eine multikulturelle Stadtgesellschaft, die er in seinem Stadtviertel bei der jüngeren Generation beobachten kann. Dort sieht er oft Jugendliche, die ungeachtet der unterschiedlichen Migrationshintergründe Freundschaften bilden. Dieses Selbstverständnis im Umgang miteinander müsse seine Generation erst noch lernen. Er meint, dass die Kulturen immer weiter miteinander verschmelzen und man sich dem nicht entziehen kann. Durch die gesellschaftliche Entwicklung, Globalisierung und dadurch entstehende Mobilität rückt alles mehr

zusammen. Daran müsse sich jeder Mensch anpassen und offen für diese Entwicklung sein.

**Herr Schmitz:** Und das wird unsere Zukunft sein und entweder stellen wir uns drauf ein oder / wir leben ganz alleine in unserer Wohnung. [Schmitz, Vater, PG]

Herr Schmitz benennt nun das Vorgehen der Schule, um die interkulturellen Kompetenzen zu stärken: Durch geplante Austauschprogramme mit England und der Türkei, evtl. auch weiteren Ländern, wird der interkulturelle Austausch der Schüler über die Landesgrenzen hinweg gefördert. Diese „natürliche“ Bereicherung können andere Schulen nicht immer bieten. Solche Projekte sollen u.a. den „*kulturellen Hintergrund der einzelnen Schüler*“ stärken. Interkulturelles Lernen findet auch im Ethikunterricht der Schule statt, den er sehr begrüßt. Dort lernen die Kinder vor allem soziale Kompetenzen (Feingefühl, Verständnis, Kompromissbereitschaft) und andere Religionen kennen. Die Schüler nehmen dadurch die unterschiedlichen Kulturen als Bereicherung wahr und werden auf ein konfliktfreies Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft vorbereitet. Der Vater würde sich keinen Islamunterricht wünschen, da religiöse Bildung für ihn privat ist und zu Hause praktiziert wird.

Ein weiterer Vorteil dieser Schule ist, dass er als Elternteil im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen „*Eingriff in die Erziehung*“ seines Kindes nehmen kann (s.o.). An der Grundschule seines ältesten Sohnes wurde ihm im negativen Sinne „*alles abgenommen*“ und er „*hatte im Prinzip gar nichts zu sagen*“. Die gewünschten elterlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten an dem Privatschulsystem werden durch die Berücksichtigung der Wünsche der Eltern und die Kooperation realisiert. Herr Schmitz hat auch einige Kontrollmöglichkeiten und engen Kontakt durch tägliche Eintragungen in ein Mitteilungsheft durch Lehrer und Betreuer sowie dem wöchentlichen E-Mail Austausch mit den Lehrern. Bei Schwierigkeiten wird er sofort von der Schule benachrichtigt.

Von Vorteil ist auch das Ganztagsprinzip des Privatschulsystems. Sein Sohn kann sämtliche Schularbeiten in der Schule erledigen, die zu Hause nur noch kontrolliert werden, was er als eine große Entlastung für die Eltern ansieht. Ein solches Ganztagskonzept mit pädagogisch geschultem Personal ist zur Zeit an öffentlichen Schulen kaum möglich, da es durch die Bezirksregierung nicht finanziert wird. An einer Privatschule bestehen andere Finanzierungsmöglichkeiten, die wie in diesem Fall z.B. eine eigene Mensa und zusätzliches Personal ermöglichen.

Die Schule nimmt an vielen Veranstaltungen teil. Auch am Wochenende werden „*AG-Kurse*“ angeboten, an welchen die Kinder viel Spaß haben und Freizeit und Bildung miteinander verbindet. Die Schule wird dadurch nicht nur zum Lern-, sondern auch zum „*Lebensort*“.

Das Förderkonzept der Schule ist für den Vater ein weiterer positiver Aspekt, da dort nicht

nur, wie in anderen Schulen, die Schwächen aufgebessert, sondern vor allem die Stärken betont und gefördert werden (Begabtenförderung). Dieses sei notwendig für die Spezialisierung in der Berufswelt, was Herrn Schmitz aus seiner Praxis bekannt ist. Das Konzept ist also in dieser Hinsicht zukunfts- und praxisorientiert.

Die Flexibilität der Privatschulen durch Unabhängigkeit ist für Herrn Schmitz ein weiterer großer Vorteil. Man reagiert viel schneller auf die Wünsche der Beteiligten, welches er mit dem Beispiel der Verkürzung des Schultages um eine Stunde auf Wunsch der Eltern belegt. Das Schulprogramm wird ständig den Anforderungen entsprechend angepasst. Bei Problemen kann er die Verantwortlichen direkt ansprechen. Diese Möglichkeit sieht er an einer öffentlichen Schule nicht, da dort strikt nach Lehrplänen gearbeitet und bürokratische Wege eingehalten werden müssen, die entsprechend lange dauern.

Die Mehrsprachigkeit ist für Herrn Schmitz ein weiterer positiver Aspekt des Schulkonzeptes, da es auch für ihn persönlich ein Ziel ist, mehrere Sprachen zu sprechen. Er beurteilt die Beherrschung mehrerer Fremdsprachen als förderlich für das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft.

Die Lehrer an einer Privatschule bezeichnet er als qualifizierter im Gegensatz zu den öffentlichen Schulen. Sie sind engagierter, welches er an ihrer Anwesenheit in der Schule zum Teil bis in den Abend hinein sowie am regelmäßigen Austausch mit den Eltern festmacht. Die Lehrer an öffentlichen Schulen seien durch das Beamtentum „gehemmt“ und überfordert durch die schlechteren Bedingungen, wie Klassengröße, schlechte Ausstattung und fehlende Unterstützung. Lehrer einer Privatschule besitzen durch den Angestelltenstatus nicht die Sicherheiten eines Beamten und würden unter anderem auch dadurch mehr Leistungsbereitschaft zeigen. Sein Argument der schlechteren Ausbildung ist nicht nachvollziehbar, da sowohl an öffentlichen wie auch an privaten Schulen eine abgeschlossene Lehrerausbildung gewünscht ist. Die Privatschulen haben lediglich den Vorteil, dass sie sich ihre Lehrer aussuchen können, welches in Zeiten des Lehrermangels eingeschränkt ist, da sie beim Gehaltswettbewerb oft nicht mithalten können. An einer Privatschule ist aber davon auszugehen, dass sich die Lehrer bewusst für das Konzept entscheiden, welches die Arbeit positiv beeinflusst.

Ein Vorteil, der bereits angesprochen wurde, ist die Schüleranzahl pro Klasse, die in Privatschulen allgemein geringer ist als an Öffentlichen. So kann eine bessere Lernatmosphäre entstehen und intensivere Förderung ermöglicht werden.

Er ist mit der Arbeit der Schule und des Bildungszentrums, besonders durch das familiäre Verhältnis, sehr zufrieden und möchte seinen zweiten Sohn auch an dieser Schule anmelden.

### 5.1.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Elterngruppe werden im Folgenden thematisch geordnet resümiert präsentiert. Für eine bessere Übersicht folgt nun eine tabellarische Übersicht über die vierzehn Interviewpartner mit deren biografischen Daten:

Name, Alter bei Einwanderung Jahr oder Alter zum Zeitpunkt der Einreise	Ausbildungsstand Beruf	Sprachen (Hauptsprache oben)	Kinder
<b>Eltern der deutsch-italienischen Gesamtschule</b>			
Frau Casi, 47 eingereist 2000	Akademikerin, Hausfrau	Italienisch Deutsch	2
Herr Russo, 41 mit 6 Jahren eingereist	Ausbildung Einzelhandelskaufmann	Italienisch Deutsch	2
Frau Braun, 42	Ausbildung Selbständig	Deutsch	2
Frau Bernadetti, 33 mit 13 Jahren eingereist	keine Ausbildung Teilzeitbeschäftigung Einzelhandel	Italienisch Deutsch	2
Herr Müller, 42	Ausbildung Einzelhandelskaufmann	Deutsch	1
Frau Schulz, 43	Ausbildung Floristin	Deutsch	1
Frau Nardmann, 43	Ausbildung selbständig	Deutsch Italienisch	2
<b>Eltern des Privatgymnasiums</b>			
Herr Karaaslan, 43 eingereist 2005	Akademiker Wissenschaftler	Türkisch Deutsch	2
Herr Serim, 42 Mit 20 Jahren eingereist	Akademiker Architekt	Türkisch Deutsch	1
Herr Özgür, 38	Ausbildung Bankkaufmann	Türkisch Deutsch	2
Herr Doğan, 42 mit 15 Jahren eingereist	Ausbildung Facharbeiter	Türkisch Deutsch	2
Herr Şahin mit 17 Jahren eingereist	Keine Ausbildung Verwaltungsangestellter	Türkisch Deutsch	2
Frau Aksoy, 36 mit 16 Jahren eingereist	Keine Ausbildung Hausfrau	Türkisch Deutsch	2
Herr Schmitz, 35	Ausbildung selbständig	Deutsch	3

In der Gruppe des Privatgymnasiums finden sich deutlich mehr Akademiker, aber auch mehr Personen ohne eine Ausbildung. In der ersten Gruppe ist das Verhältnis zwischen Migranten und Nichtmigranten ausgewogen, hingegen fand sich auf Grund der Schülerzusammensetzung am Gymnasium nur ein Vater ohne Migrationshintergrund, dessen Frau aber einen türkischen Migrationshintergrund besitzt. Die meisten der Befragten mit Migrationshintergrund, bis auf Herrn Özgür, sind im Jugendlichen- oder im Erwachsenenalter nach Deutschland eingereist. Das bedeutet, dass es sich bei ihren Kindern um die zweite Generation handelt. Die Kinder von Herrn Karaaslan und Frau Casi sind selbst migriert. Sie gehören also der ersten Generation an. Die erste Sprache in der Familie, auch bei Frau Nardmann, die in einer binationalen Ehe lebt, ist meist die Sprache des Herkunftslandes. Bei einigen wird Deutsch

mit dieser Sprache gemischt oder getrennt voneinander und bei einigen wird bewusst ausschließlich die Herkunftssprache verwendet, um sie zu fördern. In keinem Fall wird nur Deutsch gesprochen, d.h. dass den Familien mit Migrationshintergrund die Weitergabe der eigenen Muttersprache wichtig ist und/oder sie sich in ihrer Muttersprache besser ausdrücken können. Die Sprache des Herkunftslandes besitzt bei allen Befragten mit Migrationshintergrund einen hohen Stellenwert in der Familie.

### **Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Die Elternschaft mit Migrationshintergrund der deutsch-italienischen Gesamtschule haben alle Diskriminierungserfahrungen in der deutschen Schule gemacht. Diese werden durch die Herkunft begründet, wobei es nicht speziell um den italienischen Hintergrund, sondern um den ausländischen Hintergrund allgemein geht. Frau Casi nimmt eine Unterscheidung zwischen den Migrantengruppen wahr und zählt sich zu der nichtangesehenen Gruppe der „Südländer“ (vgl. Kategorisierung der „Integrationsstudie“ des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung 2009). Hinzu kommt die nichtdeutsche Muttersprache, die auch bei guter Beherrschung immer als Kriterium zur Selektion von den Lehrern herangezogen wird. Herr Russo konnte dieses bereits in seiner eigenen Schulzeit feststellen. Herr Russo und Frau Bernadetti nahmen die Ungleichbehandlung beim Übergang wahr, da sie feststellten, dass alle „Ausländer“ auf eine Hauptschule überwiesen wurden. Frau Nardmann spricht auch negative Erfahrungen ihres Kindes in der Grundschule an. Sie verbindet diese jedoch nicht mit einer Diskriminierung auf Grund der Herkunft des Vaters, sondern begründet es mit einer fehlenden Sympathie seitens des Lehrers.

Die Kinder der Mütter und Väter ohne Migrationshintergrund haben zum Teil schlechte Erfahrungen gemacht, wie im Fall von Frau Schulz, dessen Tochter auf Grund ihrer Dyskalkulie von ihrer Lehrerin „hängengelassen“ wurde. Sonst waren sie mit der bisherigen Schulsituation ihrer Kinder zufrieden.

Bei der anderen Elterngruppe stellte nur die Hälfte der Eltern mit Migrationshintergrund eine Ungleichbehandlung auf Grund der Herkunft fest. Die negativen Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit wiederholten sich zum Teil. Bei den Verursachern handelt es sich um Lehrer, die Migranten nicht viel zutrauen (Herr Doğan). In drei Fällen grenzten Mitschüler und deren Familien Kinder mit Migrationshintergrund aus, wobei die Lehrer zwar nicht beteiligt waren, aber auch nicht genügend dagegen wirkten und wie im Falle von Herrn Schmitz sogar bei einem ungewöhnlichen Ausmaß von Rassismus nicht einschritten. Herr Özgür sieht die

ausgrenzenden Merkmale in der „ausländischen“ Herkunft und der Religionszugehörigkeit zum Islam. Bei der Gruppe der türkischen Migranten kommt also im Vergleich zu der Gruppe der italienischen Migranten zu dem Ausländerstatus die „fremde“ Religion hinzu, die durch die öffentliche Skandalisierung Ängste bei der Aufnahmegesellschaft schürt. Im Fall von Herrn Schmitz war ein weiterer Grund die Ehe zu seiner türkischstämmigen Frau, die zu Diskriminierungen von „türkischer“ und „deutscher“ Seite führte, da eine solche Verbindung in seinem Umfeld nicht anerkannt ist.

Die andere Hälfte der Eltern machte keine direkten Diskriminierungserfahrungen, bekommen sie aber in ihrem „türkischen“ Umfeld mit. Die Schilderungen lassen darauf schließen, dass Diskriminierungen in der Schule von dieser Gruppe thematisiert werden, wodurch sich alle Mitglieder dieser Community bedroht fühlen. Gründe für nicht vorhandenen Erfahrungen mit Ausgrenzung sind bei Herrn Serim der hohe Migrantenanteil an der Grundschule und bei Herrn Şahin die Deutschlandorientierung seiner Kinder. Sie gehen folglich davon aus, dass sie sonst auf Grund der Herkunft ihrer Eltern diskriminiert würden.

Die Ungleichbehandlungen werden von den Elterngruppen an unterschiedlichen Stellen wahrgenommen: In der Gruppe der italienischstämmigen Eltern geht es hauptsächlich um direkte institutionelle Diskriminierung an den Übergängen (vgl. Gomolla/Radtke 2000; Gomolla/Radtke 2007), bei den Türkischstämmigen um den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft durch die Mitschüler und nur in einem Fall um die Schlechterstellung der Leistungen durch die Lehrer. Es ist den Migranten beider Gruppe gemeinsam, dass sie sich sehr stark mit ihrem „Ausländersein“ und der „Ausländergruppe“ identifizieren. Dieses wird durch die ethnischen Zuweisungen, Ausgrenzungen und politischen Rahmenbedingungen verstärkt (vgl. Treibel 2003, S.219f). Die Migranten sind in den meisten Fällen den Entscheidungen und Verhaltensweisen der „Deutschen“ „ausgeliefert“. Hier wird ein ungleiches Machtverhältnis von der Gruppe der „Ausländer“ und den „Anderen“, den mächtigen „Deutschen“, deutlich. Einige Eltern haben Strategien (Erziehung, Engagement, Förderung) entwickelt damit umzugehen, manche sehen den Ausweg in der Wahl dieser Privatschule. Die Diskriminierungserfahrungen lassen sich bei den Eltern des Privatgymnasiums nicht durchgängig bei ihren Kindern feststellen, d.h., dass zum Teil die Geschwister der Kinder, die das Privatgymnasium besuchen, keine negativen Erfahrungen mehr haben. Dieses lässt darauf schließen, dass vieles lehrer- und schulabhängig ist. Herr Karaaslan begründet die positiven Erfahrungen seines Sohnes durch die interkulturellen Kompetenzen der Lehrkraft. Herr Schmitz betont die guten Erfahrungen seines jüngeren Sohnes an einer katholischen Schule.

Die meisten Eltern, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, nennen einige Schwachpunkte im deutschen Schulsystem: Bei der Elternschaft der Gesamtschule wird von allen die (frühe) Selektion kritisiert, weshalb sie auch das offene und flexible Gesamtschulsystem befürworten, da den Kindern dort Zeit gegeben wird, sich zu entwickeln und ihnen alle Schulabschlüsse offen stehen. Besonders negativ wirkt sich das dreigliedrige System auf die Schüler mit Migrationshintergrund aus, da sie ihrer Ansicht nach häufig auf eine Hauptschule überwiesen werden, die laut Herrn Russo durch die Bildungsexpansion zu einer Förderschule geworden ist und dadurch keine Zukunftsperspektive bietet. Der Abstand zu den anderen Schichten hat sich durch diese Entwicklung noch vergrößert (vgl. Geißler 2002, S.350). Kinder, die weniger kulturelles und ökonomisches Kapital besitzen, welches auf diese Gruppe meist zutrifft, müssen tatsächlich außergewöhnliche Erfolge aufweisen um auf eine höhere Schulform zu kommen. Dieses Phänomen verstärkt sich je höher man in der Hierarchie der Schule kommt und wurde von einigen Gymnasialeltern festgestellt (vgl. Bourdieu 2001; Bos/Hornberg u.a. 2007). Die fehlende Ganztagsbetreuung wird von Frau Braun und Frau Nardmann genannt, die, wenn vorhanden, unstrukturiert und keine Vernetzung von Vormittags- und Nachmittagsbereich vorsieht. Dadurch verkommt sie eher zu einer „Aufbewahrungsanstalt“, was besonders häufig an Gymnasien der Fall ist. Dieses wird auch von den Gymnasialeltern kritisiert, da viele auch auf diese Betreuung durch ihre Berufstätigkeit angewiesen sind. Die Elternschaft des Privatschulsystems kritisiert des Weiteren vor allem die unzureichende Finanzierung und Unterstützung der öffentlichen Schulen durch den Staat, wodurch kaum ein effektives Arbeiten möglich ist. Durch das Argument erklären und entschuldigen sie zum Teil die schlechten Erfahrungen ihrer Kinder. Eine öffentliche Schule, an der ihre Kinder wohl auch mit zusätzlichen Fördermaßnahmen erfolgreich sein würden, könnte demnach mit entsprechender Finanzierung und Unterstützung genauso effektiv arbeiten wie eine Privatschule.

Auffällig ist, dass im Gegensatz zur anderen Gruppe das (dreigliedrige) System kaum kritisiert wird. Die Selektion stand bei der Gruppe der Gesamtschule im Vordergrund, da sie zum größten Teil in diesem Bereich negative Erfahrungen gemacht hat. Da die Erfahrungen der Gymnasiasten bezüglich der Leistung in der Schule positiv waren, spielt der Übergang für sie kaum eine Rolle. Sie sind zudem die Gewinner des dreigliedrigen Schulsystems.

### **Entscheidungsprozess und Motive für die Schulwahl**

Die Migranteneltern erfuhren von den untersuchten Privatschulen durch Bekannte, die den gleichen Migrationshintergrund besitzen. Diese Schulen werden demnach in den

„italienischen“ bzw. „türkischen“ communities der Stadt (positiv) thematisiert. Bei der Elternschaft des Privatgymnasiums spielt der Trägerverein, zu dem die meisten bereits vorher Kontakt und ein Vertrauensverhältnis aufgebaut hatten, eine große Rolle bei der Schulwahl. Für die Elterngruppe der Gesamtschule hingegen ist der Trägerverein, weder der erste noch der aktuelle, nicht bedeutsam. Frau Bernadetti wurde zusätzlich durch Zeitungsartikel auf die Schule aufmerksam. Die Mütter und der Vater der Gesamtschule ohne Migrationshintergrund erfuhren von dieser Schule durch Flyer, die in der jeweiligen Grundschule auslagen und informierten sich daraufhin über die Gesamtschule.

Die Entscheidung fällten die meisten Eltern der Gesamtschüler sehr spontan. Nur Herr Russo und Frau Bernadetti informierten sich im Vorfeld auch über andere Schulen. Die Hälfte der Eltern des Privatgymnasiums fällte ihre Entscheidung sofort und ohne Bedenken und nimmt dafür zum Teil eine lange Anfahrt in Kauf. Die andere Hälfte äußerte einige Bedenken, die sich auf die Anerkennung, Finanzierung und Organisation bezogen. Sie ließen sich aber dann von dem Konzept überzeugen (Herr Doğan, Herr Şahin, Herr Özgür). Bei Herrn Özgür (PG) und Frau Bernadetti (DIG) kam die Ablehnung an einem öffentlichen Gymnasium bzw. einer Gesamtschule hinzu. Die größeren Bedenken bei dem Privatgymnasium lassen sich dadurch erklären, dass diese Schule in den meisten Fällen erst in jenem Schuljahr errichtet wurde und noch keine Erfahrungsberichte vorliegen konnten. Hinzu kam die kurzfristige Genehmigung durch die Bezirksregierung. Da alle Kinder eine Gymnasialempfehlung besitzen und nach Meinung ihrer Eltern auch auf einem öffentlichen Gymnasium mit zusätzlicher Förderung Erfolg gehabt hätten, gab es auch viel mehr Auswahlmöglichkeiten, da es im Vergleich zu Gesamtschulen deutlich mehr Gymnasien in Köln gibt, die viel weniger Schüler ablehnten (vgl. neue Entwicklung Kapitel II 2).

Die Motive der Schulwahl sind vielfältig, weisen aber auch viele Überschneidungen auf. Die Eltern italienischer Herkunft möchten mit der Wahl einer deutsch-italienischen Schule Diskriminierungen, die sie erlebt haben, aus dem Weg gehen. Man erwartet, dass die Lehrer „*offen*“ eingestellt sind (Frau Casi) und sich die Kinder durch die Mehrheit der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund „*wie zu Hause fühlen*“ (Herr Russo). Betont wird auch immer wieder die „*italienische Mentalität*“, welche als „*locker*“, und „*herzlich*“ beschrieben wird und die man an dieser Schule zu finden glaubt. Dadurch fühlt man sich verstanden und seine Wünsche berücksichtigt. Durch die gleiche Sprache fühlen sich die Eltern selbstsicherer im Umgang mit Lehrern und anderen Eltern als an öffentlichen Schulen (Frau Bernadetti, Frau Casi). Das Motiv der „*italienischen Mentalität*“ findet sich auch bei den Eltern ohne

Migrationshintergrund. Bei diesem Argument beziehen sie sich auf den „common sense“ und setzen voraus, dass eine solche Aussage nicht erklärungsbedürftig ist.

Auch Herr Serim, Frau Aksoy und Herr Schmitz denken, dass eine „türkische“ Schule, der überwiegende Anteil von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund und der Mitglieder des Trägervereins, für ihre Kinder von Vorteil ist: Herr Schmitz möchte dadurch die Bilingualität seiner Kinder fördern. Frau Aksoy möchte Diskriminierungen entgehen, die sie in ihrem Umfeld gegenüber Kindern mit türkischem Migrationshintergrund besonders auf Gymnasien wahrnimmt (Diskriminierung nach „oben“ vgl. Gomolla/Radtke 2000, S.335ff). Herr Serim denkt, dass man an einer Schule, die von einem deutsch-türkischen Trägerverein gegründet wurde und die fast nur Schüler mit türkischem Migrationshintergrund besuchen, erwarten kann, dass man die Schwierigkeiten dieser Migrantengruppe kennt und darauf eingeht, wobei diese bei keinem der Befragten näher ausgeführt werden. Die größte Schwierigkeit bestehen nach Meinung der Befragten in der deutschen Sprache.

Bei allen Eltern, außer Herrn Serim (PG), ist die Mehrsprachigkeit ein wichtiger Beweggrund für die Wahl der jeweiligen Privatschule. Bei den Migrantenelementern der Gesamtschule dient die bilinguale Ausrichtung der Förderung der Muttersprache und der Erlernung der Schriftsprache, welches den Kindern die Möglichkeit eröffnet in Italien studieren zu können. Dieses ist besonders für die Eltern interessant, die sich vorstellen können (wieder) nach Italien zu migrieren. Frau Aksoy und Herr Özgür (PG) wünschen sich, dass ihre Kinder die türkische Sprache in Wort und Schrift lernen, welches ihnen ermöglicht, gegebenenfalls in der Türkei zu studieren und dort zu leben. Dabei geht es im Gegensatz zur ersten Elterngruppe nie um „Rückkehrabsichten“ der ganzen Familie.

Herr Russo (DIG) denkt, dass seine Kinder einen Vorteil haben, da sie die italienische Sprache bereits beherrschen. Dieses sieht Herr Karaaslan (PG) ebenfalls, da er der Meinung ist, dass türkischsprachige Kinder durch ihre defizitären Deutschkenntnisse oft Misserfolgs-erlebnisse im Unterricht haben, welches besonders auf seine Tochter zutrifft, die erst vor Kurzem nach Deutschland migriert ist. Die positiven Erfahrungen in diesem Fach würden die Kinder auch in anderen Fächern motiviert.

Für Frau Casi (DIG) ist Mehrsprachigkeit an sich im Zeitalter der Globalisierung ein wichtiger Aspekt, den sie auf jeden Fall fördern möchte, welches auch von Herrn Doğan und Herrn Şahin (PG), genannt wird. Herr Schmitz möchte, dass durch den Türkischunterricht die Zweisprachigkeit seiner Kinder, die vor allem mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, gefördert wird. Für die meisten Väter der Gymnasiasten hat die Sprache Türkisch an sich keine große Bedeutung. Die Eltern ohne Migrationshintergrund der Gesamtschule

interessieren sich für die italienische Sprache, die ihnen aus Urlauben in Italien bekannt ist und wurde bewusst für ihre Kinder ausgewählt. Zwei von ihnen besuchten selbst einen Sprachkurs in der Gesamtschule. Durch dieses Angebot werden die Eltern mit in den Sprachlernprozess der Kinder einbezogen und in das Konzept integriert. Diese Eltern sprechen sich für das flexible und offene Gesamtschulsystem aus, mit dem Frau Schulz bereits selber positive Erfahrungen sammeln konnte (s.o.).

Die Betonung des Migrationshintergrundes findet bei der ersten Elterngruppe verstärkt statt und wird vor allem von den einheimischen Eltern sehr positiv bewertet. Leider kann im Privatgymnasium ein Vergleich zwischen einer Gruppe von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nicht stattfinden. Es wäre interessant zu erfahren, ob die „türkische“ Kultur und Sprache für einheimische Eltern ein Motiv für die Schulwahl wäre, wobei anzunehmen ist, dass die italienische Kultur und Sprache durch ihr deutlich höheres Prestige in der Aufnahmegesellschaft attraktiver sind. Hinzu kommt, bestimmt auch bedingt durch den eben genannten Aspekt, dass das Privatgymnasium das Etikett „türkisch“ ablehnt während die Gesamtschule das „Italienische“ betont.

Die meisten Eltern der Gesamtschüler versuchen durch die Anmeldung an dieser Schulform der Hauptschule zu entgehen, in der sie für ihre Kinder keine Zukunftsperspektive sehen. Frau Nardmann meldete ihre Tochter mit einer Gymnasialempfehlung an, da sie den hohen Leistungsdruck auf dem Gymnasium kritisiert, der für ihre Tochter nicht geeignet wäre. Hinzu kommt, dass die öffentlichen Gesamtschulen überfüllt sind und, wie im Fall von Frau Bernadetti, das Kind bereits an anderen Schulen abgelehnt wurde. Die überschaubare Größe und die dadurch entstehende „familiäre Atmosphäre“ war für viele Eltern ein weiterer Beweggrund, sich für diese Schule zu entscheiden. Bei dem Privatgymnasium kommt der „Anfängerstatus“ der ersten Jahrgänge hinzu. Des Weiteren wird die ganztägige Betreuung genannt, die besonders für berufstätige Eltern ein Vorteil ist und besonders selten an Gymnasien angeboten wird. Ein weiterer Vorteil dieser Schule war für Herrn Müller, Frau Braun (DIG) und Herr Doğan (PG) die Nähe zu ihrem Wohnort. Bei Herrn Schmitz kam das erhöhte Mitbestimmungsrecht der Eltern hinzu, welches er an den öffentlichen Schulen sehr vermisst. Herr Doğan und Herr Schmitz (PG) sind überzeugt davon, dass private Schulen allgemein bessere Bedingungen und Chancen bieten als öffentliche Schulen. Diese Auffassung entwickelte sich verstärkt durch ihre negativen Erfahrungen.

Beide Elterngruppen nennen insgesamt ähnliche Motive für die Schulwahl: Mehrsprachigkeit, Prägung der Schulen durch den jeweiligen Migrationshintergrund, ganztägige Betreuung und

Größe der Schule, durch die eine familiäre Atmosphäre und ein engerer Kontakt zu den Lehrern entsteht.

### **Beurteilung der Privatschulen**

Die Elternschaft der Gesamtschule sieht einen großen Vorteil im Schulkonzept durch die bilinguale und bikulturelle Ausrichtung. Frau Nardmann begrüßt die zusätzlichen Unterrichtsstunden, die durch den Italienischunterricht entstehen. Frau Braun hebt hervor, dass bereits in der 6. Klasse verschiedene Fächer auf Italienisch unterrichtet werden. Die deutschsprachigen Kinder haben mittlerweile kaum noch Probleme mit dieser Fremdsprache, welches zum Einen durch das Förderkonzept der Schule und zum Anderen durch den Kontakt zu italienischsprachigen Mitschülern begründet wird. Herr Müller stellte zum Zweck der Sprachförderung privaten Kontakt zu italienischstämmigen Familien her. In meinen Beobachtungen konnte ich ein Helfersystem im Unterricht feststellen, wo die italienischsprachigen Schüler die „Anfänger“ unterstützten. Umgekehrt galt dieses auch für italienischsprachige Schüler, die vor Kurzem erst nach Deutschland migrierten. Dieses zeugt von einer guten und partnerschaftlichen Atmosphäre. Durch die Zusammensetzung der Schülerschaft ist eine „natürliche“ Zweisprachigkeit gegeben, da das im Unterricht gelernte täglich anwendbar ist.

Auch für die Elternschaft des Gymnasiums ist die Förderung der Mehrsprachigkeit ein großer Vorteil. Dabei steht die Förderung der türkischen Sprache bei drei von sieben Eltern als Grundlage zur Erlernung weiterer Sprachen im Vordergrund. Die Sprache an sich ist für einige Eltern nicht von großer Bedeutung. Herr Şahin denkt lange darüber nach, ob seine Muttersprache für die beruflicher Zukunft seiner Kinder von Bedeutung sein kann und kommt zu dem Schluss, dass sie ihnen lediglich ein Studium in der Türkei ermöglicht. Die türkische Sprache besitzt im Gegensatz zur italienischen Sprache ein geringeres Ansehen, da sie im beruflichen Bereich nach Meinung der meisten Eltern wenig genutzt werden kann. Dieses Prestige entspricht auch der Meinung der Aufnahmegesellschaft, das sich im Bewusstsein der Migranten verankert hat. Die türkischsprachigen Eltern versuchen auf mehreren Ebenen die Förderung der türkischen Sprache zu begründen. Den italienischsprachigen Eltern führen lediglich die Erklärung an, dass die Muttersprache nicht verlernt werden soll. Das mehrsprachige Konzept des Privatgymnasiums zeichnet sich durch das vermehrte Fremdsprachenangebot und die zukünftig entstehenden Austauschmöglichkeiten mit anderen Ländern aus.

Die bikulturelle Ausrichtung ist besonders für die Mütter und Väter der Gesamtschule mit Migrationshintergrund von Bedeutung. Durch die in der Schule herrschende „italienische

*Mentalität*“ fühlen sie sich sehr wohl, da eine freundliche, lockere, herzliche und familiäre Atmosphäre herrscht. Diese steht meist im Gegensatz zu den öffentlichen deutschen Schulen, in denen sie eher negative Erfahrungen gemacht haben. Frau Bernadetti und Frau Casi, die ihre Deutschkenntnisse als nicht sehr gut bezeichnen, fühlen sich durch den hohen Anteil an italienischen Migranten an dieser Schule wohl, da sie in ihrer Muttersprache kommunizieren können und ihnen Empathie entgegen gebracht wird. Herr Russo meint, dass sich sein Sohn durch die Schülerzusammensetzung wie „zu Hause“ fühlen würde, da der Hauptteil seiner Mitschüler und die Hälfte der Lehrer die gleiche Sprache und „Mentalität“ besäßen. An Hauptschulen, wo viele andere Nationalitäten vorhanden sind, würde er sich hingegen fremd fühlen. Der große Anteil autochthoner Schüler an dieser Gesamtschule ruft allerdings dieses Fremdheitsgefühl nicht hervor. Die italienischstämmigen Eltern sind der Meinung, dass sie durch die deutsch-italienische Schule den Diskriminierungserfahrungen, die sie alle gemacht haben, zukünftig aus dem Weg gehen können (s. Motive).

Fünf von den sieben Befragten des Privatgymnasiums sehen ebenfalls einen Vorteil durch den Migrationshintergrund der Gründer und der Schülerschaft. Man geht davon aus, dass an einer „türkischen“ Schule Kinder mit türkischem Migrationshintergrund nicht diskriminiert werden. Durch die „herkunftshomogene“ Schülerschaft konnten die Kinder von Herrn Karaaslan und Herrn Özgür sofort Freundschaften aufbauen, welches ihnen an der Grundschule nicht gelang, da sie dort auf Grund ihrer Herkunft ausgegrenzt wurden. Herr Serim geht davon aus, dass die Schwierigkeiten der Migranten an dieser Schule durch eigene Erfahrungen der Mitarbeiter mit Migrationshintergrund bekannt sind und darauf eingegangen wird. Die Eltern haben im Allgemeinen mehr Vertrauen in diese Schule und den Trägerverein. Herr Schmitz betont die interkulturelle Erziehung, die an dieser Schule, besonders durch den Ethikunterricht, stattfindet. Herr Doğan hebt die Präsenz der Schule in der Öffentlichkeit und die Vermittlung einer „globalen“ Bildung, das heißt in diesem Fall Erziehung zur Offenheit, Dialogfähigkeit und die Teilhabe am städtischen Leben hervor. So rücken die bildungserfolgreichen Gymnasiasten mit türkischem Migrationshintergrund durch die aktive Teilnahme am städtischen Leben in das Bild der Stadt, was er als positiv betrachtet.

Vorteile durch die Größe der Schule sehen vier von sieben Eltern der Gesamtschule. Die geringe Schüleranzahl erleichtert den Kindern den Übergang von der Grundschule und führt zu einem engeren Lehrer-Schüler-Verhältnis. Man kümmert sich mehr um die (einzelnen) Schüler und es findet nicht nur Wissensvermittlung streng nach Lehrplan, wie in öffentlichen Schulen, sondern auch die Vermittlung sozialer Kompetenzen (Anti-Aggressionstraining, Behandlung von Konflikten im Unterricht etc.) statt.

Auch die Eltern werden in das Schulleben gleichberechtigt mit einbezogen und der Kontakt zu den Lehrern und der Schulleitung sehr schnell hergestellt. Die Eltern der Gesamtschule beteiligen sich alle aktiv am Schulleben und der Schulgestaltung, welches, nach Aussage von den Vätern, benötigt wird. Die Eltern bewerten es als sehr positiv, da sie sich gebraucht fühlen und ihre Mitwirkung ihren Kindern zugute kommt. Auch viele Eltern des Privatgymnasiums engagieren sich in der Schule und haben viel Mitbestimmungsrecht (Änderung der Schulzeit, ständiger Austausch mit dem Lehrer etc.). Im Gegensatz zur italienischen Schule ist man auf die Mitarbeit der Eltern nicht in dem Maße angewiesen, da wahrscheinlich genug Mitarbeiter und finanzielle Mittel zur Verfügung stehen.

Die finanziellen Mittel, die moderne Ausstattung und die Flexibilität sind ein weiterer Vorteil des Privatgymnasiums. Herr Schmitz schätzt die Qualität des Lehrpersonals höher als an öffentlichen Schulen ein, welches er mit einer angeblich besseren Ausbildung, den günstigeren Rahmenbedingungen und dem Angestelltenstatus begründet.

Von den Gesamtschuleltern ohne Migrationshintergrund wird noch weitere Vorteile der Privatschule genannt: Der strukturiert gestaltete Ganztagsunterricht mit einem guten flexiblen Förderkonzept. Die Kinder sind dadurch den ganzen Tag gut betreut, welches an anderen Schulen nicht der Fall wäre. Dieses sieht auch Herr Serim (PG), der die ganztägige Betreuung des Privatgymnasiums als außergewöhnlich und zukunftsorientiert bezeichnet. Durch die Förderung und Hausaufgabenhilfe fühlen sich viele Eltern entlastet, da sie die Verantwortung an die Schule fast vollkommen abgeben können. In der Schule herrscht eine familiäre Atmosphäre, der Kontakt zu den Mitschülern ist sehr eng und weitet sich auch in den außerschulischen Bereich aus (vgl. Wochenendangebote des Vereins), wodurch die Schule nicht nur Lern- sondern auch „Lebensort“ ist.

Alle Eltern sind mit der Arbeit der Schule und dem Konzept zufrieden. Frau Nardmann (DIG), Herr Serim und Herr Özgür (PG) heben das Engagement des Vereins, den Lehrern und des Schulleiters hervor. Die Migrantenorganisation im Bildungs- und Kulturbereich des deutsch-türkischen Trägervereins fülle eine Lücke in der Migrantenarbeit.

Es werden lediglich einige Kritikpunkte benannt: Frau Casi (DIG) bemängelt die vielen Hausaufgaben, Herr Russo die fehlende Unterstützung der Schule von außen, Frau Bernadetti auffällige Schüler, die es aber an allen Schulen gibt, und Frau Schulz die „chaotischen“ Verhältnisse, die sie allerdings durch die Neugründung erwartet hatte. Herr Karaaslan (PG) wünscht sich eine bessere Organisation, Herr Özgür größere Räumlichkeiten und eine geringere Schüleranzahl pro Klasse und Herr Serim den konsequenten Einsatz von Lehrkräften im Nachmittagsbereich, die eine präzisere und professionellere Förderung

garantieren. Islamunterricht wird von den Gymnasialeltern, auf Nachfrage, nicht unbedingt gewünscht.

## 5.2 Schüler

In diesem Kapitel werden nun die Gruppeninterviews, die mit den Schülern der deutsch-italienischen Gesamtschule sowie dem Privatschulung geföhrt wurden, präsentiert und im Anschluss vergleichend gegenüber gestellt. Mit diesen Interviews sollte der sozio-ökonomische Hintergrund der Schüler und ihre Erfahrungen mit dieser und anderen Schulen ermittelt werden. Dabei sollte auch herausgefunden werden, ob die Schüler Diskriminierungserfahrungen (auf Grund ihrer Herkunft) gemacht haben. Des Weiteren wurde die Motivation der Eltern für die Wahl der jeweiligen Privatschule erfragt.

### 5.2.1 Schüler der deutsch-italienischen Gesamtschule

*I: Glaubte ihr, auf anderen Schulen wäre es euch nicht so gut ergangen wie hier?*

*Berna: Doch. Es liegt ja nur an sich selber, ob man sich mit den Menschen so verständigt. / Ja.*

*Nina: Ja, aber hier ist es auch ein bisschen lockerer irgendwie.*

In der Gesamtschule führte ich zwei Gruppeninterviews mit Schülern, die hier gemeinsam aufgeführt werden, da sie exemplarisch für die gesamte Schülerschaft dieser Privatschule stehen und einzelne Gruppen für die Forschungsfrage nicht von besonderem Interesse sind. Es handelt sich jeweils um befreundete Schülergruppen, die in den Pausen in dieser Konstellation von mir angesprochen wurden. Die erste Gruppe besteht aus acht, die zweite aus vier Schülern. Die zweite Gruppe ist offener und kommunikationsfreudiger als die erste Gruppe, die vor allem zu Beginn zurückhaltend und albern reagierte.

Name, Alter, Geburtsland (Migrationszeitpunkt)	Migrationshintergrund und Beruf der Eltern	Sprachen (Hauptsprache oben genannt)
<b>Schülergruppe 1</b>		
Maria, 12 geb. in Deutschland	Vater: italienisch, Geologe Mutter: spanisch, Hausfrau	Italienisch Deutsch, Spanisch
Antonella, 13 geb. in Deutschland	Vater: italienisch, Einzelhandelskaufmann Mutter: deutsch, Altenpflegerin	Deutsch Italienisch
Luca, 13 vor 9 Jahren aus Amerika nach Deutschland migriert	Vater: italienisch, Architekt Mutter: italienisch, Architektin	Italienisch Deutsch
Antonia, 12 vor 7 Jahren aus Italien nach Deutschland migriert	Vater: italienisch, Einzelhandelskaufmann Mutter: italienisch, Friseurin	Deutsch, Italienisch
Chiara, 12 geb. in Deutschland	Vater: italienisch, selbständig Mutter: italienisch, selbständig	Italienisch, Deutsch
Andrea, 14 geb. in Deutschland	Vater: italienisch, selbständig Mutter: italienisch, selbständig	„Sizilianisch“, Italienisch, Deutsch

Jaqueline, 13 geb. in Deutschland	Vater: deutsch, Einzelhandelskaufmann Mutter: deutsch, Bürokauffrau	Deutsch Italienisch
Ada, 13 geb. in Deutschland	Vater: deutsch, Arzt Mutter: türkisch, Apothekerin	Deutsch Türkisch Italienisch
<b>Schülergruppe 2</b>		
Melina, 14 mit 9 Jahren aus Italien nach Deutschland migriert	Vater: italienisch, selbständig Mutter: italienisch, Lehrerin	Italienisch Deutsch
Nina, 14 geb. in Deutschland	Vater: deutsch, Bankkaufmann Mutter: deutsch, Hausfrau	Deutsch
Berna, 13 geb. in Deutschland	Vater: türkisch, Elektrotechniker Mutter: türkisch, Gastronomin	Deutsch, Türkisch
Sara, 16 geb. in Deutschland	Vater: deutsch, KFZ-Mechaniker Mutter: arabisch, Erzieherin	Deutsch Arabisch

Die meisten Schüler sind zwischen 12 und 14 Jahre alt und stammen aus drei verschiedenen Klassen, welches zeigt, dass Freundschaften sich nicht nur klassenintern bilden. Es stellten sich mehrheitlich Mädchen zur Verfügung; nur in der ersten Gruppe befindet sich ein Junge (Luca). Die Schüler sind mehrheitlich in Deutschland geboren und aufgewachsen, drei der italienischstämmigen Schüler sind im Grundschul- bzw. Kindergartenalter nach Deutschland migriert.

In der ersten Gruppe befinden sich mehrheitlich Schüler mit italienischem Migrationshintergrund. Lediglich zwei von den acht Befragten haben keinen bzw. einen türkischen Migrationshintergrund. Drei der italienischstämmigen Schüler haben ein Elternteil mit einem anderen Migrationshintergrund. Die zweite Gruppe ist bezüglich der Herkunft der Eltern „gemischer“: Italienisch, Deutsch, Türkisch, Deutsch-Türkisch. Antonella und Berna, die beide in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, definieren sich als einzige mit dem Migrationshintergrund ihrer Eltern. „Ich komme aus Sizilien“ (Antonella, Schüler 1, DIG) und „Ich bin Türkin“ (Berna, Schüler 2, DIG). Die gesamte Schülergruppe 1 geht, obwohl zunächst nicht ausdrücklich gefragt, auf den Migrationshintergrund ihrer Eltern ein.

Fünf von zwölf Schülern stammen aus einem akademischen Elternhaus. Deutsch geben die meisten Schülern als ihre „bestbeherrschteste“ Sprache an. Sie ist auch die Sprache, die die Schüler in diesen Gruppen untereinander verwenden. Bei den Kindern mit italienischem Migrationshintergrund geben alle an, dass sie zu Hause Italienisch bzw. italienischen Dialekt und mit den Freunden meistens Deutsch sprechen. Andrea kommuniziert mit einigen Mitschülern in ihrem sizilianischen Dialekt, da viele Schüler aus Sizilien stammen. Schüler der ersten Gruppe ohne italienischen Migrationshintergrund geben auch ihre Italienischkenntnisse an, die sie in der Schule erworben haben.

Bis auf Jacqueline (Schüler 1, DIG) wechselten alle Schüler direkt von der Grundschule auf

die Privatschule, haben also keine andere weiterführende Schule besucht.

Die Schüler äußern ausnahmslos den Wunsch einer akademischen Laufbahn. Ihre Studienwünsche lauten Jura (dreimal genannt), Pharmazie, Journalismus, Architektur, Design und Informatik. Zwei Schüler (Chiara und Antonia) haben noch keinen konkreten Berufswunsch. Sie sind sich aber sicher, dass sie das Abitur erlangen möchten. Diese Aussagen zeigen, dass alle Schüler eine hohe Bildungsaspiration besitzen und das Abitur bzw. ein Studium anstreben.

### **Diskriminierungserfahrungen**

Alle Schüler verneinen Ausgrenzungserfahrungen auf Grund ihrer Herkunft in anderen oder in dieser Schule. Auch von Diskriminierung anderer Schüler haben sie nichts beobachtet oder gehört.

**I:** Fühlt ihr euch irgendwie in der Schule manchmal ausgegrenzt, wenn ihr jetzt auch mal an die Grundschule vielleicht denkt. Oder habt ihr so was schon mal von anderen mitbekommen?

**Sara:** Ne eigentlich sind wir immer // immer in ner netten Gruppe.

**Melina:** Ja. Wir haben ja nicht nur in der Klasse Freunde. Sondern in der ganzen Schule. Also. [Schüler 2, DIG]

Die Schülergruppe 2 betont, dass sie in dieser Schule immer „*in einer netten Gruppe*“ sind, die sich auf die gesamte Schule ausweitet. Sie fühlen sich nicht nur im Klassen- sondern im gesamten Schulverband integriert. Dieses zeugt von einem guten Schulklima. Ihnen ist die Zugehörigkeit zu einer peer group wichtig, wodurch es gar nicht erst zu Ausgrenzungen kommen kann. Ihre Freundschaften bilden sich in der Schule, die auch außerhalb gepflegt werden. Dieses wird damit begründet, dass sie den ganzen Tag in der Schule verbringen und deshalb nicht mehr viel danach unternehmen können.

Maria berichtet im weiteren Verlauf des Gesprächs von Konflikten mit einigen Mitschülern zu Beginn des Besuches der Gesamtschule. Vier Schüler nahmen sie auf „*und dann bei den anderen musste ich mir irgendwie einen Platz erkämpfen*“ (Schüler 1, DIG). Mit den Jungen hatte sie bis zur 7. Klasse Probleme. Auch in der Grundschule wurde sie ausgegrenzt. Das lag ihrer Meinung nach daran, dass sie als einziges Mädchen eine Brille trägt.

### **Beurteilung der deutsch-italienischen Gesamtschule**

Im Allgemeinen sind die Schüler zufrieden mit der Schule. Vorteile können sie mir nur wenige benennen. Als erstes nennt Maria die große Sporthalle, die auch von zwei weiteren Schülern der anderen Gruppe positiv bewertet wird. Als Besonderheit gilt der Italienischunterricht auch wenn die Lehrer als „*seltsam*“ bezeichnet werden, welches nicht näher ausgeführt wird. Der Status Privatschule wird als Vorteil gesehen, da sie dadurch flexibler und unabhängiger sind: So hat der Schulleiter beispielsweise mehr freie, unabhängige

Entscheidungsgewalt, um den Schülern beispielsweise schulfrei zu erteilen (Sara, Schüler 2, DIG). Das sei an anderen Schulen anders. Des Weiteren wird die Mensa genannt, die von den Schülern als Treffpunkt genutzt wird. Die Lehrer sind nach Meinung der Schüler „*ein bisschen lockerer drauf*“ (Nina, Schüler 2, DIG). Zudem haben sie durch das Gesamtschulsystem ein Jahr länger Zeit für das Abitur (ein Jahr mehr Oberstufe) als an Gymnasien, wodurch sich der Arbeitsaufwand laut Nina (Schüler 2, DIG) um die Hälfte verringert. Dieses weiß sie durch den Vergleich mit ihrer Schwester, die ein Gymnasium besucht.

Berna, die von der Grundschule eine Hauptschulempfehlung erhielt, ist mittlerweile Klassenbeste und wird voraussichtlich eine „Gymnasialeignung“ erhalten, was die anderen Schüler in dieser Gruppe anerkennend hervorheben. Berna erklärt sich diese Entwicklung folgendermaßen:

**I:** Warum, glaubst du, dass du jetzt so viel besser geworden bist als vorher? Woran liegt das?

**Berna:** Weiß ich nicht. Das war /// das lag glaub ich an mir und vielleicht auch an den Lehrern. /// Die haben mir da besser erklärt und // ich hab das auch viel mehr verstanden als in der Grundschule. // Was aber auch an mir gelegen hat. // Weil ich wollt dann immer bessere Noten kriegen und keine schlechteren, weil // halt ich das nicht mehr wollte. [Schüler 2, DIG]

Ihre große Leistungssteigerung erklärt sich die Schülerin zum einen damit, dass sie ehrgeiziger geworden ist, bezieht es also auf ihre persönliche Entwicklung, und zum anderen auf die Lehrer in dieser Schule, die „besser erklären können“. Sie traut sich aber einen Wechsel auf ein Gymnasium (noch) nicht zu, weswegen sie vorhat, an der Schule zu verbleiben.

Einen Vergleich zu anderen Schulen stellen die Schüler im Folgenden an:

**I:** Glaubt ihr, auf anderen Schulen wäre es euch nicht so gut ergangen wie hier?

**Berna:** Doch. Es liegt ja nur an sich selber, ob man sich mit den Menschen so verständigt. / Ja.

**Nina:** Ja, aber hier ist es auch ein bisschen lockerer irgendwie.

**Melina:** Ja.

**Nina:** Ja, ich weiß nicht. Die (Lehrer) sind hier irgendwie ein bisschen lockerer drauf. [Schüler 2, DIG]

Berna ist der Meinung, dass jeder für sein Wohlbefinden und Erfolg in der Schule selbst verantwortlich ist und nicht durch äußere Bedingungen beeinflusst wird. Sie meint, dass es dadurch keinen Unterschied macht, auf welcher Schule man sich befindet und dass es ihnen auf jeder anderen Schule genauso gut ergehen würde, da das eigene Verhalten gegenüber anderen Menschen bzw. die Kommunikation ausschlaggebend sind. Nina und Melina bemerken, dass die Lehrer im Gegensatz zu anderen Schulen „*lockerer drauf*“ sind, welches sich positiv auf ihr Wohlbefinden in der Schule auswirkt.

Als nachteilig wird die alte Ausstattung gesehen. Viele Kinder bezeichnen die Schule als „*schmutzig*“, welches an den bereits gebrauchtem Mobiliar einer alten Hauptschule liegt. Das Verhalten der Lehrer und der Unterricht habe sich, im Vergleich zum Vorjahr, ein wenig „verschlechtert“. Da sie keine konkreten Punkte nennen, ist davon auszugehen, dass es vor

allem an einer altersgemäßen negativen Bewertung von Schule liegt. Auch das Essen sagt den Schülern nicht zu. Sara (Schüler 2) bezeichnet viele Schüler und damit auch die Schule als „Asi“ Sara und Melina bestätigen das „asoziale“ Verhalten ihrer Mitschüler, die u.a. Mobiliar zerstören und von denen sie sich deutlich abgrenzen möchten. Den ausgesprochenen drohenden Schulverweis dieser Mitschüler begrüßen die Befragten.

Bei meiner Frage nach der Einbeziehung „italienischer Themen“ im Unterricht, nennen die Schüler die vier Fächer, die auf Italienisch unterrichtet werden. Der Geschichtsunterricht behandelt zur Zeit nur die römische Geschichte. Dieser Schwerpunkt wird weder positiv noch negativ bewertet. Mit dem Italienischunterricht kommen die nicht-Muttersprachler mittlerweile gut zurecht, wobei dieses am Anfang ein Problem darstellte.

### **Motive der Eltern für die Schulwahl**

Hauptgrund für viele Eltern war die Fremdsprachenkonzeption, wodurch die Kinder dreisprachig erzogen werden (Deutsch, Italienisch, Englisch). Dieses Motiv nennen fünf italienischsprachige Schüler und eine Schülerin ohne italienischen Migrationshintergrund (Berna). Zum Teil soll der in der Grundschule durchgeführte Italienischunterricht (bilingualer oder Muttersprachlicher Unterricht) weitergeführt werden (Maria, Luca, Antonella; Schüler 1). Dieses Motiv äußern die Familien, in denen mindestens ein Elternteil einen italienischen Migrationshintergrund besitzt. Bei Melina (Schüler 2, DIG), die erst im Grundschulalter nach Deutschland migrierte, kommt hinzu, dass sie durch ihre Muttersprache einen Vorteil in der zweiten Fremdsprache hat und mit dem erlangten Abschluss auch in Italien studieren könnte (Rückkehrgedanke, Flexibilität, engere Beziehung).

Bei den Schülern ohne italienischen Migrationshintergrund überzeugten Informationsveranstaltungen, bzw. die Erfahrungen eines Geschwisterkindes. Bei Nina, die unbedingt eine Gesamtschule besuchen wollte, besaß die Mutter durch einen einjährigen Italienaufenthalt persönliche Beziehungen zu diesem Land, welches sie in ihrer Wahl beeinflusste. Hinzu kommt, dass es sich um eine neue Schule handelt, welches nicht näher ausgeführt wird. Dieses Motiv nennt noch eine weitere Schülerin (Sara, Schüler 2, DIG). Bernas Mutter wollte mit der Wahl einer Gesamtschule der Hauptschule „entgehen“, für die ihre Tochter eine Empfehlung erhielt. Sara wurde an anderen Gesamtschulen nicht angenommen, weshalb sie hier angemeldet wurde. Jacqueline wechselte als einzige Schülerin von der Realschule auf diese private Gesamtschule, weil ihr jüngerer Bruder mit dieser sehr zufrieden war. Auch bei Andrea war bereits die Schwester auf der Schule, deren gute Erfahrungen die Eltern überzeugten.

## 5.2.2 Schüler des Privatgymnasiums

*Wir sind die 14 Kids vom PGD*

*Schaut uns an, wie wir zusammen stehn.*

*Wir nehmen jeden an, egal wie er ist,*

*heißen dich willkommen, egal wer du bist. (s. Anhang)*

Die Schüler der sechsten Klasse wurden von mir in der Pause angesprochen. Alle Kinder sagten bereitwillig zu. Es handelt sich um eine befreundete Gruppe, welches zu einer entspannten und offenen Atmosphäre während des Interviews führte. Die Schüler waren mir ein wenig aus den Hospitationsstunden in ihrer Klasse bekannt. Die Aussagen waren für das junge Alter sehr reflektiert, was darauf schließen lässt, dass sie sich bereits mit der Thematik befasst haben. Allgemein ist festzuhalten, dass Kübra und Kenan wortführend sind.

Für eine bessere Übersicht werden nun wichtige biografische Daten in einer Tabelle dargestellt und unten ergänzt:

Name, Alter, Geburtsland	Migrationshintergrund und Beruf der Eltern	Sprachen (Hauptsprache oben genannt)
Selen, 11 geb. in Deutschland	Vater: türkisch, Lehrer Mutter: türkisch, Hausfrau	Türkisch Deutsch Englisch
Hüseyin, 12 geb. in Deutschland	Vater: türkisch, selbständig Mutter: türkisch, Reinigungskraft	Deutsch Türkisch Englisch
Kübra, 12 geb. in Deutschland	Vater: türkisch, KFZ-Mechaniker Mutter: türkisch, Bankkauffrau	Deutsch, Türkisch Englisch, Italienisch
Melike, 12 geb. in Deutschland	Vater: türkisch, Schlosser Mutter: türkisch, Aushilfskraft	Deutsch, Türkisch Englisch
Canan, 12 geb. in der Türkei, mit 8 Jahren nach Deutschland migriert	Vater: türkisch, selbständig Mutter: türkisch, Reinigungskraft	Türkisch Deutsch
Kenan, 12 geb. in Deutschland	Vater: türkisch, Hausmeistergehilfe Mutter: türkisch, Einzelhandelskauffrau	Deutsch Türkisch Englisch, (Arabisch)

Bis auf Canan sind alle befragten Schüler in Deutschland geboren. Canan besuchte in der Türkei die ersten beiden Grundschuljahre und migrierte dann mit ihren Eltern nach Deutschland, wo sie die Grundschule beendete. Alle Eltern besitzen einen türkischen Migrationshintergrund, wobei einige Elternteile bereits in Deutschland aufgewachsen sind. Die Kinder gehören somit der ersten, wie im Fall von Canan und der dritten Generation an, wobei jeweils ein Elternteil erst später aus der Türkei eingewandert ist (Heiratsmigration). Bis auf Selens Vater besitzt kein Elternteil einen akademischen Hintergrund; ein Elternteil von Hüseyin, Canan und Kenan besitzt keine Berufsausbildung. Die befragten Schüler beherrschen die Sprachen Deutsch und Türkisch, wobei ein Drittel Türkisch und ein Drittel Deutsch als besser beherrschte Sprache angibt. Kübra und Melike können beide Sprachen gleich gut

sprechen. Alle, bis auf Canan, geben auch zusätzlich ihre Englischkenntnisse an, die sie sich in der Schule angeeignet haben; Kenan zusätzlich seine Arabischkenntnisse, die sich auf das Lesen des Korans beziehen. Die bessere Beherrschung der deutschen Sprache erklärt er dadurch, dass er in seinem früheren Gymnasium kein Türkisch sprach und diese Sprache „etwas verlernt hat“, da dort kaum Schüler mit der gleichen Muttersprache waren. Kübra lernte in einer Grundschule mit bilingualem Zweig Italienisch.

Alle Mädchen wechselten direkt nach der Grundschule auf das Privatgymnasium. Hüseyin und Kenan wechselten von einem anderen Gymnasium auf Grund von Problemen auf das Privatgymnasium (s.u.).

Alle Schüler des Privatgymnasiums haben das Ziel, einen akademischen Bildungsweg einzuschlagen. Dieses wird an den Berufswünschen einiger Kinder deutlich. Selen, Canan und Melike haben noch keine konkreten Berufsvorstellungen. Canan widersetzt sich selbstbewusst den (gesellschaftlichen) Forderungen nach einem konkreten Berufsziel, die sie an sich gestellt sieht. Sie lässt sich Zeit mit ihrer Entscheidung, die sie individuell nach dem Kennenlernen verschiedener Berufe treffen möchte, da nur sie herausfinden kann, was sie am meisten interessiert.

Im Allgemeinen lassen sich bei den Schülern des Privatgymnasiums hohe Bildungsaspirationen feststellen, die zum Teil auch, wie bei Canan, im Umfeld herrschen.

### **Diskriminierungserfahrungen**

Kenan und Hüseyin haben in den weiterführenden Schulen, die sie vor dem Wechsel auf das Privatgymnasium besuchten, Ausgrenzungserfahrungen gemacht. Kenan gibt als Grund für den Schulwechsel seine Prügeleien mit „richtigen Verletzungen“ an, die das Ausmaß verdeutlichen. Wie Kübra bestätigt, wird Kenan schnell aggressiv, worauf seine jetzigen Mitschüler mit Verständnis reagieren. An der anderen Schule zeigten die Lehrer kein Verständnis und waren damit beschäftigt, die vielen Streitereien, die an der Schule herrschten, zu schlichten. Selen bezeichnet die ehemalige Schule von Kenan als „asozial“, was Hüseyin bestreitet, weil er nicht findet, dass man diesen Begriff verwenden darf. Kenan führt im weiteren Gesprächsverlauf aus, dass er an seiner alten Schule ausgegrenzt wurde, welches er auf seinen „Ausländerstatus“ bezieht.

**Kenan:** Ja, zum Beispiel // da / ja wir waren so am Anfang da und ich war / einer der einzigen Ausländer und dann / ja die mochten mich einfach nicht. Ich wusste auch nicht, woher das kam. / Die haben die ganze Zeit versucht einen zu mobben Auch in den anderen Klassen also. Ja, aber ich fand das / unnötig. Ich / ich fand das auch nicht so schön. Also, das- ich wollt eigentlich mit denen gut auskommen, ja aber die haben das immer (abgegeben). Ich mein, die Kinder sind nicht böse. Die sind untereinander nett, also die müssen das nur einfach lernen. [Kenan, Schüler, PG]

Er beschreibt Antipathien seitens seiner Mitschüler, deren Ursache er sich nicht erklären kann. Dadurch drückt er das Unverständnis für dieses Verhalten aus. Er spricht auch von Mobbing. Der Schüler betont seine Absicht, sich mit diesen Kindern gut zu verstehen. Er bezeichnet sie nicht als „böse“, da sie „*untereinander*“, welches er auf die ethnische Gruppe der „Deutschen“ bezieht, nett sind. Sie müssten seines Erachtens lernen, mit „Ausländern“, zu denen er sich zählt, umzugehen. Er beschreibt eine Konfliktsituation, um das diskriminierende Verhalten seiner Mitschüler und der Lehrer zu verdeutlichen: Er wurde von einem Mädchen im Unterricht provoziert, woraufhin er sie leicht schubste und dadurch die Klasse gegen sich aufbrachte. Der Lehrer bestrafte nur ihn, ohne nach der Ursache zu fragen, welches er als sehr ungerecht bezeichnet und mit seinem Migrationshintergrund begründet.

Auch Hüseyin fühlte sich an der vorherigen weiterführenden Schulen nicht wohl.

**Hüseyin:** Deswegen, es gab niemanden mit dem man sich so // ja so richtig austauschen konnte. Also / die anderen die waren, die haben / ja ich weiß nicht, die haben mich auch irgendwie ausgeschlossen. Mich und meine anderen ausländischen Freunde. / Davon gibts dann auch n paar Kinder, die werden dann, / ja die sind halt gegen uns und hier aber, hier. Also, ich hatte das in der alten Schule **sehr** viel Angst irgendwas Falsches zu sagen, weil die ham einen direkt ausgelacht. [Hüseyin, Schüler, PG]

Hüseyin ordnet sich der Gruppe der „Ausländer“ zu, die eine Einheit bilden. Sie wurden von den „anderen Kindern“, gemeint sind die „Deutschen“, ausgeschlossen. Das Problem bestand darin, dass kein Austausch zwischen „Ausländern“ und „Deutschen“ möglich war. Durch die „mächtige deutsche“ Schülergruppe, die ihn auslachten, entwickelte sich bei ihm ein Angstgefühl, welches sich negativ auf seine Beteiligung im Unterricht auswirkte.

Die anderen Schüler nehmen im Interview Anteil an den Beschreibungen der Jungen. Sie können dazu auch etwas beitragen, haben aber selber keine Diskriminierungserfahrungen gemacht. Dieses liegt auch daran, dass in der Grundschule anscheinend bei keinem Schüler derartige Erlebnisse gemacht wurden. Alle Schüler ordnen sich der Gruppe der „Türken“ bzw. „Ausländer“ zu, auf der anderen Seite stehen die „Deutschen“. Oft finden generalisierenden Äußerungen entlang ethnischer Grenzziehungen statt. Kübra nimmt ihren „Ausländerstatus“ und ihr Kopftuch als Diskriminierungsgrund wahr, auch wenn sie dadurch in ihrer Grundschule keine Probleme hatte.

**Kübra:** Also, ich hatte eigentlich noch **nie** so / Probleme wegen das ich Ausländerin bin. Und wenn ich also auch wenn ich ein Kopftuch trage. Nämlich in der Grundschule konnte ich mich eigentlich mit fast allen / gut verstehen. Wir waren nur zwei Türken in der Klasse. Ja und der Rest war so Italiener und so Deutsche und ganz wenig. Und wir waren am Ende auch nur zwei Mädchen also in der ganzen Klasse. Und ja ich konnte mich eigentlich immer gut mit allen verstehen. [Schüler, PG]

Sie verstand sich „trotz“ der geringen Anzahl von „Türken“ und dem geringen Mädchenanteil in der Klasse mit allen Mitschülern gut. Selen beschreibt nach den Ausführungen von Kübra, dass es „*auch nicht so gute Leute*“ gibt, die sie als „*asozial*“ beschreibt. Diese gibt es unter „Deutschen“ und „Türken“, welches zu bestätigenden Äußerungen ihrer Mitschüler führt.

**Selen:** So Asoziale oder so. / Es gibt ja auch asoziale Deutsche und asoziale Türken. Dann / denken die sozialen Türken / (lacht) die sagen dann: Guck, dieser Türke der ist asozial. Alle Türken sind so. Aber wenn **einer** so ist, dann müssen ja nicht **alle** so sein. // Es gibt ja auch einige Deutschen, die so sind. Das müssen die auch verstehen. Nur, weil irgendeiner, der zufällig auch aus der Türkei kommt so ist, müssen die ja nicht **auch** so sein. Das hat ja nichts mit der Nationalität zu tun.

**Canan:** Weil die wissen ja nicht, wie wir in der **Türkei** sind und wie wir **hier** sind. Wir, also ich denke, die das hier sind, die haben das von das andere, von den anderen das abgeguckt.

**Kenan:** Die haben auch einen ganz anderen Eindruck also von uns. [

**Melike:** Und das kommt nicht auf das Aussehen an sondern / wie man-

**Kübra:** (unterbricht Melike) wie der Mensch jetzt ist. [Schüler, PG]

Selen kritisiert, dass die „Türken“ von der deutschen Gesellschaft generalisiert und skandalisiert werden. Durch einige „*asoziale Türken*“ geraten alle „Türken“ in Generalverdacht. Eine differenzierende Betrachtung fordert sie auch bei den „Deutschen“. Man sollte den einzelnen Menschen beurteilen. Canan beschreibt, dass die „Türken“ in der Türkei ganz anders sind, was sie in ihren ersten acht Lebensjahren feststellen konnte. Für das „asoziale“ Verhalten einiger „Türken“ macht sie die Aufnahmegesellschaft verantwortlich. Unklar ist, von wem negatives Verhalten abgeschaut wurde - von den hier ansässigen „Türken“ oder von „asozialen Deutschen“. Sie geht davon aus, dass die in der Türkei lebenden Türken ein besseres Verhalten aufweisen, womit sie wiederum eine Generalisierung durchführt. Dieses entspricht dem allgemeinen Verständnis der in der Türkei lebenden Türken, die die in Deutschland lebenden türkischen Migranten abfällig als „Deutschländer“ bezeichnen und sie ablehnen.

Alle Schüler nehmen eine Ausgrenzung von Menschen mit Migrationshintergrund wahr, auch wenn sie keine derartigen Erfahrungen gemacht haben. Selen fügt hinzu, dass man nicht nur wegen seiner „*Nationalität*“, sondern auch auf Grund des „fremden“ Aussehens diskriminiert würde. Diese Auffassungen entstehen zum einen durch die Erfahrungen der Mitschüler, zum anderen ist davon auszugehen, dass dieses Thema durch die Schule (Verein, Medien), die Community und das Elternhaus durch die hohe Problematisierung den Kindern bekannt ist. Ein problematisches gesellschaftliches Zusammenleben kommt auch in ihrem Rap zum Ausdruck (s. Anhang), in dem sie sich als Migranten von der Aufnahmegesellschaft abgrenzen:

Wir sind verschieden aber trotzdem gleich

Wir wissen es ist nicht immer gleich

Wir wissen es ist nicht immer leicht

Zusammen zu leben und miteinander zu reden. (s. Anhang)

### **Beurteilung des Privatgymnasiums**

Besonders durch die Erfahrungen ihrer beiden Mitschüler grenzt Kübra dieses Privatgymnasium gegenüber anderen „asozialen“ Schulen ab. Man hat in dieser Schule Verständnis für die einzelnen Schüler und deren Probleme (s. Kenan).

**Kübra:** Also ich denke mal, dass der hier n bisschen besser geworden is. Wir versuchen dem auch zu helfen. Weil manchmal kann der sich nicht beherrschen / und dann müssen wir den (zurückhalten). (Schüler lachen)

**I:** Also, ihr wisst dann Bescheid und passt n bisschen auf den auf.

**Kübra:** Ja, damit der nichts Falsches macht. [Schüler, PG]

Dieses Verständnis wird dem aggressiven Schüler Kenan von Schüler- und Lehrerseite entgegengebracht, welches bereits zu einer Verhaltensänderung geführt hat. Dieses wird begünstigt durch die enge Beziehung sowohl zu den Lehrern bzw. Betreuern als auch zu den Schülern, die als Hauptvorteil der Schule gesehen wird.

**Kübra:** (...) Und / das wir verstehen uns auch alle hier. Wir können immer miteinander reden / mit den Lehrern auch und / wenn wir, wenn jemand eine Frage hat oder etwas nicht verstanden hat, dann, also wir trauen uns auch alle uns auch hier zu melden. Keiner hat hier irgendwie Angst oder so. Ja, die Lehrer, die verstehn uns auch. Und wir haben auch viel Spaß hier. In den Pausen auch, Unterricht.

**Selen:** Also die Lehrer hier verstehn uns auch. Und / wir haben hier so einen, also wir verstehn uns auch daher, dass wir auch wenige sind / können wir auch nach dem Unterricht, wenn wir was nicht kapiert haben oder so zu den Lehrern gehn und fragen und so. Oder auf dem Schulhof / da machen die ja Aufsicht und dann können wir uns mit denen unterhalten und so. [Schüler, PG]

Man versteht sich und hat viel Spaß in der Schule. Selen erklärt es sich unter anderem durch die geringe Schüleranzahl, wodurch die Möglichkeit besteht, zwischendurch mit dem Lehrer zu sprechen. Der enge Kontakt und die Solidarität wird auch in dem zu Beginn aufgeführten Ausschnitt aus einem selbstverfassten Rap der Sechstklässler deutlich: „Schaut uns an, wie wir zusammen stehen“. Dieser verdeutlicht die Einheit, die sie gegenüber anderen bilden, könnte auch als Abgrenzung aufgefasst werden.

Die Freundschaften entstehen bei allen Schülern fast ausschließlich in der Schule, welches mit dem ganztägigen Verbleib in der Schule und der Teilnahme an Wochenend- bzw. Ferienprogrammen des Trägervereins begründet wird. Diese außerschulischen Aktivitäten (Ausflüge, Training für Türkischolympiade, Besuch von Universitäten, Vorbereitung auf Klassenarbeiten etc.) werden von den Betreuern angeboten, an denen nur die Schüler des Privatgymnasiums teilnehmen. Durch den intensiven Kontakt bezeichnen Selen und Canan die Schule als Familie, in der sie sich sehr wohl fühlen.

Hüseyin sagt, dass man im Gegensatz zu seiner anderen Schule sich an dieser Schule „*auch besser austauschen*“ kann und keine Angst hat, etwas Falsches zu sagen. Dieses liegt vor allem an dem ausschließlich türkischen Migrationshintergrund der Schüler, die eine Art Schutzraum bieten. Man kann dadurch laut Melike nicht ausgeschlossen werden und sich durch die positive Atmosphäre besser auf den Unterricht konzentrieren.

**Melike:** Ja, ich glaub das hat auch damit zu tun, weil wir sind die ersten und wir sind jetzt zufälligerweise alle **Türken**. Und / keiner kann uns hier ausschließen. [Melike, Schüler, PG]

Hinzu kommt, dass es sich bei dieser Klasse um den ersten Jahrgang handelt, der ein Vorbild für die nachfolgenden Schüler darstellen muss. Sie fühlen sich in der Verantwortung, die

„Fünftklässler auf den richtigen Weg“ zu bringen (Selen). Konflikte werden im Politikunterricht und im Streitschlichterprogramm vorgebeugt, so dass kaum Streitereien entstehen.

Den Ganztagsbetrieb sehen die Schüler als Vorteil im Unterschied zu anderen Schulen an. Zunächst loben sie das Essen und die langen Pausen. Canan nennt die kreativen Projekte (Kunst, Theater), die zweimal in der Woche stattfinden. Des Weiteren erwähnen Canan und Melike den Förderunterricht und die Hausaufgabenbetreuung, die in der sogenannten „Lernzeit“ von den Lehrern oder Betreuern durchgeführt werden. Dadurch sei bei Schulproblemen keine zusätzliche Nachhilfe mehr nötig. Alle Schüler betonen den Austausch zwischen Elternhaus und Schule durch den „Lernplaner“ und sehen dieses als positiv an. Dort werden Hausaufgaben abgezeichnet, Fehlverhalten und Noten für Arbeits- und Sozialverhalten notiert. Dadurch haben die Eltern die Kontrolle und bei Vergessen der Hefte kann vom Lehrer gesehen werden, dass die Hausaufgaben erledigt wurden. Melike nennt als einen weiteren Vorteil das erweiterte Fremdsprachenangebot ab Klasse 5, in dem ab diesem Schuljahr zwischen Französisch und Türkisch ausgewählt werden kann.

**Melike:** Dann hat man die Möglichkeit mehr Sprachen zu lernen. Und zwar **die**, die man möchte. [Melike, Schüler, PG]

Hüseyin nennt einen Lehrer, mit dem er nicht zurecht kommt. Die anderen Schüler versuchen, seine Ausführungen zu stoppen und verteidigen den Lehrer, woraufhin Hüseyin nicht weiter spricht.

Die Schüler sagen aus, dass ihre Freunde fast ausschließlich in der Schule geschlossen werden, welches sich bereits aus vorherigen Schilderungen ergibt.

**I:** Das heißt, ihr habt dann hauptsächlich Freunde dann hier aus der Schule?

**Kenan: Kübra: Melike:** Ja.

**Kenan: Selen:** Nur.

**Kenan:** Nein, nicht nur. Auch voll viele Nachbarn- (wird von Melike unterbrochen)

**Melike:** Aber wir **treffen** uns ja nicht mit denen.

**Kenan:** Ja, ich hab äthiopische Freunde, ich habe ghanische Freunde, ich habe / togojanische Freunde-

**Canan:** (flüstert) Was ist das denn? (lacht)

**Kenan:** Araber. Ich hab auch **sehr** viele deutsche Freunde.

**I:** Wann siehst du denn deine anderen Freunde, wenn du die ganze Zeit in der Schule bist?

**Kenan:** Ja. Das sind die letzten Stunden so dann , so dann gehn wir so / auf die Straße und dann spielen wir einfach so Fußball und so.

**Kübra:** Ich hab, ich hab auch ne deutsche Freundin, also eine sehr gute Freundin von mir, aber mit der treffe ich mich auch nicht mehr. Also, weil es ist kaum Zeit.

**Kenan:** Dann verliert man aber auch die Bindung wieder zu denen also.

**Selen:** Ich hab meinen Kontakt also auch verloren. Dann war die irgendwie auf ner (\_\_\_) Seitdem nicht mehr so. [Schüler PG]

Bei dem Gespräch über außerschulische Freundschaften wird es direkt auf Nationalität bezogen. Kenan zählt unterschiedlichste Nationalitäten seiner Freunde auf, um zu zeigen, dass er nicht nur Freunde mit türkischem Migrationshintergrund hat. Durch den Ganztagsunterricht bleiben Kübra und Selen kaum Zeit für außerschulische Freundschaften bzw. zur Pflege ihrer

Freundschaft zu „Deutschen“, die in der Grundschule bestanden. Kenan meint, dass man dadurch wieder „*die Bindung zu denen verliert*“, die doch eigentlich angestrebt ist. Mit „denen“ sind die „deutschen“ Kinder gemeint. Es bestand seiner Meinung nach eine Verbindung zu ihnen, die durch den fehlenden Kontakt aber gelöst würde. Damit würde das Konzept zur Zeit eher nicht integrativ sondern separierend wirken, da die Schüler nur soziale Kontakte innerhalb der Schule und damit nur zu Schülern mit gleichem Migrationshintergrund aufbauen.

Hüseyin und Kübra sprechen davon, dass eine „*bessere Bindung zwischen Deutsch und Türkisch*“ (Hüseyin) bzw. „Deutschen“ und „*allen Ausländern*“ (Kübra) entstehen soll. Hier wird die Grenzziehung und Gruppenbildung von Ausländern und Deutschen wieder deutlich. Die Schüler wollen durch eine „*Durchmischung*“ der Schülerschaft in Zukunft zeigen, dass es sich nicht um eine „türkische“ Schule, wie es in der Öffentlichkeit gesehen wird, sondern um eine internationale Schule handelt, die einen Dialog zwischen sämtlichen Nationen fördert und alle Kinder ungeachtet ihrer Religion und Nationalität willkommen heißt (vgl. Rap). Es wird deutlich, dass sie sich mit dem öffentlichen Diskurs über ihre Schule beschäftigen.

**Melike:** Ja, also in den anderen Schulen, da werden ja auch Ausländer und so ausgeschlossen wie er (Kenan) schon sagte und hier ist das ja nicht der Fall / weil das is ja ne internationale Schule und / da versuchen wir auch den Kindern, den Kleineren beizubringen, dass hier keiner ausgeschlossen wird und so. Und wenn hoffentlich jetzt noch / so Deutsche oder so auf die Schule kommen, dass wir denen auch zeigen können dann /, dass wir so was nicht machen. Also, dass wir das auch anderen beibringen, dass dann hier auch noch mehrere Kinder kommen (wird von Kenan und Kübra unterbrochen)

**Kenan:** Wir wollen ja auch, dass da ne bessere Bindung da entsteht.

**Kübra:** Viele denken ja auch Schlechtes manchmal. Also die meisten denken ja schlecht über Ausländer und dann können wir, da haben wir dann eine Chance denen zu zeigen, dass das **nicht** so ist.

**Selen:** Ja und dass das keine türkische Schule ist sondern eine internationale. [Schüler, PG]

Die Schüler sind der Meinung, dass an dieser Schule durch die „internationale Ausrichtung“ keiner auf Grund seiner Herkunft ausgeschlossen würde, wie es an anderen Schulen der Fall ist. Melike hofft, dass einige „Deutsche“ diese Schule besuchen werden, um ihnen dieses zu zeigen und dass dadurch mehr autochthone Schüler die Schule in Zukunft wählen. Zur Zeit könnte es sein, dass „deutsche“ Kinder die Befürchtung haben könnten, dass sie ausgegrenzt würden, da sie noch in der Minderheit sind.

Kübra denkt, dass die Mehrheitsgesellschaft negativ über „Türken“ bzw. „Ausländer“ denkt und meint, dass sie durch diese Schule vom Gegenteil überzeugt werden können. Man möchte die Öffentlichkeit explizit von der internationalen Ausrichtung überzeugen (s.o.), welches bei allen Kindern durch die ausdrückliche Verwendung des Begriffs „*internationale Schule*“ zum Ausdruck kommt.

**Kenan:** (...) Nur wir sind halt alle gleich. Und / diese Schule ist halt nicht nur dafür da, dass man eine Bindung zusammen // mit / das man einen Dialog also einen Dialog mit den anderen Nationen zu schließen. Eigentlich hat diese Schule keinen soo großen Unterschied. Nur wir sind halt alle gleich und wir, wir versuchen noch mehr / für uns zu machen. [Schüler, PG]

Kenan spricht von einem „*Dialog*“, der durch diese Schule mit anderen Nationen entstehen soll. Die Schule wird nicht als grundsätzlich verschieden gegenüber anderen Schulen gesehen, welches von den anderen Schülern an einigen Stellen, zum Beispiel bezüglich herkunftsbezogener Themen im Unterricht, bestätigt wird. Kübra verweist an dieser Stelle auf den Lehrplan, der für alle Schulen gleich ist. Der Unterschied besteht laut Kenan darin, dass an dieser Schule alle gleich sind. Damit bezieht er sich auf die Herkunft, wobei unklar ist, ob sich das „Gleich sein“ auf den gleichen Migrationshintergrund oder auf den internationalen Anspruch der Schule bezieht. Es wird an dieser Schule verstärkt auf die Kinder mit (türkischem) Migrationshintergrund eingegangen.

### **Motive der Eltern für die Schulwahl**

Als Motiv wird zunächst die ganztägige Betreuung genannt, durch die die Schüler in „*Sicherheit*“ (Kübra), d.h. behütet und durch pädagogisches Personal betreut sind. Selen betont, dass es sich nicht um eine „*asoziale Schule*“ handelt, d.h. dass kaum „*Prügeleien*“ stattfinden, die an anderen Schulen „*auf der Tagesordnung stehen*“. Hinzu kommt der rege Austausch zwischen Schule und Elternhaus, wodurch die Eltern stets informiert sind. Vorteilhaft ist bei der Betreuung auch die überschaubare Größe der Schule. Dadurch würde jedes Fehlverhalten sofort auffallen.

Kenan ist der Meinung, dass viele Eltern das Hauptfach Türkisch als Beweggrund sehen, ihr Kind an dieser Schule anzumelden, welches von Melike bestätigt wird.

**Kenan:** / Das is ja auch so. Viele türkische Kinder werden jetzt oder ausländische Kinder werden jetzt in Deutschland geboren und deswegen // weil sie sehr viele / eine sehr große Bindung / zu / hier / zu den Deutschen verbinden / ja / dann verlernen die auch langsam ihre Sprache und / irgendwann hat man das gar nicht mehr. Dann hat man auch Probleme. Ich hab viele Freunde, die können gar kein Türkisch mehr. Die können nur noch Deutsch. Also. Unsere Eltern wollen auch hier gibts ja auch Türkischunterricht, das ist ein Hauptfach und da muss man ja gut sein.

**Melike:** Ja.

**Kenan:** Ja. und deswegen // ja damit wir auch wieder lernen unsere Sprache zu beherrschen und / sie wieder / anwenden können. [Schüler, PG]

Kenan beschreibt die Entwicklung der zweiten oder dritten Generation, die ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland hat und die die Muttersprache ihrer Eltern mit der Zeit verlernt. Er stellt dieses „*Problem*“, der Vernachlässigung der zweisprachigen Kompetenzen, in seinem Freundeskreis fest. Deshalb sei die Förderung der türkischen Muttersprache für viele Eltern sehr wichtig und durch die Aufwertung des Faches Türkisch als Hauptfach an dieser Schule wäre die Beherrschung für den allgemeinen Schulerfolg sehr wichtig. Die Muttersprache Türkisch bezeichnet Kenan dabei als „*unsere*“ bzw. „*ihre*“ Sprache, was den emotionalen Bezug und die Bedeutung der Erstsprache für ihn bedeutet. Umgekehrt wäre die deutsche Sprache nicht „*seine*“ Sprache, sondern lediglich die Sprache des Aufnahmelandes.

Hinzu kommt bei den Beweggründen der Eltern, dass sie davon ausgehen, dass keine Ausgrenzungen von „Ausländern“ stattfinden, da es sich laut Melike um eine „*internationale Schule*“ handelt.

### **5.2.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse**

Zunächst ist festzuhalten, dass die Antworten der Schüler des Privatgymnasiums im Vergleich zu den Schülern der Gesamtschule deutlich ausführlicher und reflektierter waren. Sie reagierten offener und gesprächsbereiter als die Schüler der Gesamtschule, die vor allem zu Beginn der Interviews eher albern und wortkarg reagierten. Die Schüler des Privatgymnasiums bleiben nicht nur auf der persönlichen Ebene, sondern generalisieren und beschreiben gesellschaftliche Probleme. Dieser Unterschied kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden:

1. Die Schüler der Gesamtschule befinden sich auf Grund ihres durchschnittlich höheren Alters im Gegensatz zu den Gymnasiasten bereits in der Pubertät, was eine gleichgültige und negative Einstellung gegenüber Schule hervorruft.
2. Die Gymnasiasten sind auf Grund der Schulformempfehlung insgesamt als gebildeter und bildungsinteressierter einzuschätzen, welches sich auch in meinen Unterrichtsbeobachtungen bestätigte.
3. Die Schüler des Privatgymnasiums bilden bezüglich ihrer Herkunft eine homogene Gruppe, die dementsprechend eine Gruppenmeinung produziert (vgl. Lamnek 2005, S.436).
4. Die „türkischen“ Schüler befassen sich vermutlich auf Grund der Problematisierung der „Türken“ und des Privatgymnasiums in der Öffentlichkeit mehr mit dieser Thematik, wodurch u.a. eine verteidigende Haltung mit durchdachten Argumenten entsteht.

### **Persönliche Daten der Schüler**

Die Befragten setzen sich mehrheitlich aus Schülerinnen zusammen. In den Gruppen der Gesamtschule sind hauptsächlich Schüler mit italienischem Migrationshintergrund zu finden. Der andere Teil besitzt entweder keinen oder einen anderen Migrationshintergrund. In der Schülergruppe des Privatgymnasiums befinden sich ausschließlich Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, welches durch die allgemeine Zusammensetzung der Schülerschaft nicht anders zu erwarten war. Der Hauptteil der Schüler ist in Deutschland bzw. Köln geboren

und aufgewachsen. Zwei Schüler der Gesamtschule identifizieren sich als „Sizilianer“ bzw. „Türken“. Bei den Gymnasiasten positionieren sich alle Schüler als „Türken“, welches im Zusammenhang mit den ethnischen Zuschreibungen und Ausgrenzungserfahrungen zu sehen ist, die die Selbstethnisierung verstärken.

Der Bildungshintergrund der Eltern ist sehr unterschiedlich: Bei den Schülern der Gesamtschule haben fünf von zwölf Eltern einen akademischen Hintergrund; im Privattgymnasium ist es gerade einmal eine Schülerin, deren Vater Akademiker ist. Dieses spricht gegen die Zuschreibung, das Privattgymnasium sei eine „Eliteschule“. Für die meisten Schüler der Gesamtschule ist Deutsch die am besten beherrschteste Sprache und Umgangssprache in den jeweiligen Gruppen, wobei man den Anteil deutschstämmiger Schüler beachten muss. Im Privattgymnasium ist die Erstsprache Deutsch und Türkisch. Alle Schüler weisen hohe Bildungsaspirationen auf, denn sie wollen ausnahmslos einen akademischen Bildungsweg einschlagen oder das Abitur machen.

### **Diskriminierungserfahrungen**

Die größten Unterschiede zwischen den Gruppen lassen sich bei der Frage nach Ausgrenzungserfahrungen konstatieren: Während die Gesamtschüler Diskriminierungserfahrungen, bis auf ein Mädchen wegen ihres Äußeren, verneinen, sprechen die Schüler des Privattgymnasiums ausführlich über Ausgrenzungserfahrungen auf Grund ihrer Herkunft. In ihren Beschreibungen wird ihre klare Selbstzuordnung als „Türken“ bzw. „Ausländer“ deutlich, die der Gruppe der „Deutschen“ gegenüber stehen. Obwohl nur zwei von ihnen eigene Ausgrenzungserfahrungen gemacht haben, tragen alle Schüler etwas zu dieser Diskussion bei. Kenan und Hüseyin beschreiben Mobbing und fehlenden Austausch an den weiterführenden Schulen, die sie zuvor besuchten. Sie nehmen eine Generalisierung und Skandalisierung der „Türken“ in der deutschen Gesellschaft wahr und machen diese für die Ausgrenzung und fehlende Integration der Migranten verantwortlich. Kübra bezeichnet die Elemente „Türkisch“ bzw. „Ausländer“ und zusätzlich das Kopftuch, als Symbol für den Islam, als Diskriminierungsgrund (vgl. Huntington 1996; Heitmeyer u.a. 1997).

In den Grundschulen fanden wohl keinerlei Ausgrenzungserfahrungen statt oder wurden auf Grund des Alters nicht wahrgenommen.

## Beurteilung der Privatschulen

Von den Gesamtschülern werden die Sporthalle, die Mensa, der Privatschulstatus und das Gesamtschulsystem insgesamt positiv bewertet. Neben diesen „organisatorischen“ Vorteilen werden auch der Italienischunterricht und die „lockeren“ Lehrer genannt.

Die Gymnasiasten nennen vor allem die familiäre Atmosphäre, die in der Schule durch die enge Beziehung untereinander herrscht. Wie auch bei den Schülern der Gesamtschule werden wegen des ganztägigen Verbleibes die Freundschaften hauptsächlich in der Schule geschlossen. Konflikte werden im Unterricht sowie durch die eigene Vorbildfunktion als erster Jahrgang vorgebeugt, wodurch sich das Privatgymnasium nach Meinung der Schüler von anderen Schulen, die als „asozial“ bezeichnet werden, unterscheidet. Das Ganztagskonzept, mit der Förderung und Betreuung sowie dem Austausch zwischen Elternhaus und Schule, wird als vorteilhaft gesehen. Durch den ausschließlichen Anteil von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund sei ein „besserer Austausch“ gewährleistet. Die ethnische Gruppe wird als solidarisch betrachtet. Durch das Privatgymnasium wollen die Schüler der deutschen Gesellschaft beweisen, dass es sich um eine internationale und nicht um eine „türkische“ Schule handelt. Des Weiteren möchte man dadurch eine „Bindung“ und einen „Dialog“ entstehen lassen, um das schlechte Image der „Türken“ in der Mehrheitsgesellschaft aufzuwerten, welches nur durch eine herkunftsheterogene Schülerschaft geschehen kann. Kenan weist darauf hin, dass in dieser Schule alle gleich sind und niemand ausgegrenzt wird. Im Privatgymnasium verändert sich das „Machtverhältnis“, da die Schüler mit türkischem Migrationshintergrund die Mehrheit bilden und sich dadurch in der Position befinden, die „deutsche Minderheit“ aufzunehmen. Kenan bezeichnet die Förderung der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund als ein Ziel dieser Schule. Das Fremdsprachenkonzept, zwei Sprachen ab Klasse 5, begrüßen die Schüler, wobei von ihrer Sicht aus nicht auf die Förderung der Muttersprache, im Gegensatz zu den Gesamtschülern, eingegangen wird.

Nachteilig sind laut den Schülern der Gesamtschule die alte Ausstattung, die „asozialen“ Mitschüler und die Verschlechterung des Lehrerverhaltens und des Unterrichts seit der 5. Klasse, welches vermutlich durch die Wahrnehmung dieser Altersgruppe bestimmt ist. Die Gymnasiasten nennen einen Nachteil des Ganztagskonzeptes, da sie kaum Zeit für außerschulische Freundschaften haben, welches wieder auf die Nationalität bezogen wird.

Bei der Frage nach der Einbeziehung „herkunftsbezogener“ Themen, wodurch die Bedeutung der Migrantenkultur im Unterricht erfragt werden sollte, nennen die Schüler der Gesamt-

schule die vier Fächer, die auf Italienisch unterrichtet werden sowie den Geschichtsunterricht, in dem gerade, entsprechend dem allgemeinen Lehrplan, die römische Geschichte behandelt wird. Die Gymnasiasten hingegen verneinen eine Einbeziehung von „herkunftsbezogenen“ Themen in den Unterricht und verweisen auf den Lehrplan, dem sie verpflichtet sind. Diese Aussage verweist auf eine Thematisierung in der Schule, da kaum davon auszugehen ist, dass ein Schüler in dem Alter sich mit dem Lehrplan auseinandersetzt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs äußert sich ein Schüler dahingehend, dass kein Unterschied zu anderen Schulen besteht.

### **Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Bei den Gesamtschülern wird, vor allem von „italienischen“ Schülern, als erstes die Fremdsprachenkonzeption mit dem Ziel zur Förderung der Muttersprache, genannt. Dieses wird auch von einigen Gymnasiasten bestätigt, wobei das Hauptmotiv die ganztägige Betreuung darstellt. Weitere Motive für das Privattgymnasium sind der rege Austausch zwischen Elternhaus und Schule, die überschaubare Größe, wodurch dem einzelnen Schüler mehr Aufmerksamkeit zuteil wird und die „internationale“ Ausrichtung, die Ausgrenzungen nicht zulässt. Die Gesamtschüler nennen die Schulform, wodurch man Hauptschulen und überfüllten Gesamtschulen entgehen kann. Ein weiterer Grund sind die guten Erfahrungen der Geschwister, die diese Schule besuchen, welches bei dem Privattgymnasium bis jetzt kaum möglich ist. Zweimal wird der Aspekt „neue Schule“ von den Gesamtschülern genannt, aber nicht näher ausgeführt. Für die im Grundschulalter nach Deutschland migrierte Melina (Schüler 2, DIG) wird es als großer Vorteil angesehen, dass Italienisch Arbeitssprache in einigen Fächern ist und sie an dieser Schule einen italienischen Abschluss erlangen kann.

### **5.3 Lehrer**

Bei den geführten Interviews mit dieser Gruppe war es wichtig, ihre Sicht der jeweiligen Privatschulen sowie eine Einschätzung der Bildungssituation (der Migranten) herauszufinden. Alle Lehrer geben auch eine Einschätzung der Motive der elterlichen Schulwahl ab und stellen ihre eigene Motivation für die Tätigkeit an der Gesamtschule bzw. dem Privattgymnasium dar. Am Ende werden die vier dargestellten Interviews wieder unter thematischen Punkten vergleichend gegenübergestellt.

### 5.3.1 Lehrer der deutsch-italienischen Gesamtschule

#### Herr Peters, Lehrer an der deutsch-italienischen Gesamtschule

*Ich glaube eher, dass wir / ein generelles Bildungsproblem haben und das hängt aber weniger mit Bildungsstandards und Gegebenheiten meines Erachtens ab, die wir in Deutschland / haben sondern die weltweit ne Rolle spielen.*

#### Persönliche Daten

Herr Peters ist 40 Jahre alt und Lehrer für Mathematik und Biologie. Nach seinem Referendariat an einem Gymnasium begann an dieser Gesamtschule zu arbeiten.

Herr Peters besitzt keine Italienischkenntnisse und findet meine Frage danach berechtigt, da er an einer bilingualen Schule tätig ist. Er findet aber im Moment keine Zeit für einen Italienischkurs, da sich die Schule noch im Aufbau befindet und er fast seine gesamte Zeit mit seinen Kollegen in die Schule investiert, um sie einerseits zu erhalten und andererseits ständig zu innovieren. In seinen Aussagen wird die hohe Identifikation mit der Schule deutlich. Er sieht sich und seine Kollegen als Gemeinschaft, die sich für die Schule einsetzen.

**Herr Peters:** (...) Aber / wir sind ne Schule im Aufbau und es ist einfach zu viel Notwendiges // zu tun und wir setzen unsere ganzen Kräfte hier rein. // So dass da für so große Abendkurse jetzt im Italienischen einfach die Zeit nicht bleibt. Also wir müssen einfach hier diesen Schulbetrieb aufrecht erhalten und immer innovativ sein. [Peters, Lehrer, DIG]

#### Bildungssituation der Migranten

Herr Peters betont mehrfach, dass das Bildungsproblem nicht auf die Migranten bezogen werden darf, da es sich um ein „*generelles Bildungsproblem*“ handelt. Dabei hängt es nicht von den Gegebenheiten in Deutschland ab, sondern er nennt als Hauptproblem die Globalisierung und die damit verbundene Entwicklung zur Mediengesellschaft. Dadurch haben sich seines Erachtens die zwischenmenschlichen Beziehungen und das Verhalten im Allgemeinen zum Negativen verändert. Als Beispiele nennt er eine Verkümmerng der Interessen, die er bei den Schülern wahrnimmt, und eine Selbstbezogenheit auf virtuelle Welten, wodurch das Vermitteln von Inhalten zum Teil sehr schwer ist. Für ihn ist die Entwicklung zur Mediengesellschaft damit eher ein Rückschritt und ein Grund für die schlechte Bildungssituation in Deutschland. Bei den Schülern mit Migrationshintergrund würde lediglich das „*Problem der Sprache*“, also defizitäre Deutschkenntnisse, hinzu kommen, die durch die mehrsprachige Sozialisation und fehlende Förderung entstehen.

Veränderungsvorschläge nennt er nicht und wehrt die Frage danach durch eine eher ironische Bemerkung ab: „*Sonst wäre ich ja im Bildungsministerium*“.

Über seine Erfahrungen in der Arbeit mit Migrantenkindern berichtet er Folgendes: Die

Schülerklientel an den beiden Schulen, an denen er bisher gearbeitet hat, unterscheidet sich sehr voneinander, welches vorwiegend durch die Schulform bedingt ist: Am Gymnasium handelte es sich vorwiegend um autochthone Schüler mit einem hohen Bildungsniveau aus bildungsnahem Elternhaus. Durch den geringen Migrantenanteil, trat dieser Aspekt im Schulleben kaum zutage. Die Arbeit an der Gesamtschule bezeichnet er als „*Sprung ins kalte Wasser*“, da er zuvor kaum Erfahrungen in der Arbeit mit Migrantenkindern sammeln konnte und auf dieses Arbeiten nicht vorbereitet war. Dieser eher negative Ausspruch zeigt seine damalige Unsicherheit auf dem Gebiet.

### **Motive für die Wahl dieser Schule**

Durch einen Bekannten, der ein Gründungsmitglied der Schule war, entstand der Kontakt zu dieser Einrichtung, für die er seit Februar 2007 tätig ist. Als Motiv nennt er sein Interesse am bilingualen Projekt. Zudem war es für ihn als Berufsanfänger sehr reizvoll, eine Schule im Aufbau mitzuerleben, da dort größere Mitgestaltungsmöglichkeiten gegeben sind.

**Herr Peters:** Weil ich das für ein interessantes (...) also als ein interessantes Projekt empfunden habe und es auf jeden Fall reizvoll ist eine Schule im Aufbau mitzubekommen, weil man das vor allen Dingen dann auch am Anfang nach dem Referendariat direkt am Anfang seiner schulischen Karriere / mitgestalten kann. [Peters, Lehrer, DIG]

Die Mitgestaltung sei an etablierten Schulen besonders für Anfänger schwierig, da dort schon feste Strukturen und eine Hierarchie herrschen. Hinzu kommt der gewünschte Standort Köln, der auf Grund der Nachfrage nur wenige Arbeitsplätze bereithält.

### **Beschreibung des Schulkonzeptes**

Er bezeichnet die Schule als eine Gesamtschule nach deutschem Recht, d.h. eine staatliche Ersatzschule, die somit auch alle regulären Abschlüsse anbietet. Es handelt sich im Besonderen um eine bilinguale Schule, bei der Deutsch und Italienisch Arbeitssprachen in vielen Fächern sind. Italienisch wird zudem als Hauptfach durchgehend in allen Klassenstufen angeboten.

Er sieht eine wichtige Zielgruppe in den Familien mit italienischem Migrationshintergrund, da von deren Seite ein hoher Bedarf nach Förderung der italienischen Muttersprache besteht. Er fügt hinzu, dass die italienischen Sprachkenntnisse dieser Kinder zum Teil sehr schwach sind, da sie oft nur den regionalen Dialekt beherrschen. Dadurch sind die sprachlichen Voraussetzungen bei den Schülern mit oder ohne italienische Vorkenntnisse nicht zu unterschiedlich.

### **Beurteilung der Privatschule**

Durch das interkulturelle Konzept der Schule und die Schülerzusammensetzung würden die

Jugendlichen voneinander lernen und damit Deutschland und Italien mit ihren Kulturen kennenlernen. Der Lehrer geht von einer „italienischen“ und „deutschen“ Kultur aus, die einander gegenübergestellt und den Schülern dieser Schule näher gebracht werden sollen. Die Schüler einer ethnischen Gruppe stehen als Repräsentanten für ihre Kultur. Die interkulturelle Bildung, durch das Kennenlernen einer jeweils anderen Kultur und die Befähigung zu interkultureller Kommunikation, sind seiner Meinung nach für ihr ganzes späteres Leben von Bedeutung (z.B. Berufswelt in Europa) und wird durch folgendes Zitat deutlich:

**Herr Peters:** Und dann halt eben an einem Ort aufwachsen und erzogen werden, der ihnen / ja auch wenn sie das noch nicht als solchen verstehen aber den Blick über den Tellerrand gewährt und / ihnen ein anderes Stück Europa direkt mit anbietet in ihrer Erziehung und sie damit groß werden. Das das werden die als kleine Kinder am Anfang noch nicht zu schätzen wissen aber / später wird das ihnen sehr hilfreich sein. [Peters, Lehrer, DIG]

Zu dem interkulturellen Aspekt kommt die Mehrsprachigkeit: Die Schüler lernen zwei Fremdsprachen ab der 5. Klasse (Italienisch und Englisch). Die italienische Sprache werden alle Schüler unabhängig von ihrer familiären sprachlichen Sozialisation laut Ansicht des Lehrers nach Beendigung der Schule gut beherrschen. Das bietet ihnen unter anderem berufliche Perspektiven.

Für Kinder mit italienischem Migrationshintergrund nennt der Lehrer explizit folgende Vorteile: Zum einen können sie von den (externen) Fördermöglichkeiten des Trägervereins profitieren, die er als optimal bezeichnet. Die Schule kann von den großen Erfahrungswerten des Trägervereins profitieren und auf das schulinterne Förderkonzept übertragen, was für alle Schüler einen Vorteil darstellt. Er spricht bei der Vernetzung und Zusammenarbeit von einer „wunderbaren“ Ergänzung. Zum anderen haben sie die Möglichkeit, ihre Muttersprache richtig zu erlernen. Hilfreich sind dabei die vielen italienischsprachigen Lehrkräfte, die zudem auch das Umfeld der Kinder kennen und auftretenden (kulturspezifischen) Problemen mit viel Verständnis begegnen können. Aus diesen Gründen findet er diese Schule sehr geeignet für Kinder und Jugendliche mit italienischem Migrationshintergrund.

**Herr Peters:** Stab an Lehrern, die // die Verhältnisse in denen die italienischen Kinder aufwachsen / sehr gut kennen, weil sie im Zweifelsfalle selber oder aus ähnlichen Verhältnissen kommen. / Und eben da auch sehr sehr viel Verständnis für das Umfeld und für die spezifischen Probleme dieser Kinder haben. Und insofern sind die natürlich auch hier besonders gut aufgehoben. [Peters, Lehrer, DIG]

Herr Peters empfindet die Arbeit mit den Schülern an dieser Schule nicht anders als an anderen Schulen, da die Schüler genauso motiviert und interessiert sind wie an jeder anderen Schulen auch. Das interkulturelle Konzept nehmen sie seiner Meinung nach gar nicht wahr bzw. interessieren sich nicht dafür.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Herr Peters unterscheidet zwischen zwei Elterngruppen: Den italienischstämmigen Eltern und

den „ambitionierten Deutschen“.

Eltern italienischer Herkunft erwarten seiner Auffassung nach eine individuelle Förderung für ihre Kinder durch die bilingualen Lehrkräfte und die Förderkurse des Trägervereins. Außerdem biete die Schule Raum „für die spezielle italienische Gemeinschaft“, gemeint als Treffpunkt der „italienischen“ Community. Er nimmt „ein großes Gemeinschaftsgefühl an der Schule“ wahr. Durch den bikulturellen Hintergrund der Schule und der Lehrerschaft sowie dem mehrheitlichen Anteil italienischsprachiger Migranten fühlen sich die „italienischen“ Eltern laut Herrn Peters wohl. An der Schule herrsche ein großes Gemeinschaftsgefühl, was sich auch in dem Lehrerengagement niederschlägt (s.o.). Für Eltern, die zwischen Italien und Deutschland hin- und herpendeln, bietet diese Schule eine gute Möglichkeit, da dort die italienische Sprache Arbeitssprache in verschiedenen Fächern ist und diese Schüler dadurch einen großen Vorteil haben: Sie können sich in dieser Umgebung langsam auf die neue Sprache (Deutsch) einstellen und werden in der italienischen Sprache weiter gefördert.

Eltern ohne italienischen Migrationshintergrund, die er als die „deutschen ambitionierten Eltern“ bezeichnet, möchten durch die Wahl dieser Schule laut Herrn Peters „ihre Kinder von klein auf interkulturell fördern (...) und ausrichten“. Diese Eltern wären dem „gutbürgerlichen“ Milieu zuzuordnen und hätten großes Interesse am Konzept. Andere Migrantengruppen nennt er nicht.

### **Ziele**

Bei der Zielsetzung sieht er keinen Unterschied zu anderen Gesamtschulen. Für die Schule ist es seiner Meinung nach wichtig, dass möglichst viele Kinder einen guten Abschluss erlangen. Der Lehrer hofft, dass die Gesamtschule sich in Köln fest etabliert und über eine „solide“ Oberstufe verfügen wird.

### **Herr Costa, Lehrer an der deutsch-italienische Gesamtschule**

*Nicht der Migrationshintergrund ist entscheidend für den Bildungserfolg, sondern hauptsächlich der familiäre Hintergrund*

### **Persönliche Daten**

Herr Costa ist 36 Jahre alt und unterrichtet an dieser Gesamtschule Italienisch und Geschichte. Während seines Studiums kam er nach Deutschland, beendete sein Lehramtsstudium und absolvierte dann sein Referendariat an einem Gymnasium. Durch seine mangelnden Deutschkenntnisse, er lernte Deutsch erst im Erwachsenenalter, bezeichnet er

diese Zeit als schwierig. Nach einer Vertretungsstelle an einem anderen Gymnasium begann er vor eineinhalb Jahren seine Lehrtätigkeit an der deutsch-italienische Gesamtschule.

### **Bildungssituation der Migranten**

Herr Costa konnte an seinen vorherigen Schulen kaum Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund sammeln. Das lag seines Erachtens an der Schulform Gymnasium, da dort kaum ein Migrantenanteil besteht. Die wenigen allochthonen Schüler dieser Schulen besaßen alle gute Deutschkenntnisse, weshalb der Migrationshintergrund keine Rolle spielte. Zudem handelte es sich ausschließlich um bildungserfolgreiche Migranten, da die Empfehlung, besonders mit Deutsch als Zweitsprache, schwer zu erhalten ist. Unterschiede in der Arbeit mit Schülern mit bzw. ohne Migrationshintergrund zu benennen fallen dem Lehrer nicht leicht, was er mit seinem eigenen Migrationshintergrund begründet. Er meint, dass er dadurch eine andere Sichtweise als „deutsche“ Lehrer besitzt und dementsprechend nicht unbedingt der Meinung der deutschen Mehrheitsgesellschaft entspricht, für die ein Migrationshintergrund per se ein Problem darstellt. Er spricht die Problematik an, die u.a. durch die PISA-Studie belegt wurde - nämlich, dass nicht der Migrationshintergrund, sondern die soziale Herkunft entscheiden für den Bildungserfolg sind:

**Herr Costa:** Also, Sie meinen jetzt //// jetzt hier schon. Ich meine. Es is schwierig. Ich meine das is wirts hier manchmal ein bisschen zu übertrieben mit diesem Migrationshintergrund. Es gibt Schüler, die gut sind und da /// macht, spielt das keine Rolle, ob die einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Die sind gut, die in der Familie haben eine- Ich glaub es geht eher, wie in der Familie geht. Natürlich spielt auch ne Rolle, wie die, ob die Eltern da ein- integriert sind oder nicht. Klar. Aber ich würde sagen // einige Familien, die eine bestimmte Situation haben, die haben hier genauso wie in Italien. Da seh ich keine Unterschiede. Also, das ist jetzt meine Ansicht der Sache. [Costa, Lehrer, DIG]

Der Lehrer denkt, dass der Migrationshintergrund im öffentlichen Diskurs zu sehr betont wird. Bei der Beschreibung von Bildungsungleichheiten ist es seiner Meinung nach wichtiger, die familiären Hintergründe zu betrachten. Bildungsferne Familien hätten in ihrem Herkunftsland die gleichen Schwierigkeiten wie in Deutschland. Die Integration der Eltern spielt seiner Meinung nach auch eine Rolle, d.h. der Grad der Integration der Migranteneltern in die deutsche Aufnahmegesellschaft und die Beherrschung der deutschen Sprache hat einen Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder. Dadurch würde eine entsprechende Einstellung zur Mehrheitsgesellschaft und damit auch zum deutschen Bildungssystem vermittelt. Die „integrierten“ Eltern pflegen des Weiteren laut Herrn Costa einen regelmäßigen Kontakt zur Schule, welches wiederum ein Vorteil für den Bildungserfolg der Kinder darstellt.

**Herr Costa:** Also, das ist schon manchmal schwer. Also, ich meine wie gesagt. Ich habe so Kinder, wo beide Eltern sind Italiener aber die sind super in Deutsch auch ne. Also die sind wirklich gut. Besser als Deutsche. Aber das Problem. Aber die sind hier geboren, sind Deutsche im Grunde. Das ist ein soziales Problem. Also, woher kommen diese Schüler? Migrationshintergründe ja aber vor allem sind Leute mit Migrationshintergrund aber sind Leute, die auch große Probleme finanzielle oder soziale Probleme haben. Wo leben die denn? Das ist

natürlich-wenn wir das / denken. Das is problematisch für viele. Also sind haben Lernschwierigkeiten auch verhaltensmäßig in der Klasse. Die können sich ja auch nicht so gut benehmen. (...) // Und / aber wie gesagt, es is immer so bei welcher Situation leben sie zu Hause und so weiter und so fort. Das is natürlich schwierig dann in diesem Fall. Aber ich wiederhole ich verbinde das nicht immer mit / mit dem Migrationshintergrund. Das ist nicht immer der Fall. [Costa, Lehrer, DIG]

Herr Costa betont immer wieder, dass der Migrationshintergrund nicht vordergründig zur schlechten Bildungssituation dieser Schüler herangezogen werden sollte. Dieses belegt er mit durchaus bildungserfolgreichen Migranten, deren beide Elternteile „Italiener“ sind und die evtl. selber migriert sind. Als besonders problematisch bezeichnet er die Schüler, die zwar einen Migrationshintergrund besitzen, aber seit ihrer Geburt in Deutschland ihren Lebensmittelpunkt haben, also „*eigentlich Deutsche*“ sind. Oft haben besonders **diese** Kinder Schulprobleme. Ihre Schwierigkeiten sieht er nicht in deutschen Sprachdefiziten begründet, da diese die deutsche Sprache zum Teil sehr gut beherrschen und „Deutsche“ sind. Seiner Meinung nach hängt die Bildungssituation weniger mit dem Migrationshintergrund als mit der Zugehörigkeit zu einem Milieu zusammen, welches soziale und finanzielle Probleme hat. Eine bestimmte Milieuzugehörigkeit wirke sich negativ auf den Schulerfolg der Kinder aus und äußert sich in Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten.

### **Motive für die Wahl dieser Schule**

Von der Schule erfuhr Herr Costa durch einen Kollegen. Erster Beweggrund an dieser Schule zu arbeiten ist für ihn das deutsch-italienische Kollegium, da er dadurch von „*beiden Kulturen*“ etwas wiederfinden kann. Zunächst nennt er allerdings die Nähe zu Italien, die er durch die italienischen Kollegen findet und die ihm als „erste Heimat“ sehr wichtig ist. Er verbessert sich sofort und erklärt, dass es keine Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen gibt. Für ihn ist die Möglichkeit der Verwendung der italienischen Sprache ein großer Vorteil, da er erst spät Deutsch gelernt hat. Er identifiziert sich sehr mit der Lehrerschaft der Gesamtschule.

**Herr Costa:** Erst mal weil ich / hier / italienische Kollegen habe, habe ich aber auch deutsche Kollegen. Das heißt, ich kann jetzt zwischen zwei / obwohl es eigentlich gleich ist. Es gibt jetzt nicht zwei verschiedene Kategorien. Das gar nicht. Aber es ist irgendwie es ist schön einfach. Also ich bin Italiener auch. Ich habe hier spät Deutsch gelernt. Das heißt, ich bin nicht hier aufgewachsen. Es is für mich immer noch Italien meine Heimat aber trotzdem aber doch auch Deutschland meine zweite Heimat. Und die Habe ich in einem Ort irgendwie das ist meine persönliche Wahl, bisschen von Italien wieder zu finden. [Costa, Lehrer, DIG]

Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Schule ist, dass er sein Berufsbild in einer Gesamtschule durch den hohen erzieherischen Anteil seiner Meinung nach besser verwirklichen kann als an einem Gymnasium, da es dort eher nur darum geht, Inhalte zu vermitteln. Der dritte Beweggrund ist das bilinguale Konzept der Schule. Er findet es ideal für sich, da er mittlerweile selbst „*bilingual ist*“ und dieses Konzept damit verkörpert.

## **Beschreibung des Schulkonzeptes**

Durch das Gesamtschulkonzept bestehen Aufstiegsmöglichkeiten für Schüler, die eigentlich die Haupt- und Förderschule besucht hätten und denen bessere Möglichkeiten geboten werden sollen. Davon profitieren besonders die Kinder mit Migrationshintergrund, die oft eine „schlechtere“ Empfehlung erhalten Schüler ohne Migrationshintergrund. Er stellt die Empfehlungen der Grundschulen jedoch nicht grundsätzlich infrage.

Das Besondere dieser Gesamtschule ist laut Herrn Costa das bilinguale Konzept. Dadurch würden *„auch Leute aus bestimmten Bereichen, die natürlich problematisch an sich sind“* angezogen. Damit bezieht er sich auf die Schüler mit italienischem Migrationshintergrund, die er eher als bildungsfern bezeichnet, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben sowie oft Verhaltensauffälligkeiten aufgrund ihrer prekären familiären Verhältnisse zeigen.

Die Differenzierung im Italienischunterricht, die auf Grund der unterschiedlichen Sprachniveaus stattfinden muss, wird von den Kollegen unterschiedlich praktiziert: Die einen erteilen Abteilungsunterricht, die anderen, zu denen er sich auch zählt, versuchen stets, alle Schüler unterschiedlichen Niveaus zur gleichen Zeit zu unterrichten (Binnendifferenzierung).

Er versucht in seinem Italienischunterricht, in dem Anfänger und Muttersprachler gemeinsam unterrichtet werden, ein Thema gemeinsam auf unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden in Gruppenarbeit zu bearbeiten. Bei kreativen Arbeiten mischt er die Leistungsgruppen. Zum Teil muss er besonders zu Beginn mit den Anfängern getrennt unterrichten, da diese spielerisch Sprache erlernen, die Experten hingegen selbständig arbeiten bzw. andere Förderung benötigen. Die Lehrer haben in der Umsetzung folglich viele Freiheiten. Er bewertet keines der beiden Systeme, wobei das gemeinsame Lernen eher den Zielen der Schule entspricht (s.u.). Er sieht aber auch Probleme bei der Umsetzung, da noch kein ausgereiftes Konzept zur Verfügung steht. Das selbständige Lernen, welches von den Schülern in diesem Bereich oft gefordert wird, bereitet noch Schwierigkeiten. Seiner Meinung nach müsste in diesen Stunden noch weniger Deutsch und konsequent Italienisch gesprochen werden. Bilingualität stelle für allgemein leistungsschwache Kinder eine Überforderung dar. Kinder nicht-italienischer Muttersprache müssten deshalb gute Schüler und sprachbegabt sein, was in den Anmeldegesprächen und Zeugnissen kontrolliert und ihnen ggf. abgeraten wird.

Er stellt fest, dass die deutschsprachigen Muttersprachler, die Italienisch systematisch und korrekt erlernen, oft nach wenigen Jahren sogar im schriftlichen Bereich bessere Ergebnisse erzielen als die italienischen Muttersprachler, die oft nur einen italienischen Dialekt beherrschen. Die ausgewogene Zusammensetzung der Lehrer und Schüler aus „Italienern“

und „Deutschen“ ist wichtig für dieses Konzept, da die Schule „*davon lebt*“. Dadurch kann das Bilinguale im Schulalltag erst entstehen.

Herr Costa betont, dass das Konzept noch neu ist und man noch vieles erproben muss.

### **Beurteilung der Privatschule**

Herr Costa findet, dass Schüler ohne Migrationshintergrund gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund auf dieser Schule, wie auch an anderen staatlichen Schulen, einen Vorteil besitzen, da die meisten Fächer auf Deutsch erteilt werden. Kinder und Jugendliche mit italienischem Migrationshintergrund hätten den Vorteil, dass viele Lehrer mit demselben Migrationshintergrund an der Schule unterrichten. Durch die Kenntnisse der Verhältnisse könnten diese Lehrkräfte bessere Möglichkeiten für die Schüler bieten, da sie die Hintergründe aus eigener Erfahrung kennen und verstehen.

Das bilinguale Gesamtschulkonzept bietet seiner Ansicht nach benachteiligten Kindern mit Migrationshintergrund eine „*Chance*“, damit sie „*besser vorankommen*“. Damit ist wahrscheinlich die lange gemeinsame Beschulung durch das Gesamtschulsystem gemeint, die diesen Kindern mehr Zeit lässt, sich zu entwickeln. Hinzu kommen die bilinguale Förderung und die ganztägige Betreuung. Durch die ganztägige Betreuung wären die Kinder sinnvoll beschäftigt und beaufsichtigt anstatt „*in einem Stadtviertel irgendwo rumzuhängen*“. Ein weiterer Vorteil ist für Herrn Costa die Förderung der Muttersprache. Dies sei besonders bei Kindern aus binationalen Ehen wichtig, die diese Sprache oft nicht beherrschen.

Ein weiterer Vorteil ist für den Lehrer die familiäre Atmosphäre: Diese Ganztagschule ist seiner Meinung nach für viele Schüler ein „*zweites zu Hause*“ geworden, was vor allem für Kinder aus einem schwierigen sozialen Umfeld wichtig ist. Er erwartet von modernen Schulen, dass sie nicht nur ein Ort der Wissensvermittlung darstellen, sondern ein Ort sind, an dem sich Kinder und Jugendlichen wohlfühlen. Der Kontakt zwischen Lehrern und Schülern sei an der Gesamtschule viel enger als an anderen Schulen.

**Herr Costa:** Es ist schon irgendwie was Gutes dran. Man merkt so schon man hat so ein ganz anderes Draht zu diesen Kindern. Und das ist viel besser jetzt, ich red jetzt nur auf einer Ebene der /// sagen wir Sozialisierungsebene, das ist so eine Schule ist auf jeden Fall gut für viele Kinder. [Costa, Lehrer, DIG]

Er spricht mit den Schülern oft nicht als Lehrer, sondern als Erzieher. Das Lehrer-Schüler Verhältnis bezeichnet er als sehr vertrauensvoll.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Herr Costa unterscheidet bei der Elternschaft zwischen „deutschen“ und „italienischen“ Eltern.

Bei den Deutschen herrsche vor allem das Interesse für die italienische Sprache, welches ihn ein wenig verwundert, da es sich nicht um eine „*Weltsprache*“ handelt. Oft bestehen verwandtschaftliche oder freundschaftliche Beziehungen zu Italien. Die deutschen Schüler bezeichnet er durchweg als sprachbegabt und leistungsstark, was auch mit den Aufnahmebedingungen zusammenhängt.

Die italienischstämmigen Eltern melden ihre Kinder seiner Meinung nach an, damit diese die Muttersprache durch den bilingualen Unterricht und den Kontakt zu anderen italienischsprachigen Kindern nicht verlernen. Hinzu kommen die Schüler, die vor Kurzem erst nach Deutschland migriert sind und deshalb noch viele Sprachschwierigkeiten im Deutschen aufweisen. Besonders für diese Schüler sei das bilinguale Konzept sehr hilfreich.

### **Ziele**

Das Ziel dieser Gesamtschule ist es seiner Ansicht nach, den Schülern sämtliche Abschlüsse anbieten zu können. Herr Costa bezieht sich bei der Beschreibung, wie die Schule in zehn Jahren sein könnte, vor allem auf die Schüler: Er wünscht sich, dass viele Schüler das Abitur erreichen, studieren werden und ihn als Lehrer, der weiterhin an dieser Schule arbeitet, an ihrem Erfolg teilhaben lassen, wodurch er sein Ziel verwirklicht sieht. Dieses verdeutlicht sein Interesse an den Schülern über den Unterricht hinaus.

## **5.3.2 Lehrer des Privatgymnasiums**

### **Frau Moll, Lehrerin am Privatgymnasium**

*Also als ein **zusätzliches** Angebot in unserer Gesellschaft ist das durchaus sinnvoll.*

### **Persönliche Daten**

Frau Moll ist 46 Jahre alt und Lehrerin für Englisch und Geschichte. Sie ist seit der Gründung an dem Privatgymnasium tätig. Zuvor war sie an einer Hauptschule und in der Berufsvorbereitung tätig. In beiden Schulformen hatte sie mit Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu tun, kann aber keinen Vergleich in der Arbeit mit dieser Schülerklientel anstellen.

### **Bildungssituation der Migranten**

Bei der Frage nach der Bildungssituation der Schüler mit Migrationshintergrund ist Frau Moll

der Meinung, dass man keine generalisierenden Aussagen treffen kann, da sie „*genauso vielschichtig wie die Deutschen in Deutschland*“ bezüglich sozialer Schicht, politischer, religiöser Einstellung und Bildungsnähe sind. Sie betont die Differenziertheit der türkischen Migranten in Deutschland, die oft von der Gesellschaft unterschätzt wird. Man neige aber immer dazu, diese Migrantengruppe zu homogenisieren.

**Frau Moll:** Also // die, die Türken in Deutschland, also die auch die auch der weitergehenden Generationen / sind genauso vielschichtig wie die Deutschen in Deutschland. Da gibt es sämtliche sozialen Schichten. Es gibt sämtliche politischen Ansichten, sämtliche religiösen Ansichten, es gibt Familien, die n großes Interesse an Bildung haben, welche, die ein geringeres Interesse an Bildung ihrer Kinder haben. Also die **Vielschichtigkeit** der türkischen Gesellschaft hier bei uns sollte man nicht unterschätzen. Die ist da. Es ist nicht alles Eins. [Moll, Lehrerin, PG]

Um gleichberechtigte Bildungschancen zu erhalten, müsste ihrer Meinung nach vor allem mehr Geld für Bildung zur Verfügung stehen. Dadurch könnten kleinere Klassen entstehen, in denen Lehrer und Schüler effektiver arbeiten könnten. Durch die schlechten Rahmenbedingungen werden zur Zeit die Lehrer, die sie als qualifiziert und kompetent empfindet, auf Dauer überfordert und demotiviert. Nur durch die Veränderung dieser Rahmenbedingungen könnten die Lehrer „*auch ihr Bestes geben*“.

### **Motive für die Wahl dieser Schule**

Über eine Stellenanzeige in einer lokalen Zeitung wurde die Lehrerin auf die Schule aufmerksam. Hauptsächlich reizte sie die Möglichkeit, an der Schulform Gymnasium unterrichten zu können.

**Frau Moll:** Der Hauptgrund war eigentlich auch mal mit Kindern zu arbeiten, die n bisschen interessierter am Lernen sind, die n bisschen mehr mitbringen schon und das war mein Hauptgrund. [Moll, Lehrerin, PG]

Die Kinder, die ein Gymnasium besuchen sind ihrer Meinung nach interessierter und haben mehr Vorkenntnisse als die Schüler an ihren bisherigen Schulen. Zudem besitzen Schüler dieser Schulform ihrer Meinung nach ein bildungsorientierteres Elternhaus.

Hinzu kommt, dass ihr der Stadtteil der Schule bekannt ist und günstig zu ihrem Wohnort liegt. Von einer kleinen Privatschule erhofft sie sich, dass sie ein „*bisschen freier arbeiten kann, n bisschen zufriedener arbeiten kann*“ als an den vorherigen Schulen. Damit sind vor allem die besseren Rahmenbedingungen, die sie an staatlichen Schulen vermisst, gemeint. Die Überschaubarkeit einer kleinen Schule bezeichnet sie als angenehm.

Vorbehalte hatte sie zunächst bezüglich der Einhaltung der Richtlinien und der Entwicklung dieser Schule. Ihr wurde aber alles zu ihrer Zufriedenheit von dem Trägerverein beantwortet.

### **Beschreibung des Schulkonzeptes**

Das Schulkonzept kann sie zunächst nicht beschreiben, da es ständig überarbeitet wird.

Einfluss auf die Entwicklung haben die Eltern- und Lehrerwünsche sowie die sich ändernden Bedingungen. Der Unterricht unterscheidet sich nicht von dem anderer Gymnasien, da nach den gleichen Richtlinien und Lehrplänen und somit auch mit den gleichen Lehrbüchern und an den gleichen Inhalten gearbeitet werden müsse. Interkulturelle Lerninhalte sollen, auf meine Nachfragen hin, wie auch in den Lehrplänen vorgeschrieben, immer wieder im Unterricht behandelt werden. Sie denkt, dass dieses im gleichen Maße wie an anderen Schulen geschieht. Das Besondere der Schule sieht sie in dem Ganztagskonzept, die als eine der ersten Gymnasien Mittagessen und Betreuung bis 17 Uhr anbietet. Hinzu kommt die kostenlose Hausaufgabenbetreuung und der Projekt- und Förderunterricht in den Hauptfächern.

### **Beurteilung der Privatschule**

Die Überschaubarkeit, die allgemein an Privatschulen herrsche, sieht sie als großen Vorteil, da eine intimere Atmosphäre entsteht. Frau Moll fällt das enge, familiäre Verhältnis der Schüler zueinander auf. Dieses entsteht zusätzlich durch den ganztägigen Verbleib in der Schule, durch den größere Bezugspunkte entstehen als an anderen Schulen. Sie sieht in dem geschwisterlichen Verhältnis der Schüler zueinander Vor- und Nachteile: Zum einen herrscht eine intime Atmosphäre, zum anderen ist die Hemmschwelle bei Konflikten geringer.

Sie bezeichnet die Schüler im Nachgespräch als sehr selbstbewusst. Die Gründe sieht sie in den Familien, aus denen die Schüler bereits stark herausgehen, und dem Gruppengefüge, in dem sich die Stärken einzelner auf die anderen übertragen, wie es auch in einer Familie der Fall ist. Diese Einschätzung lässt auf ein mehrheitlich sozial starkes Elternhaus schließen.

Für Schüler ohne türkischen Migrationshintergrund sieht sie den Vorteil des möglichen Kulturaustausches - das Kennenlernen der „türkischen Kultur“ -, der an Gymnasien durch den geringen Migrantenanteil kaum möglich ist.

**Frau Moll:** (...) Sie haben natürlich dann die Möglichkeit zusätzlich dann auch, auch gerade mit diesem türkischem Umfeld // sich auch umgekehrt sich auch mit ner / bisher nicht so vertrauten Kultur auseinandersetzen, ne? Also, wäre schon interessant. Auch für deutsche Kinder hier. [Moll, Lehrerin, PG]

Die „türkischen“ Schüler sind nach diesen Ausführungen „türkisch“ sozialisiert. Sie hatten ihrer Meinung nach bisher wenig Einblicke in die „deutsche“ Kultur, wozu ihnen an diesem Privatgymnasium die Möglichkeit gegeben wird. Dieses geschieht bisher aber nur durch die „deutschen“ Lehrer, da noch kein einheimisches Kind die Schule besucht. Sie bezeichnet sich und die Kollegen als Minderheit, wodurch nur wenig „deutsche Kultur“ in den Unterricht und das allgemeine Schulleben eingebracht werden kann. Die oben genannte „interkulturelle Erfahrung“ würde an jeder deutschen öffentlichen Schule durch die herkunftsheterogene Lehrer- und Schülerzusammensetzung ebenfalls stattfinden. Es geht der Lehrerin weniger um

einen Unterricht, der verschiedene Kulturen thematisiert, sondern um einen natürlichen Austausch durch persönliche Kontakte. Der interkulturelle Austausch stellt keinen Vorteil speziell dieses Privatgymnasiums dar und ist zur Zeit sogar weniger durchführbar als an öffentlichen Schulen.

Frau Moll bedauert den fast ausschließlich türkischen Hintergrund der Schüler und wünscht sich eine „Durchmischung“. Durch das ungleichmäßige Verhältnis entstünden Diskriminierungen, wie es auch an Schulen mit einer „deutschen“ Mehrheit vorkommt. Zudem „schrecke“ die „türkische“ Mehrheit die einheimischen Schüler ab. Die Lehrerin benennt in diesem Zusammenhang folgende Nachteile:

**Frau Moll:** (...) Aber sie sind im Moment noch so in der Minderheit, / das es nicht einfach ist für **nicht-türkische** hierher zu kommen. Also, da müssen wir noch sehr kräftig dran arbeiten / weil Kinder, die in der Minderheit sind, sein es türkische Kinder in der Schule, die hauptsächlich von **deutschen** // belegt wird oder umgekehrt, passieren immer die gleichen Dinge. Ne? Also, dass sie dann auch da Diskriminierungen gegen- wo man auch gegenarbeiten muss und so was alles. Ist auch schon aufgetaucht. Solche Probleme existieren dann. [Moll, Lehrerin, PG]

Eine ungleiche Verteilung führt ihrer Meinung nach automatisch zu Ausgrenzungen. Es falle einer Minderheit immer schwer, zu einer Mehrheitsgruppe dazuzukommen. Sie beschreibt einen Konflikt, bei dem eine Schülerin nichttürkischer Herkunft von den anderen Schülern ausgegrenzt wurde, welches sie auf den ethnischen Hintergrund zurückführt. Dieser Konflikt wird sich ihrer Meinung nach so lange wiederholen, bis sich das Verhältnis geändert bzw. angeglichen hat.

Für sie als Lehrerin besteht der Vorteil des Privatgymnasiums darin, dass die Eltern im Gegensatz zu anderen Schulformen sehr bildungsorientiert sind, obwohl viele von ihnen keinen akademischen Bildungshintergrund besitzen. Dadurch würden sie engagiert für einen Bildungsaufstieg für ihre, vom deutschen Bildungssystem benachteiligten, Kinder arbeiten. Die Zusammenarbeit mit den Eltern bezeichnet sie als sehr gut. Die Eltern unterstützen die Lehrer und zeigen ihnen ihre Wertschätzung. Dadurch werden die Lehrer motiviert und in ihrer Arbeit unterstützt. Trotz der günstigeren Voraussetzungen schätzt sie das Engagement der Lehrer an dieser Schule sowie an öffentlichen Schulen ein.

Die Eltern zeigen ihrer Meinung nach großes Interesse an den Schulereignissen. Zusätzlich zu den Elternabenden werden an der Schule Treffen organisiert, die einen informellen Charakter aufweisen und zur familiären Schulklima beitragen. Dieses entsteht auch durch die bereits bestehenden Verbindungen der Eltern zum Trägerverein der Schule. Da sich viele Eltern bereits im Verein engagieren, der sich für die Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund einsetzt, überträgt sich dieses auch auf die Schule und weitere Eltern. Viele Eltern kennen sich bereits, wodurch auch ein privater Austausch und „Zusammenhalt“

entsteht. Die Eltern unterstützen sich laut Frau Moll gegenseitig. Hinzu kommt, dass viele Eltern sich durch ihre Tätigkeit im Trägerverein mit Bildungsfragen schon länger auseinandersetzen, was anderen Eltern und den Schülern zu Gute kommt.

Die Bildungsaspirationen der Kinder stuft sie als sehr hoch ein, da die meisten den Wunsch haben, einen akademischen Beruf zu erlernen, welches ihre Auffassung, dass Gymnasiasten bildungsinteressierter sind, unterstützt und sie in ihrer Wahl bestätigt.

In dem langen Schultag sieht Frau Moll ein Problem, da die Konzentration der Kinder im Verlauf erheblich abnimmt. Allerdings handelt es sich dabei um eine bewusste Entscheidung der Schule/des Vereins für dieses Ganztagskonzept.

Frau Moll betont, dass es sich um ein **zusätzliches** sinnvolles Angebot handelt, welches die öffentlichen Schulen, die zum Teil ebenfalls gute Förderkonzepte aufweisen, nicht ersetzen, sondern ergänzen soll.

Frau Moll ist trotz genannter Probleme von Anfang an mit der Arbeit an dieser Schule sehr zufrieden.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Als Hauptgrund sieht die Lehrerin die Unzufriedenheit der Migranten mit dem deutschen Schulsystem als Motivation, ihre Kinder an einer solchen Privatschule anzumelden. Dieses trifft besonders auf Familien mit hohen Bildungsaspirationen zu, die den geringen Anteil von Akademikern mit Migrationshintergrund in Deutschland wahrnehmen.

**Frau Moll:** / Erst mal, weil / die staatlichen Schulen im Moment nicht so n hohes Ansehen haben. / Ich kenn jetzt die Prozentzahlen nicht aber es ist ja durchaus so, dass n / wesentlich geringer Teil der Kinder mit Migrationshintergrund n Abitur erlangen als es eigentlich / von der Bevölkerungszahl her / richtig wäre. Und da denke ich, dass manche Eltern: „Ok, jetzt tun wir selbst was. Wir gründen unsere eigene Schule, wir kümmern uns darum, dass unsere Kinder die gleichen Chancen kriegen wie / alle anderen.“ Ne? Aus dieses Gründen. [Moll, Lehrerin, PG]

Mit dem Ziel Chancengleichheit zu erreichen, organisieren sich die Eltern und gründen u.a. Schulen wie diese. Eltern mit türkischem Migrationshintergrund haben ihrer Ansicht nach zudem mehr Vertrauen in einen deutsch-türkischen Trägerverein, da sie davon ausgehen, dass ihre Kinder dort mehr gefördert werden.

### **Ziele**

Frau Moll sieht das Ziel dieser Schule in der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Man möchte ihnen durch das vorliegende Konzept zu einem Bildungsaufstieg verhelfen, der zur Zeit dieser Gruppe an öffentlichen Schulen erschwert wird (s.o.). Durch den Bildungsaufstieg können diese Kinder dann ihrer Ansicht nach besser in die Gesellschaft

integriert werden. Die Integration bezieht sie auf die berufliche Integration, d.h. die Teilhabe am Erwerbsleben der Gesellschaft, welches zur Zeit für Migranten eher eingeschränkt ist, wenn man die Arbeitslosenquoten und die Tätigkeitsbereiche betrachtet.

Frau Moll hofft in Zukunft auf ein schönes, erweitertes Schulgebäude und viele Schüler mit verschiedenen kulturellen Hintergründen. Die Schule soll als gleichberechtigter Partner im Austausch mit anderen Schulen in der Region stehen, wozu sich die Schule erst einmal etablieren muss.

Frau Moll ist zudem gespannt auf die berufliche Entwicklung ihrer heutigen Schüler, die sehr ambitionierte und interessante Berufswünsche haben.

### **Frau Bilgin, Lehrerin am Privatgymnasium**

*Ich möchte die Kinder da abholen, wo sie stehen.*

#### **Persönliche Daten**

Frau Bilgin ist 32 Jahre alt und studierte die Fächer Türkisch und Biologie mit der Lehramtsbefähigung für die Sekundarstufe I und II. Nach ihrem Referendariat an einer Gesamtschule begann ihre Lehrtätigkeit am Privatgymnasium „Dialog“.

#### **Bildungssituation der Migranten**

Sie kann in ihrer Arbeit keine großen Unterschiede zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund feststellen. In der Gesamtschule fiel ihr Folgendes auf: Die Schüler ohne Migrationshintergrund gehörten häufig der Unterschicht an und hatten wenig Bildungsaspirationen. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund besaßen zum Teil ein bildungsnahes Elternhaus, hatten hohe Bildungsaspirationen und erreichten eher das Abitur als ihre einheimischen Mitschüler. Sie versucht, dieses Phänomen damit zu erklären, dass die Schüler ohne Migrationshintergrund, die einen guten sozioökonomischen und bildungsorientierten Hintergrund haben, eher ein Gymnasium als eine Gesamtschule besuchen. Dieses wird ihnen Studien zufolge auch durch die entsprechenden Empfehlungen eher ermöglicht als Schülern mit Migrationshintergrund.

Im Privatgymnasium fällt ihr eine Einschätzung bezüglich des unterschiedlichen Arbeitens von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund noch schwer, da nur einzelne Kinder keinen Migrationshintergrund besitzen und einige Kinder aus „Mischehen“ stammen.

Ein großes Defizit der deutschen öffentlichen Schulen ist ihrer Meinung nach die fehlende Förderung im sprachlichen Bereich.

**Frau Bilgin:** Man holt die Schüler nicht da ab, wo sie sind. [Bilgin, Lehrerin, PG]

Die Bildungsbenachteiligung der Migranten führt sie vor allem auf die wenigen Förderkapazitäten zurück. Die Voraussetzungen der Schüler werden nicht berücksichtigt und aufgenommen. Es ist oft kein Raum für individuelle Förderung gegeben. Dieses ist auch durch den Lehrermangel bestimmt, der an den staatlichen Schulen herrscht.

Ihrer Meinung nach muss man die Lücken in den staatlichen Schulen sehen und Alternativen schaffen, zu denen auch das Privatgymnasium gehört.

### **Motive für die Wahl dieser Schule**

Das Privatgymnasium suchte über die Universität nach Türkischlehrern. Nach ihrem Referendariat an einer Gesamtschule wurde sie über Bekannte angesprochen, ob sie sich vorstellen könnte, im Privatgymnasium „Dialog“ zu arbeiten. Bis zu diesem Angebot hatte sie von der Planung dieser Schule noch nicht gehört und entschied sich nach einigen Vorgesprächen mit dem Trägerverein für diese Anstellung.

Die Tätigkeit am Privatgymnasium stellt für sie eine Herausforderung dar, da viele Schüler mit Migrationshintergrund diese Schule besuchen. Hinzu kommt, dass sie die Möglichkeit hat, Türkisch als Hauptfach zu unterrichten. Wichtig ist ihr die Förderung der Muttersprache, da sie die Erfahrung gemacht hat, dass es viele „*doppelte Halbsprachler*“ gibt. Sie hat an diesem Gymnasium die Möglichkeit theoretisches Wissen aus ihrem Studium durch die Schulstruktur anwenden, welches sie sehr begrüßt.

**Frau Bilgin:** (...) Hier kann ich das, was ich in der Uni gelernt habe direkt praktizieren. [Bilgin, Lehrerin, PG]

In ihrem Studium lernte sie unter anderem Türkisch als Fremdsprache zu unterrichten, welches sie an anderen Schulen kaum anwenden kann, da es sich dort eher um Muttersprachlichen Unterricht handelt.

Ihre Bedenken entstanden aus persönliche Gründen, u.a. die große Entfernung zu ihrem Wohnort.

### **Beschreibung des Schulkonzeptes**

Das Besondere dieser Schule ist das Ganztagskonzept, welches den Schulalltag in einen Vor- und Nachmittagsbereich aufteilt. Am Vormittag findet der Unterricht wie an staatlichen Schulen statt. Hinzu kommt das Fach Türkisch bzw. Französisch ab der Klasse 5 als Hauptfach. Am Nachmittag finden Arbeitsgemeinschaften statt, die je nach Begabung und Interesse

gewählt werden. Es gibt Angebote im musischen, sportlichen, literarischen und naturwissenschaftlichen Bereich. Eine Theater-AG wird zum Beispiel von drei Kollegen in drei verschiedenen Sprachen angeboten. Im Förderunterricht werden Schüler, die in bestimmten Bereichen Schwierigkeiten haben, von den Lehrern individuell gefördert. Mittlerweile müssen durch die hohe Stundenbelastung die Lehrer an einigen Stellen durch Studenten ersetzt werden.

Die Sprachenkonzeption ist ein wichtiger und besonderer Bestandteil des Schulkonzepts, da die Schüler bereits ab der fünften Klasse mit zwei Fremdsprachen konfrontiert werden. Die Nachfrage nach Französisch bzw. Türkisch ist relativ ausgeglichen. Im Türkischunterricht ist eine hohe Binnendifferenzierung erforderlich, da sich die Schüler auf unterschiedlichem Niveau befinden. Besonders die Schüler aus binationalen Ehen besitzen kaum Vorkenntnisse.

Sie verdeutlicht den Unterschied folgendermaßen:

**Frau Bilgin:** Die einen können kaum einen Satz fehlerfrei bilden, andere schreiben Gedichte und Geschichten auf Türkisch und träumen auf Türkisch. (...) Ich möchte die Kinder da abholen, wo sie stehen. [Bilgin, Lehrerin, PG]

Durch diese Unterschiede fängt sie bei „Null“ an, wodurch Anfänger keine Schwierigkeiten hätten dem Unterricht zu folgen. Die Lehrerin stellt häufig Vergleiche mit der deutschen Sprache an und lässt viel übersetzen, so dass der Deutschanteil manchmal sogar die Hälfte des Unterrichts ausmacht. Die Theater-AG und der Förderunterricht können die Schüler in diesem Bereich zusätzlich unterstützen. An ihrer vorherigen Schule musste sie hingegen kaum differenzieren, da die Schüler, die diesen Unterricht wählten, alle ähnliche Vorkenntnisse mitbrachten.

### **Beurteilung der Privatschule**

Ein großer Vorteil der Schule ist ihrer Meinung nach der intensivere Förderunterricht, der die individuellen Fähigkeiten der Schüler berücksichtigt.

Den Einsatz von Studenten im Nachmittagsbereich bewertet sie positiv, da die Schüler dadurch Vorbilder haben. Es ist ihrer Meinung nach sehr wichtig, Kontakt zur Universität herzustellen und den Schülern so ein Ziel präsentieren zu können.

Die Lehrer können mit kleineren Gruppen arbeiten und somit das Profil der Schule mitbestimmen. Dieses stellt für die Lehrerin einen hohen Motivationsfaktor dar, verändert aber nicht das Engagement. Frau Bilgin glaubt, dass sie an einer anderen Schule genauso engagiert wäre. Ein großer Vorteil sei allerdings, dass sie an einer neuen Schule noch vieles ausprobieren kann.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Bei der Frage nach elterlichen Motiven für die Schulwahl versetzt sich Frau Bilgin zunächst in die Rolle einer Mutter:

**Frau Bilgin:** Ich vermute, dass ich als Mutter mir erst mal staatliche Schulen ansehen würde. Es muss nicht unbedingt eine Privatschule sein. [Bilgin, Lehrerin, PG]

Sie würde die Einrichtung und das Unterrichtsumfeld näher betrachten und dann entscheiden, welche Schule für ihr Kind die Richtige ist. Sie geht davon aus, dass alle Eltern so vorgehen. Sie würde nicht von vorneherein eine Privatschule präferieren. Ein Grund für die Wahl dieser Privatschule könnte die besondere Unterstützung der Schüler durch das Ganztagskonzept sein. Sie fügt nach einigem Überlegen einen weiteren Grund an: Dadurch, dass die Schule neu ist, können die Eltern die Entwicklung beeinflussen. Diese Möglichkeit hätten sie in einer staatlichen Schule mit ihren festen Strukturen nicht.

### **Ziele**

Die Ziele dieses Privatgymnasiums sind ihrer Meinung nach nicht anders als an staatlichen Schulen: Man möchte die Kinder zu „*mündigen, demokratischen Bürgern*“ erziehen. Allerdings ist der Weg dahin ein anderer, da durch den Nachmittagsbereich an dieser Schule mehr Möglichkeit zur Förderung und Erziehung besteht.

### **5.3.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse**

Es wurden pro Schule jeweils ein Lehrer mit türkischem bzw. italienischem und jeweils ein Lehrer ohne Migrationshintergrund befragt. Außer Herrn Costa sind alle Befragten in Deutschland geboren und aufgewachsen. Herr Costa migrierte erst während seines Studiums nach Deutschland. Bis auf Frau Moll, Lehrerin des Privatgymnasiums, sind alle anderen Befragten Berufsanfänger. Alle absolvierten ihr Referendariat bzw. arbeiteten an einer anderen Schulform, die Lehrer der Gesamtschule an einem Gymnasium, die Lehrerinnen des Privatgymnasiums an einer Gesamt- bzw. Hauptschule. Auf Grund des unterschiedlichen Schülerklientels (Gymnasium: leistungsstarke Schüler aus eher bildungsnahem Elternhaus, geringer Migrantenanteil; Hauptschule: leistungsschwache Schüler aus eher bildungsfernen Elternhäusern) fällt es ihnen schwer, einen Vergleich mit der Privatschule anzustellen.

### **Bildungssituation der Migranten**

Herr Peters und Herr Costa, Lehrer der deutsch-italienischen Gesamtschule, betonen, dass dem Migrationshintergrund in der Bildungsdebatte ein zu großer Stellenwert beigemessen

wird. Für Herrn Peters kommt die schlechte Bildungssituation in Deutschland durch die Globalisierung bzw. die Medialisierung der Gesellschaft zustande. Durch die daraus entstehende Selbstbezogenheit der Schüler und das Desinteresse wird das Vermitteln von Lerninhalten erschwert. Bei Schülern mit Migrationshintergrund würden lediglich Schwierigkeiten in der deutschen Sprache hinzukommen. Herr Costa betont, dass der familiäre Hintergrund entscheidend für den Bildungserfolg ist. Besonders gefährdet sieht er die Schüler, die einen italienischen Migrationshintergrund besitzen, in Deutschland aufgewachsen sind, also „*eigentlich Deutsche*“ sind, einer „niedrigen“ Schicht angehören und aus schwierigen familiären Verhältnissen stammen. Diese Schüler zeigen seiner Ansicht nach häufig ein auffälliges Sozialverhalten.

Die Lehrerinnen des Privatgymnasiums sagen beide aus, dass sich die Rahmenbedingungen an staatlichen Schulen deutlich verbessern müssen, um alle Schüler besser fördern zu können. Frau Moll nennt die Überforderung und Demotivation der Lehrkräfte durch große Klassenstärken und Unterbesetzungen. Es müssten mehr Gelder für den Bildungsbereich zur Verfügung gestellt werden. Sie geht nicht speziell auf Schüler mit Migrationshintergrund ein. Frau Bilgin bemängelt die fehlende Förderung im sprachlichen Bereich sowie allgemein eine fehlende individuelle Förderung, welche sich besonders negativ auf die Migrantenkinder mit ihren besonderen Kompetenzen (Bilingualität) auswirkt.

Während Frau Moll und die Lehrer der privaten Gesamtschule keine Vergleiche in der Arbeit mit Migrantenkinder benennen konnten, stellte Frau Bilgin an der Gesamtschule, an der sie zuvor tätig war, fest, dass die Migrantenkinder interessierter waren und häufiger das Abitur erreichten als ihre „deutschen“ Mitschüler. Sie begründet es damit, dass die „deutschen“ Schüler, die nicht aus dem Arbeitermilieu stammen und hohe Bildungsaspirationen aufweisen, wohl eher ein Gymnasium als eine Gesamtschule besuchen. Dieses würde auch der Analyse der PISA-Studie entsprechen, wonach erstens der Bildungshintergrund entscheidend für die Empfehlungspraxis ist und zweitens Migrantenkinder trotz gleicher Leistung häufig nicht auf ein Gymnasium verwiesen werden (vgl. Bos/Hornberg u.a. 2007, S.260ff). Dadurch ist der hohe Anteil leistungsstarker und bildungsorientierter Schüler mit Migrationshintergrund auf der Gesamtschule, den Frau Bilgin wahrnimmt, zu erklären.

Alle Befragten sehen eine schlechte Bildungssituation in Deutschland. Während die Lehrer der Gesamtschule die Defizite in der Entwicklung zur Mediengesellschaft sehen bzw. dem Bildungshintergrund der Eltern zuschreiben, beziehen sich die Lehrerinnen des Privat-

gymnasiums auf die Defizite der öffentlichen Schulen, die nicht auf die Kompetenzen bzw. Schwächen der Schüler eingehen sowie keine guten Rahmenbedingungen für individuelle Förderung bieten. Keiner der Lehrer geht direkt auf eine Benachteiligung von Migrantenkindern ein: Die Lehrer der deutsch-italienischen Schule betonen, dass der Migrationshintergrund zu sehr betont wird und nicht das eigentliche Problem darstellt, wobei viele Migrantenkinder dem „gefährdeten“ Arbeitermilieu angehören und häufig deutsche Sprachdefizite aufweisen. Auch Frau Bilgin sieht das Sprachproblem bei Schülern nicht-deutscher Muttersprache. Frau Moll geht auf eine allgemeine Förderung von Schülern unabhängig ihres Migrationshintergrundes ein.

### **Motive für die Wahl dieser Schule**

Herr Peters erfuhr durch den persönlichen Kontakt zu einem Gründungsmitglied von der deutsch-italienischen Gesamtschule. Er interessierte sich für das bilinguale Konzept. Hinzu kam, dass er es als reizvoll empfand, eine Schule im Aufbau mitgestalten zu können, welches an staatlichen Schulen besonders für Berufsanfänger eher schwierig ist. Ein weiterer Grund war der Standort Köln. Herr Costa interessierte sich ebenfalls für das bilinguale Konzept, da er sich selbst als bilingual bezeichnet. Zudem findet er durch das zur Hälfte „italienische“ Kollegium etwas von seiner „Heimat“ in der Schule. Dieses bezieht er sowohl auf die „italienische“ Mentalität als auch auf die italienische Muttersprache. Ein weiterer Grund war, dass er denkt, dass sich sein Lehrerbild besser in einer Gesamtschule als in einem Gymnasium verwirklichen lässt, da er dort mehr die Aufgabe eines Erziehers erfüllen kann und nicht nur Wissensvermittler ist, wie es in einem Gymnasium meist der Fall wäre.

Frau Moll entschied sich auch aus mehreren Gründen für die Schule: Als erstes reizte sie die Arbeit an der Schulform Gymnasium, da sie dort mit bildungsinteressierten und leistungstärkeren Schülern arbeitet, als zweites ist für sie die Nähe zu ihrem Wohnort ein Vorteil. Drittens hofft sie an einer kleinen Privatschule durch die besseren Rahmenbedingungen „freier und zufriedener“ unterrichten zu können. Frau Bilgin interessierte sich für eine Arbeit mit vielen Migrantenkindern, welches sie als Herausforderung bezeichnet. Durch die Fremdsprachenkonzeption, Türkisch als Fremdsprache und Hauptfach, glaubt sie, ihr im Studium angeeignetes Wissen umsetzen zu können.

Die Lehrer nennen sehr unterschiedliche und zahlreiche Motive für die Schulwahl. Es war in jedem Fall eine bewusste Entscheidung wegen des Konzeptes und/oder der Rahmenbedingungen, die die Schulen bieten. Bis auf Frau Moll nennen alle Lehrer als Grund die

Fremdsprachenkonzeption der Schulen, welches bei Herrn Costa und Frau Bilgin natürlich mit ihrem Unterrichtsfach zusammenhängt.

### **Beschreibung des Schulkonzeptes**

Beide Gesamtschullehrer bezeichnen die deutsch-italienische Privatschule als „normale“ Gesamtschule, die ein bilinguales Konzept aufweist. Die Zielgruppe seien „italienische“ Familien, die Herr Costa als problematische Klientel bezeichnet. Es besteht laut Herrn Peters ein großer Bedarf bei dieser Gruppe in diesem Bereich. Die Zusammensetzung der Schüler-, Lehrer- und Elternschaft bezüglich des Migrationshintergrundes bezeichnet Herr Costa als ideal, da die „*Schule davon lebt*“ - also ihr deutsch-italienisches Konzept durch den „natürlichen“ Austausch verwirklichen kann.

Auch die Lehrerinnen des Privatgymnasiums erklären zunächst, dass es sich um eine reguläre Schule mit gleichen Unterrichtsinhalten handelt. Das Besondere ist für sie die Ganztagskonzeption, die im Nachmittagsbereich Förderunterricht, Arbeitsgemeinschaften und Projekte anbietet. Frau Bilgin hebt die Sprachkonzeption der Schule, zwei Fremdsprachen ab Klasse 5, hervor. Frau Bilgin und Herr Costa, als Lehrer für Türkisch bzw. Italienisch, betonen die Binnendifferenzierung, die sie im Unterricht auf Grund des unterschiedlichen Niveaus der Schüler durchführen (müssen).

### **Vorteile der Privatschule**

Laut Herrn Peters findet in der Schule ein interkultureller Austausch durch das interkulturelle Konzept und die „deutsch-italienische“ Schülerschaft statt. Dadurch könnten die Schüler mit unterschiedlichen Migrationshintergründen bzw. ohne Migrationshintergrund voneinander lernen und dadurch zum interkulturellen Verstehen und interkulturellen Dialog befähigt werden (Leitmotive interkultureller Bildung vgl. Auernheimer 2003b, S.21). Diese interkulturellen Kompetenzen könnten den Schülern im Beruf und allgemein in der Zukunft im Zeitalter der Globalisierung von Nutzen sein. Die Schule könne von den Erfahrungen, die der Trägerverein in vielen Jahren im Bildungsbereich sammeln konnte, profitieren. Der Förderunterricht, der unter anderem vom Trägerverein angeboten wird, ist für die Lehrer ein weiterer Vorteil der Schule. Für die Schüler und Eltern mit italienischem Migrationshintergrund wären die „italienischen“ Lehrer ein Vorteil, da diese bikulturelle und bilinguale Kompetenzen aufweisen und nach Meinung von Herrn Peters und Herrn Costa dadurch dieser Gruppe mehr Verständnis und Empathie entgegenbringen. Von Migrantenseite wird diesen Lehrkräften von Elternseite mehr Vertrauen entgegengebracht (vgl. BAMF 2010). Da die

deutsche Sprache trotz des bilingualen Konzepts dominant ist, haben nach Meinung von Herrn Costa die Schüler mit deutscher Muttersprache auch an dieser Schule einen Vorteil gegenüber den Schülern mit Migrationshintergrund. Den italienischsprachigen Schülern bietet diese Schule die Förderung ihrer Muttersprache. Zudem ist für den Lehrer das Gesamtschulsystem für alle Schüler vorteilhaft, da dort alle durch die Offenheit „*besser vorankommen*“. Durch die ganztägige Konzeption wären die Kinder beaufsichtigt und würden gefördert. Allgemein herrscht laut den Gesamtschullehrern in der Schule eine familiäre Atmosphäre, die unter anderem durch die Lehrer zustande kommt, die nicht nur die Aufgabe der Wissensvermittlung übernehmen. Sie sind auch Erzieher und Vertrauenspersonen.

Eine familiäre Atmosphäre nimmt auch Frau Moll im Privattgymnasium wahr, die sie durch die geringe Schüleranzahl und die ganztägige Ausrichtung erklärt. Es kann, wie an anderen Schulen auch, ein Kulturaustausch zwischen „türkischer“ und „deutscher“ Kultur stattfinden, wobei sie diesen allein auf die Schülerschaft bezieht und einräumt, dass die deutsche Kultur zur Zeit fast nur durch die „deutschen“ Lehrer repräsentiert wird. Sie geht davon aus, dass die „türkischen“ Schüler die „türkische“ Kultur repräsentieren und die Kultur der Mehrheitsgesellschaft ihnen weitgehend unbekannt ist (Kulturalismus, vgl. Schmidtke 2005, S.153). Die Lehrerin bezeichnet das Privattgymnasium als ein sinnvolles zusätzliches Angebot, wobei sie betont, dass auch staatliche Schulen gute Angebote aufweisen, was Frau Bilgin bestätigt. Frau Moll bewertet die Elternarbeit an dieser Schule sehr positiv. Das Engagement erklärt sie sich unter anderem durch die bereits bestehenden vertrauensvollen Verbindungen zum Trägerverein, was ebenfalls zur familiären Atmosphäre beiträgt. Die Eltern sind im Allgemeinen sehr bildungsorientiert und die Schüler weisen hohe Bildungsaspirationen auf. Frau Bilgin nennt andere Vorteile als ihre Kollegin: Sie bezeichnet den intensiveren Förderunterricht als vorteilhaft. Den Einsatz von Studenten im Nachmittagsbereich bewertet sie positiv, da diese als Vorbild für die Kinder dienen und einen Kontakt zur Universität als Ziel von Gymnasiasten schafft. Für sich sieht die Lehrerin den Vorteil, dass sie mit kleineren Schülergruppen arbeiten, das Profil der Schule mitbestimmen und noch viel ausprobieren kann.

Bis auf Frau Bilgin beschreiben alle Lehrer eine familiäre Atmosphäre, die durch die ganztägige Konzeption, die geringe Schüleranzahl und die Elternarbeit entsteht. Die aktive Elternarbeit erklären sich die Lehrer durch die bikulturellen und bilingualen Kenntnisse der Lehrer mit Migrationshintergrund und den Mitglieder des Trägervereins, zu denen bereits im Vorfeld ein vertrauensvolles Verhältnis bestand (vgl. BAMF 2010; Hadeed 2005). Drei von vier Lehrern sehen auch einen „Kulturaustausch“ an ihren Schulen, den Frau Moll allerdings

durch die relativ homogene Zusammensetzung der Schülerschaft als eingeschränkt bezeichnet. Meist geht es dabei um das Vorhandensein von Repräsentanten der „deutschen“ und der „italienischen“ bzw. „türkischen“ Kultur, die durch die Zusammenführung an dieser Schule voneinander lernen können. Dabei wird übersehen, dass die meisten Schüler mit Migrationshintergrund bereits eine bikulturelle Identität auf Grund ihrer Sozialisation im Aufnahmeland besitzen. Auf andere „Kulturen“ gehen die Lehrer nicht ein.

Alle Lehrer sehen gute Fördermöglichkeiten an den Schulen, von denen alle Schüler profitieren können.

### **Probleme**

Probleme benennen Herr Costa und Frau Moll. Herr Costa findet, dass das bilinguale Konzept für leistungsschwache deutschsprachige Kinder eine Überforderung darstellt, weshalb es in den Anmeldegesprächen diesen Schülern nicht empfohlen wird. Die Binnendifferenzierung sei zum Teil noch schwierig für Lehrer und Schüler. Er spricht des Weiteren von der Unerfahrenheit der Schule, die durch die Neugründung zu erklären ist.

Frau Moll stellt fest, dass es durch die ungleiche Verteilung von Schülern bezüglich des Migrationshintergrundes zu einem großen Machtgefälle und dadurch zu Ausgrenzungen kommt. Ein Kulturaustausch könne zur Zeit aus dem gleichen Grund nur durch die „deutschen“ Lehrer vertreten werden (s.o.). Der Schultag, der bis 17 Uhr andauert, ist ihres Erachtens zu lang, was sie an den Ermüdungserscheinungen der Kinder festmacht.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Herr Peters und Herr Costa unterteilen die Eltern in zwei Gruppen: „Italiener“ und „Deutsche“. Herr Costa meint, dass den „italienischen“ Eltern die Förderung der Muttersprache wichtig ist, die die Kinder durch den Unterricht und den Kontakt zu italienischsprachigen Mitschülern erhalten. Das bilinguale Konzept sei sehr interessant für Einwanderer, die erst vor Kurzem nach Deutschland migrierten. Den letztgenannten Aspekt sieht auch Herr Peters. Er fügt hinzu, dass die „italienischen“ Eltern eine individuelle Förderung ihrer Kinder durch die italienischstämmigen Lehrer und den italienischen Verein erwarten. Man glaubt, dass ihnen als italienische Migranten mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, als es an öffentlichen Schulen der Fall ist. Durch das bikulturelle Konzept und der Lehrerschaft, bzw. dem italienischen Trägerverein wird die Schule seiner Ansicht nach für die Migranteneltern zu einem Treffpunkt, wo sie sich wohlfühlen. Die „deutsche“ Elternschaft bezeichnet Herr Peters als „ambitionierte“ Eltern, die die interkulturellen Kompetenzen ihrer Kinder fördern

wollen. Herr Costa sieht bei den „deutschen“ Eltern ein großes Interesse an der italienischen Sprache. Oft würden freundschaftliche oder verwandtschaftliche Verbindungen zu Italien bestehen. Auf Eltern anderen Migrationshintergrundes gehen die beiden Lehrer nicht ein.

Frau Moll nennt als Grund für die Wahl und Gründung des Privatgymnasiums die allgemeine Unzufriedenheit der Migranten mit den deutschen öffentlichen Schulen. Diese Tendenz ist mittlerweile bei sämtlichen Teilen der Bevölkerung zu verzeichnen, welches den Anstieg der Privatschulgründungen erklärt (vgl. Jahnel 2008, S.19). Durch den deutsch-türkischen Trägerverein hätten die Migranteneltern mehr Vertrauen und glauben, dass ihre Kinder eine bessere Förderung erhalten, welches sie auch als das Ziel der Schule ansehen (vgl. Herr Peters). Während Frau Moll sich nur auf die Kinder mit (türkischem) Migrationshintergrund bezieht, nennt Frau Bilgin Gründe, die für Eltern jeglichen Migrationshintergrundes gelten könnten: Die besondere Unterstützung durch die ganztägige Ausrichtung und die größeren Einflussmöglichkeiten, die die Eltern an einer neuen privaten Schule besitzen. Die Lehrerinnen des Privatgymnasiums nehmen durch die „herkunftshomogene“ Schüler- und Elternschaft keine Unterscheidung zwischen den Elterngruppen bezüglich des Migrationshintergrundes vor.

### **Ziele**

Die beiden Lehrer der Gesamtschule betonen zunächst, dass sich die Ziele dieser Privatschule nicht von anderen öffentlichen Gesamtschulen, die den Schülern alle Abschlüsse und dadurch mehr Möglichkeiten anbieten, unterscheiden. Herr Costa wünscht sich eine hohe Abiturientenquote und hofft, am Schulerfolg seiner Schüler teilhaben zu können. Auch Frau Bilgin sagt zunächst aus, dass sich die Ziele dieser Schule nicht von denen anderer Schulen unterscheiden, die ihre Schüler zu mündigen und demokratischen Bürgern erziehen wollen. Der Weg zu diesem Ziel sei an dieser Schule lediglich anders, da durch das Ganztagskonzept mehr Unterstützungsmöglichkeiten gegeben sind. Lediglich Frau Moll gibt als Ziel der Schule die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund an, die durch eine bessere Bildung beruflich in die Gesellschaft integriert werden können. Sie hofft auf eine Etablierung des Privatgymnasiums, welches als gleichberechtigter Partner mit anderen Schulen im Austausch stehen soll.

## 5.4 Mitglieder der Trägervereine und Schulleiter

Die Ergebnisse der Interviews mit den Schulleitern der Privatschulen, Herrn Hohmann van Haaren und Herrn Ruina sowie den Vorsitzenden, Herrn Saraç und Frau Rohden bzw. dem Geschäftsführer, Herrn Tokmak, der Trägervereine werden nun dargestellt. Die Gliederungspunkte wurden weitestgehend ähnlich gewählt; nur einige unterscheiden sich und zeigen Besonderheiten auf. Durch diese Gruppe sollte die jeweilige Institution aus ihrer Sicht mit ihren Konzepten und Zielen sowie die Einschätzung der gesellschaftliche Situation der Migranten als möglichen Grund für die Errichtung der Schule dargestellt werden.

### 5.4.1 Vertreter der deutsch-italienischen Gesamtschule

#### **Frau Rohden, Vorsitzende des Trägervereins Co.As.Sc.It.**

*Und ich denke grade so eine Schule, wo **beide** Sprachen, **beide** Mentalitäten, **beide** Kulturen die **gleiche** Wertung haben, dass dann die Kinder lernen: Aha. Meine Kultur, meine Ursprungskultur ist wertvoll, aber auch die deutsche.*

#### **Persönliche Daten**

Frau Rohden ist 65 Jahre alt, in Rom geboren und aufgewachsen. Durch ihre intensive Arbeitstätigkeit, die sie während ihres Studiums ausübte, konnte sie dieses nicht beenden. Nach der Eheschließung zog sie mit ihrem deutschen Ehemann nach Deutschland. Durch ihre guten Englischkenntnisse fand sie in Deutschland eine Anstellung in einer internationalen Firma und begann nach ihrem Erziehungsurlaub bei dem Verein Co.As.Sc.It. als Förderlehrerin zu arbeiten. Zur Zeit übt sie hauptberuflich den Beruf der Übersetzerin aus, für den sie sich zusätzlich qualifizierte. Frau Rohden engagiert sich in der Migranten- und Elternarbeit. Sie ist stellvertretende Vorsitzende eines Elternnetzwerks und Mitglied im Integrationsrat einer Kleinstadt.

Ihre Kinder sind zweisprachig aufgewachsen. Sie absolvierten alle das Abitur. Ihr ältester Sohn studierte Informatik, die Tochter machte eine Ausbildung und der Jüngste befindet sich zur Zeit im Rahmen seines deutsch-italienischen Studiums in Italien.

#### **Soziale Situation der Migranten in Deutschland**

Frau Rohden sieht zwei Seiten, die für die schlechte Situation und fehlende Integration der Migranten in Deutschland verantwortlich sind: Die Migrantenpolitik und „Verschlossenheit“ der deutschen Gesellschaft auf der einen Seite, auf der anderen Seite die „Ignoranz“ und der fehlenden Anpassungswillen der Migranten.

Bei ihrer Darstellung stellt sie öfters Vergleiche zwischen türkischen und italienischen Migranten an. Zunächst kritisiert sie, dass in der Öffentlichkeit die Meinung besteht, dass die italienischstämmigen Migranten keine Integrationsschwierigkeiten hätten und immer nur die Probleme der türkischstämmigen Migranten im Vordergrund stehen würden, wodurch ihnen eine privilegiere Behandlung und Unterstützung zukommt. Dieses ist für sie verständlich, da bei dieser Gruppe, der Mehrheit der Migranten, das „problembehaftete Element“ der islamischen Religion hinzukommt und man wohl Angst vor einem Abdriften der größten Migrantengruppe in den Nationalismus fürchtet. Bei diesen Ausführungen wird sie sehr emotional, da sie die ungerechte Verteilung der Gelder, die türkische Migranten sowohl von deutscher als auch türkischer Seite erhalten, um damit ihre „Paläste“ ihrer zahlreichen Vereine zu bauen, kritisiert. In dieser Aussage kommen Neid und Ablehnung zum Ausdruck. Die Unterstützung der türkische Migranten vom türkischen Staat ist im Gegensatz zu der Unterstützung u.a. des Co.As.Sc.It. vom italienischen Außenministerium allerdings kaum vorhanden. Sie hebt anerkennend hervor, dass die türkische Migrantengruppe sich sehr gut in Vereinen organisiert, welches sie bei den italienischen Migranten vermisst.

**Frau Rohden:** (...) für die Türken wird sehr viel gemacht. Und das ärgert mich nun mal. Weil die sind zwar die /// die meisten. Aber man kann nicht immer nur für die immer alles machen. (emotional) Es gibt, ich denke wie viele Italiener, ich denk an Afrikaner, Minderheiten, die werden überhaupt nicht unterstützt und das tut mir ein bisschen weh. Ich will nicht den Türken die Rechte wegnehmen, ich will dass andere die gleichen Rechte bekommen. Das ist was anderes. Die haben sehr viel Geld. Von ihnen, von den Deutschen kriegen sie sehr viel Geld, von den Türken kriegen viel Geld. / Die haben Vereine. (...) Und wie ein Türke mir sagte, wenn wir genug sind, dann schicken wir die Deutschen nach Hause. (lacht) // Die sind auch sehr, sehr, die sind sehr, wie soll ich das sagen, zielstrebig. Ich bewundere. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Sie schätzt die Schwierigkeiten aller Migranten gleich ein, welches sie im Bezug auf die Bildung noch näher ausführt (s.u.). Besonders die „*Italiener haben große Integrations-schwierigkeiten*“. Deshalb wünscht sie sich eine gleichberechtigte Behandlung und Unterstützung aller Migrantengruppen.

Ihrer Meinung nach ist die Sprache ein wichtiges Element der Integration. Sie betont immer wieder, dass Integration von beiden Seiten geschehen muss. Besonders in Deutschland bestehe aber das Problem der „*schwierigen*“ deutschen Sprache. Sie meint, dass in anderen europäischen Ländern das Sprachproblem der Migranten nicht so groß wäre. Das Problem der mangelnden deutschen Sprachkenntnisse der Migranten entstehe zudem auch durch die fehlende staatliche Förderung, die mittlerweile bereit gestellt und von der Vereinsvorsitzenden begrüßt wird, sowie durch die fehlende Motivation der Migranten, sich mit der „*deutschen Mentalität und deutschen Sprache*“ auseinanderzusetzen. Sie würde „*alle zwingen, die deutsche Sprache zu lernen*“. Es ist ihrer Meinung nach die Pflicht jedes Einwanderers die Sprache des Aufnahmelandes zu erlernen, wofür aber auch die Möglichkeiten geschaffen

werden müssen.

Sie findet es notwendig und selbstverständlich, dass sich die italienischstämmigen Migranten mit dem Aufnahmeland und dessen Gewohnheiten befassen, wenn sie ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland aufbauen wollen. Sie kritisiert, dass die „*Italiener so geblieben (sind) wie sie gekommen sind*“, d.h. dass sie ihre Gewohnheiten in dem neuen Land einfach weiterführen, ohne sich den neuen Gegebenheiten anzupassen.

**Frau Rohden:** (...) aber es sind auch teilweise die Migranten, die teilweise zu viel verlangen. Die kommen hier hin und wollen alles haben wie in ihrer Heimat und wir kriegen alles. In anderen Ländern kriegen nicht was wir wollen. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Sie ist der Ansicht, dass die Migranten zu hohe Ansprüche an Deutschland haben. Dieses verdeutlicht sie an dem Anspruch der türkischen Migranten, Moscheen zu bauen. Sie findet es unverständlich, da dieser Anspruch in anderen Ländern nie akzeptiert werden würde, wie zum Beispiel ein Kirchenbau in der Türkei. Hier werden wieder das Unverständnis aber auch der Neid auf die Organisiertheit und Zielstrebigkeit der türkischen Migranten deutlich.

Frau Rohden ist der Meinung, dass die Zuwanderer die „Kultur“ des Aufnahmelandes respektieren und sich ihr anpassen sollen ohne dabei ihre eigene Kultur aufzugeben (keine Assimilation). Dieses vermittelte sie ihren Kindern, welches sie von anderen Migranten auch erwartet.

**Frau Rohden:** (...) Also, von Anfang an. Ich habe meinen Kindern auch beigebracht- gut, die haben einen deutschen Vater, eine italienische Mutter. Ich hab gesagt in Deutschland ist es so üblich, dann machen wir so. In Italien ist es anders üblich, dann machen wir das anders. Und wenn du in Frankreich bist und die Franzosen wollen was anderes machst du es auch. / Weil das ist ein Zeichen für Respekt. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Ein respektvolles Verhalten vermisst sie bei vielen Einwanderern, die häufig das Aufnahmeland kritisieren. Diese ständige Kritik und Unzufriedenheit kann sie nicht verstehen und sie betont auch im Gespräch mit Migranten, dass sie freiwillig hier seien und bei Unzufriedenheit sich überlegen sollten, wieder in ihr Heimatland zurückzukehren.

**Frau Rohden:** (...) Also, wenn es dir nicht passt, das sag ich den Italienern, passt es dir nicht, geh. // Du musst hier nicht bleiben. Du bist gekommen. // Du hast gesagt, ich will kommen. Du kannst ja nicht sagen, ja aber die Deutschen machen dies und dies. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Diese Unzufriedenheit übertragen die Eltern auf ihre Kinder. Somit erklärt sie sich unter anderem die hohe Aggressivität der Migrantengrundlichen, da sie sich nicht angenommen fühlen.

**Frau Rohden:** (...) Aber dem Kind nie das Gefühl geben, dass er sich, er sich in Deutschland / nicht angenommen wird. Das ist / das kann einem Kind das Leben für immer kaputt machen. Und da sind auch viele ausländische Jugendliche auch türkische oder so sind deswegen aggressiv, weil sie wollen, weil sie meinen immer, jemand wollte ihnen was Böses. Aber wenn sie das der Meinung sind, die betrachten mich wie einen Deutschen oder wie ein Mitbürger wären viele Probleme gelöst. Denk ich, hoff ich. Ich glaube dran. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Nach Meinung von Frau Rohden würde sich die Situation der Jugendlichen ändern, wenn sie

sich als anerkannten und gleichberechtigten Teil dieser Gesellschaft sehen würden, welches einerseits durch das vermittelte Bild der Eltern sowie durch die Aufnahmegesellschaft geschehen muss.

Nachdem sie besonders die Fehler auf Migrantenseite beschrieben hat, nennt sie nun einige Defizite auf Seiten der Aufnahmegesellschaft, die sie als intolerant bezeichnet. Deutschland möchte ihrer Meinung nach die Einwanderungssituation nicht akzeptieren und passt sich nicht den Gegebenheiten, also der Veränderung der Bevölkerung und der verschiedenen Kulturen und Sprachen, an: „*Nach dem Motto es muss alles so laufen, wie sie es gewöhnt sind.*“ Eine ähnliche Einstellung stellte sie zuvor bei den Migranten fest. Die Verschlossenheit und der Konservatismus wirken sich laut Frau Rohden negativ auf das Leben der Migranten aus und sind in einer defizitären Integrationspolitik erkennbar (s.o.). Ihrer Meinung nach müssten sich die Migranten vereinen, um gemeinsam agieren und Einfluss auf die Politik und den gesellschaftlichen Umgang mit Migranten nehmen zu können. Zur Zeit arbeite jede Migrantengruppe für sich, obwohl alle die gleichen Schwierigkeiten und das gleiche Ziel haben. Sie betont mehrere Male, dass die Migranten in der Politik eigentlich nur eine Alibifunktion haben. Das belegt sie mit der ungleichen Verteilung von Geldern und Entscheidungsmacht, von der die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft profitieren. Die zur Zeit konservative Regierung gibt ihrer Ansicht nach den Migranten kaum Mitbestimmungsrechte, wodurch sich die Migranten immer mehr zurückziehen würden.

**Frau Rohden:** (...) Wir haben Alibifunktion auch im Integrationsministerium, wir Eltern jetzt, wir haben eine Alibifunktion um zu sagen wir haben sogar ein Elternnetzwerk gegründet. Aber eigentlich der K. geht immer hin und sagt: ich hab das gemacht. Ich hab das gemacht. Also, das ist im Grunde genommen ein bisschen ein Schild zum zeigen: Aha. Wir machen was für die // Migranten. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Die Migranten entwickeln ihrer Ansicht nach Ideen und zeigen viel Einsatz. Die Vorschläge würden aber von den „Deutschen“, die die Entscheidungsgewalt haben, abgelehnt, wodurch sich die Migranten machtlos, entmündigt und entmutigt fühlen würden.

### **Beurteilung des deutschen Bildungssystems**

Zunächst bemerkt Frau Rohden, wie auch bei der Beschreibung der gesellschaftlichen Situation, dass bei den Schülern mit italienischem Migrationshintergrund im Gegensatz zu denen mit türkischem Migrationshintergrund keine Integrationsschwierigkeiten von der Öffentlichkeit angenommen werden, obwohl bei allen Migrantengruppen die Probleme im Bildungsbereich dieselben sind, welches besonders durch die Defizite in der deutschen Sprache begründet ist. Sie macht dafür die Migrantenfamilien verantwortlich, deren hauptsächliche Familiensprache die Sprache des Herkunftslandes, bei den

italienischstämmigen Familien meist regionaler Dialekt, darstellt. Das Verständnis, dass in der Familie auch Deutsch gesprochen werden soll, widerspricht eigentlich dem wissenschaftlichen Stand. Frau Rohden bezieht sich aber, wie sich im Folgenden noch zeigen wird, eher auf die fehlende Förderung der deutschen Sprache, z.B. durch den Besuch von Sprachförderkursen. Hinzu kommt, dass die meisten italienischen Migranten aus bildungsfernen Schichten stammen und auch in Italien Schwierigkeiten gehabt hätten, sich „sozial zu integrieren“.

Die überproportional hohen Förderschulüberweisungen erklärt sie mit der „*Sprache und Mentalität*“ der italienischstämmigen Familien. Damit meint sie besonders Umgangsformen, die nicht konform mit denen der deutschen Gesellschaft sind. Sie nennt Beispiele wie höfliche Umgangsformen, die diese Kinder nicht beherrschen, aber einen Einfluss auf die Bewertung haben können. Dabei handelt es sich ihrer Meinung nach nicht um ein schichtspezifisches Problem, da diese Umgangsformen jede „*deutsche Arbeiterfamilie*“ beherrschen würde. Sie siedelt die bildungsfernen italienischstämmigen Familien demnach auf einem niedrigeren „*Niveau*“ an als bildungsferne einheimische Familien. Oft spricht sie über diese Elterngruppe abwertend und emotional.

Ein weiterer negativer Faktor ist, dass diese Familien ihren Kindern häufig ein schlechtes Bild der deutschen Schule vermitteln, in dem sie vor ihren Kindern die angeblichen Antipathien der Lehrer für die Schulprobleme verantwortlich machen. Davon rät sie den Eltern entschieden ab, auch wenn sie eine fehlende Sympathie der „deutschen“ Lehrer auf Grund des Migrationshintergrundes bestätigt.

**Frau Rohden:** (...) Die italienischen Familien reden auch immer schlecht über die deutschen Schulen und sagen auch öfters, wenn ein Kind Schwierigkeiten hat, deine Lehrerin kann dich sowieso nicht leiden, weil du Italiener bist. Und das ist die Schlimmste, auch wenn es wahr ist, ich sag den Eltern nie so was sagen auch wenn es stimmt. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Frau Rohden kritisiert deutlich die fehlende elterliche Unterstützung und macht sie für den mangelnden Schulerfolg der Kinder mit italienischem Migrationshintergrund verantwortlich. Dieses zeigt sich unter anderem darin, dass die Eltern ihre Kinder trotz Aufforderung nicht zur Sprachförderung schicken. Sie entschuldigen es durch logistische und organisatorische Probleme, welches ihr absurd erscheint. Die Migrantenfamilien würden trotz Aufklärung, u.a. durch Vereine wie diesen, nicht verstehen, wie wichtig es ist, ihre Kinder so früh wie möglich im sprachlichen oder allgemein im frühkindlichen Bereich zu fördern. Diese Einstellung begründet sie damit, dass diese bildungsfernen Eltern eine derartige Erziehung selber nicht erlebt und darum kein Bewusstsein dafür entwickeln haben. Aus diesem Grund begrüßt die Vereinsvorsitzende die strengeren Auflagen des deutschen Staates in dieser Beziehung (verpflichtende Maßnahmen zur Erlernung der deutschen Sprache), auf die die Eltern nun

reagieren müssen.

Sie unterstellt den Migrantenern im Allgemeinen fehlendes Interesse und „Ignoranz“ in Bezug auf die Erziehung der Kinder. Die Verantwortung wird auf die Schule abgeschoben, welches laut Ansicht der Vereinsvorsitzenden durch ein selektives deutsches Schulsystem aber nicht aufgefangen werden kann. Die Eltern würden zudem, anstatt in die Förderung ihrer Kinder, in Immobilien in Italien oder für ihre Rückkehr investieren. Dadurch fehle das Geld für Bücher, Schulmaterial und geeignete Räumlichkeiten, wo die Kinder ungestört lernen und Hausaufgaben machen können. Frau Rohden räumt ein, dass es auch viele interessierte Eltern gibt, aber leider auch viele, die „*nicht so intelligent sind*“, ihr Kind zu unterstützen und zu fördern.

Neben der Kritik, die sie an den italienischen Migrantenern übt, nennt sie auch Defizite des deutschen Schulsystems. Es kommt allerdings zu einigen widersprüchlichen Aussagen, da sie einerseits mit der deutschen Schule sehr zufrieden ist, worauf sie aber nicht näher eingeht, andererseits diese in vielen Punkten, besonders im Umgang mit Migrantenkinder, stark kritisiert.

Durch die erfolgreiche Schullaufbahn ihrer Kinder hat sie fast nur gute Erfahrungen gemacht.

**Frau Rohden:** (...) Meine Kinder sind alle zur deutschen Schule gegangen, ich bin auch sehr froh gewesen aber / das ist jetzt ein Zuspruch. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Mit ihrem jüngsten Sohn gab es bei der Einschulung einige Schwierigkeiten, da der Kindergarten ihrem Kind eine feinmotorische Störung unterstellte, dieses an die Grundschule weitergab und eine Zurückstellung gefordert wurde. Dagegen ging die energische Mutter vor und konnte ihre Wünsche durchsetzen, welche der Sohn durch seine außergewöhnlichen Leistungen bestätigte. Ihre Kinder wurden durch ihren deutschen Vater und die engagierte Mutter nicht als Migranten wahrgenommen.

Frau Rohden wünscht sich vor allem mehr Förderung für leistungsschwache Schüler im Gegensatz zur Begabtenförderung. Die Lehrer seien auf Grund der Einsparungen im Bildungsbereich überfordert. Die Kinder würden nicht als Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen wahrgenommen, denn in Deutschland würde im Gegensatz zu Italien nur das Klassenziel im Vordergrund stehen, was durch den Satz „*Das Kind hat das Klassenziel nicht erreicht - Sitzenbleiben*“ zum Ausdruck kommt. Man erwartet hier eine Bringschuld der Kinder, in Italien ist das Selbstverständnis ein Anderes: Dort müssen die Lehrer „*den Kindern die Möglichkeiten geben (...) die Ziele zu erreichen*“. Das selektive Vorgehen und den Umgang mit den Schülern beurteilt sie als unmenschlich und hart. Häufig würden ohne

Fördermöglichkeiten auszuschöpfen „*schwierige*“ Schüler heruntergestuft oder auf eine Förderschule überwiesen, was sie besonders bei Schülern mit italienischem Migrationshintergrund beobachten konnte. Sie relativiert durch diese Aspekte die Schuld der Migranteltern an dieser Ungleichverteilung (s.o.).

Die Förderschulen lehnt Frau Rohden ab, da ihrer Meinung nach kein Kind es verdient hat auf diese Schulform, die ihrer Meinung nach keine Perspektiven bietet, überwiesen zu werden. Überweisungen würden auch direkt aus dem Kindergarten heraus vorgenommen, ohne (alle) Fördermöglichkeiten ausgeschöpft zu haben. Es fehle häufig eine geeignete frühzeitige Aufklärung der Eltern, die vor vollendete Tatsachen gestellt und denen keine Alternative, wie zum Beispiel Einzelförderung, geboten wird. Diese Entscheidungen sind ihres Erachtens zu früh, da den Kindern aus bildungsfernen Familien Zeit gegeben werden muss, sich zu entwickeln, da ihnen die frühkindliche Förderung durch das Elternhaus fehlt. Vom GU-Unterricht (Gemeinsamer Unterricht von Förder- und Regelschülern) ist sie nicht überzeugt, da er (noch) nicht flächendeckend und ausreichend angeboten werden kann. Sie versucht dennoch, ihre Schüler, die vom Verein Unterricht erhalten, dort anzumelden, da dort wenigsten Aufstiegschancen bestehen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass Frau Rohden die Bildungssituation der Schüler mit Migrationshintergrund als sehr problematisch einschätzt, wofür einerseits die Eltern (fehlende Förderung, Bildungsferne, Desinteresse), aber auch das deutsche Schulsystem und die Lehrerschaft (selektiv, hart, Desinteresse, fehlende individuelle Förderung, schlechte Rahmenbedingungen, institutionelle Diskriminierung) eine große Verantwortung tragen.

Um diese Situation zu verbessern macht Frau Rohden einige Vorschläge: Zuerst müssten die Lehrer deutlich mehr Verständnis und Engagement für die Kinder aufbringen und eine emotionale Bindung zu ihnen aufbauen. Das Kind sollte, wie an italienischen Schulen wohl üblich, im Vordergrund stehen und nach seinen Möglichkeiten gefördert werden. Das Klassenziel sollte eine untergeordnete Rolle spielen. Bei der Klassenzusammensetzung mit niedriger Schülerzahl sollte auf eine Heterogenität bezüglich der Muttersprachen geachtet werden, da nur so eine „soziale Integration“ entstehen kann. Die Förderschulen sollten abgeschafft werden, da sie ihrer Meinung nach überflüssig sind und lernschwache Kinder bei früher Förderung auch eine Hauptschule beenden könnten. Die Förderung sollte im Allgemeinen gezielter und vor allem für leistungsschwache Schüler angeboten werden. Es müssten ständig Fortbildungsangebote für Lehrer stattfinden.

## **Verein**

Frau Rohden arbeitet seit 1994 für den Verein Co.As.Sc.It., der sich für die schulische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund einsetzt. Seit 1999 ist sie Vereinsvorsitzende. Sie begann als Förderlehrerin, welches sich auf ihre jetzige Tätigkeit positiv auswirkt, da ihr dieses Arbeitsfeld aus eigener Erfahrung bekannt ist und sie diesen Bereich optimieren kann. Sie übernimmt in ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit viele organisatorische und buchhalterische Aufgaben. Sie tritt aber immer noch mit den Familien in direkten Kontakt, welches ihr sehr wichtig und ein bedeutender Teil des Vereinskongzeptes ist. Sie bezeichnet ihre Tätigkeit trotz der hohen Anstrengung als Hobby. Frau Rohden zeigt besonderen Einsatz bei Förderschülern und sagt, dass sie es „*schaffen, vielleicht ein Kind im Jahr rauszuholen*“, was sie motiviert.

Schwierigkeiten gibt es zur Zeit auf Grund des mangelnden Kooperationswillens einiger Schulen, die keine geeigneten Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Hinzu kommt die knappe finanzielle Situation.

## **Schulentwicklung**

Der Gründer der Schule wollte eine Einrichtung gründen, in der sich die Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund „*nicht zwischen zwei Kulturen fühlen, sondern / in zwei cultura*“. Er wollte die Bikulturalität dieser Schüler fördern.

Nach wiederholten Geldschwierigkeiten kam es im Jahr 2008 zu einem Insolvenzverfahren des alten Trägervereins, woraufhin Frau Rohden in ihrer Funktion als Vereinsvorsitzende des Co.As.Sc.It. dem italienischen Generalkonsul die Übernahme der Schule zusagte. Mittlerweile ist die finanzielle Lage der Schule wieder stabil, welches an den konsequenten Sparmaßnahmen und der Erhebung von Beiträgen für den Förderverein liegt. Hohe Elternbeiträge möchte man nicht verpflichtend einführen, da es sich bei der Elternschaft der Gesamtschule nicht um wohlhabende Familien handelt. Viele „italienische“ Familien würden zudem ihre Ersparnisse in Italien investieren und wären aus diesem Grund nicht bereit, einen monatlichen Beitrag zu zahlen (s.o.).

## **Vorteile und Besonderheiten der deutsch-italienischen Gesamtschule**

### Familiäre Atmosphäre

Die Gesamtschule verbindet ihrer Meinung nach die Vorzüge des deutschen („Gründlichkeit“) und italienischen („*locker, menschlicher*“) Schulsystems, wo sich Kinder und deren Familien jeglicher Herkunft wohlfühlen sollen, was in folgendem Zitat deutlich wird:

**Frau Rohden:** (...) Sein Konzept (des Schulgründers) war die Vorzüge der italienischen Schule, also unsere pädagogische / Konzepte, die etwas lockerer, etwas menschlicher sind als die deutschen, / mit der deutschen Gründlichkeit // also, technische Begabung wollte diese zwei Systeme kombinieren und das Beste von Beidem zu nehmen und eine neue Schule zu gründen, wo jedes Kind deutsch, italienisch, türkisch oder so sich wohl fühlen konnte. / Also es ist eine Schule, wo die Kinder angenommen werden mit den Familien. / Das es wirklich ein zu Hause sein soll, wo die Kinder nicht zur Sonderschule geschickt werden nur weil sie Lernschwierigkeiten haben. / Wo man mit den Problemen der Kinder sich auseinandersetzt und die Eltern immer kommen können, um den Lehrer zu sprechen. Also wo Schule und Familienaustausch / ständig hat. Und wo die Kinder, wenn sie die Schule- erst mal eine Schule, wo die Kinder alle zum Abitur gelangen können, wenn sie schaffen. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Die Schulform Gesamtschule empfindet sie als ideal, da, wie auch in Italien üblich, alle Schüler die Möglichkeit haben, das Abitur auf dieser Schule zu erlangen. Sie werden bis zur Klasse 10 gemeinsam beschult. Die von der Grundschule vorgenommene Selektion wird somit aufgehoben. In dieser Schule kümmern sich laut der Vorsitzenden die Lehrer um die Schüler und Eltern. Man fühle sich an dieser Schule auch verantwortlich für den Schulerfolg des einzelnen Schülers und kümmert sich darum anstatt die Verantwortung an die Eltern und an eine andere Schule abzugeben. Die Schule soll wie ein „zu Hause“ sein, wohin alle Beteiligten jeglicher Herkunft jederzeit gerne hingehen.

Frau Rohden bezeichnet die Lehrer allgemein als sehr engagiert, da sie unter anderem auf die Bezahlung ihrer Vertretungsstunden verzichten, um eine Sozialpädagogin zu finanzieren. Sie gehen auf die Eltern auch außerhalb der Schule zu, welches im Gegensatz zu den meisten deutschen Schulen stehe, die erwarten, dass die Eltern auf die Lehrer zugehen. Einen Grund für diese hohe Motivation sieht sie in den Mitgestaltungsmöglichkeit und Freiheiten, die die jungen Lehrer in dieser neuen Schule haben. Hinzu komme die allgemeine Offenheit des Kollegiums und des Schulleiters. Sie beschreibt die Mitarbeiter eher als eine „*Familie als eine Schule*“, welches sich auch in der Krisensituation gezeigt hat, als alle Lehrer hinter der Schule standen, da sie „*an das Projekt geglaubt haben*“. Daran wird deutlich, dass die Lehrerschaft von dem Konzept überzeugt ist und sich in der Schule wohlfühlt.

Durch das Engagement und die familiäre Atmosphäre fühlen sich die Kinder ihrer Ansicht nach wohl und haben ein sehr enges und offenes Verhältnis zu ihren Lehrern, wodurch sie sich zum Teil laut Frau Rohden ein bisschen zu viel „*erlauben*“. Es zeigt aber auch, dass sie keine Angst vor ihren Lehrern haben. Den Kindern und Eltern wird u.a. bei zahlreichen Festen Mitgestaltungsrecht eingeräumt, welches die Identifikation mit der Schule erhöht.

### Förderunterricht

Die Kooperation mit dem Trägerverein ist ihrer Meinung nach ideal, da durch die Bereitstellung von Förderlehrern eine optimale Förderung und Hausaufgabenbetreuung gewährleistet ist. Diese Förderung komme besonders Kindern mit erheblichen Lern-

schwierigkeiten zugute. Es finden dadurch an dieser Schule Kinder „Zuflucht, die zur Sonderschule müssen“. Von den Förderlehrern, die der Verein stellt, können nur italienischstämmige Schüler auf Grund der Finanzierung aus Italien profitieren.

Hinzu kommt allerdings das Förderkonzept der Schule, das alle Kinder in den Hauptfächern fördert, in denen sie Schwierigkeiten haben.

### Förderung der Bilingualität und Bikulturalität

In der deutsch-italienischen Gesamtschule soll die Bikulturalität und Bilingualität der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund gefördert werden. Sie sollen durch die gleichberechtigte Stellung der beiden Kulturen lernen, dass sowohl die deutsche als auch die italienische Sprache und Kultur wertvoll und gleich wichtig ist.

**Frau Rohden:** (...) Und ich denke grade so eine Schule, wo **beide** Sprachen, **beide** Mentalitäten, **beide** Kulturen die **gleiche** Wertung haben, dass dann die Kinder lernen: Aha. Meine Kultur, meine Ursprungskultur ist wertvoll aber auch die deutsche. (...) Und die Deutschen lernen: Aha: Meine Kultur ist wichtig aber / die Kinder haben ihre eigene Sprache und das ist auch wichtig. Und vor allem die nicht-italienisch sprechenden Kinder lernen wie schwierig es ist, eine Fremdsprache zu lernen. Dann haben sie mehr Verständnis, wenn ihre italienischen Kollegen in der Schule Fehler machen. Dann wissen sie, dass sie selber / Fehler machen (...) [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

An dieser Schule erkennt die Vorsitzende eine Aufwertung der deutschen und italienischen Kultur. Durch das Erlernen der italienischen Sprache würden die deutschsprachigen Schüler Verständnis und Anerkennung für nichtdeutschen Muttersprachler entwickeln, da sie im Italienischunterricht in der gleichen Situation wie italienischsprachige Schüler im Deutschunterricht sind und dort ähnliche Verständnisschwierigkeiten erleben. Dieses trifft allerdings weniger auf die bereits zweisprachig aufgewachsenen als auf die neu eingewanderten Schüler zu. Die Lehrer übernehmen laut Frau Rohden eine Vorbildfunktion, da sie beide Sprachen beherrschen, welches die Schüler zum Erlernen beider Sprachen ermutigt.

**Frau Rohden:** (...) Vielleicht / wachsen die auch eher zusammen, weil sie sich gegenseitig unterstützen können. Und die gerade diese Miteinander // hat beide miteinander gehen / das ist etwas, was die Integration sehr gut / fördert. Und wenn ein Kind sieht, dass die Klassenlehrerin, egal welches Fach sie unterrichtet, / auf Italienisch oder auf Deutsch / gleich unterrichtet oder sprechen kann, das ist schon ein Zeichen zu // verstehen ich muss auch beide Sprachen beherrschen. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Die Schüler können sich gegenseitig in den jeweiligen Sprachen unterstützen. Die italienischen Migranten hätten im Fach Italienisch Erfolgserlebnisse, die ihr Selbstbewusstsein steigern, wobei die deutschsprachigen Schüler ihrer Ansicht nach kaum Schwierigkeiten mit der italienischen Sprache haben, da sie die Sprache täglich in der Schule anwenden können. Das „Miteinander“ fördert ihrer Meinung nach die Integration.

Sie sieht das Problem, dass sich Migrantenkinder in Deutschland immer **zwischen** zwei Kulturen „gerissen zwischen Deutschland und Italien“, fühlen. Das „Nebeneinanderhergehen

*der zwei Kulturen*“ an dieser Schule könne den Kindern helfen, den Konflikt zu überwinden.

**Frau Rohden:** (...) Und wenn sie **beide** Kulturen in sich / vereinigen können, ich denke, dass das der Weg ist, um in Frieden mit sich selbst zu sein. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Die italienische Kultur soll neben dem Unterricht auch durch italienische Feste mit italienischem Essen und „italienischem Flair“ in der Schule eingebracht werden.

### **Probleme**

Durch die italienische Sparpolitik hat der Verein finanzielle Probleme und musste viele Kürzungen beim Förderunterricht hinnehmen. Die Vorsitzende hofft, dass es die Schule nicht weiter einschränkt. Sie kritisiert diese Politik, da sie Kürzungen im Bildungsbereich für sehr kurzsichtig hält. Für eine Schule im Aufbau würden die Zuschüsse des Landes kaum ausreichen, da z.B. ein Labor, was dringend benötigt wird, nicht refinanziert wird. Sie stellt heraus, dass es sich um keine Privatschule handelt, die luxuriös ausgestattet ist, wie es bei vielen Privatschulen der Fall ist. Durch das Insolvenzverfahren und die daraufhin negative Presse und Mundpropaganda kam es zu vielen Abmeldungen.

Sie scheut sich, Nachteile im pädagogischen Bereich zu nennen und weicht dieser Frage aus. Dieses Verhalten ist dadurch zu erklären, dass sie in einigen Punkten mit der Schule nicht konform geht.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Eltern mit italienischem Migrationshintergrund entscheiden sich ihrer Meinung nach für diese Gesamtschule, da dort Italienisch angeboten wird, welches an nur wenigen weiterführenden Schulen der Fall ist. Sie würden darin einen Vorteil für ihre Kinder sehen und wünschten sich eine Förderung der Muttersprache. Zum Teil kommen sie von der Grundschule mit bilingualem Zweig, von denen es drei in Köln gibt, und möchten, dass dieses Konzept fortgeführt wird. Einheimische Eltern hätten oft eine Vorliebe für die italienische Sprache, die ihnen durch Urlaube bekannt ist, und wollen, dass ihre Kinder diese Sprache lernen. Einige Eltern entscheiden sich ihrer Ansicht nach für die Schule, da sie in ihrem Einzugsgebiet liegt. Zudem ist es schwierig, sein Kind auf einer Gesamtschule anzumelden, da sie häufig überfüllt sind und viele Schüler ablehnen müssen. Durch das spezielle Sprachenangebot sei diese Schule nicht für jeden interessant und hat mehr freie Plätze zur Verfügung.

### **Ziele**

Einige Ziele wurden, wie die Förderung der Bilingualität und Bikulturalität, bereits genannt. Das spezielle Angebot der Schule unterstützt die Schüler laut Frau Rohden bei ihrem

Bildungsweg und soll vielen zum Abitur verhelfen. Durch das mehrsprachige Konzept würden die Schüler nach Beendigung der Schule zwei bzw. mit Englisch drei Sprachen beherrschen und wären damit „europäische Bürger“, da mehrsprachige Kompetenzen im Zuge der Europäisierung gefordert sind.

Frau Rohden wünscht sich noch mehr verschiedene Nationalitäten an dieser Schule, um daraus nicht nur einen binationalen, sondern einen „internationalen Treffpunkt“ zu errichten. Sie wünscht sich einen Zusammenschluss der Migranten, um die Schulschwierigkeiten, die bei allen Migrantengruppen die gleichen sind, zu beheben. An der Schule könnten dann Elternseminare, Fortbildungen und Beratungsstellen für Eltern stattfinden. Die Minderheit soll sich ihrer Ansicht nach verbünden, um gemeinsam für die Interessen der Migranten gegenüber den „Deutschen“ einzutreten.

**Frau Rohden:** (...) Und ich wünsch mir noch mehr // Kinder aus verschiedenen Nationalitäten, weil ich wollte diese Italo Svevo-Konzept noch n bisschen erweitern und aus der Schule eine internationalen Treffpunkt machen. wo auch wirklich meinetwegen internationales Kaffee angeboten wird, wo meinetwegen auch andere Nationalitäten ihre Beratungsstelle bei uns haben / eventuell, dass die die Leute, die da kommen probieren, weil ich glaube sehr viel an / Netze und ich glaube sehr viel an Synergien. [Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG]

Die Schularbeit wird demnach auf die Elternarbeit ausgedehnt. Es geht Frau Rohden dabei um die Verbesserung der Bildungssituation der Migrantenkinder in Deutschland, wozu der Zusammenschluss sämtlicher Migrantengruppen beitragen könnte (s.o.).

### **Herr Ruina, Schulleiter der deutsch-italienischen Gesamtschule**

*Wir betreiben hier angewandte Integrationspolitik.*

#### **Persönliche Daten**

Herr Ruina ist zum Zeitpunkt des Interviews 42 Jahre alt und seit Januar 2006 Schulleiter der deutsch-italienischen Gesamtschule und der italienischen gymnasialen Oberstufe. Zudem ist er Klassenlehrer einer 9. Klasse und unterrichtet Deutsch und Geschichte. Er ist in Deutschland aufgewachsen und besitzt einen italienischen Migrationshintergrund.

Er absolvierte sein Abitur in Köln. Danach studierte er in Rom. Er hatte bis zu seiner Lehrtätigkeit in der italienischen Oberstufe keine Erfahrungen im schulischen Bereich. Er arbeitete im romanischen Seminar einiger Universitäten. Nach Beendigung seines Studiums kehrte er 1997 nach Köln zurück und lernte den Gründer der italienischen Oberstufe kennen. Dort begann er mit einer geringen Stundenanzahl zunächst im Förderbereich und dann im Regelunterricht zu arbeiten. Er ist Gründungsmitglied der Gesamtschule, in der er zunächst als Lehrer tätig war. Als dann der Gründer und Schulleiter 2005 verstarb, übernahm er die

Leitung der beiden Schulen.

### **Soziale Situation der Migranten in Deutschland**

Herr Ruina kritisiert, dass in der deutschen Gesellschaft nur die Gruppe der türkischen Migranten problematisiert und ihnen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei bezieht er sich auf eine aktuelle Studie (gemeint ist die Untersuchung des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung 2009), die die „*Türken als die schlecht integrierteste Gruppe*“ bezeichnet.

**Herr Ruina:** (...)// Also, die jetzigen Studien haben ja immer wieder gezeigt, ne es war ja jetzt wieder die, / ach, helfen Sie mal, von der Unesco? Nein //// Sie wissen aber was ich meine (lacht) wo man sagt „Türken seien diejenigen, die am wenigsten integriert sind“. Wenn man sich aber die Tabelle aber mal genauer anschaut, ich hab mir das dann mal im Internet / mal kurz angeschaut, wird man feststellen, dass die Italiener bzw. die Südeuropäer im Allgemeinen nicht viel besser abschneiden. [Ruina, Schulleiter, DIG]

Er befasste sich mit den Ergebnissen der Studie und wurde darin bestätigt, dass italienische Migranten und allgemein die Gruppe der „Südeuropäer“ ebenfalls in den entscheidenden Bereichen schlecht abschneiden. Der Schulleiter ist der Meinung, dass man den Integrationsbegriff neu definieren bzw. differenzieren muss, denn die meisten italienischen Migranten seien zwar ökonomisch, aber nicht sozial integriert. Diese Tatsache macht er an den wenigen einheimischen Freunden, also den fehlenden engen sozialen Kontakten zur Aufnahmegesellschaft, fest.

**Herr Ruina:** (...) man muss den Begriff Integration entweder neu definieren oder / auf verschiedene Art und Weisen / definieren. Also angefangen bei der ökonomischen Integration bis hin zur sozialen Integration. / Die meisten mögen zwar ökonomisch integriert sein aber nicht sozial. Fragen Sie mal die Italiener wie viele deutsche Freunde die haben? Und ich mein Freunde mein ich, was das Wort auch wirklich bedeutet. Ne? // Viele haben eine ablehnende Haltung a priori. Und das muss sich einfach ändern. [Ruina, Schulleiter, DIG]

Die Migranten sind seiner Meinung nach nur teilweise „*integriert*“. Die ablehnende Haltung, die er gegenüber der Mehrheitsgesellschaft wahrnimmt, und „*Abschottung*“ begründet der Schulleiter u.a. mit dem Rückkehrwunsch vieler Familien.

**Herr Ruina:** (...) Aber trotzdem diese, ja diese Antihaltung existiert nach wie vor. Und die existiert vor allem bei den Familien, die // ich sag jetzt mal so (lacht) die im Grunde genommen seit / 55 Jahren auf gepackten Koffern sitzen. Is einfach so. Die meisten, die herkommen gehn immer davon aus in einem Jahr zurückzukehren. [Ruina, Schulleiter, DIG]

Der Gedanke, schon bald wieder nach Italien zurückzukehren, sei besonders ein Phänomen der italienischen Migrantengruppe, da durch das Freizügigkeitsabkommen die Möglichkeit zu pendeln schon früh gegeben war. Durch diese Option hätten viele italienische Migranten allerdings nie Deutschland als Lebensmittelpunkt akzeptiert und befänden sich in einer „*Antihaltung*“ gegenüber der, aus ihrer Sicht, vorübergehenden Aufnahmegesellschaft.

Für die mangelnde Integration der italienischen Migranten in die deutsche Mehrheitsgesellschaft macht der Schulleiter folglich die Einstellung der „Italiener“ verantwortlich.

## **Beurteilung des deutschen Bildungssystems**

Herr Ruina übt Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, da viele Kinder Zeit brauchen, um sich zu entwickeln und sie durch die Selektionsentscheidungen nach der vierten Klasse zu früh auf einen Bildungsgang festgelegt werden. Die fehlende Durchlässigkeit verbaut den Schülern bereits früh Aufstiegsmöglichkeiten. Das Gesamtschulsystem ist seiner Ansicht nach das geeignetste, da dort eine Durchlässigkeit gegeben ist und er schon oft die Erfahrung gemacht hat, dass Kinder mit einer Hauptschulempfehlung am Ende der Klasse 10 die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe erhalten, was die Entwicklungsmöglichkeiten bestätigt.

Im Allgemeinen findet er, dass die Grundschulen die Kinder fachlich nicht ausreichend auf die weiterführenden Schulen vorbereiten. Die Bildungssituation der Schüler mit italienischem Migrationshintergrund beurteilt er sehr negativ, wofür er aber zunächst nicht die Schulen, trotz Kritik, verantwortlich macht.

**Herr Ruina** Das Problem ist, das Problem sind glaub ich nicht, das sind nicht die Schulen, das sind auch nicht die Kinder, das Problem sind die Familien. [Ruina, Schulleiter, DIG]

Der Schulleiter macht zunächst die Migrantenfamilien und ihre ablehnende Haltung und damit das Desinteresse an der Integration in die Aufnahmegesellschaft verantwortlich (s.o.). Der oben beschriebene Rückkehrwunsch bzw. das Pendeln zwischen Italien und Deutschland ist für ihn einer der Gründe für den schulischen Misserfolg und überproportionalen Anteil von Schülern mit italienischem Migrationshintergrund auf Förderschulen. Ein weiterer Grund ist für ihn die Bildungsferne der italienischen und türkischen Migranten. Im Gegensatz zu anderen Migrationsländern waren es hauptsächlich Arbeiter und Bauern, die aus ländlichen Gebieten nach Deutschland kamen, um dort zu arbeiten. Auf Grund der Bildungsunterschiede kann man die Migrantengruppen nicht, wie in einigen Studien geschieht (s.o.), vergleichen. Er beschreibt die Wandermotive der Portugiesen, Spanier und Griechen, die vor der Diktatur flohen und häufig Intellektuelle waren. Die bildungsnahen Eltern können ihren Kindern in Deutschland kulturelles Kapital vermitteln, was großen Einfluss auf den Bildungserfolg hat. Zudem war diesen Gruppen laut Herrn Ruina der Schulerfolg ihrer Kinder sehr wichtig, welches sich u.a. in der frühen und erfolgreichen Elternselbstorganisation widerspiegelt. In der Migrantendiskussion werden seiner Meinung nach häufig die Migrantengruppen generalisiert oder miteinander verglichen, welches er in Bezug auf den unterschiedlichen Bildungshintergrund nicht als sinnvoll erachtet.

Die Schuldzuweisung verschiebt sich im Folgenden aber auch zur deutschen Schule. Bei den Empfehlungsschreiben der Grundschulen stellt Herr Ruina eine Diskriminierung auf Grund der Herkunft fest: Kinder mit Migrationshintergrund würden häufig schlechter eingestuft und trotz Eignung für die Realschule für eine Hauptschule empfohlen.

**Herr Ruina:** Wenn man sich die Zeugnisse anschaut vor allem die der, ich sag das jetzt mal so der Nicht-Deutschen, / und / findet sehr häufig Hauptschulempfehlung. Und wenn man das Zeugnis genauer betrachtet // stellt man sehr schnell fest, dass es eigentlich ne Realschulempfehlung ist und / sie bekommen diese Realschulempfehlung nicht, weil sie entweder Italiener oder Türken sind. /// Also ich will jetzt kein neues Fass aufmachen. // Aber das ist Gang und Gebe, dass viele Grundschulempfehlungen auch // ja auf Grund der Nationalität verteilen. Mit der Behauptung oder mit der Begründung „Deine Eltern können dir sowieso nicht helfen“. Als ob alle Eltern, alle deutschen Eltern der Kinder, die eine Realschulempfehlung bekommen, so eine Stütze leisten könnten. Also- (macht wegwerfende Bewegung) [Ruina, Schulleiter, DIG]

Er erkennt oft im Wortlaut der Empfehlung von allochthonen Schülern, dass diese zu Unrecht eine niedrigere Empfehlung erhalten haben. Er meint, dass dieses auf Grund ihres Migrationshintergrundes geschieht. Oft würde offiziell diese Entscheidung mit der vermeintlich fehlenden Unterstützung der Eltern begründet (Zuschreibung und Generalisierung). Das Argument sieht er als sehr verwerflich an, da auch viele einheimische Eltern ihre Kinder nicht in jedem Fach unterstützen könnten, was besonders in bildungsfernen Familien der Fall ist. Bei den „deutschen“ Familien würd aber von der Grundschule angenommen, dass sie, wahrscheinlich auf Grund der deutschen Sprachkompetenzen und Kenntnisse der deutschen Schule, ihr Kind fördern. Herr Ruina stellt damit eine Diskriminierung von Migrantenkinder an der wichtigsten Übergangsschwelle im deutschen Bildungssystem fest.

### **Vorteile und Besonderheiten der deutsch-italienischen Gesamtschule**

Das Konzept verändert sich laut Herrn Ruina ständig. Es muss sich festigen, wird noch erprobt und passt sich immer an neue Bedürfnisse an. Er betont, dass man stets offen für Veränderungen ist. Das Konzept lässt sich unter folgende Überschriften fassen:

#### Integration durch „gemischte Schülerschaft“

Durch die gemischte Schülerschaft bzgl. ihrer Herkunft und Bildung herrsche in der Schule eine „*angewandte Integrationspolitik*“, indem Kinder und Jugendliche jeglicher Herkunft aufeinandertreffen und in der Schule miteinander Zeit verbringen. Daraus ergeben sich soziale Kontakte und Freundschaften, die er als wichtigen Punkt in der Integration bezeichnet (s.o.). Er relativiert die augenscheinlich hohe Anzahl von Schülern mit italienischem Migrationshintergrund, da es sich oft um Kinder aus Mischehen handelt, die die italienische Sprache kaum beherrschen und keinen Bezug zur italienischen Kultur haben. Herr Ruina betont, dass es sich nicht um eine italienische Schule handelt. Eine Ausgewogenheit der Schülerschaft in den Klassen bezüglich der Herkunft wird stets angestrebt. Demnach werden Schüler mit italienischem Migrationshintergrund nicht bevorzugt.

### Bilingualismus

Das Grundkonzept basiert auf dem Bilingualismus. Im Unterschied zu anderen deutsch-italienischen Schulen, die nur einen bilingualen Zweig haben, ist an dieser Schule Italienisch Pflicht und Arbeitssprache in einigen Fächern. Das zur Hälfte italienischsprachige Lehrpersonal gewährleistet den Unterricht auf Italienisch. An anderen Schulen unterrichten meist nur zwei oder drei Lehrer in italienischer Sprache. Er wünscht sich noch mehr Fächer, die auf Italienisch unterrichtet werden, was von den Kapazitäten der italienischsprachigen Lehrkräfte abhängt. Zusätzlich soll Italienisch Abiturfach werden. Um die Zweisprachigkeit zu fördern, strebt der Schulleiter einen Austausch mit einer italienischen Stadt an. Italienischkenntnisse sind keine Voraussetzung, da im Unterricht eine Binnendifferenzierung stattfindet.

Kindern, die keine Sprachbegabung aufweisen, rät er ab diese Schule zu besuchen, da sie durch die zwei Fremdsprachen ab Klasse 5 überfordert sein würden. Die häufigen Bedenken von nicht-italienischsprachigen Eltern, ihre Kinder in diesem Fach nicht unterstützen zu können, begegnet der Schulleiter mit dem Argument, dass sie das nie in jedem Fach leisten könnten.

Durch den Italienischunterricht haben die Schüler mehr Unterricht als an öffentlichen Schulen. Für die italienischsprachigen Schüler ist Italienisch als Hauptfach ein Vorteil, da sie diese Sprache schon beherrschen und damit einen zusätzlichen Erweiterungskurs belegen können, um die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe zu erlangen.

### Förderkonzept

Ein weiterer Vorteil des Schulkonzeptes sind laut Herrn Ruina die Förderkurse, die an zwei Stunden in der Woche in den Fächern Italienisch, Deutsch, Englisch und Mathematik angeboten werden. Der Erfolg des Deutschförderunterrichtes zeigte sich in den Sprachstandserhebungen der fünften Klassen, wo die Schule bundesweit als Vierte, trotz geringer Mittel und hohem Migrantenanteil, abschloss. Dabei betont der Schulleiter, dass es sich nicht um ein ausgefeiltes Konzept handelt. Die Schule teilt die Schüler in homogene Gruppen bezüglich der Muttersprache ein. Die muttersprachlichen Lehrer könnten bei den Schülern mit italienischem Migrationshintergrund die Schwierigkeiten besser erfassen, da sie diese aus eigener Erfahrung kennen. Dieses ist in sprachlich heterogenen Klassen nicht der Fall. Es profitieren laut Herrn Ruina besonders die italienischsprachigen Migranten davon. Die homogenen Gruppen waren seiner Meinung nach wohl ausschlaggebend für den Erfolg. Das Förderkonzept ist seines Erachtens aber noch nicht ausgefeilt und nach dem heutigen

wissenschaftlichen Stand nicht aktuell. Im nächsten Jahr soll trotz des Erfolges das Förderkonzept grundlegend verändert werden.

### Erziehender Unterricht

Es wird viel Wert auf soziales Lernen und Konfliktprävention gelegt. Zu diesem Zweck ist ein Polizist aus dem Bezirk in der Schule präsent und führt ein Anti-Aggressionstraining mit den Schülern durch. Durch die überschaubare Größe der Schule, die maximal dreizügig bleiben soll, würde jeder einzelne Schüler Beachtung finden. Auch private Konflikte werden in der Schule angesprochen. Er spricht von wenigen Schwierigkeiten, da die kleine Schule sich in einer abgelegenen, ruhigen Umgebung befindet und die Eltern sich viel in der Schule einbringen. Man bleibt dadurch eher unter sich und Streitigkeiten könnten schneller bemerkt werden.

### Elternarbeit

Das Elternengagement an dieser privaten Gesamtschule hebt der Schulleiter hervor. Bemerkenswert findet er, dass sich nicht nur deutschstämmige Eltern engagieren, sondern auch italienischstämmige Eltern. Diese positive Entwicklung freut ihn sehr, da ein solcher Einsatz selbst an Schulen mit hohem Migrantanteil selten zu finden wäre.

**Herr Ruina:** Also ich würd sagen, ich persönlich bin mit der Elternarbeit sehr zufrieden. Auch mit der Arbeit überhaupt der Eltern und was ich ehrlich gesagt / ganz toll finde, dass unsere Schulpflegschaft auch in der Schulkonferenz / nicht nur deutsche Eltern sitzen, sondern halt auch italienische, die sich da wirklich auch mit einbringen, auch im Förderverein. / Das ist find ich ein Schritt nach vorne, / weil wenn Sie sich mal / sag ich mal normale deutsche Schulen anschauen, werden Sie mit Sicherheit nicht solch eine Präsenz / der Elternschaft in der Schulpflegschaft antreffen. Auch wenn es Schulen sind mit 60-70% Migrationshintergrund. [Ruina, Schulleiter, DIG]

Die (Migranten-) Eltern bringen sich aktiv in der Schulpflegschaft, dem Förderverein, auf schulischen Veranstaltungen und Versammlungen ein. Besonders in der Krisenzeit standen sie zu dieser Schule und warben für diese zum Beispiel durch die Verteilung von Flyern an den Grundschulen. Er erklärt das außergewöhnliche Engagement der italienischen Migranteltern folgendermaßen:

**Herr Ruina:** (...) Es is aber so, dass die Eltern natürlich wissen / also die italienischen Eltern, hier werde ich verstanden, hier traue ich mich etwas zu sagen. Und das klappt sehr sehr gut. (...) Ne, also die Elternarbeit ist bei uns sag ich mal schon bemerkenswert. [Ruina, Schulleiter, DIG]

Herr Ruina glaubt, dass die „italienischen“ Eltern sich durch die deutsch-italienische Ausrichtung der Schule und italienischstämmigen Mitarbeiter verstanden fühlen und sich dadurch auch trauen, sich zu äußern und einzubringen.

### Engagierte Lehrer

Der Schulleiter betont das hohe Engagement der Lehrkräfte, welches sich unter anderem daran zeigt, dass sie auf die Bezahlung ihrer geleisteten Vertretungsstunden verzichteten und einen Sozialpädagogen einstellten. Er bezeichnet das Kollegium als eine Familie. Man hat einen engen Kontakt und hielt auch in der „Krisenzeit“ zusammen.

### Sonstiges

Die Ganztagsbetreuung mit Hausaufgaben- und Betreuungsstunden ist für die Klassen 5 bis 7 garantiert. Durch die geringen Elternbeiträge handelt es sich nicht um eine „Eliteschule“ und sie kann von jedem ungeachtet seines Bildungs- und Migrationshintergrundes besucht werden. Vorteilhaft sind die Zuschüsse, die die Schule durch das italienische Außenministerium erhält.

### **Probleme**

Die Finanzierung sei zur Zeit das größte Problem der Schule, da 13% Eigenfinanzierung bei einem sukzessiven Aufbau zu wenig sind. Deshalb müssen auch mittlerweile die Eltern in die Pflicht genommen werden, um Neuanschaffungen zu finanzieren. Der alte Trägerverein hatte darauf verzichtet, weshalb er im letzten Jahr Insolvenz anmelden musste. Die Anmeldezahlen sind in den letzten Jahren, besonders auf Grund der negativen Schlagzeilen und Mundpropaganda nach dem Insolvenzverfahren, zurückgegangen. Um gegen dieses schlechte „Image“ anzugehen, berief der Schulleiter in diesem Jahr eine öffentliche Schulversammlung ein, zu der wichtige Politiker der Stadt geladen waren, welches positiv verlief (s. Schulportrait).

Die Eltern sind seiner Meinung nach noch nicht genug über die Gesamtschule informiert, obwohl in den Grundschulen Flyer ausgelegt und E-Mails verschickt werden. Er nimmt an, dass in den Grundschulen oft nichts Positives über die Schule berichtet wird, weshalb die Eltern vor einer Anmeldung zurückschrecken. Vorteilhaft wäre eine Vorstellung der Schule in den Grundschulen, wie es früher der Fall war. Die Schule müsse sich zudem noch etablieren.

Die geringe Schüleranzahl hat seines Erachtens den Nachteil, dass durch die wenigen Klassen keine weiteren Lehrer eingestellt werden können und die vorhandenen Lehrkräfte stark belastet sind.

Ein Nachteil des zusätzlichen Italienischunterrichts besteht darin, dass dadurch in der Stundentafel kaum Freiraum für AG-Angebote bleibt, die der Schulleiter gerne anbieten würde.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Bei der Hälfte der Elternschaft handelt es sich um italienische Migranten, die seiner Meinung nach durch die bilinguale Ausrichtung der Gesamtschule die Muttersprache ihrer Kinder fördern wollen. Andere Elterngruppen zeigen laut Herrn Ruina Interesse an der italienischen Sprache, für die auch Französisch oder Englisch (weitere Sprache mit gesellschaftlichem Ansehen) eine Alternative darstellen würden. Für manche Eltern sei die Ganztagsbetreuung interessant. Ein weiterer Grund für die Wahl dieser Schule sei das knappe Gesamtschulangebot der Stadt.

Einige Eltern bezeichnet der Schulleiter als eher uninteressiert, die ihre Kinder „parken“ möchten und sich nicht für die Arbeit in der Schule interessieren. Er beschreibt also zwei Elterngruppen: Die einen wählen diese Schule bewusst auf Grund des Konzeptes, die anderen sehen darin lediglich eine gute Betreuungsmöglichkeit.

### **Ziele**

Ziele kann der Schulleiter noch nicht klar definieren, da sich alles noch in einem Entwicklungsstadium befindet und erst ein Zyklus durchlaufen werden muss. Er nennt aber die Intention, durch das bilinguale Konzept die italienische Sprache zu verbreiten und aufzuwerten. Er möchte, dass durch diese Schule mehr Kinder mit italienischem Migrationshintergrund das Abitur erreichen, um studieren zu können. Das soll durch das Förder- und Gesamtschulkonzept sowie das Fach Italienisch erreicht werden.

Das langfristige Ziel ist für ihn die Etablierung der Schule im Bezirk und in der Stadt, welches noch einige Zeit dauern wird. Er hofft, dass die Schule in zehn Jahren vollständig ausgebaut und ausgestattet ist.

### **5.4.2 Vertreter des Privatgymnasiums**

#### **Herr Saraç, Vorsitzender des Trägervereins TDAB**

*Globales Können ambitioniert. Und wenn das ambitioniert, dann müssen wir auch **die** ambitionierteste Schule überhaupt sein.*

### **Persönliche Daten**

Herr Saraç ist erster Vorsitzender des deutsch-türkischen Vereins. Er ist 39 Jahre alt und von Beruf kaufmännischer Angestellter. Er ist türkischer Herkunft, betont aber seine deutsche Staatsbürgerschaft. Seit seinem ersten Lebensjahr lebt er in Deutschland.

Er hat drei Kinder, wovon die zwei älteren das Privatgymnasium besuchen. Seine jüngste Tochter, die noch die Grundschule besucht, möchte bei einer entsprechenden Empfehlung auch diese Schule besuchen. Zu Hause wird Deutsch und Türkisch gesprochen. Er stellt bei seinen Kindern einen Schwerpunkt in der deutschen Sprache fest, welches er positiv bewertet. Wichtig ist ihm die systematische Erlernung der Muttersprache und während eines Gespräches die konsequente Verwendung einer Sprache. Die Zweisprachigkeit sieht er als Gewinn und Ergänzung und verdeutlicht dieses mit dem türkischen Sprichwort, das übersetzt lautet: „*Jede Sprache ist ein Mensch.*“

### **Eigene Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem**

Seine Erfahrungen mit der deutschen Schule beschreibt er sowohl negativ als auch positiv: Er besuchte die ersten fünf Schuljahre eine „*rein türkische Klasse*“ in der Grund- und Hauptschule und wechselte dann auf eine Realschule. Er beklagt einerseits diese Vorklasse, die vor allem Schüler mit türkischem Migrationshintergrund besuchten, da er nicht die gleichen Erfahrungen wie die einheimischen Kinder machen konnte. Er war durch die Sonderbehandlung von den Regelklassen ausgeschlossen und bekam auch keine Informationen über das Schulsystem. Dieses zeigte sich durch seine Verwirrung am Ende der Vorbereitungsklasse, als er trotz sehr guten Notendurchschnitts (1,4) die fünfte Klasse wiederholen sollte, um auf eine Realschule wechseln zu können. Ihm war bis zu dem Zeitpunkt nicht einmal bewusst, dass er eine Hauptschule besuchte. Das dreigliedrige System war seinen Eltern und ihm nicht bekannt. Zudem befand sich in seinem Umfeld nur diese Schulform. Er beschreibt die üblichen Schwierigkeiten, die zu dieser Zeit bei vielen „Gastarbeiterkindern“ durch die Segregation und die fehlende Aufklärung auftraten.

**Herr Saraç:** (...) Wir wohnen quasi in einem Reservat, in einem Schulsystem an die Bildungslandschaft herangebracht, die eigentlich gar nicht so bestand. Ja, das hat sich in der Zwischenzeit auch gewandelt aber / ich gehör halt noch zu denjenigen, die halt nicht das Bildungssystem vom ersten Schuljahr an genauso wie ein anderes deutschstämmiges Kind erfahren konnte. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Herr Saraç beschreibt die Bildungssituation der Arbeitsmigranten als „*Reservat*“. Dieser negative Begriff beschreibt eine zwangsweise Segregation und Aussonderung von der Aufnahmegesellschaft. Die Vorbereitungsklassen und Förderung der Muttersprache dienten in dieser Zeit wieder verstärkt dem Ziel der Rückkehrung. Es bestanden durch die Aussonderung im Bildungs- und Wohnbereich kaum soziale Kontakte zur deutschsprachigen Aufnahmegesellschaft. Dadurch blieb Deutsch eine Fremdsprache, welches einen Ausweg aus dieser Situation erschwerte.

Neben den vielen negativen Aspekten nennt der Vereinsvorsitzende einen Vorteil der Vorbereitungsklasse, da in dieser Zeit viel Wert auf die Förderung der Muttersprache gelegt

wurde, wodurch er die türkische Sprache systematisch erlernen konnte, welches wiederum als Grundlage für die Erlernung der deutschen Sprache von Vorteil war.

Als Herr Saraç nach Absolvierung der Realschule in die Oberstufe eines Gymnasiums wechselte, beschreibt er viele Probleme:

**Herr Saraç:** (...) Natürlich wenn man immer weit nach oben geht vor allem in der Oberstufe, da gabs dann natürlich auch soziale Probleme, / von denen ich zwar nicht direkt betroffen war aber indirekt wurde da sehr viel schikaniert und psychologischer Druck aufgebaut. Da musst ich immer als einzelner durchkämpfen, / weil ich gehörte nicht dem sozialen Milieu der akademischen Familien / und kam da einer als ein Türke, damals hatte ich noch keine Einbürgerung, / und versuche hier Paroli zu bieten, was einigen nicht geschmeckt hat. Weil das ist normal auf der einen Seite, auf der anderen Seite war das aber auch schade, dass man da nicht so angenommen wurde wie man war und wie man ist. / Und das ist das Grundproblem / im Wesentlichen. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Er beschreibt hier Diskriminierungserfahrungen, denen besonders Minderheiten in höheren Bildungsformen ausgesetzt sind. Er schwankt bei der Schilderung zwischen persönlichen Erlebnissen und Generalisierungen. Er fühlte sich durch die Art der Ansprache und des Umgang durch den Lehrer nicht gleich behandelt, was er auch als gesellschaftliches Problem wahrnimmt. Der Vereinsvorsitzende meint, dass sich die Migranten immer noch nicht auf der gleichen Ebene wie die Einheimischen befinden.

Zu seiner nichtdeutschen Nationalität kam die Bildungsferne seines Elternhauses, welches ein weiterer Diskriminierungsgrund, besonders auf dem Gymnasium, darstellte. Er fühlte sich als Einzelkämpfer und musste den „Deutschen“ mit ihren Vorurteilen „Paroli“ bieten. Diese fühlten sich wohl durch einen selbstbewussten und bildungserfolgreichen „Türken“ bedroht und begegneten ihm auf einer negativen Art und Weise. Er zeigt Verständnis für dieses Verhalten, drückt aber auch sein Bedauern aus, nicht als der Mensch, der er war, angenommen zu werden. Die Selbstzuschreibung „Türke“ begründet Herr Saraç mit seiner damaligen türkischen Staatsangehörigkeit.

Die Kinder des Vereinsvorsitzenden machten nur gute Erfahrungen in der Schule, was er damit begründet, dass er und seine Frau, die pädagogisch ausgebildet ist, sehr engagiert am Schulleben der Kinder teilnehmen (Elternabende, Klassenpflegschaft etc.). Dieses ist für ihn selbstverständlich und wichtig, damit die Lehrer einen guten Eindruck von den Kindern bekommen. Darauf geht er im Folgenden noch näher ein. Die erfolgreiche Schulkarriere seiner Kinder ist des Weiteren bedingt durch ihr Talent, Fleiß und ihre kulturelle Sozialisation, die sie durch ihre Familie erhielten. Damit meint er den Umgang mit Büchern und eine Erziehung zu Fleiß, Zielstrebigkeit und Engagement.

Seine jüngere Tochter ist sehr „ambitioniert“, die gleiche Schule wie ihre älteren Geschwister

zu besuchen und nimmt zur Wiederholung und Festigung der Lerninhalte an Kursen der Bildungszentren teil. Der Vater ist zuversichtlich, dass auch sie die Gymnasialempfehlung erhält.

### **Soziale Situation der Migranten in Deutschland**

Die meisten gesellschaftlichen Probleme bringt Herr Saraç mit der Bildungsbenachteiligung in Zusammenhang, weshalb er die Migranten in diesem Bereich stärken möchte. Das Grundproblem der Migranten in der Schule beschreibt er folgendermaßen:

**Herr Saraç:** (...) Es ist ja heute immer noch so, dass sehr viele Migrantenmenschen gar nicht von Auge ins Auge reinschauen können gegenüber der einheimischen Gesellschaft. Und das ist etwas / woran wir arbeiten müssen. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Er beschreibt ein Ungleichgewicht zwischen den Migranten und der Aufnahmegesellschaft (s.o.), woran seiner Meinung nach die Migranten arbeiten müssten. Er bezieht sich häufig durch das Personalpronomen „wir“ mit ein und zählt sich damit zur Gruppe der Migranten. Das Ungleichgewicht entstehe durch die vermeintlich größere „Macht“ und Bildung der einheimischen Bevölkerung. Durch eine bessere Bildung könnten die Migranten diesen Abstand aufholen, was der Verein fördern möchte. Er vertraut nicht auf die Unterstützung der „Deutschen“, da er nur die Migranten auffordert, daran zu arbeiten, d.h., dass er davon ausgeht, dass nur sie etwas an dieser Situation ändern können.

Versäumnisse in der deutschen Bildungspolitik nannte er bereits im Zusammenhang mit seinen eigenen Erfahrungen: Keine Information, Unterstützung und Segregation in Vorbereitungsklassen. Ein weiteres Versäumnis der deutschen Politik sieht er in der fehlenden Förderung der deutschen Sprache durch Sprachkurse für Einwanderer. Dies wirke sich immer noch negativ auf die Schullaufbahn der Kinder aus, da sich die Eltern nicht mitteilen können und durch fehlende Sprachkenntnisse meist vom Schulleben ausgeschlossen bleiben. Er findet, dass man angesichts der fehlenden Förderung Deutschkenntnisse nicht erzwingen kann. Das Zuwanderungsgesetz, welches er als positiv ansieht, kommt seiner Meinung nach viel zu spät.

Herr Saraç bedauert, dass die Aufnahmegesellschaft zu wenig über die „*kulturellen Besonderheiten*“ der Migranten weiß und sie deshalb nicht anerkennt und schätzt. Die Ressourcen der Migranten, mehrsprachige und bikulturelle Kompetenzen, würden von Deutschland nicht genutzt und anerkannt. Der Vereinsvorsitzende betont mehrfach den Gewinn, den Deutschland durch seine Migranten hat, u.a. die Schaffung vieler Ausbildungs- und Arbeitsplätze durch deutsch-türkische Betriebe.

## Beurteilung des deutschen Bildungssystems

Der Vorsitzende kritisiert in vielerlei Hinsicht das deutsche Bildungssystem: Als erstes nennt er die fehlende Flexibilität und die bürokratischen Hürden, die die Schulen zu überwinden haben, um Neues durchsetzen zu können. Hinzu kommt die fehlende Unterstützung durch die Eltern, die seines Erachtens nötig ist, um Veränderungen hervorrufen zu können. Er geht davon aus, dass Wissenschaftler und Schullektoren, er schließt sich mit ein, die guten Ansätze, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Bildungserfolg führen, kennen aber durch die eben genannten Punkte nicht oder nur schwer realisieren können.

Ein großer Kritikpunkt ist die fehlende Durchlässigkeit des dreigliedrigen Schulsystems. Er empfindet es als „erniedrigend“, wenn Kinder, die auf einem Gymnasium keinen Erfolg haben, direkt auf eine Hauptschule „heruntergestuft“ werden und umgekehrt kaum eine Chance haben, von einer Haupt- oder Realschule auf ein Gymnasium zu wechseln. Hinzu kommt, dass er eine Empfehlung, die enorme Folgen für die Bildungskarriere hat, bereits in der vierten Klasse getroffen wird. Seiner Meinung nach sollte eine Selektion, entsprechend des Vorbildes Skandinavien, erst im Jugendlichenalter stattfinden, da den Kindern Zeit gegeben werden muss, sich zu entwickeln und ihre Begabungen und Fähigkeiten zu entdecken. Das selektive deutsche Bildungssystem hat seines Erachtens fatale Folgen für Deutschland, welches er am geringen Bruttosozialprodukt und den vielen freien akademischen Arbeitsstellen festmacht.

**Herr Saraç:** (...) und so vergraulen wir uns Potenziale ins Abgrund. Und so was kann sich Deutschland nicht mehr leisten. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Mit „wir“ meint er die deutsche Gesellschaft, zu der er sich in diesem Fall hinzuzählt. Er glaubt, dass die Schüler in Deutschland viel Potenzial aufweisen, dieses aber durch das selektive Vorgehen, nicht erkannt und gefördert wird.

Ein weiterer Verlust, den das deutsche Bildungssystem zu verantworten hat, sei die fehlende Förderung der Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Schule. Er erkennt, außer im KOALA-Projekt (zweisprachige Alphabetisierung), keine systematische Förderung der (türkischen) Muttersprache trotz der großen Anzahl (türkischer) Muttersprachler. Er begründet sein Bedauern durch die wissenschaftliche Erkenntnis, dass durch eine gut beherrschte Muttersprache die Basis für weitere Sprachen geschaffen wird, was aber nur durch die entsprechende Förderung ab dem dritten Lebensjahr geschehen kann. Er bezeichnet die Muttersprache und allgemein die Mehrsprachigkeit als einen „Fundus“ und einen „kostbaren Schatz“. Er hat sich mit dieser Thematik intensiv befasst und zitiert als Beleg seiner Meinung den Stand der wissenschaftlichen Forschung.

Ein wichtiger Aspekt in der deutschen Schule ist für ihn das Elternhaus und die Elternarbeit.

Zunächst geht der Vereinsvorsitzende auf die Orientierung der Lehrkräfte am Elternhaus bei der Überweisungsentscheidung ein. Für eine Gymnasialempfehlung achten diese seiner Meinung nach auf eine aktive Beteiligung der Eltern am Schulleben, welches u.a. den Erfolg seiner Kinder begründet. Es wird in seinen Ausführungen nicht ganz deutlich, ob die Lehrer das Gefühl haben, dass die Eltern sich interessieren und dadurch ihre Kinder mehr fördern oder ob sie eher Angst vor einem Widerstand der Eltern bei einer nicht einstimmigen Entscheidung haben. Der Vater benennt wieder Ergebnisse von Studien für sein nächstes Argument, indem er sagt, dass eine Gymnasialempfehlung vom sozialen Milieu abhängig ist. Kinder aus akademischen Familien würden demnach öfter auf „gute Schulen“ überwiesen. Bei Arbeiterfamilien sei es wichtig, ob sie bildungsnah und engagiert sind. Ist dies nicht der Fall, stünden die Chancen eines Arbeiterkindes eher schlecht. Daraus kann sich seiner Meinung nach ein „fataler, sozialer Brennpunkt“ entwickeln. Er bezeichnet es als Auswahl „nach Nasenprinzip“, also willkürlich. Der Vereinsvorsitzende nimmt indirekt Bezug auf die Analyse der PISA-Studie und behauptet, dass die Übergangsentscheidungen ungerecht sind, da sie weniger mit den Leistungen des Kindes, sondern mit seinem sozialen Hintergrund in Zusammenhang stehen. Davon seien Migrantenkinder überproportional betroffen. Er sieht aber auch Defizite bei der Erziehung, da es sehr wichtig ist, die Kinder auf die Schule durch eine kulturelle Bildung, wie zum Beispiel durch Bücher, vorzubereiten (kulturelles Kapital). Er sieht viele Kinder, die nur Computer spielen und Fernseher schauen, welches für den Bildungserfolg nicht zuträglich ist. Die Eltern haben also seiner Meinung nach die Pflicht, ihre Kinder zu fördern.

Er kritisiert an der deutschen Schule, dass sie die Eltern nicht in ihre Arbeit mit einbezieht. Er meint damit eine Aufklärung und Förderung der Eltern ohne akademischen Hintergrund, damit diese auf die Kinder positiv einwirken können. Nur dadurch könnte die anfängliche Benachteiligung aufgehoben werden und Chancengleichheit entstehen. Auch hier belegt Herr Saraç seine These mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Er meint, dass die Grundschulen auf die Migranteneltern zugehen sollten und nicht von ihnen, nach den politischen Versäumnissen, erwarten sollte, dass sie die deutsche Sprache beherrschen.

Im Allgemeinen spricht der Vereinsvorsitzende von Ungleichheiten im Bildungssystem, die durch den Bildungshintergrund der Eltern bestehen. Die fehlenden Sprachkenntnisse der Eltern kommen bei den Schülern mit Migrationshintergrund als weiteres „Defizit“ hinzu. Die „Hauptschuld“ sieht er bei der deutschen Schule. Dem Vater fehlt auch ein Ganztagskonzept in den Gymnasien, welches die Schüler besser fördern könnte.

## **Verein**

Seine negativen Erfahrungen in der Schule, die er als türkischer Migrant aus dem Arbeitermilieu machen musste, aber auch sein Bildungserfolg, den er sich erkämpft hat, haben ihn dazu bewegt, einen ehrenamtlichen Verein zu gründen, um die nachfolgende Generation, die sich immer noch in einer ähnlichen ungleichen Lage befindet, zu unterstützen.

Bei der Bildungsarbeit kommt der Elternarbeit eine entscheidende Bedeutung zu, die seiner Meinung nach von vielen Institutionen ignoriert wird. Er beschreibt die „Erziehung“ der türkischen Migranteltern besonders in den ersten Jahren der Vereinsbildung, in der den Eltern als Vorbereitung und Unterstützung für die deutsche Schule die Bedeutung und Art der Förderung ihrer Kinder „beigebracht“ wurde. Die meisten Migranteltern besaßen keine Kenntnisse darüber, wie auch schon die Eltern von Herrn Saraç, die ihren Sohn nicht richtig unterstützen konnten.

Durch seine eigenen Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem ist ihm wichtig, den Dialog und die Anerkennung der Migrantengesellschaft zu fördern. Er übt eine Vorbildfunktion aus, in dem er u.a. nicht nur um Spenden bittet, sondern auch jährlich dem Verein zwei Monatsgehälter spendet. Das ist seiner Meinung nach auch die Aufgabe des Vorstands und macht ihn authentisch. Seine Kämpfernatur, die er in seiner Schulzeit entwickelt hat, zeigt sich auch in seiner Vereinsarbeit, da er sagt, dass für den Verein Aufgaben ein Fremdwort ist und Schwierigkeiten für sie immer eine Herausforderung darstellen. Er betont den gemeinnützigen Aspekt des Vereines und bezeichnet ihn als „Robin Hood Ansatz“, also der Kampf gegen die Reichen, hier deutsche Mehrheitsgesellschaft und ihr Bildungssystem, für die Armen, hier die benachteiligten Schüler mit Migrationshintergrund.

Herr Saraç ist Gründungsmitglied und seit 14 Jahren im Vorstand des Vereins. Er möchte aber in naher Zukunft seinen Vorsitz aufgeben, da die Tätigkeit mittlerweile zu aufwändig wird, um sie ehrenamtlich zu bewältigen. Zur Zeit investiert der Vorsitzende viel Zeit in die Öffentlichkeitsarbeit, um die Privatschule publik zu machen und zu ihrer Etablierung beizutragen.

## **Schulentwicklung**

Die Bildungszentren haben sich nach Aussage des Vorsitzenden nach langjähriger Arbeit in der Bildungslandschaft etabliert. Durch die Erfahrungswerte konnte der Verein „*die Schwächen und Stärken der Schüler, der Schulformen, mal der Lehrer und mal der Systematik / kennenlernen*“. Durch diese Kenntnisse entstand beim Verein der Wunsch einen „*kleinen Lichtblick in der Bildungslandschaft*“ zu schaffen, „*der es der es vielleicht die Gesellschaft*

dazu bringt etwas besser zu werden als sie vom Tempo her und / von der Innovationskraft / her überhaupt auf ein besseres Standing zu kommen.“ Durch die Aussage, einen „Lichtblick“ schaffen zu wollen, wird deutlich, wie viele negative Erfahrungen der Verein mit dem deutschen Schulsystem sammeln konnte. Diese Schule hat nach Ansicht des Vereinsvorsitzenden mehr Innovationskraft und kann deutlich schneller handeln als öffentliche Schulen. Durch die Bildung soll die Gesellschaft verändert bzw. vor allem die Situation der Migranten verbessert werden, was Herr Saraç in weiteren Aussagen wiederholt.

Nachdem der Gesamtschulantrag auf Grund des zu kleinen Areals von der Bezirksregierung abgelehnt wurde, suchte der Verein nach einer anderen kleineren Schulform. Eine Hauptschule oder eine Realschule kamen für den Verein nicht in Frage.

**Herr Saraç:** (...) und da würd man sich ja nicht für eine Hauptschule oder für ne Realschule entscheiden.(...) Und da haben wir gedacht, machen wir das Beste, machen wir das Gymnasium. / Vom Anspruch, von Menschen, die ne akademische Vorbildung haben. Das is ja normal denk ich mir. (...) Realschule wär auch ne Option gewesen aber wir ham gesagt wir sind ja ein / akademischer Bund und deshalb wollen wir auch die Kinder in Richtung universale Erziehung und Bildung erbringen. Realschule wäre da nicht die Krönung. Die Krönung ist da eher das Gymnasium. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Da die Schule von einem akademischen Verein gegründet wurde, ist das Streben nach einer Hochschulbildung für die Kinder verständlich. Die Schulform Gymnasium wird als „*Krönung*“ bezeichnet, da dort alle Bildungswege, vor allem der akademische, offen stehen. Man glaubt, damit die beste Schulform gewählt zu haben.

Bei der Frage nach Vorbildern, die besonders auf Grund der zum Teil sehr ähnlichen Konzepte anderer Privatschulen in deutsch-türkischer Trägerschaft in Frage kommen, antwortet er, dass diese Schule ein „*Vorreiter*“ und damit eine Vorbildfunktion für andere ist, da ein derartiges Konzept in der Stadt und im Bundesland noch nicht existiert. Er bezeichnet die Schulgründer als „*Pioniere*“.

Bei der Konzeptentwicklung informierte man sich durch die Medien und Wissenschaftler. Dabei spricht er das Treffen mit der städtischen pädagogischen Universität an, wo Pädagogen und andere Fachleute die Schulgründer berieten. Daraus stammt u.a. auch die Umsetzung des Faches Türkisch, welches in dieser Form einzigartig ist. Herr Saraç spricht davon, wie wichtig es ist, unterschiedliche Meinungen und Positionen der Stadt Köln mit einzubeziehen, um ein aktuelles und an der Lebenswelt der Schüler orientiertes Konzept entwickeln zu können. Die eigene Sichtweise reicht nicht, um verschiedene Menschen und dadurch unterschiedliche Schülerklientel anzusprechen.

Im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit für den Verein und für die Schule geht es darum, viele „*Meinungsbildner*“ kennenzulernen, um die Schule im direkten Austausch publik zu machen. Er sprach u.a. mit Oberhäuptern der Kirchen, die in der Stadt einen sehr großen Einfluss auf

Politik und Bevölkerung haben. Zudem haben die Kirchen mit fünf eigenen Ersatzschulen in der Stadt einen großen Einfluss in der städtischen Bildungslandschaft und sind ein wichtiges Sprachrohr der katholisch geprägten Stadt. Er räumt aber ein, dass er zunächst den Kontakt zur Kirche gescheut hat, da sie als Schule konfessionell neutral auftreten. Diese Neutralität zeigt sich in der Wahl des Faches Ethik. Es wird in dem Zusammenhang sehr viel Wert auf die Medienpräsenz der Schule gelegt, die in regionalen und überregionalen Printmedien und auch im Fernsehen in den letzten vier Jahren sehr oft Thema war. Er sieht Erfolge der Öffentlichkeitsarbeit, da er positives Feedback von verschiedenen Institutionen erhält. Auch meint er, dass die Bildungspolitik dadurch beeinflusst wird. Die Internetpräsenz besonders beim Bildungserver und beim VDP wird hervorgehoben. Dadurch soll gezeigt werden, dass die Schule in der deutschen Bildungslandschaft anerkannt ist.

Der überproportionale Anteil türkischsprachiger Muttersprachler an dieser Schule wird durch das Schulwahlverhalten der deutschsprachigen „*Gymnasialeltern*“ erklärt, die sich weit im Voraus für ein Wohnumfeld und ein Gymnasium entscheiden, welches ihrer Meinung nach die besten Bildungsmöglichkeiten bietet. Hinzu kommt laut Herrn Saraç, dass viele Eltern die Schule der älteren Geschwister wählen. Ein neu gegründetes Gymnasium hätte demnach erst einmal wenig Chancen bei diesem Klientel. Er bezeichnet es als „*Durststrecke*“, die die Schule durchzustehen hat, welches auch von der Bezirksregierung so erwartet wurde. Der Begriff „*Durststrecke*“ ist ein negativer Begriff und zeigt, dass der Vorsitzende in jedem Fall diese Klientel an seiner Schule haben möchte. Er nennt einen weiteren Grund für die fehlenden Anmeldungen „deutscher“ Schüler:

**Herr Saraç:** (...) Und / wann muss sich ein Akademikerelternanteil dazu entscheiden, wir haben das **einzig** Kind hier, den schicken wir mal in eine Schule, wo **Migranten** etwas entwickelt haben./ Das ist schon etwas gewagt sag ich mal. Aus der heutigen Imagewahrnehmung der Gesellschaft. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Hervorgerufen durch das negative gesellschaftliche Bild und das Image der (türkischen) Migranten, empfindet er es als „*gewagt*“, anzunehmen, dass deutsche Akademiker ihr Kind auf einer von Migranten gegründeten Schule anmelden würden. Dazu äußert er sich weiter:

**Herr Saraç:** (...) Das denk ich mir, das denk ich mir, das liegt an der gesellschaftlichen / Meinung, die von der / Meinungsbildnern bzw. von Medienmachern irgendwo gemacht wird, was auch normal ist. Jeder muss ja schauen, dass er / ne Aufmerksamkeitswirkung erlangt durch irgendeine sensationelle Sache. / Aber es ist insgesamt ein grundsätzliches Problem gegenüber / türkischstämmigen Menschen. All das hat vom Image her natürlich auf uns sehr negative / Auswirkungen erst einmal. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Das schlechte Image der Migranten wird der Aufnahmegesellschaft durch die Medien vermittelt. Er betont, dass die türkischstämmigen Menschen (weitere von ihm verwendete Bezeichnungen: *Menschen aus dem Orient*, *Gastarbeiter*, *religiöse Umgebung*) ständig skandalisiert werden, was ein „*grundsätzliches Problem*“ darstellt. Diese Migrantengruppe stellt er mehrmals als besonders schlecht angesehene Bevölkerungsgruppe heraus. Zum Teil

zeigt er Verständnis für die Medien, die Sensationen brauchen.

Das negative Prestige der türkischen Migranten wird auch auf die Schule übertragen, da diese durch den deutsch-türkischen Trägerverein als „türkisch“ wahrgenommen werden, was sich an den zögerlichen Anmeldungen nicht-türkischstämmiger Schüler bemerkbar macht. Die Schule und der Verein möchten gegen das „türkische“ Image und die damit verbundenen negativen Auswirkungen angehen. Er sieht es als Herausforderung an und betont besonders das „Deutsch-Sein“ in der Öffentlichkeit. Von einer türkischen Verbindung wird nicht gesprochen und die Wahl des Faches Türkisch wird nicht mit dem Ziel der muttersprachlichen Förderung, sondern als systematische Fremdsprache ähnlich wie Latein begründet.

Herr Saraç geht davon aus, dass das Interesse der Mehrheitsbevölkerung an der Schule mit der Zeit zunehmen wird. Es soll durch Erfolge der Schule, Qualitätsnachweise durch Zentralprüfung, Lernstandserhebungen, Abitur und Wettbewerbe, dem Konzept sowie durch die immer bessere Vernetzung mit den Grundschulen geweckt werden. Man muss deshalb bei den „Neuankömmlingen“ beginnen Werbung zu machen, z.B. in Kindergärten und Familienzentren. Man möchte den deutschsprachigen Eltern beweisen, dass diese Schule eine gute Alternative bietet. Er spricht nur von der Anwerbung einheimischer Eltern, nicht von anderen Migrantengruppen. Das zeigt, dass die Anwerbung einheimischer Schüler das erste und vermutlich das schwerste erreichbare Ziel ist. In seiner abschließenden Zielformulierung möchte er nämlich durchaus auch andere Migrantengruppen ansprechen.

Die bildungsfernen deutschsprachigen Elternhäuser brauchen seiner Meinung nach noch länger, um von dieser Schule überzeugt zu werden, da sie sich kaum informieren und gegenüber türkischstämmigen Menschen große Vorurteile haben. Er spricht abwertend von „Gaststättenmentalität“. Auch für diese Gruppe hat er sich eine Strategie überlegt und möchte an sie durch die Boulevardpresse herantreten. Er möchte folglich Kinder jeglichen Milieus ansprechen, womit er auch gegen den öffentlichen Vorwurf der „Eliteschule“ vorgeht.

Bezüglich des Bildungshintergrundes und des Einzugsgebietes gestaltet sich die Schülerschaft bereits jetzt als sehr heterogen, welches durch die gute Verkehrsanbindung, den geringen Beitrag und die Vergabe von Stipendiaten begünstigt wird. Die türkischstämmige Elternschaft ist nicht durchgängig „bildungsorientiert“. Sie ließen sich durch die bildungsnahen Eltern, die sich bereits engagiert für die Bildung ihrer Kinder einsetzen überzeugen.

Für ihn persönlich kam die Gründung des Gymnasiums zur rechten Zeit, da seine Kinder davon profitieren können. Scherzhaft bemerkt er, dass dieses Gymnasium für die eigenen Kinder gegründet wurde. Die Anmeldung seiner beiden Kinder auf dem Privatgymnasium

zeigt, dass er von dem Konzept überzeugt ist.

### **Vorteile und Besonderheiten des Privatgymnasiums „Dialog“**

Nach der Betonung der Einhaltung des Lehrplanes nennt der Vorsitzende einige Besonderheiten des Konzeptes, die unter folgenden Punkten zusammengefasst werden:

#### Positive Atmosphäre

**Herr Saraç:** (...) Und wir haben hier so eine lockere Atmosphäre, dass die Kinder bereits nach einer Schule, im letzten Schuljahr schon gesagt haben, / die Lehrer sind für uns wie Freunde. Wo erlebt man solch eine Aussage? Das ist denk ich mal ausreichend für alles was man insbesondere sagen möchte.// Wir haben hier eine positive Schulatmosphäre. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Die positive Atmosphäre in der Schule begründet der Vater mit der freundschaftlichen Beziehung der Schüler zu den Lehrern, dem friedlichen Verhalten unter den Schülern sowie die freundliche, helle Gestaltung des Gebäudes. Die enge Beziehung der Kinder untereinander sieht er daran, dass die Schüler sehr gerne in die Schule gehen und zum Teil länger bleiben wollen. Gewalt soll durch präventive Maßnahmen im Fach Ethik oder den allgemeinen Verhaltensregeln und die Verstärkung positiven Verhaltens durch ein Punktesystem, was von der gesamten Schule verfolgt wird, vorgebeugt werden.

Das soziale Engagement der Schule, die mit anderen Netzwerken der Stadt zusammenarbeitet (z.B. Seniorennetzwerk), soll zur Förderung der sozialen Kompetenzen beitragen. Durch die Flexibilität und die schnelle Umsetzung von Wünschen, was an staatlichen Schulen kaum möglich ist, sind die Kinder und Eltern seiner Meinung nach sehr zufrieden und ein positives Schulklima begünstigt. Einen weiteren Grund nennt er im weiteren Verlauf des Gesprächs:

**Herr Saraç:** (...) Das Spaßgefühl, das Positiv - Angenommen - Sein, dass die Lehrer die Kinder als Klientel sehen und sagen, wenn es dem Kind gut geht, dann gehts mir als // Arbeitnehmer, als Angestellter hier auch gut. Dieser Gedanke ist noch durchgreifender zu erkennen als bei Öffentlich-Rechtlichen, wo verbeamtete Lehrer sind und dann Burn-out Syndrome haben ab nem gewissen Alter und dann für niemanden mehr zu verwenden sind. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Das Spaßgefühl und das Wahrnehmen der Schule als Lebensort entstehen seiner Ansicht nach durch das Schüler-Lehrer-Verhältnis. Die Lehrer dieser Privatschule würden die Kinder als Klienten sehen und dafür sorgen, dass es ihnen gut geht, welches sich wiederum auf ihr eigenes Wohlbefinden niederschlägt. Diese kundenorientierte Sichtweise entstehe durch das Angestelltenverhältnis und das fehlende Beamtentum an dieser Schule. Durch die fehlenden Sicherheiten des Beamtentums sind die Lehrer nach Meinung des Vorsitzenden motivierter und engagierter. Die Rahmenbedingungen und Mitgestaltungsmöglichkeiten tragen auch ihren Teil dazu bei.

### Ethikunterricht

Herr Saraç bezeichnet das Gymnasium „Dialog“ als konfessionell neutral, weshalb Ethikunterricht angeboten wird. Dieses war auch der Grund für die zögerliche Kontaktaufnahme zu den Kirchen im Zusammenhang mit der Öffentlichkeitsarbeit (s.o.). Für den Vorsitzenden war das Fach Ethik-Praktische Philosophie, was nur an wenigen Schulen angeboten wird, von Vorteil, damit Schüler aller Konfessionen angesprochen werden können. Islamunterricht soll auf Grund der konfessionellen Neutralität und dem bis jetzt noch nicht vorhandenen Wunsch der Elternschaft der Schule nicht angeboten werden. Hinzu kommt, dass Islamunterricht in deutscher Sprache bisher noch erprobt wird und Herr Saraç deshalb diesem Fach noch skeptisch gegenüber steht. Es sollen nur erprobte Konzeptionen mit entsprechend ausgebildetem Lehrpersonal zum Einsatz kommen, wobei Islamunterricht nach seiner Etablierung dann ein Optionsangebot darstellen könnte.

### Sprachkonzeption

Auf die Frage, ob sich Türkisch auch noch durch weitere Angebote zieht, antwortet er zunächst ausweichend und verweist auf weitere angedachte Fremdsprachenangebote. Neben den klassischen romanischen Sprachen möchte der Vorsitzende in seiner Schule auch Russisch, Japanisch, Chinesisch und Indisch anbieten, sobald dazu die entsprechenden Konzeptionen und Lehrer bereit stehen (s. Islamunterricht). Durch die vielen Fremdsprachen, die nicht alle zu den prestigereichsten Sprachen in Deutschland gehören, möchte er die Schule zu einer „ambitionierten globalen Schule“ machen.

**Herr Saraç:** Globales Können ambitioniert. Und wenn das ambitioniert, dann müssen wir auch **die** ambitionierteste Schule überhaupt sein. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Seiner Meinung nach müssen die Schüler im Zeitalter der Globalisierung zu „*globalen Menschen*“ erzogen werden. Dabei würde Mehrsprachigkeit, die als globales Können bezeichnet wird, die Kinder herausfordern und sie dadurch nach höher gesteckten Zielen streben lassen. Er möchte, dass diese Schule zur ehrgeizigsten Schule wird. Der Sprachenunterricht ist durch seine erhöhte Stundenanzahl ein Schwerpunkt an dieser Schule. Nach Meinung des Vereinsvorsitzenden braucht die EU Sprachenvielfalt und eine „*globale Sichtweise*“, u.a. Weltoffenheit und Dialogfähigkeit, die den Kindern an dieser Schule vermittelt werden sollen und ihnen größere berufliche und soziale Perspektiven bietet.

Auf mein Nachfragen hin bestätigt der Vorsitzende, dass die Muttersprache der türkischstämmigen Schüler gefördert werden soll und von vielen Familien gerne angenommen wird. Das Türkischangebot soll erweitert werden (Angebot ab Klasse 8 und Abiturfach). Die Sprache Türkisch bezeichnet Herr Saraç in einem Vortrag als strukturierte und analytische

Sprache vergleichbar mit Latein, wodurch sie allgemein eine gute Basis für die Erlernung weiterer Sprachen bietet. Türkisch stehe auf Grund des Klientels mit türkischem Migrationshintergrund an dieser Schule im Vordergrund.

### Zukunftsorientierter Ansatz

Herr Saraç bezeichnet das Konzept und die Ausstattung des Privatgymnasiums als zukunftsorientiert. Dieses erkennt man an dem gut ausgestatteten Computerraum, dem Labor, was er als visionär bezeichnet, die verpflichtende Ganztagskonzeption, das fächerübergreifende Arbeiten und die Flexibilität. Hinzu kommt die individuelle Förderung, die sich nach Begabungen und Bedürfnissen der Kinder ausrichtet. Diese Punkte werden von der Öffentlichkeit und den Schulen gewünscht, können aber dort aus bürokratischen, politischen und finanziellen Gründen noch nicht umgesetzt werden.

Der Vereinsvorsitzende betont die tatkräftige Umsetzung an seiner Schule, die nicht mehr auf politische Entwicklungen wartet, um ihre Kinder bereits heute unterstützen zu können.

**Herr Saraç:** (...) Und das in einer Schnelligkeit, die andere öffentlich-rechtliche Sch-/ Einrichtungen nur von träumen können. Und das ist das Gute hier dran. (...) und ehrlich gesagt, wir wollen keine 20 Jahre warten, denn dann sind unsere eigenen Kinder Eltern von eigenen Kindern. Deshalb haben wir gesagt, wir müssen auf die Zeittube drücken und jetzt schon die Antworten haben für das was morgen schon überfällig ist. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Er bezeichnet das Privatgymnasium durch das Ganztagskonzept, welches besonders im Gymnasialbereich noch sehr selten ist, als Vorreiter in der Stadt. Dadurch rege die Schule die Stadt an, öffentliche Ganztagsangebote zu finanzieren, die mittlerweile von vielen Seiten gefordert werden. Er sieht schon eine positive Entwicklung in der Stadt, weil sie „den Druck unter anderem auch von uns bekommen“.

### Elternarbeit

Wie auch in der Vereinsarbeit ist die Elternarbeit ein wichtiger Bestandteil.

**Herr Saraç:** Die beste Schülerförderung erfolgt über die richtige Elternarbeit. / Wenn man meint, die Schüler könnte man ohne die Eltern unterstützen, da ist man fehl am Platz. Da wird man sich schnell sein Wunder erleben. Und das ist genau der richtige Ansatz. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Herr Saraç bezeichnet den Ansatz der Schule und des Vereins, die Eltern in die Bildungsarbeit einzubeziehen, als optimal, da nur dadurch die Schüler gemeinsam zum Bildungserfolg geführt werden können. Dieses trifft besonders auf bildungsferne Familien zu. Nicht alle Bildungseinrichtungen verfolgen diesen Ansatz und meinen, dass es reicht die Schüler allein zu fördern.

Er bezeichnet die Elternschaft des Privatgymnasiums als engagiert, hervorgerufen durch die positive Atmosphäre und Bestätigung.

## **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Ein Hauptgrund für die Wahl dieser Schule ist für Herrn Saraç die positive Mundpropaganda, die die Eltern in der „türkischen“ Community betreiben und dadurch andere Eltern von dieser Schule überzeugen. Hinzu kommen seiner Meinung nach die guten Erfahrungen aus den Bildungszentren und das daraus entstehende Vertrauen.

Durch das Engagement der Beschäftigten und die moderne Ausstattung und Konzeption ist es für ihn fast schon selbstverständlich, dass sich die Eltern davon überzeugen lassen und mittlerweile auch schon Geschwisterkinder angemeldet werden. Die hohe Präsenz der Schule in den Medien und die vielen Informationstage machen die Bevölkerung auf die Schule aufmerksam.

## **Ziele**

Das erste Ziel für Herrn Saraç ist es, so vielen Kindern wie möglich eine akademische Laufbahn zu ermöglichen. Man möchte alle Schüler unabhängig des Migrations- und Bildungshintergrundes der Eltern fördern und auf die „neue Zukunft“ in einer globalisierten Welt vorbereiten. Das Vorhaben könnte man durch den Plan in Zukunft eine Bündelschule, Realschule und Gymnasium, zu errichten, noch verstärken. Durch die hohe Durchlässigkeit der Schulformen und den engen Kontakt zwischen den Schülern der beiden Schulformen soll beonders das „Aufsteigen“ gefördert werden. Dieses Konzept haben einige Privatschulen in deutsch-türkischer Trägerschaft bereits durchgeführt. Herr Saraç betont, dass an diesem Privatgymnasium jeder Schüler wichtig genug ist, um an der Schulform Gymnasium bleiben zu können, weshalb individuellen Förderung besonders wichtig ist.

Viele Schüler zu einer akademischen Ausbildung zu bringen wäre seiner Ansicht nach eigentlich Aufgabe des Staates, da dieser auch davon profitieren würde. Dieser nimmt seine Aufgabe allerdings nicht wahr und der Trägerverein möchte nicht mehr auf staatliche Initiativen warten, da sie die heutige Generation und damit auch ihre Kinder **jetzt** fördern möchten. Dieses gilt besonders für die Kinder mit Migrationshintergrund, die durch die politischen Versäumnisse in den vierzig bzw. fünfzig Jahren Arbeitermigration benachteiligt sind. Die verlorene Zeit möchte man nun aufholen und eine Gleichberechtigung mit der Mehrheitsgesellschaft in sämtlichen Bereichen erreichen. Den Grund und das Ziel für die Errichtung der Bildungszentren bzw. der Schule wird im folgenden Zitat deutlich, was bereits bei der Beschreibung der Situation der Migranten in Deutschland beschrieben wurde:

**Herr Saraç:** (...) Es ist ja heute immer noch so, dass sehr viele Migrantenmenschen gar nicht von Auge ins Auge reinschauen können gegenüber der einheimischen Gesellschaft. Und das ist etwas / woran wir arbeiten müssen. Deshalb ham wir auch das Bildungs, die Bildungsmarke „Dialog“ entworfen und patentiert. Dialog heißt für uns Auge in Auge schauen zu können in einer / gemeinsamen Lufthöhe zu sein und dann auch sich

gegenseitig in einer unvoreingenommenen Haltung oder ohne Vorurteile / dann auch sich ansprechen zu können, sich kennenlernen zu können, denn viele Menschen der Einheimischen hier in Deutschland wissen noch gar nichts, gar nicht, gar nichts über die kulturellen Besonderheiten der Menschen, die hier nach Deutschland gekommen sind. [Saraç, Vereinsvorsitzender, PG]

Für den Vereinsvorsitzenden ist es erklärtes Ziel des „Dialogs“, durch Bildung (Förderung der Migranten) eine gleiche Ebene von Migranten und Einheimischen zu schaffen. Gleichzeitig möchte er auch eine Plattform schaffen, an der ein Austausch stattfinden kann. Dazu gehört für ihn auch die Förderung interkultureller Kompetenzen, v.a. eine unvoreingenommene Haltung gegenüber anderen Kulturen. Nur durch den gleichberechtigten Austausch und Kontakt wäre es möglich, Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen und den jeweils Anderen zu tolerieren. Dadurch könnte die Aufnahmegesellschaft die Migrantenkulturen kennenlernen und sie als Bereicherung empfinden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch das Ziel der Schule, in Zukunft ein „Querschnitt“ Kölns in Bezug auf die Herkunft der Kinder darzustellen, d.h. *„50% der Kinder aus der deutschsprachigen Peripherie zu haben und die anderen 50% aus den anderen Migrantenteilen dieser Gesellschaft“*, welches u.a. durch die ständige Öffentlichkeitsarbeit erreicht werden soll.

### **Herr Tokmak, Geschäftsleiter des Privatgymnasiums**

*Ja, also wir wollen Kinder mit verschiedenen, aus verschiedenen Herkünften zusammenführen auf einer Ebene, auf einer Plattform // und dann diese Kinder gemeinsam für die gemeinsame Zukunft dann erziehen*

### **Persönliche Daten**

Herr Tokmak, 29 Jahre, besitzt einen türkischen Migrationshintergrund. Er ist in Deutschland geboren und hat die gesamte Schullaufbahn in Deutschland durchlaufen. Nach der Grundschule besuchte er ein Gymnasium, welches er mit dem Abitur abschloss. Danach studierte er BWL und absolvierte ein Masterstudium in Amerika.

In der Schule sprach er ausschließlich Deutsch, welches er damit begründet, dass er der „*einzigste Türke*“ war. Der geringe Anteil von Migranten an Gymnasien war zu der Zeit noch ausgeprägter und deswegen hatte er keine Möglichkeiten, mit seinen Mitschülern in seiner Muttersprache zu kommunizieren. Auch mit seiner Schwester spricht er hauptsächlich Deutsch, da ihnen durch die schulische Sozialisation in einem deutschsprachigen Umfeld diese Sprache „*bequemer*“ ist. Mit den Eltern spricht er Türkisch, da er ihre Deutschkenntnisse als nicht sehr ausgeprägt bezeichnet.

## Soziale Situation der Migranten in Deutschland

Die türkische Gesellschaft und die türkische Sprache besitzen seines Erachtens in Deutschland kein hohes Ansehen. Dabei betont er, dass in vielen Ländern das Image der türkischen Bevölkerung sehr hoch ist und belegt dieses mit seinen Erfahrungen, die er während seines Masterstudiums in Amerika gemacht hat. Dieses erklärt er durch den akademischen Bildungshintergrund, den die türkischstämmigen Migranten in die Vereinigten Staaten besitzen. Das Wanderungsmotiv bestehe meist, im Gegensatz zu Deutschland, in einer erweiterten Ausbildung, wodurch die Migranten ein anderes „Niveau“ haben.

**Herr Tokmak:** (...) Ich will das nicht verschlechtern, aber es ist leider so, dass viele dieser Familien natürlich hergekommen sind, / mit Sprachproblemen, mit // Kulturunterschieden, die nicht so einfach behoben werden konnten. (...) Ja in ländlichen Bereichen gibt es halt Kulturunterschiede. Gehen Sie mal in irgendwo ein Hinterlandsdorf / da sind ganz andere / kulturelle Hintergründe als in unserer Stadt. (..). [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Er möchte die Migranten in Deutschland nicht negativ bewerten, aber darauf aufmerksam machen, dass die türkischen Arbeitsmigranten auf Grund ihrer finanziellen Notlage in ihrem Herkunftsland aus ländlichen Gebieten der Türkei nach Deutschland migrierten. Sie waren zudem keine Akademiker, wie auch die Eltern von Herrn Tokmak. Die Sozialisation in ländlichen Gebieten führt seiner Ansicht nach zu kulturellen Unterscheiden, welche allgemein zwischen Land und Stadt, auch innerhalb Deutschlands, bestehen. Kulturunterschiede haben nach diesen Aussagen weniger mit der ethnischen Herkunft als mit dem Unterschied Stadt-Land und dem Bildungsunterschied zu tun. Hinzu kamen seiner Meinung nach Sprachschwierigkeiten der Migranten. Zunächst schreibt er die Probleme den Migranten zu, revidiert seine Aussage dann und sieht Fehler und Versäumnisse auf beiden Seiten.

**Herr Tokmak:** (...) der größte Teil hat sich so ein bisschen voneinander wegentwickelt / im, im Laufe der Zeit. Und / man hat auch nicht / unbedingt so den größten Effort geleistet / da entgegenzuwirken. Also von beiden Seiten nicht. Ne? [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Damit spricht er die fehlende deutsche Integrationspolitik und die zum Teil fehlende Integrationsbereitschaft der Migranten an. Er hätte von den Migranten mehr Einsatz erwartet, um beispielsweise die deutsche Sprache zu lernen und Kontakt zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft aufzunehmen. Durch die Teilhabe am Beschäftigungssystem und am Sozialsystem (durch Steuern etc.) in Deutschland, könne man sich nicht von dieser Gesellschaft abschotten, da man bereits ein „Teil der Gesellschaft“ ist. Er spricht davon, dass die Migranten sich aber nicht „aufgeben“ sollen, um die Gegebenheiten der „Deutschen“ zu übernehmen (Assimilation). Es würde seines Erachtens gegen die Menschenrechte verstoßen. Er verlangt Akzeptanz von beiden Seiten. Diesen Begriff setzt er vom oft gebrauchten Begriff „Toleranz“ ab, da Toleranz für ihn mit Ignoranz gleichzusetzen ist.

Die Mehrheitsgesellschaft bemühe sich kaum darum, die Migranten, zum Beispiel durch

Spachkurse und sonstige Zugeständnisse, einzugliedern. Man schotte sich von den Migranten ab, anstatt auf sie zuzugehen. Damit gibt er beiden Seiten, den Migranten und der Mehrheitsgesellschaft, die Schuld am „*Auseinanderdriften der Gesellschaften*“.

### **Beurteilung des deutschen Bildungssystems**

Herr Tokmak bezeichnet das deutsche Bildungswesen als ein sehr gutes Bildungssystem im Vergleich zu anderen Ländern. Welche Länder er meint, führt er nicht weiter aus. Er nennt allerdings einige essentielle Kritikpunkte: Herr Tokmak sieht Defizite im Bereich der individuellen Förderung, der fehlenden Ganztagskonzepte bzw. Ganztagschulen, der frühen Empfehlungsschreiben und Selektion, der geringen finanziellen Möglichkeiten und der fehlende Elternarbeit.

Die defizitäre Schulpolitik und die fehlende Einbeziehung der Eltern betrifft laut Herrn Tokmak besonders die Migrantenkinder: Er bemerkt die Überrepräsentation in den Hauptschulen und die vielen Schüler mit Migrationshintergrund, die nicht einmal einen Hauptschulabschluss haben. Herr Tokmak kritisiert die Versäumnisse der Schulpolitik, die Migrantenkinder zu fördern, was besonders im Realschul- und Gymnasialbereich der Fall ist (Diskriminierung nach oben).

Die Probleme entstehen seiner Meinung nach durch den Migrationshintergrund, der Kulturunterschiede beinhaltet, und die bildungsfernen Elternhäuser. Der Geschäftsführer wünscht sich von Seiten der Schule mehr Verständnis für die Migranteneltern, auf die nicht eingegangen und denen mit Vorurteilen begegnet wird. Diese hätten Schwierigkeiten durch die Sprachbarriere und meist nur einen oberflächlichen Kontakt zu den Lehrern. Dadurch könnten sie ihre Bedürfnisse nicht artikulieren und auf die Erziehung ihres Kindes in der Schule kaum Einfluss nehmen. Herr Tokmak sieht auch Defizite auf Seiten der Migranten im erzieherischen Bereich, welches aber weniger ein Migranten- als ein Schichtproblem darstellt. Diesem müssten die Schulen durch Aufklärungsarbeit entgegenwirken.

Die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund ist seiner Meinung nach für die Integration von entscheidender Bedeutung, denn „*eine erfolgreiche Integration läuft nur durch **Bildung***“, als Voraussetzung für den Zugang zu anderen zentralen gesellschaftlichen Bereichen.

Ein Problem der deutschen öffentlichen Schule sieht Herr Tokmak in der fehlenden flächendeckenden Ganztagskonzeption, die zwar vom Land angestrebt ist, aber auf Grund organisatorischer und finanzieller Schwierigkeiten noch nicht umgesetzt werden konnte, wofür er Verständnis zeigt. Er kritisiert deutlich die Finanzpolitik, da die fehlende Investition

in die Bildung sich negativ auf die deutsche Gesellschaft und das Sozialsystem auswirkt. Ein großes Hindernis sei die starke Abhängigkeit von den städtischen Geldern und Entscheidungen. Ganztagschulen sind für ihn bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklung (beide Eltern berufstätig) von großer Bedeutung und werden mit der Zeit noch an Bedeutung gewinnen. Die Kinder würden darunter leiden, da sie oft unbetreut sind und kaum gefördert werden können. Dieses gesellschaftliche Problem lässt sich seiner Meinung nach durch die Schulen lösen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist die Empfehlungspraxis der Schulen, die er als willkürlich bezeichnet. Diese Willkür entstehe besonders durch die vielen Lehrerwechsel, die er in der Grundschule wahrnimmt, da die Schüler dadurch häufig nicht richtig eingeschätzt werden. Herr Tokmak vermisst das Mitspracherecht der Eltern und spricht von einer Entmachtung, welche allerdings durch den Prognoseunterricht aufgeweicht ist. Er glaubt, dass die Eltern meist der Meinung der Lehrer folgen.

Die öffentlichen Schulen verstehen sich laut Herrn Tokmak nur als Lernort und Vermittler von Wissen, aber nicht als „Lebensort“, wo sich die Kinder wohl fühlen und wo man sich für sie interessiert. Die öffentliche Schule sei sehr „festgefahren“ in den Lehrplänen, welches in folgendem Zitat verdeutlicht wird:

**Herr Tokmak:** Aber viele Schulen, die halt n bisschen festgefahren sind. So hab ich das Gefühl. // Ja also es gibt halt nur den Unterricht und fertig is. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

## **Verein**

Bereits während seiner Studienzeit startete Herr Tokmak gemeinsam mit einigen Freunden eine Initiative zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Kontakt zu dem Verein TDAB, bei dem er seit 2005 tätig ist, entstand durch einen Bekannten. Zu Beginn war er Leiter der Bildungszentren und begleitete den Schulgründungsprozess. Im Jahr 2007 wurde er Geschäftsführer der Schule und Sekretär im Vereinsvorstand. Er investiert viel Zeit in die Öffentlichkeitsarbeit und hält u.a. Vorträge bei Symposien zum Thema „Migration und Bildung“.

Der Verein möchte die nächste Generation mit türkischem Migrationshintergrund unterstützen und fördern. Die Probleme der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem kennen die Mitglieder aus eigener Erfahrung oder aus den Erfahrungen durch die Bildungszentren und wollen darauf aufbauend Alternativen entwickeln.

Durch den Erfolg mit der Nachhilfe konnten besonders durch mittelständische Eltern Spendengelder gewonnen werden, wodurch Bildungszentren eröffnet und Lehrkräfte von

außerhalb finanziert werden konnten. Die Bildungszentren sollen aber nicht nur die Schüler ansprechen sondern auch deren Eltern mit einbeziehen, da man der Auffassung ist, dass man sie nur so zum Schulerfolg führen kann. Dieses Prinzip gilt auch in dem Privatgymnasium. Er versteht die Bildungszentren auch als „Beratungszentren“ für die Eltern, die dort ihre Probleme kundtun können. Den Grund für die Einbeziehung der Eltern wird in folgendem Zitat deutlich:

**Herr Tokmak:** (...) Die, die Probleme liegen nicht bei den Kindern, sondern die Probleme liegen eher in der Familie. / Und **da** muss man eigentlich auch kräftig ansetzen. Also, parallel muss es eigentlich gehen. (...) Und genau das versuchen wir // zu machen. Auch hier in der Schule. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Die Unterstützung der Eltern erfolgt u.a. durch Seminare und Konferenzen, die die Eltern zu Themen der Erziehung und Bildung informieren. Des Weiteren finden Sprach- und Integrationskurse statt, die die Erwachsenen bilden und unterstützen. Damit zeigt der Verein, dass die Eltern willkommen sind und zum Bildungsprozess dazugehören. Ein wichtiger Grund für das Wohlbefinden der Eltern ist laut Herrn Tokmak die Möglichkeit, sich in der Muttersprache austauschen zu können. Zudem besitzen die Mitarbeiter des Vereins bikulturelle Kompetenzen, welches zu einer Erhöhung des Verständnisses von Problemen und Schwierigkeiten führt. Es wird betont, dass die Bildungszentren nicht nur für eine Bevölkerungsgruppe eingerichtet ist und auch von Kindern ohne türkischen Migrationshintergrund besucht werden.

Durch die niedrigen Gebühren, die zur Deckung der laufenden Kosten erhoben werden, sollen alle Familien die Möglichkeit bekommen, ihre Kinder in den Bildungszentren und in der Schule anzumelden. Das ist besonders wichtig für die Hauptzielgruppe, da das Einkommen der Eltern mit Migrationshintergrund unterhalb des der einheimischen Familien liegt und die Migranten überproportional häufig von Arbeitslosigkeit betroffen sind (s. Kapitel I 1). Hier wird auch der gemeinnützige Charakter des Vereins deutlich, der nicht am Profit interessiert ist, sondern die Schüler unterstützen möchte, um ihnen eine bessere schulische Laufbahn zu ermöglichen.

### **Schulentwicklung**

Durch die zunächst angestrebte Gesamtschule wollte man ein ganzheitliches Bildungskonzept schaffen, welches von den Erfahrungen der Mitglieder aus der eigenen Schulzeit bzw. aus der langjährigen Arbeit der Bildungszentren profitieren sollte. Nach der Ablehnung des Gesamtschulantrags entschied man sich für ein Gymnasium „*weil es bessere Chancen einfach bietet*“, da die Schüler mehr Perspektiven auf dieser Schulform durch das Abitur haben. Als nächstes ist ein Realschulzweig geplant. Die Errichtung einer Realschule wird von vielen

Eltern eingefordert und der Geschäftsführer möchte sich nach dem „*Nachfrage-Angebot-Modell*“ orientieren. Eine Hauptschule war nie geplant, da seines Erachtens diese Schulform eine erniedrigende und überflüssige Schulform ist. Durch diese „*Gesamtschule light*“ könnten mehr Kinder gefördert und die Möglichkeit gegeben werden, auf den Gymnasialzweig zu wechseln.

Bei dem Kauf des Nachbargrundstücks zur Erweiterung des Gebäudes gab es zunächst, trotz Unterstützung der Bezirksregierung, viele Gegenstimmen von Politikern, da diese die Konkurrenz des Privatgymnasiums in dem Bezirk fürchteten obwohl die Schule gesamtstädtisch ausgerichtet ist und nur ca. 16% der Schüler aus dem direkten Einzugsgebiet stammen. Der angegebene Grund wird deshalb bezweifelt. Es gab einige Vorbehalt in der Öffentlichkeit, da die Schule oft als „türkische“ Schule wahrgenommen wurde und wird. Diese Zuordnung wird aber von Beginn an von der Schule vehement abgelehnt, da bis auf den Trägerverein und die jetzige Schülerschaft mit ausschließlich türkischem Migrationshintergrund die Schule „deutsch“ ist, welches u.a. an der hauptsächlichen Lehrerschaft ohne Migrationshintergrund, dem „deutschen“ Konzept festgemacht wird.

**Herr Tokmak:** (...) weil man hat uns immer als / nur türkische Schule bezeichnet. So. Türkenschule, Schule für diesen einen Bereich nur. / Dann kommt natürlich Parallelgesellschaft und / das ist keine Integration mehr und so weiter, ne? Das ist dann wie so ne Kette. / Das gabs natürlich anscheinend. / Aus, aus politischen Kreisen. (...) und also ich erinnere mich nur an ein paar Schlagzeilen. // Das hat natürlich auch so n bisschen leider / ne Barriere aufgebaut gegenüber der deutschen Gesellschaft / , die wir auch gerne anziehen möchten, die wir auch ansprechen möchten aber / wenn sie als, als deutscher Vater diese / Schlagzeilen, diese Schlagzeile lesen „Türkisch ist Pflicht“ sagen sie erst mal: „Oh ne!“ Dann gehn sie erst mal n Schritt zurück. Ist klar. Würd ich auch so machen. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

An dieser Aussage wird das niedrige Prestige der türkischen Sprache und das Image der „Türken“ in der deutschen Gesellschaft deutlich, so dass es selbst für den Geschäftsführer verständlich und natürlich erscheint, dass das Pflichtfach Türkisch die Mehrheitsgesellschaft abschreckt und Ängste aufbaut. Er macht dafür die Medien und die Politik verantwortlich, die mit Schlagwörtern wie „Parallelgesellschaft“ und „Segregation“ titeln, von denen sich Herr Tokmak ausdrücklich distanziert. Das Privatgymnasium sei eine Schule wie jede andere, nur dass sie sich in privater Trägerschaft eines deutsch-türkischen Vereins befindet. Die „türkische“ Kultur hat laut dem Geschäftsführer auf das Schulleben keine Auswirkung.

Er sieht aber durch die Anmeldezahlen für das nächste Schuljahr, dass das Interesse in der Mehrheitsbevölkerung steigt, was er unter anderem auf die Öffentlichkeitsarbeit zurückführt und mit der Zeit zu der gewünschten „*Durchmischung*“ führen wird. Die Schule ist an vielen verschiedenen Projekten und Programmen beteiligt. Der Verein nutzt „Auftritte“ in Seminaren, Podiumsdiskussionen, Symposien verschiedener Veranstalter aus Politik und Wissenschaft, um Kontakte und Netzwerke aufzubauen. Die Schule steht für viele

Medienauftritte zur Verfügung, welches sie sehr bereitwillig und flächendeckend tut.

Für die Aufnahme ist ausschlaggebend, dass die Kinder die Qualifikation für das Gymnasium besitzen. Der Bildungshintergrund der Eltern interessiert die Schule laut Herrn Tokmak nur als Beleg für die Öffentlichkeit, dass sie keine Eliteschule ist, die nur Kinder von Akademikern besuchen. Hier wird deutlich, welche Zuschreibungen durch die Öffentlichkeit erfolgt sind, gegen die sich die Schule wehren möchte.

Das Schulkonzept wurde vom Verein entwickelt, als eine „*Aktion der Selbsthilfe*“ bezeichnet und befindet sich in ständiger Weiterentwicklung. Die Bevölkerung verlange nach einem derartigen Konzept (z.B. Ganztagsbetreuung, Förderkonzept), um die Lücken der staatlichen Schulen zu füllen, was u.a. mit dem allgemeinen Trend zu Privatschulen belegt werden soll.

### **Vorteile und Besonderheiten des Privatgymnasiums**

Folgende Punkte werden von dem Geschäftsführer bei der Beschreibung des Konzeptes und der Schule angeführt: Die Ganztagskonzeption, die Elternarbeit, die Fremdsprachenkonzeption und die speziellen Rahmenbedingungen der Schule.

#### Ganztage

Die verpflichtende Ganztagsbetreuung wurde von Anfang an angeboten und schließt Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht, Projekte usw. ein. Die Betreuung ist auf Grund der gesellschaftlichen Entwicklung (s.o.) laut Herrn Tokmak unbedingt erforderlich und wird von staatlichen Schulen, besonders im Gymnasialbereich seines Erachtens noch zu wenig angeboten. Der TDAB hat das Problem früh erkannt und deshalb das Ganztagskonzept frühzeitig eingesetzt. Zur Zeit sind auch die Lehrer aus dem Regelunterricht im Nachmittag eingesetzt, was aber in ein paar Jahren auf Grund der steigenden Anzahl von Klassen nicht mehr möglich sein wird. Zur Zeit ist das Konzept seiner Meinung nach ideal, da Lehrer ihre Schüler auch im Nachmittagsbereich fördern können. Der Förderunterricht wird als besonders notwendig gesehen. Es ist dem Geschäftsführer wichtig, dass den Schülern auch viel Freiheit gegeben wird, selbständig zu lernen und zu forschen, welches in den Lernzeiten geschieht. Dadurch können sie ihre eigenen Interessen und Begabungen herausbilden, was entsprechend den neuesten Lerntheorien optimal für erfolgreiches Lernen ist. Von den Projekten ist Herr Tokmak begeistert, da die Kinder sehr engagiert arbeiten und er derartige Ergebnisse nicht erwartet hätte.

### Fremdsprachenkonzeption

Die Sprachkonzeption sieht Herr Tokmak als den wichtigsten Punkt an. Ab der Klasse 5 soll neben Englisch auch eine weitere Fremdsprache erlernt werden. Zur Zeit besteht die Wahlmöglichkeit zwischen Türkisch und Französisch. Dieses Fremdsprachenangebot soll in den nächsten Jahren mit Spanisch erweitert werden.

Die Entscheidung, Türkisch ab Klasse 5 anzubieten, fiel dem Verein nicht leicht, da man negative Reaktionen in der Presse befürchtete, die sich auch bestätigten. Ein weiterer Grund, der Bedenken auslöste, waren die fehlenden wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Förderung der Muttersprache, die eigentlich aber schon seit Jahren in der breiten Öffentlichkeit bekannt sind. Die Aufnahme des türkischen Fremdsprachenunterrichts in das Schulkonzept wurde durch ein Symposium der städtischen Universität unterstützt und initiiert, das die Schule zur Konzeptentwicklung hinzugebeten hatte. Die Wissenschaftler betonten wohl die Bedeutung der Muttersprachen, in diesem Fall der türkischen Sprache, die eine ähnliche Systematik wie Latein aufweist. Daher sei Türkisch als Grundlage zum Erlernen anderer Sprachen sehr geeignet. Durch diese Aussage fühlte der Verein sich ermutigt, das Fach anzubieten. Das niedrige Image der Sprache hat sich anscheinend auf die Schulgründer übertragen bzw. sind sie sich dessen bewusst und wollen einheimische Eltern nicht „abschrecken“. Bei einer anerkannten Sprache hätte es vermutlich nie Bedenken gegeben. Der Lehrplan des Landes sieht das Sprachenangebot Türkisch erst ab Klasse 7 vor, wie es bereits an einigen weiterführenden Schulen erfolgreich praktiziert wird. Dort wird es aber nicht, wie in dieser Schule, von den Medien kritisiert, da es sich um deutsche öffentliche Schulen handelt. Es gibt also zwei Gründe für das Fach Türkisch: Zum einen als „Ersatzfach Latein“ zum leichteren Erlernen anderer Fremdsprachen und zum anderen zur Förderung der Muttersprache. Durch die negativen Schlagzeilen und das geringe Interesse der nicht-türkischsprachigen Bevölkerung wird zusätzlich Französischunterricht angeboten, was gut angenommen wird, so dass sich zwei Fremdsprachenklassen bilden ließen. Die deutschsprachigen Schüler wählten ausschließlich Französisch. Durch diese Alternative rückt man von dem „türkischen“ Image der Schule ab und kann anscheinend erfolgreich deutschsprachige Schüler anwerben.

In der Schule soll die deutsche Sprache als gemeinsame Verkehrssprache verwendet werden. Der Geschäftsführer beschreibt aber eine Codeswitching der Schüler mit türkischem Migrationshintergrund vor allem in den Pausen, welches durch die konsequente deutsche Ansprache außerhalb des Unterrichts durch die Lehrer und Vereinsmitglieder bewusst gemacht und auch „unterbunden“ werden soll. Herr Tokmak bemerkt scherzhaft, dass die

Schüler gegenüber den deutschstämmigen Lehrern eine „*Geheimsprache*“ hätten. Die Reaktion macht deutlich, dass er Verständnis dafür hat. Ein weiterer Grund, warum er die Verwendung der türkischen Sprache nicht verbieten kann und möchte ist, dass die Kinder allgemein die Sprachen, die sie im Unterricht erlernen auch anwenden sollen, um Praxiserfahrungen sammeln zu können. Er bemerkt, dass die Verwendung der englischen Sprache an keiner Schule zu einem Verbot führen würde, weshalb dieses mit der türkischen Sprache an dieser Schule, wo es als Hauptfach unterrichtet wird, eigentlich auch nicht geschehen darf.

### Elternarbeit

Die Eltern sollen ständig in das Schulleben einbezogen werden, da nach Meinung von Herrn Tokmak nur so eine Förderung der Kinder gewährleistet ist (s.o.). Sie sollen zu einem Bestandteil des Schullebens werden, welches eine familiäre Atmosphäre hervorruft sowie den Austausch und das Wohlbefinden stärkt. Die Schule stellt sich Herr Tokmak als einen „*sozialen Treffpunkt*“ vor, den die Eltern immer besuchen können. Dieser Kontakt würde seines Erachtens schon viel zum Schulerfolg der Kinder beitragen. Durch die geringe Schüleranzahl sei zudem der gewünschte Kontakt zu den Lehrern und der Leitung sehr eng und vertrauensvoll. Er wird oft von Eltern auf seinem Privathandy angerufen, wenn es Probleme gibt. Dadurch verdeutlicht er die Nähe.

**Herr Tokmak:** (...) Wir sind da sehr offen gegenüber den Eltern auch. Ne? Also, die können jederzeit anrufen, die können jedes Problem auch, auch // weil es ist auch nicht alles perfekt bei uns. Wir lernen auch aus unseren Fehlern und genau das / genau deswegen wollen wir auch die Eltern mit einbinden. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Durch ihre Anmerkungen tragen die Eltern laut Herrn Tokmak zur Entwicklung des Konzeptes und zur Erkennung und Behebung von Schwierigkeiten bei, die besonders bei einem so neuen Konzept vermehrt auftreten. Sie sollen als „*Kunden*“ die Schulentwicklung mitbestimmen (Schule als Dienstleister).

Die Aufklärung und Unterstützung der Eltern in erzieherischen Fragen soll durch quartalsweise psychologische und pädagogische Seminarveranstaltungen von „*Praktikern und Wissenschaftlern*“ erfolgen, welches auf großes Interesse stößt. Diese hat der Verein nicht in dem Maße erwartet und ist positiv überrascht. Die Seminare werden von Herrn Tokmak als notwendig angesehen, da viele Defizite in der unteren Schicht bestehen (s. o.). Das hohe Interesse zeigt, dass die Eltern ihren Bedarf erkannt und ein enges Verhältnis zu Verein und Schule aufgebaut haben. Im Allgemeinen sei die Elternschaft, die nicht alle einen akademischen Bildungshintergrund besitzen, sehr aktiv und engagiert. Er verdeutlicht das hohe Interesse zusätzlich durch die überfüllten Elternsprechtage, wodurch die Unterstützungs-

bereitschaft und das Interesse der Eltern deutlich werden. Die Elternarbeit der Schule zeige bereits positive Ergebnisse.

Die Eltern türkischer Herkunft profitieren nach Ansicht des Geschäftsführers von der Bilingualität und Bikulturalität des Trägervereins. Herr Tokmak macht die Beobachtung, dass die Migranteneltern oft Schwierigkeiten in den öffentlichen Schulen haben, da sie sich nicht in ihrer Muttersprache verständigen können und die Lehrer oft nicht auf kulturelle Besonderheiten eingehen. Daher scheuen sich viele Familien, in die Schule zu gehen, um Beratung zu erhalten. In dieser Schule können die Eltern die Sprache durch die „Vermittler“ des Trägervereins anwenden, die für sie am geläufigsten ist. Dadurch kann seiner Meinung nach eine Kommunikation „auf einer Ebene“ stattfinden, da sich die Eltern viel besser artikulieren können und das Gespräch nicht oberflächlich bleibt. So könnte man viel mehr über die Familien erfahren und kann die Kinder besser unterstützen.

**Herr Tokmak:** (...) Und / da seh ich persönlich einen riesen Vorteil für uns, weil wir als / ja also ich persönlich zum Beispiel, also ich bin jetzt jemand, der hier aufgewachsen ist, der hier die Kultur ganz gut kennt (...) Aber genau das muss man eben weitergeben können. Also, ich kann ganz gut die deutsche Gesellschaft nachvollziehen. Ganz gut. / Aber kenne auch die Probleme der türkischen Gesellschaft. / Und kann eben, oder sehr viele von, von dem Verein können eben / mit Gefühl an die Sache rangehen. Man kann // dieser Familie sehr viel mal bei einem Teebesuch zu Hause soo viel erzählen und soo viel auch mitgeben als wenn man die mal zur Schule holt. Und ein / ich sag mal so ein // ja // so ein organisiertes Gespräch ja das führt bei türkischen Familien nicht zu einem / erhofften Ziel./ Öfter. Oft nicht. Ja. Aber so ein Gespräch in / zu Hause bei denen in ihrem persönlichen Umfeld / bringt meines Erachtens nach sehr sehr viel. Das könnte man sich zum Beispiel bei einer deutschen Familie nicht sehr gut vorstellen.(...) [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Das kulturelle Wissen der Vereinsmitglieder führe dazu, dass auf die „kulturellen Besonderheiten“ eingegangen wird und Verständnis für bestimmte Situationen eher bestehen als bei Angehörigen der Mehrheitskultur. Herr Tokmak führt das Beispiel an, dass in „türkischen Familien“ Dinge viel besser in ihrem gewohnten Umfeld besprochen werden könnten als in einem offiziellen Gespräch in der Schule. Man muss seiner Ansicht nach, um etwas erreichen zu können, auf die Migranten zugehen und sich zu diesem Zweck auch ihren Gewohnheiten anpassen. Die Mitglieder des deutsch-türkischen Trägervereins könnten die Eltern auch in die deutsche Schule einführen und integrieren, da sie mit beiden Kulturen groß geworden sind. Der Verein geht seiner Meinung nach mit Verständnis und „Gefühl“ an die „Sache ran“. Herr Tokmak meint, er selber könne durch positive Erfahrungen und enge persönliche Kontakte zur Mehrheitsgesellschaft zu einer Annäherung der „beiden Seiten“ verhelfen. Damit gelangt er, der sich selbst humorvoll als integriert bezeichnet, zu einer Vermittlerrolle zwischen „deutschen“ Lehrern und „türkischen“ Eltern.

**Herr Tokmak:** (...) Aber so die, die / kulturellen Unterschiede, diese Feinheiten, die zu kennen und auch die, auch in positiver Richtung anzuwenden das ist finde ich ganz wichtig bei der Integrationsarbeit. / Also, das ist vielleicht der wichtigste Bestandteil eigentlich. Weil nur durch Kommunikation kann man ja eine / entsprechende Integrationsarbeit machen. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Dieses Zitat enthält eine Art Aufforderung an die deutsche Gesellschaft, mit den Migranten in Kontakt zu treten, sich für ihre „kulturellen Unterschiede“ zu interessieren und die Kenntnisse darüber anzuwenden. Der Austausch und die Kommunikation sieht er als wichtigsten Bestandteil der Integrationsarbeit. Mitglieder der Migrantenkultur, die bereits in der deutschen Gesellschaft integriert sind, könnten eine Vermittlungsrolle übernehmen.

### Rahmenbedingungen

Das Privatgymnasium hat laut Herrn Tokmak auf Grund seiner Rahmenbedingungen, wie Größe, finanzielle Möglichkeiten etc. viele Vorteile: Durch die geringe Schüleranzahl ist der Kontakt zwischen Eltern und Lehrern bzw. der Verwaltung sehr schnell hergestellt. Dieses begünstigt einen schnellen Austausch und ein enges Verhältnis, was auch für die Schüler gilt. Einen engen Kontakt zwischen Schülern und Geschäftsführer lässt sich daran erkennen, dass er zum Beispiel mit ihnen isst, auf dem Pausenhof mit ihnen in Kontakt tritt und die Kinder oft sein Büro aufsuchen. Die Kinder haben durch die Größe und die Ausstattung der Schule den weiteren Vorteil, da sie jederzeit die Möglichkeit haben, die Computer zu benutzen, welches an anderen Schulen ohne vorherige Absprachen kaum möglich wäre. Allerdings denkt Herr Tokmak, dass man solche Möglichkeiten auch an öffentlichen Schulen haben könnte, wenn genügend finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt würden. In diesem Zusammenhang betont er das Engagement des Trägervereins, der viel Arbeit in die Akquirierung von Spendengeldern investiert hat, da man eine „*ordentliche*“ Ausstattung haben wollte, damit man auch „*was zeigen kann*“. Ein weiterer Vorteil ist seiner Meinung nach das Engagement der Vereinsmitglieder und der Elternschaft, die dazu beitragen, dass Wünsche schnell und unkompliziert umgesetzt werden können.

Durch die Vernetzung der Schulen in dieser Stadt kann man sich mit etablierten Schulen austauschen und von ihnen lernen. Diese wiederum können innovative Ideen der Privatschule aufnehmen. Eine solche Kooperation sollte seiner Meinung nach auch in anderen Städten stattfinden, damit die Schulen optimiert werden können.

### Interkulturelle Erziehung

Interkulturelle Erziehung sei in verschiedenen Fächern und Projekten integriert, wie es auch der Lehrplan vorsieht. Ein Beispiel ist für Herrn Tokmak das Theaterprojekt in drei verschiedenen Sprachen, in dem manchmal „türkische“ mit „deutschen“ Elementen verbunden werden: Deutsche Märchen werden auf „*anatolische Art und Weise*“ interpretiert (Kostüme, Bühnenbild, Dialoge) und dazu (englisch) gerappt.

Das interkulturelle Lernen soll laut Herrn Tokmak ein natürlicher Prozess sein und wird aus diesem Grund nicht in den einzelnen Fächern explizit vorgeschrieben, da man einen „*Kulturaustausch nicht erzwingen*“ kann. Das interkulturelle Lernen soll sich demnach vor allem in dem Zusammentreffen verschiedener Kulturen an dieser Schule vollziehen, weshalb eine „*Durchmischung*“ ausdrücklich angestrebt wird (s.u.). Im Vordergrund stehe in dieser Schule die Kultur der Stadt Köln, in der die Kinder aufwachsen und die allen gemeinsam ist. Sie sollen durch Kenntnisse darüber in das städtische Leben integriert werden und sich orientieren können. Der Geschäftsführer nennt als Beispiel die Teilnahme an städtischen Veranstaltungen und das Erlernen einiger Lieder in regionalem Dialekt.

**Herr Tokmak:** Dass die Kinder auch mal so die / die Kultur, wenn wir hier in Köln leben ist die Kultur hier in Köln im Vordergrund. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Nach Einschätzungen des Geschäftsführers entscheiden sich die Eltern für dieses Privatschulwesen aus folgenden Gründen: Die Ganztagsbetreuung bietet einen großen Vorteil, da die Kinder bis 17 Uhr betreut sind und von Fachpersonal gefördert werden. Diese Unterstützung können laut Herrn Tokmak viele Eltern vor allem auf Grund ihrer Berufstätigkeit und fehlenden Kompetenzen in diesem Bereich nicht bieten. Eine weitere Motivation wird in der Größe der Schule mit den daraus entstehenden Vorteilen (s.o.) gesehen. Ein weiterer Grund sei die sprachliche Konzeption der Schule. Er spricht dabei vor allem von den Familien türkischer Herkunft, die oft Türkischunterricht zur Förderung der Muttersprache wünschen. Hinzu komme das Vertrauen, das Familien zu dem Trägerverein haben, was durch die Bildungszentren oder positiven Berichte von Bekannten entstanden ist.

### **Ziele**

Das Hauptziel des Privatschulwesens ist laut Herrn Tokmak, alle Schüler zum Abitur zu führen. Ein zweites Ziel bestehe darin, die jüngere Generation mit (türkischem) Migrationshintergrund, die ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland hat und bis jetzt eher benachteiligt war, durch eine „*angemessene Bildung*“, die u.a. durch Förderung und eine bessere Ausstattung der Schule entsteht, in die „*moderne deutsche Gesellschaft*“ unter Beibehaltung der kulturellen Identitäten zu integrieren. Dieses ist nach Ansicht des Geschäftsführers unbedingt notwendig und wurde bisher versäumt. Der Ausdruck „*moderne deutsche Gesellschaft*“ hat den Anschein, diese gegenüber den anderen Gesellschaften aufzuwerten und als etwas Fortschrittliches zu bezeichnen.

Unterschiedliche Kulturen sollten als Bereicherungen verstanden werden und sind miteinander vereinbar, wenn es von der Gesellschaft gewünscht würde, was er im Moment

nicht sieht. Man soll aufeinander zugehen und sich nicht wie in den vergangenen Jahren voneinander wegbewegen. Die Erhaltung der unterschiedlichen Kulturen ist ihm dabei sehr wichtig, da eine Bevölkerung *„ohne seine Identität ja gar nicht bestehen kann“*. Damit möchte er den Gewinn durch unterschiedliche Kulturen betonen. Die Kinder dieser Schule sollen zur Akzeptanz und Anerkennung unterschiedlicher Lebensentwürfe und kultureller Identitäten erzogen werden. Sie sollen lernen, mit den Menschen ungeachtet ihrer Herkunft und Religion zu kommunizieren. Die Schule hat das Ziel, *„das demographische Abbild der Stadt Köln“* widerzuspiegeln, indem die Hälfte der Schülerschaft einen Migrationshintergrund besitzt. Das ist besonders an Gymnasien nicht der Fall und verlangt eine besondere Förderung dieser Gruppe. Dadurch möchte man Kinder *„aus verschiedenen Herkünften zusammenführen auf einer Ebene, auf einer Plattform // und dann diese Kinder gemeinsam für die gemeinsame Zukunft erziehen“*. Man möchte sich also nicht, wie in den Medien oft befürchtet, abschotten. Durch die Einbindung der Eltern sollen die Kinder auch von dieser Seite gefördert werden. Zudem werden die Eltern laut Herrn Tokmak dadurch in die deutsche Institution Schule integriert.

**Herr Tokmak:** (...) Es nützt nichts immer nur zu reden und nichts zu tun. Sondern man muss da Initiativen ergreifen // Initiativen wie diese hier, um da auch die Situation dieser Kinder, nicht nur dieser aber auch unter anderem dieser Kinder, zu verbessern, um die auch in die Gesellschaft zu I- weil Integration, weil eine erfolgreiche Integration läuft nur durch Bildung. // Anders nicht. Ja das befürworten wir. // Ja eine angemessene Integration / dieser jungen Menschen läuft nur durch eine angemessene **Bildung**. Wenn wir das verpassen, dann läuft das nicht. Dann haben wir genau dasselbe Ergebnis wie heute. [Tokmak, Geschäftsführer, PG]

Das Privatgymnasium möchte tatkräftig etwas für die Bildungssituation der Migrantenkinder im Gegensatz zur deutschen Politik tun, die sich mittlerweile des Problems bewusst ist, darüber diskutiert, aber wenig dagegen unternimmt. Der Verein möchte nicht auf die politischen Entscheidungen warten, sondern bereits jetzt etwas für die Zukunft der Kinder tun, da sich sonst die Situation nicht ändern wird (s.o.).

### **Herr Hohmann-van Haaren, Schulleiter des Privatgymnasiums**

*Wir wollen die auch zu / sag ich mal, zu global denkenden Menschen erziehen.*

#### **Persönliche Daten**

Herr Hohmann-van Haaren ist zum Zeitpunkt des Interviews 55 Jahre alt und unterrichtet Deutsch und Sozialwissenschaften. Zuvor war er Schulleiter an einem Berufskolleg.

## **Soziale Situation der Migranten in Deutschland**

Herr Hohmann-van Haaren bemerkt, dass es sich bei der Debatte um Migranten eigentlich nur um die türkischen Migranten handelt, die problematisiert werden. Ähnliche Schwierigkeiten sieht er bei den russischstämmigen Migranten. Ausschlaggebend für die öffentliche Wahrnehmung ist, dass die türkischstämmigen Migranten ihre Kultur und Religion pflegen, welches für die deutsche Gesellschaft, in die er sich mit einbezieht, „*strange*“ ist. Er stellt eine allgemeine Xenophobie in Deutschland fest, welches durch folgendes Zitat deutlich wird:

**Herr Hohmann-van Haaren:** (...) Ne, und ich glaube alles was fremd ist und in Deutschland merkt man das immer besonders / da meint man immer so das ist so n bisschen unheimlich und / alles was unheimlich ist versuch ich mir vom Hals zu halten, ne. [Hohmann-van Haaren, Schulleiter, PG]

Alles Fremde erscheint seiner Meinung nach der deutschen Gesellschaft unheimlich und soll abgewehrt werden. Er bezeichnet Deutschland als ein „*fremdenfeindliches*“ Land, welches in verschiedenen Studien belegt wurde. Dieses könne man auch an der hohen Abbrecherquote von Studierenden aus dem Ausland erkennen, da sie sich „*nicht angenommen fühlen*“ und „*hier nicht heimisch werden*“. Er bezeichnet dieses Gefühl für Ausländer in Deutschland als „*symptomatisch*“. Das Problem verursacht seiner Meinung nach das fremdenfeindliche Deutschland, da es die Migranten nicht entsprechend aufnimmt.

Des Weiteren nennt Herr Hohmann-van Haaren auch einen Aspekt, der eher auf Seiten der türkischen Migranten zu verorten ist: Er möchte, dass man berücksichtigt, dass die eingewanderten Arbeitsmigranten aus der Türkei bildungsfern sind und bereits in ihrem Herkunftsland „*problematisch*“ waren. Damit meint er die Arbeitslosigkeit und die fehlenden finanziellen Mittel, die sie überhaupt zu dieser Wanderung motiviert haben. Diese Erkenntnis gewann er durch Gespräche mit Menschen, die in der Türkei leben und sich von den Arbeitsmigranten distanzieren. Diese Auffassung ist häufig in der Türkei vertreten, die die Ausgewanderten eher abfällig als „*Almanci*“ d.h. „*Deuschländer*“ bezeichnet. Die Bildungsferne der migrierten Generation hat seiner Meinung nach immer noch Auswirkungen auf die nachfolgenden Generationen, die dadurch Schwierigkeiten in der Schule haben und sich „*eben noch mehr abstrampeln*“ müssen als ihre autochthonen Mitschüler, d.h. sie müssen sich für den Bildungserfolg mehr anstrengen auf Grund ihrer „*Startnachteile*“ durch ihre Familien. Dieser Aspekt wird im Folgenden weiter ausgeführt.

## **Beurteilung des deutschen Bildungssystems**

Als erstes benennt der Schulleiter die Ergebnisse der Schülerleistungsvergleichsstudien, in denen Deutschland schlecht abschnitt. Die Schülerschaft ist bezüglich ihres Bildungs- und Migrationshintergrundes nicht gerecht auf die einzelnen Schulformen verteilt, weshalb er

davon ausgeht, dass im Bildungssystem „*Fallstricke eingearbeitet sind, die den Erfolg dieser Kinder verhindern*“. Mit diesen Kindern meint er besonders die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund.

**Herr Hohmann-van Haaren:** Ich hab die Erfahrung gemacht, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig größere Schwierigkeiten haben. / Nicht / jetzt unbedingt aus sich selbst heraus sondern / mit ihren Mitschülern, mit / der Akzeptanz / und dann gibts noch so was wie ein // ja // ich will mal sagen self-fulfilling-prophecy: Das die doch häufig schlechter bewertet werden. Also deren Leistungen müssen doppelt so gut sein, damit sie akzeptiert werden. So // und eigentlich kann man sagen, eigentlich / müssen sie hier ihren Hintergrund völlig verleugnen, um / wirklich akzeptiert zu werden. Ne? [Hohmann-van Haaren, Schulleiter, PG]

Er macht hauptsächlich das Bildungssystem und die deutsche Gesellschaft für den mangelnden Bildungserfolg verantwortlich. Man erwartet keine guten Leistungen von diesen Schülern, weshalb sie sich erst durch übermäßige Leistungen beweisen müssen, um eine gleiche Bewertung wie autochthone Schüler zu erhalten. Um erfolgreich sein zu können und akzeptiert zu werden bleibt ihnen seines Erachtens nach nur die Verleugnung ihres Migrationshintergrundes, also die Assimilation. In einigen Fällen entspräche die wirkliche auch der erwarteten Leistung, ganz nach dem Prinzip der „self-fulfilling-prophecy“. Eine gleichberechtigte Teilhabe an der deutschen Gesellschaft sei nicht gewünscht und soll durch die Ungleichbehandlung in der Bildung ins „Abseits“ gelenkt werden. Das Bildungssystem soll diese Gruppe selektieren. Um das zu verändern müsste die Mehrheitsgesellschaft offener gegenüber Migranten und ihren unterschiedlichen Kulturen werden.

Auf Seiten der Migranten stellt Herr Hohmann-van Haaren einige Defizite fest, die den Schulerfolg der Kinder negativ beeinflussen: Zum einen die bereits beschriebene Bildungsferne der Elternhäuser, die von ihren Kindern viel Anstrengung zum Aufstieg erfordert, zum anderen die Verwendung der türkischen Sprache in der Familie und die dadurch fehlende Förderung der deutschen Sprache.

Der Schulleiter nennt ein Problem der deutschen Schule, das alle Schüler betrifft: Die hohe Schülerzahl, wodurch der Einzelne anonym bleibt und sich besonders die Fünftklässler „*verloren*“ fühlen. Dadurch könnte auch keine individuelle Förderung stattfinden. Hinzu kommen die fehlenden finanziellen Möglichkeiten, die den Schulen zur Verfügung stehen. Die Innovationskraft und Veränderungsvorschläge könnten wegen der langen bürokratischen Wege erst sehr spät durchgesetzt werden, welches entmutigt.

Der Schulleiter kritisiert die frühen Selektionsentscheidungen, die seiner Meinung nicht den wirklichen Kompetenzen der Schüler entspricht. Dieses hat er bei den Aufnahmetests, an denen auch Realschüler teilnehmen durften, festgestellt. Durch die Auflagen der Bezirksregierung konnten Realschüler trotz sehr guter Ergebnisse nicht das Privatgymnasium besuchen, was der Schulleiter sehr bedauert.

## Motive für die Wahl dieser Schule

Auf das Privatgymnasium wurde Herr Hohmann-van Haaren durch das Amtsblatt aufmerksam, in dem der TDAB eine Stellenanzeige schaltete. Er war begeistert und empfand die Planung eines solchen Projektes als spannend.

**Herr Hohmann-van Haaren:** / Begeistert / weil die Intentionen auch mit meinen übereinstimmen. Ne? Das ich hier gesagt habe also Kinder mit Migrationshintergrund // , die ich kennengelernt habe, die waren immer sehr clever, die waren richtig gut. / Die hatten zwar Sprachprobleme / aber / die konnte immer mehr als deutsche Schüler, ne. Weil sie konnten per se immer schon zwei Sprachen, ne. Und // die waren pfiffig, aufgeweckt, / und hatten auch gerade im Berufskolleg hab ich jetzt irgendwie gemerkt ah die sind auch so ne Fraktion // Selbstironie / haben sich häufig als die Kanacken bezeichnet, ne. Und / ich fand die toll, ne. Und / ich hab gedacht in dem Bereich möchte ich gerne was tun. [Hohmann-van Haaren, Schulleiter, PG]

Herr Hohmann-van Haaren sieht eine Übereinstimmung seiner Intention und die des Vereines, Schüler mit Migrationshintergrund zu fördern. In seiner Tätigkeit als Lehrer an anderen Schulen nahm er diese Kinder als sehr intelligent wahr, welches sich auch durch ihre Selbstironie der Selbstethnisierung ausdrückt. Mit dem Begriff „Fraktion“ bezeichnet er die Gruppenbildung dieser Schüler. Er nahm zwar Probleme im Deutschen wahr, bezeichnet aber ihre Bilingualität als Gewinn und zusätzliche Kompetenz, die einsprachig aufgewachsene Schüler nicht aufweisen.

Nach seiner anfänglichen Begeisterung schlichen sich Vorbehalte bezüglich der Intention des Vereins und seiner Geldgeber ein. Den Verdacht fundamentalistischer Verbindungen konnten die Mitglieder des Vereins schnell ausräumen, wobei die Verbindung zu Fethullah Gülen ein Thema war.

**Herr Hohmann-van Haaren** (...) Also in dem Zusammenhang kamen dann auch so Begriffe auf, wie Fethullah Gülen, ich weiß nicht, ob Sie den kennen. Ich sag mal, das ist ja eigentlich n // progressiver Muslim, der aber / auch seine eigenen Vorstellungen hat über die / Expansion des Islamismus / der also sagt, das muss man nicht machen indem man Kirchen baut sondern in dem wir Schulen bauen. Ne? Und das passte ja eigentlich hier so n bisschen. (...) Und ich hab mir das dann durchgelesen, was der so sagt und / eigentlich hat der so / sich auf die Fahne geschrieben // Konkurrenz, ja Konkurrenz der Systeme schon ne aber so ne Art Wettbewerb. Ne? Und / jetzt Wettbewerb im **Bildungsbereich**. Da hab ich mir gedacht, eigentlich kanns mir ja egal sein, ob es da Beziehungen gibt zu diesem Herrn, weil Wettbewerb im Bildungsbereich kann uns ja eigentlich nur Recht sein. Ne? Wenn wir immer sagen, unser System ist das Bessere, dann ist es ja in nem Wettbewerb kein Problem. Ne? Und / wenn das nicht so sein sollte ist es auch gut, weil dann ist das andere besser. Ne? Also, wie auch immer, also // na ja gut, aber auf jeden Fall diese, // ja Zweifel / de sind dann bei mir auch mit der Zeit bei mir ausgeräumt worden, ne? / Ja aber ne Zeitlang waren sie schon da. Muss ich sagen. [Hohmann-van Haaren, Schulleiter, PG]

Herr Hohmann-van Haaren informierte sich über den Islamisten und konnte sich mit einigen Aussagen, wie dem Wettbewerbsgedanken im Bildungsbereich und die allgemeine Förderung von Schulen, identifizieren. Eine Verbindung zu dieser Schule schließt er nicht aus, was ihm auf Grund der Thesen, mit denen er übereinstimmt, gleichgültig ist. Herr Hohmann-van Haaren berichtet ungefragt von einer möglichen Verbindung, welches auch darauf schließen lässt, dass dieses in der Öffentlichkeit ein gefragtes Thema ist, wie sich an den Medienberichten zeigt.

## **Vorteile und Besonderheiten des Privatgymnasiums**

Der Schulleiter betont, dass sich die Unterrichtsinhalte im Allgemeinen nicht von denen staatlicher Schulen unterscheiden, da auch sie den Curricula des Landes verpflichtet sind. Die Unterschiede bestehen in der geringen Schüleranzahl, wodurch eine familiäre Atmosphäre entsteht und die deutlich größere Flexibilität von Privatschulen, die sich Situationen schneller anpassen können.

### Ganztagskonzept

Hinzu kommt das Ganztagskonzept, welches an Gymnasien in NRW noch selten zu finden ist. Er sieht die Vorreiterrolle, die dieses Privatgymnasium in diesem Punkt einnimmt, da sich seitdem die Einrichtung von Ganztagskonzepten in der Stadt immer mehr erweitert. Er meint, dass man sie als „*Avantgarde*“ bezeichnen kann. Hervorzuheben ist für ihn die konsequente Durchführung der Ganztagsbetreuung von Anfang an. Durch den intensiven Lehrer-Schüler Kontakt würden die Lehrer zu Partnern der Schüler.

### Sprachkonzeption

Ein Schwerpunkt des Schulkonzepts ist die Sprachenkonzeption, denn „*Sprache ist der Schlüssel für Bildung insgesamt*“. Bei der „*Umgangssprache*“ in der Schule einigte man sich auf Deutsch als gemeinsame Sprache, welches durch den Standort Köln für ihn selbstverständlich ist. Durch die mehrsprachige Schülerschaft, auf die er sehr stolz ist, entsteht die Chance „*mehrsprachig zu leben*“, was durch die Konfrontation der Schüler mit vielen Fremdsprachen verstärkt werden soll. Aus diesem Grund werden bereits ab der Klasse 5 drei Fremdsprachen angeboten. Die Wahl der türkischen Sprache erklärt er durch den wissenschaftlichen Rat, den die Schulgründer von einem Symposium erhielten. Türkisch als Fremdsprache eignet sich seiner Meinung nach durch seine Systematik als Grundlage für weitere Sprachen. Der Sprachenunterricht erfolgt jeweils durch Muttersprachler als „angewandte Fremdsprache“ und soll in internationalen Projekten, die noch ausgebaut werden sollen, vertieft werden.

Auf die Frage nach der Förderung der Muttersprache durch dieses Fach antwortet er so:

**I:** Also unter dem Aspekt Muttersprache fördern ist dann Türkisch nicht so als Fach gedacht?

**Herr Hohmann-van Haaren:** Nein. (bestimmt und abwehrend)

**I:** Ok.

**Herr Hohmann-van Haaren:** Ja Türkisch ist und das haben wir auch von Anfang an so gesagt wird hier gelernt als Fremdsprache ne? [Hohmann-van Haaren, Schulleiter, PG]

Das Fach Türkisch wird seiner Meinung nach nicht zur Förderung der Muttersprache, oder auf Grund der hohen Anzahl türkischsprachiger Schüler angeboten. Und vor allem nicht,

„weil der Träger jetzt / mal aus Versehen türkisch ist“. Er lehnt damit eine „türkische“ Verbindung entschieden ab. In diesem Zusammenhang bezeichnet er die „türkischen Schüler“ einen Satz später als „deutsche Kinder“, um dieses zu verdeutlichen. Dabei möchte man doch eindeutig laut seiner Aussage den türkischstämmigen Schülern helfen.

### Ethikunterricht

Der Schulleiter begrüßt den Ethikunterricht, da seiner Meinung nach Religion und Schule getrennt werden sollten. Im Ethikunterricht, den er erteilt, hat man seiner Meinung nach die Möglichkeit, sich über die verschiedensten Religionen auszutauschen und zu diskutieren. Der Islam ist auf Grund der Religionszugehörigkeit der Schüler oft ein Thema, wozu der Schulleiter sich kritisch äußert und die Schüler zu einem offenen Dialog befähigen möchte.

### **Kritik am Privatgymnasium**

Herr Hohmann-van Haaren übt neben der Nennung von Vorteilen auch Kritik an dieser Privatschule: Mitarbeiter des Vereins organisieren oft Angebote am Wochenende, woran die meisten Schüler teilnehmen. Er hat die Befürchtung, dass sich durch die ganztägige Ausrichtung bis 17 Uhr und die außerschulischen Aktivitäten eine Art „Schutzraum“ für die Kinder entwickelt, so dass sie an außerschulischen Aktivitäten, wie Sport- und Musikvereinen und dem städtischen Leben insgesamt kaum teilnehmen können und sich damit aus der Mehrheitsgesellschaft ausschließen (Separationsgefahr). Dieses könnte sich durch die Verkürzung des Ganztages verbessern, der aber gerade das Ganztagskonzept ausmacht. Auch die gewünschte „Durchmischung“ der Schülerschaft, die man nicht „erzwingen kann“, würde diese Gefahr verringern. Dafür müsste die Schule noch mehr an ihrem Bekanntheitsgrad vor allem in den Grundschulen arbeiten und den Menschen eine Alternative zu den staatlichen Schulen geboten werden. Erschwert wird die Anwerbung einheimischer Eltern durch die deutsch-türkische Herkunft des Trägervereins, die eine Hemmschwelle darstellt, was durch die Medien und den politischen Umgang noch forciert wird. Die Schule müsste also durch Schülerleistungen überzeugen.

### **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Ein Motiv für die Schulwahl ist seines Erachtens das verpflichtende Ganztagsangebot. Er erkennt auch einen allgemeinen Trend zu Privatschulen, die laut dem Schulleiter folgende Vorteile im Gegensatz zu staatlichen Schulen bieten: Das familiäre Umfeld und der enge Kontakt zu den Lehrern, die sich für den einzelnen Schüler nicht nur im schulischen Bereich

interessieren. Die Elternschaft dieser Schule gibt wohl ihre positiven Erfahrungen weiter, wodurch weitere Eltern auf dieses Gymnasium aufmerksam werden (Mundpropaganda).

### **Ziele**

Zu Beginn steht für den Schulleiter das Ziel der Emanzipation der Schüler, das heißt, dass sie zu selbständigen, offenen, demokratischen und „*global denkenden Menschen*“ erzogen werden sollen. Er und sein Kollegium verfolgen folgenden Grundsatz von Johann Wolfgang von Goethe: „Zwei Dinge sollen Kinder von ihren Eltern bekommen: **Wurzeln und Flügel**“. Die Wurzeln werden durch die Schule und das Elternhaus gegeben, indem sie den Kindern Orientierung, Halt und Geborgenheit geben. Diese Sicherheit brauchen die Schüler, um Krisen und Herausforderungen zu überstehen und zu meistern (Flügel). Dabei ist die familiäre Atmosphäre, das enge Lehrer-Schüler-Eltern-Verhältnis und die individuelle Förderung von Vorteil. An diesem Zitat wird deutlich, dass sich die Schule nicht nur als Wissensvermittler, sondern als „Erzieher“, der gemeinsam mit den Eltern agiert, wahrnimmt.

Die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sollen in das städtische Leben integriert werden und durch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ihre Hemmungen, die zur Zeit bestehen, abgebaut werden.

Ein weiteres Ziel ist es für ihn, ein Abbild der Kölner Bevölkerung Kölns zu werden, d.h. dass viele Nationalitäten dieses Privatgymnasium besuchen. Er möchte in Zukunft durch eine enge Kooperation mit verschiedenen Schulformen, u.a. auch durch die Bündelschule, zu einer Durchlässigkeit des Schulsystems verhelfen. Davon könnten vor allem die Migrantenkinder profitieren, die besonders von der Selektionspraxis betroffen sind. Er wünscht sich, dass sich das pädagogische Leitbild der Schule in Zukunft durchsetzt.

### **5.4.3 Zusammenfassung und Vergleich der Ergebnisse**

Zunächst werden die Positionen des Privatgymnasiums dargestellt und dann die Ergebnisse der deutsch-italienischen Schule vergleichend gegenüber gestellt.

Alle Befragten haben eine akademische Bildung und Erfahrungen im Umgang mit Migrantenkindern im Bildungsbereich. Außer Frau Rohden und Herrn Saraç, der aber bereits in seinem ersten Lebensjahr nach Deutschland migrierte, sind alle Befragten in Deutschland geboren und aufgewachsen. Nur Herr Hohmann-van Haaren, der Schulleiter des Privatgymnasiums, besitzt keinen Migrationshintergrund.

## **Soziale Situation der Migranten**

Alle Befragten des Privatgymnasiums erkennen eine Ungleichbehandlung und Diskriminierung von Migranten in Deutschland. Herr Hohmann-van Haaren bezeichnet Deutschland als fremdenfeindlich. Herr Saraç beschreibt, dass die „Deutschen“ und die Migranten sich nicht auf einer Ebene befinden. Er sieht die „Deutschen“ in der mächtigen Rolle, die von den Migranten Integrationsleistungen verlangen ohne sie dabei zu unterstützen. Für diese Situation macht er vor allem die fehlende deutsche Integrationspolitik, u.a. die Bereitstellung von Sprachkursen, die fehlende Anerkennung der Ressourcen und der Migrantenkulturen verantwortlich. Herr Tokmak benennt auch Fehler auf Migrantenseite: Fehlende Integrationsbereitschaft, welche mit den oben genannten Defiziten zu einem „*Auseinanderdriften der Gesellschaften*“ führte. Alle Interviewten des Privatgymnasiums stellen die schlechte Situation der türkischen Migranten in der deutschen Gesellschaft heraus. Der Schulleiter sagt, dass die Gesellschaft besonders die Migranten, die die Mehrheit in Deutschland darstellen, problematisiert. Der Vereinsvorsitzende beschreibt die Skandalisierung der türkischen Migranten als besonders „fremde“ Gruppe durch die Medien, die das gesellschaftliche Bild beeinflussen, was vor allem durch die Religionszugehörigkeit zum Islam und „ländlichen, bildungsfernen“ Kultur hervorgerufen wird. Herr Hohmann-van Haaren und Herr Tokmak versuchen, die Schwierigkeiten ebenfalls durch die bildungsferne Herkunft der türkischen Arbeitsmigranten zu erklären. Laut Herrn Hohmann-van Haaren waren diese Migranten in ihrem Herkunftsland bereits „*problematisch*“ und sind wegen ihrer schlechten ökonomischen Situation gewandert. Hinzu kommt laut Herrn Tokmak, die dörfliche Herkunft die per se einen Unterschied zur Stadt aufweist. Durch die Herkunft kommt es zu erheblichen Kulturunterschieden zur Aufnahmegesellschaft, welches Konflikte impliziert.

Die Interviewten der deutsch-italienischen Gesamtschule beschreiben beide, dass nur die „Türken“ problematisiert und als nichtintegriert bezeichnet werden, welches aber auf die „Italiener“ im gleichen Maße zutrifft. Frau Rohden beobachtet sogar eine Privilegierung der türkischen Migranten durch den deutschen Staat aus Angst vor dieser Gruppe, was sie verständlich, aber auch als sehr ungerecht empfindet, da allen Migrantengruppen die gleiche Unterstützung zukommen müsste. Sie bewundert andererseits die Zielstrebigkeit und Organisiertheit der türkischen Migranten, die zudem auch noch hohe Ansprüche an den deutschen Staat stellen, was sie bei den italienischen Migranten vermisst. Die Vertreter der Gesamtschule nehmen, ebenso wie die des Privatgymnasiums, somit eine übermäßige Wahrnehmung und Problematisierung der türkischen Migranten in der Öffentlichkeit wahr.

Herr Ruina fordert einen differenzierten Blick auf die Migranten, die auf Grund ihres Bildungshintergrundes und der unterschiedlichen Wandermotive, sehr verschieden sind. Die Mehrheitsgesellschaft nimmt allerdings alle Migranten als homogene Gruppe wahr.

Die mangelnde Integration schreibt Herr Ruina den italienischen Migranten zu, da sie eine „*Antihaltung*“ gegenüber der Aufnahmegesellschaft haben und keine engen sozialen Kontakte zu ihnen aufnehmen. Diese Haltung ist in ihrem Rückkehrwunsch begründet, der speziell bei dieser Migrantengruppe, begünstigt durch die politischen Bestimmungen, sehr ausgeprägt ist und sich oft in einem ständiges Hin- und Herpendeln auswirkt. Der Rückkehrgedanke bestimmte zwar auch das Leben der türkischen Migranten in der ersten Zeit. Mittlerweile zeichnet diese Migrantengruppe sich allerdings durch ihre hohe Bleibeorientierung aus (vgl. Karakaşoğlu 2007, S.1059).

Hinzu komme ein „Kulturkonflikt“ durch ihre dörfliche Herkunft und die Bildungsferne. Dieses sieht Frau Rohden ähnlich und betont den Unwillen, sich mit der „*deutschen Sprache und Mentalität*“ zu befassen. Hinzu kommen aber auch ihrer Ansicht nach einige Fehler auf Seiten der Aufnahmegesellschaft wie der fehlenden Bereitstellung von Sprachkursen, dem fehlenden Mitbestimmungsrecht und der allgemeinen Verschlossenheit der deutschen Gesellschaft, die sich nicht auf die Einwanderersituation einstellen möchte.

Beide befragten Gruppen sehen die Situation der Migranten in Deutschland als problematisch an. Sie bezeichnen die Migranten aus Italien und aus der Türkei als nicht integriert und sehen das Verschulden sowohl auf Seiten der Migranten als auch auf Seiten der Aufnahmegesellschaft und in der fehlenden Integrationspolitik. Beide Migrantengruppen sind ihrer Meinung nach miteinander vergleichbar, da sie beide eher aus ländlichen Gebieten und einem bildungsfernen Milieu stammen. Beide Gruppen nehmen aber eine einseitige Problematik der türkischstämmigen Migranten wahr, obwohl die Ergebnisse besonders im Bildungsbereich vergleichbar sind (s. Kapitel I 3.1.1). Beide Gruppen bedauern dieses: Der deutsch-türkische Verein, weil dadurch nur diese Gruppe skandalisiert wird, welches als ungerecht empfunden wird, der italienische Verein, weil dadurch die Probleme der italienischen Gruppe nicht gesehen werden und entsprechend keine Unterstützungsmaßnahmen erfolgen. Die Vertreter der deutsch-italienischen Gesamtschule betonen allerdings mehr die ablehnende Haltung der italienischen Migranten, die Vertreter des Privatgymnasiums mehr das Verschulden auf Seiten der Aufnahmegesellschaft.

## **Beurteilung des deutschen Bildungssystems**

Lediglich Herr Tokmak bezeichnet das Bildungssystem als gut, welches aber nur im Vergleich zu anderen „schlechteren“ Bildungssystemen der Fall ist. Alle Vertreter des Privatgymnasiums nennen Kritikpunkte. Dazu zählen: Frühe und ungerechte Selektionsentscheidung, mangelnde finanzielle Ressourcen, fehlende Ganztagskonzepte, mangelnde Einbeziehung der Eltern, wenig individuelle Förderung und den hohen bürokratischen Aufwand zur Umsetzung von innovativen Ideen. Die Übergangsempfehlungen beurteilen alle als nicht adäquat und sogar diskriminierend, weshalb sie zunächst versuchten, auch Kinder, die für die Realschule empfohlen wurden, am Privatgymnasium aufzunehmen (vgl. Radtke/Gomolla 2007; Jahresgutachten 2007, S.137). Diese erzielten zum Teil sogar bessere Ergebnisse im Einstufungstest als die „Gymnasialkinder“, welches ihre These bestätigt. Die Aufnahme der Kinder wurde aber durch die Bezirksregierung unterbunden. Die Entscheidungsmacht der Lehrer über den Bildungsweg der Kinder empfindet Herr Tokmak als Entmachtung der Eltern, die ihre Kinder besser einschätzen können. Diese Aussage trifft nicht mehr in dem Maße zu, da den Eltern die Entscheidung überlassen wird und sie die Kinder durch einen (umstrittenen) Prognoseunterricht an einer „höheren“ Schulform anmelden können. Es geht dem Geschäftsführer vor allem um die fehlende Kooperation und Einbeziehung der Eltern in den Entscheidungsprozess. Besonders bei den Gymnasialempfehlungen orientieren sich die Lehrer am Elternhaus bzgl. des Bildungshintergrunds, der vermuteten Bildungsaspiration und des Migrationshintergrundes.

Die fehlende Ganztagskonzeption beurteilt Herr Tokmak als besonders negativ, da durch die häufige Berufstätigkeit beider Elternteile eine Betreuung und Förderung nicht gesichert ist und die Kinder sich selbst überlassen werden, welches ein großes gesellschaftliches Problem darstellt. Zudem bedauert er, dass sich die öffentliche deutsche Schule nur als Ort der Wissensvermittlung sieht, der außerhalb der Schule und der vorgeschriebenen Lerninhalte sich nicht für seine Schüler interessiert.

Im deutschen Bildungssystem werden besonders die Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt. Dieses erklärt Herr Tokmak durch die Kulturunterschiede und die Bildungsferne der Elternhäuser, die einen großen Einfluss auf die Empfehlungsschreiben haben. Diskriminierungen finden besonders im Gymnasialbereich statt, weshalb dieser Bereich gefördert werden müsste (vgl. Radtke/Gomolla 2007; Bourdieu 2001). Herr Saraç erfuhr diese Diskriminierung in seiner eigenen Schulzeit und beschreibt sich als Einzelkämpfer gegen die Lehrer und Mitschüler, die ihm nichts zutrauten und ihn als Migrant und Arbeiterkind nicht anerkannten. Durch die Selektionspraxis sollen diese Schüler laut Herrn Hohmann-van

Haaren nicht die Möglichkeit bekommen gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben der Aufnahmegesellschaft teilzunehmen (Reproduktion des Schichtgefüges und Verteilung von Qualifikationen vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.24; self-fulfilling-prophecy vgl. Britz 2006, S.27f). Allochthone Schüler erhalten beispielsweise trotz gleicher Leistungen, schlechtere Beurteilungen als autochthone Schüler (vgl. Bos/Hornberg u.a. 2007, S.337). Ein Fehler seitens der Migrantengesellschaft sieht der Geschäftsführer des Privatgymnasiums in einer zum Teil defizitären Erziehung, welches er aber als Schichtproblem verortet.

Durch die Sprachbarrieren könnten die Eltern sich auch nicht in der Schule einbringen und mit den Lehrern in Kontakt treten, weshalb sich alle Befragten des Privatgymnasiums mehr Verständnis und Offenheit für die Migranteneltern seitens der deutschen Schule wünschen. Herr Saraç beschreibt ausführlich seine eigenen Schulerfahrungen und kritisiert vor allem die Segregation der Migranten in Vorbereitungsklassen und die fehlende Förderung sowie Aufklärung. Die Migranten wurden laut dem Vereinsvorsitzenden in ein „Reservat“ „abgeschoben“. Hier verdeutlicht er die Machtrolle der „Deutschen“, die über die Zukunft der Migranten entscheiden und sie aus ihrer Gesellschaft ausschließen.

Herr Saraç und Herr Tokmak beklagen die fehlende systematische Förderung der Muttersprache. Herr Hohmann-van Haaren fordert die Anerkennung der Zweisprachigkeit der Migrantenkinder. Er kritisiert aber die fast konsequente Verwendung der Muttersprache in der Familie, welches verwundert, da er eigentlich Zweisprachigkeit als Gewinn empfindet und es auch gegen die wissenschaftliche Erkenntnis spricht, dass die Eltern die bestbeherrschte Sprache verwenden und die Muttersprache fördern sollen (vgl. Roth 2007, S.169).

Herr Ruina und Frau Rohden benennen als größten Kritikpunkt das dreigliedrige Schulsystem, welches zu früh selektiert und besonders nachteilig für die Kinder aus bildungsfernen Familien ist. Frau Rohden kritisiert zudem das Desinteresse und die „Unmenschlichkeit“ der Lehrer begründet durch die Überforderung und die fehlende individuelle Förderung. Die Bildungssituation von Migrantenkindern sehen die beiden Vertreter der Gesamtschule als problematisch an, wofür einerseits die Migranteneltern und andererseits die deutsche Schule verantwortlich sind. Frau Rohden beobachtete in ihrer Arbeit, dass die „italienischen“ Familien ihre Kinder nicht genügend fördern, welches durch ihre Bildungsferne und ihrer abwehrende Haltung gegenüber der Aufnahmegesellschaft begründet ist. Diese Beobachtung bestätigt Herr Ruina. Hinzu komme das Problem des Hin- und Herpendelns zwischen Italien und Deutschland, welches jedes Mal Biografiebrüche für die Schüler bedeutet und schulische Schwierigkeiten nach sich zieht. Besonders bei den

Empfehlungsschreiben sieht der Schulleiter alle Migrantenkinder auf Grund ihrer Herkunft diskriminiert, da ihnen fehlende elterliche Unterstützung unterstellt wird (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S.26f).

Alle Befragten beschreiben eine Diskriminierung der Migranten durch das deutsche Bildungssystem. Es wird besonders auf die Empfehlungen verwiesen, die durch ihr angenommenes fehlendes Helfersystem innerhalb der Familie (soziales Kapital), ihre nicht-deutsche Muttersprache sowie das Vermitteln von weniger elaborierten Kommunikationsformen (kulturelles Kapital) für alle Migrantenkinder bei gleicher Leistung schlechter ausfallen als bei den einheimischen Schülern, was besonders bei Gymnasialempfehlungen der Fall ist (vgl. Weber 2003). Die Migranten werden als homogene Gruppe wahrgenommen, die angeblich wenige Bildungsaspirationen besitzt.

### **Verein und Schulentstehung**

Zu diesem Punkt liegen nur Aussagen der Vereinsmitglieder vor, da die Schulleiter nicht danach gefragt wurden.

Der Verein TDAB wurde zur Förderung von Migranten im Bildungsbereich gegründet. Ein wichtiger Grundsatz der Vereinsarbeit ist die Einbeziehung der Eltern (Kooperation, Beratung, Weiterbildung), ohne die ihrer Meinung nach ein Bildungserfolg nicht stattfinden kann und bei den öffentlichen Schulen vermisst wird. Ein großer Vorteil ist für die Vertreter des Vereins der bikulturelle und bilinguale Hintergrund der Mitarbeiter, auf die bei der Berteilung der Schule näher eingegangen wird. Herr Saraç wurde durch seine eigenen Erfahrungen und seine Kämpfernatur motiviert, sich im Bildungsbereich zu engagieren. Man möchte durch die Arbeit auch den Dialog zwischen der Migranten- und Aufnahmegesellschaft und die gegenseitige Anerkennung fördern. Dieses soll durch den Austausch und durch das Ziel der Gleichberechtigung und Integration der Migranten durch die Verbesserung der Bildungschancen geschehen. Mit dem Privatschulwesen wollte man „*einen kleinen Lichtblick in der Bildungslandschaft*“ (Saraç, Vereinsvorsitzender, PG) schaffen. Durch die Erfahrungen (eigenen und Bildungszentrum) mit der deutschen öffentlichen Schule lernte man deren Stärken und Schwächen kennen und konnte diese Erkenntnisse für die Schulentwicklung nutzen.

Es wurde zunächst versucht, für eine heterogene Schülerschaft eine Lösung mit einer Gesamtschule zu finden. Nach der Ablehnung wurde das Gymnasium gewählt, welches von Herrn Saraç als „*Krönung*“ bezeichnet wird. Diese Wahl führte unter anderem zum Ruf einer

Eliteschule, der von allen Vertretern durch die Betonung der Schichtzugehörigkeit und des „normalen“ Leistungsniveaus der Schüler abgelehnt wird. Die Schule sollte unter anderem zur Verbesserung der Situation der Migranten gegründet werden. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass gymnasiale Empfehlungsschreiben für Migranten eine Hürde darstellen, stellt sich die Frage, ob es sich zu diesem Zweck um die richtige Schulform handelt, denn mit einer Real- oder Hauptschule hätte man deutlich mehr Migrantenkinder fördern können. Außerdem kann man sich fragen, ob die wenigen Kinder mit türkischem Migrationshintergrund mit einer Gymnasialempfehlung, besonders nach der angenommenen Herunterstufung durch die Lehrer, nicht auf jeder öffentlichen Schule Erfolg haben könnten und eine Förderung in diesem Bereich sogar überflüssig ist. Dagegen sprechen die hohen Diskriminierungserfahrungen, die gerade Migrantenkinder auf höheren Schulformen erleben, wo ihr Anteil am geringsten ist. Somit ist es notwendig, dass gerade Kinder eines Gymnasiums gefördert werden müssen, welches das Privatgymnasium durch ganztägige individuelle Förderung, persönliche Zuwendung, Verständnis und Elternarbeit realisieren möchte.

Problematisch ist das gesellschaftliche durch die Medien geprägte Bild, das die Schule als „türkisch“ wahrnimmt und sie in Zusammenhang mit Stichwörtern wie „Parallelgesellschaft“ und „Segregation“ gebracht wird. Gegen diese Ethnisierung versucht man sich zu wehren, indem man immer wieder betont, dass es sich um eine „deutsche“ Schule handelt. Wahrscheinlich zögerte man aus diesem Grund, Türkisch als Fremdsprache anzubieten, welches aber von Wissenschaftlern durch die Ausstattung mit zwei Funktionen (Förderung der Muttersprache und gute Basis zum Erlernen weiterer Fremdsprachen) unterstützt wurde. Dieses Angebot ist einzigartig, da die anderen privaten Gymnasien mit deutsch-türkischem Träger dieses Fach nicht in den Fächerkanon mit aufgenommen haben. Durch den Verzicht des Angebotes wäre es trotzdem, wie auch bei den anderen Schulen, zu nationalistischen Zuschreibungen gekommen. Man versucht das Bild der Schule durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit und Kooperationen mit wichtigen Institutionen der Mehrheitsgesellschaft zu ändern. Hinzu kommt die Beteiligung am städtischen Leben, wie auch die Teilnahme am Karnevalsanzug. Es wird signalisiert, dass die Schule ein Teil der Stadt ist. Das eindeutige Ziel ist die „*Durchmischung*“ der zur Zeit mehrheitlich türkischstämmigen Schülerschaft, damit sie sich u.a. von den „türkischen Zuschreibungen“ entfernen kann.

Das Problem der negativen Zuschreibungen auf Grund der mehrheitlich italienischstämmigen Schülerschaft hat die Gesamtschule nicht, da es einerseits mit dem gesellschaftlichen Image der „Italiener“ zusammenhängt und Teil des Konzeptes ist. Der Co.As.Sc.It. wurde zur

Förderung italienischstämmiger Schüler gegründet, in dem sich Frau Rohden sehr engagiert. Ihr besonderes Interesse gilt den Schülern, die in eine Förderschule überwiesen werden sollen oder denen, die bereits diese Schulform besuchen und die sie „retten“ möchte. Sie sieht in der Überweisung Bestandhaltungsinteressen der Förderschulen (vgl. Gomolla 2003, S.107). Auch dieser Verein möchte die Eltern in den Bildungsprozess mit einbeziehen und sieht ihn als unverzichtbaren Bestandteil der Bildungsarbeit.

Anders als bei dem TDAB wurde dieser Verein auf Initiative des italienischen Generalkonsulats gegründet und wird vom italienischen Außenministerium finanziert. Er besteht schon seit über vierzig Jahren, begleitete die Entwicklung der italienischstämmigen Schüler und passte sich den Bedürfnissen an. Der TDAB ist hingegen eine Organisation von Akademikern, die auf Grund der Bildungssituation der Schüler mit türkischem Migrationshintergrund gegründet wurde. Über die Schulentwicklung äußert sich die Vereinsvorsitzende des italienischen Vereins nicht, da sie die Schule erst später übernahm.

### **Motive für die Tätigkeit an dieser Schule**

Zu diesem Punkt wurden nur die Schulleiter befragt.

Herr Hohmann-van Haaren war anfänglich von diesem Projekt sehr begeistert, da er sich für die Arbeit mit Migrantenjugendlichen interessiert und diese als sehr „*clever*“ einschätzt. Da sie vom deutschen Bildungssystem und der deutschen Gesellschaft diskriminiert werden, fand er die Intention mit der Errichtung einer Privatschule zur Förderung dieser Schülergruppe interessant. Nach seiner anfänglichen Begeisterung schlichen sich Bedenken ein, die die Hintergründe des Trägervereins betrafen. Einen fundamentalistischen Verdacht konnte der Verein ausräumen. Eine mögliche Verbindung zum Islamisten Fethullah Gülen beurteilt er nicht negativ, da er sich mit dessen Thesen zur Bildung identifizieren kann.

Herr Ruina war bereits vorher an der italienischen Oberstufe beschäftigt und plante mit dem Gründer der Schule gemeinsam die deutsch-italienische Gesamtschule, die er wegen eines Todesfalles plötzlich als Schulleiter übernehmen musste.

### **Vorteile und Besonderheiten der Privatschulen**

Nachdem alle Interviewten des Privatgymnasiums die ständige Weiterentwicklung der Konzepte sowie die verpflichtende Einhaltung des Curriculums des Landes betonen, nennen sie bei der Frage nach Besonderheiten das verpflichtende Ganztagskonzept, welches an Gymnasien selten zu finden ist und ein gesellschaftliches Problem löst. Dadurch sieht sich das Privatgymnasium als Vorreiter, der den öffentlichen Schulen bzw. den Behörden „*Druck*“

(Saraç) macht. Privatschulen werden Vorbildfunktionen zugeschrieben, die das staatliche Schulwesen ergänzen und anregen (vgl. Ullrich/Strunck 2010). Durch den immer stärkeren Wettbewerb müssen die staatlichen Schulen konkurrenzfähig bleiben (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999). Hinzu kommt die Flexibilität einer Privatschule und das Fach Ethik, was die Kinder zum interkulturellen Dialog befähigen soll und erzieherische Elemente enthält. Alle heben die familiäre Atmosphäre hervor, die durch das enge Verhältnis aller am Schulleben Beteiligten entsteht. Herr Tokmak erklärt das gute Lehrer-Schüler-Verhältnis durch das kundenorientierte Verhalten der Lehrpersonen, die mehr auf die Kinder eingehen (Selbstverständnis, Privatschule, eigenes Wohlbefinden, kein Beamtenstatus). Die moderne Ausstattung und die guten finanziellen Möglichkeiten sind laut der Vereinsmitglieder ein großer Vorteil dieser Schule. Man wollte, wenn man schon eine Schule errichtet, „*was Ordentliches machen*“. Dieses wird in den Medien stets betont und verstärkt das Bild einer „Eliteschule“. Es trägt zu einem anderen Migrantentyp, dem bildungserfolgreichen, wohlhabenden „Türken“, bei, welches zu Interesse und Ablehnung in der Öffentlichkeit führt. Dieses wird durch die Ausstattung und die Wahl der Schulform bewusst von dem Verein forciert. Ein weiterer Punkt ist die individuelle Förderung der Schüler, die an staatlichen Schulen zu kurz komme. Ein wichtiger Aspekt des Schulkonzeptes ist für die beiden Vereinsmitglieder die Elternarbeit, die Erfolge durch die hohe Teilnahme und aktive Mitarbeit zeigen.

Die Mehrsprachigkeit ist für alle Befragten des Privatgymnasiums einer der wichtigsten Konzeptpunkte. An dieser Schule besteht das besondere Angebot ab Klasse 5, zwei Fremdsprachen zu wählen. Das Fach Türkisch als Fremdsprache hat vorrangig die Funktion, durch seine Systematik eine gute Basis für weitere Fremdsprachen zu bieten. Die Förderung der Muttersprache ist zweitrangig und wird vom Schulleiter sogar entschieden abgelehnt. Diese Aussage ist genauso kontrovers wie seine Aussage zur Familiensprache (s.o.), da er immer wieder betont, dass Zweisprachigkeit wichtig und ein Gewinn ist. Es ist anzunehmen, dass er sich von der Zuschreibung „türkische“ Schule entfernen möchte. Allgemein soll durch die Mehrsprachigkeit laut Herrn Saraç berufliche Perspektiven eröffnet und die Schüler mit wichtigen Kompetenzen für die Zukunft im globalisierten Zeitalter ausgestattet werden.

Es gibt im Konzept keine Hinweise auf eine interkulturelle Ausrichtung. Auf Grund der Schülerschaft ist aber wohl zu erwarten, dass der Bezug zur türkischen Kultur bzw. der Migrantenkultur in einem schülerorientierten Unterricht häufiger vollzogen wird als an anderen Gymnasien, die einen sehr geringen Anteil von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund aufweisen. Auch das Lehrpersonal steht solchen Themen vermutlich

offen gegenüber, da sie sich wohl sonst kaum an einer Schule mit deutsch-türkischen Trägerverein und hohem Migrantenanteil beworben hätten. Das interkulturelle Lernen soll sich in einem Zusammentreffen verschiedener kultureller Ausrichtungen durch die unterschiedlichen Migrationshintergründe der Kinder entwickeln. Zur Zeit findet dieser gewünschte kulturelle Austausch kaum statt, da ausschließlich Kinder mit türkischem Migrationshintergrund unterrichtet werden. Die „*Durchmischung*“ wird deshalb ausdrücklich angestrebt.

Es wird darauf Wert gelegt, dass die Kinder die „*Heimatkultur*“ der Stadt kennenlernen. Sie beteiligen sich zum Beispiel aktiv an traditionellen Veranstaltungen und lernen Lieder im städtischen Dialekt. Das geschieht zum einen, damit die Kinder ihre Umgebung kennenlernen und sich dort orientieren und integrieren können (vgl. Tokmak, Geschäftsführer, PG). Zum anderen setzt die Schule ein Zeichen, dass es sich um eine deutsche Schule handelt, die gegenüber der Mehrheitsgesellschaft sehr offen eingestellt ist und nicht, wie von der Öffentlichkeit angenommen, zu einer abgeschotteten „Parallelgesellschaft“ führt. Wie bereits in Kapitel I 1 beschrieben, identifizieren sich die jungen Migranten immer mehr mit ihrer Stadt (vgl. Karakaşoğlu 2007, S.1059; Bukow/ Yıldız u.a. 2001).

Beide Vertreter der deutsch-italienischen Schule betonen die familiäre Atmosphäre, die in der Schule herrscht. Diese entsteht ihres Erachtens durch die Zweizügigkeit und dem engen Verhältnis zwischen Lehrern, Schülern und Eltern. Die Lehrer bezeichnen sie als sehr engagiert. Der einzelne Schüler wird beachtet und es wird viel Wert auf die Förderung sozialer Kompetenzen gelegt. Die Elternschaft bringt sich aktiv in das Schulleben ein, welches Herrn Ruina positiv überrascht, da er dieses von Migranteneltern nicht gewohnt ist. Auch die Mitarbeiter des Privatgymnasiums betonen das erfreuliche Phänomen einer aktiven Elternarbeit, was von einer erfolgreichen Elternarbeit beider Schulen zeugt. Herr Ruina erklärt es damit, dass die Migranteneltern in dieser Schule sich „*trauen*“, etwas zu sagen und verstanden werden. Wie auch Herr Tokmak und Herr Saraç feststellen, haben die Migranteneltern durch den Hintergrund der Vereine und Mitarbeiter Vertrauen zur Schule. Ein großer Vorteil ist, dass sie in ihrer Muttersprache kommunizieren können. Hinzu kommen bikulturelle Kompetenzen der Mitarbeiter, die vor allem Herr Tokmak beschreibt und die sie zu einem verständnisvollen Umgang befähigt. Die Mitarbeiter mit Migrationshintergrund können als Vermittler dienen, da sie beide „Seiten“ kennen und verstehen.

Herr Ruina beschreibt das Schulleben durch die heterogene Schülerschaft als „*angewandte Integrationspolitik*“. Dadurch entstehen enge Kontakte, die beide Vertreter bei der Integration der italienischen Migranten vermissen. Dieses Modell der „natürlichen, gelebte Integration“

durch soziale Kontakte verfolgt auch das Privatgymnasium. Durch das bilinguale Konzept wird die Gleichwertigkeit der italienischen und deutschen Sprache und Kultur vermittelt. Durch das Sprachenangebot wird die italienische Sprache aufgewertet und von deutschstämmigen Familien gut aufgenommen. Das steht im Gegensatz zum Privatgymnasium, in dem das Pflichtangebot „Türkisch“ diese Gruppe eher „abschreckte“ und in den Medien negativ behandelt wurde. Deshalb dient die türkische Sprache nicht vordergründig zur Förderung der Muttersprache, sondern als systematische Basis zum Erlernen weiterer Sprachen. Die italienische Sprache hingegen dient ausdrücklich zur Förderung der Muttersprache und zur Verbreitung unter der Bevölkerung. Dieses zeigt das unterschiedliche Ansehen der beiden Sprachen. Bei beiden Schulen ist die gemeinsame Umgangssprache unter den Schülern vor allem Deutsch.

Wie die Vertreter des Privatgymnasiums betont auch Herr Ruina, dass es sich bei der Gesamtschule nicht um eine ethnisch bezogene, in diesem Fall italienische Schule handelt. Damit meint er vor allem, dass italienischstämmige Schüler nicht bevorzugt werden. Diese Meinung muss er weniger vor der deutschen Öffentlichkeit, als vor den italienischstämmigen Familien vertreten, die zum Teil von einer Bevorzugung ausgehen. Auch er wünscht sich eine gute „Durchmischung“ der Schülerschaft, wobei auf Grund des Konzeptes 50% der Schüler italienischsprachig sein sollten.

Beide Schulen bestehen darauf, dass es sich nicht um Eliteschulen handelt. Dieser Ruf entstand zum Einen durch den privaten Status der Schulen, vorrangig beim Privatgymnasium durch die Schulform und die exklusive Ausstattung. Privatschulen haben im Allgemeinen den Ruf eines exklusiven Ortes elitärer Erziehung (vgl. Ullrich/Strunck 2010). Dieses geschieht vor allem durch eine Selektion des Schülerklientels und durch die Beiträge, die sich nur bestimmte Schichten leisten können, weshalb sich viele Schulen durch soziale Homogenität kennzeichnen (vgl. ebd.). Das Privatgymnasium möchte mit dem Nachweis des Bildungshintergrundes seiner Schüler beweisen, dass Kinder jeglicher Herkunft diese Schule besuchen. Die Gesamtschule verfügt nicht über eine entsprechende Ausstattung, die auf eine privilegierte Schule schließen lassen könnte.

Positiv wird auch, wie beim Privatgymnasium, die ganztägige Ausrichtung hervorgehoben, die Förderunterricht mit einschließt. Bei der Gesamtschule findet im Gegensatz zum Privatgymnasium u.a. auch der Regelunterricht am Nachmittag statt, wie es allgemein an Gesamtschulen der Fall ist.

## **Probleme und Kritik**

Die Vertreter des Privatgymnasiums bedauern den Umgang der Öffentlichkeit mit der Schule, die ethnisiert und mit Begriffen wie „Segregation“ und „Parallelgesellschaft“ in Verbindung gebracht wird. Dieses erschwert die Anwerbung einheimischer Familien. Herr Hohmann-van Haaren befürchtet tatsächlich eine Segregation der Kinder des Privatgymnasiums von der Aufnahmegesellschaft, da sie sich durch den langen Schultag und die zusätzlichen Angebote am Wochenende, an der nur Schüler des Privatgymnasiums teilnehmen, in einer Art „*Schutzraum*“ befinden.

Frau Rohden und Herr Ruina bedauern vor allem die finanziellen Schwierigkeiten, die die Schule durch die knappen Gelder aus Italien und durch die geringen Zuschüsse der Bezirksregierung hat. Hinzu kommt der negative Ruf, der durch die Geldschwierigkeiten des alten Trägervereins zustande kam.

## **Vermutete Motive der Eltern für die Wahl dieser Schule**

Herr Hohmann-van Haaren und Herr Tokmak nennen als Grund für die Schulwahl das Ganztagskonzept, welches die Eltern entlastet. Herr Hohmann-van Haaren entdeckt einen allgemeinen Trend zu Privatschulen, die im Allgemeinen flexibel sind und eine familiäre Atmosphäre aufweisen. Herr Tokmak bezeichnet das Sprachkonzept für türkischstämmige Familien zur Förderung der Muttersprache als Hauptgrund für die Schulwahl. Die Mitglieder des Trägervereins nennen vor allem das Vertrauen zum Trägerverein, welches sich durch die Bildungszentren oder die positive Mundpropaganda in der „türkischen“ Community entwickelt hat. Durch die Ausstattung, das Engagement und das Konzept müssen sich nach Meinung des Vorsitzenden viele Eltern von der Schule überzeugen lassen.

Das erste Motiv für die italienischstämmigen Eltern ist laut Herrn Ruina und Frau Rohden die Förderung der Muttersprache, zum Teil eine Weiterführung der bilingualen Bildung von Grundschulen. Deutschsprachige Eltern interessieren sich wohl häufig für die italienische Sprache, die ihnen aus dem Urlaub bekannt ist. Hier zeigt sich das hohe Ansehen der italienischen Sprache in der deutschen Gesellschaft im Gegensatz zur türkischen Sprache. Hinzu kommen die knappen Gesamtschulplätze, weshalb diese Schule eine gute Alternative darstellt. Herr Ruina nennt zusätzlich die Ganztagsbetreuung, Frau Rohden die Nähe zum Wohnort einiger Familien. Der Schulleiter unterscheidet zwischen zwei Gruppen: Die einen entscheiden sich bewusst für diese Schule auf Grund ihres Sprachkonzeptes, die anderen sehen in dieser Schule eine gute „Parkmöglichkeit“ für ihre Kinder.

## **Ziele**

Das Privatgymnasium möchte vorrangig, so vielen Kindern wie möglich eine akademische Laufbahn ermöglichen. Dieses Ziel wäre laut Herrn Saraç eine Bereicherung für die Stadt im nationalen und internationalen Wettbewerb.

Um das Ziel der (sozialen) Integration der Migranten in Köln und allgemein in der deutschen Gesellschaft zu erreichen, wünschen sich alle Befragten eine „*Durchmischung*“ der Schülerschaft, die zur Hälfte aus Schülern mit und ohne Migrationshintergrund besteht. Dadurch könnte ein Austausch der Kulturen stattfinden. Durch die gute Förderung und Ausstattung können die Kinder eine bessere Förderung als auf einer staatlichen Schule erhalten. Man möchte durch gleichberechtigte Bildungschancen, die durch dieses Konzept erreicht werden sollen, die Integration der Schüler mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft fördern. Herr Hohmann-van Haaren wünscht sich zusätzlich die Kooperation mit anderen Schulen und eine vollständige Etablierung.

Herr Ruina geht es besonders um die Verbreitung und Aufwertung der italienischen Sprache. Durch die mehrsprachige Bildung würden die Schüler zu „*europäischen Bürgern*“ und interkulturellen Menschen erzogen. Beide Vertreter wünschen sich, dass mehr Kinder mit italienischem Migrationshintergrund zum Abitur gelangen. Dieses soll durch die Förderung, den Ganztagsunterricht und das Gesamtschulprinzip, was den Kindern mehr Zeit ermöglicht, sich zu entwickeln, erreicht werden.

Frau Rohden möchte, dass die deutsch-italienische Gesamtschule sich zu einem internationalen Treffpunkt entwickelt, in dem sich Migranten vieler verschiedener Nationalitäten zusammenschließen und zur Verbesserung der Bildungssituation von Schülern mit Migrationshintergrund beitragen.

Die Vereinsvorsitzende wünscht sich, dass die Schüler, die sich zur Zeit ihrer Meinung nach zwischen zwei Kulturen befinden, sich durch das bikulturelle und bilinguale Konzept der Schule mit beiden Kulturen wohlfühlen lernen. Frau Rohden geht demnach von der Kulturkonflikttheorie aus, nach der junge Migranten Identitätsprobleme auf Grund der „Zerissenheit“ zwischen den unterschiedlichen kulturellen Normen- und Wertevorstellungen aufweisen. Der „sogenannte Kulturkonflikt“ wird häufig zur Erklärung für den mangelnden Schulerfolg und Kriminalität herangezogen. Studien konnten diese Theorie nicht nachweisen und zeigten, dass die meisten Jugendlichen mit den kulturellen Widersprüchen zurecht kommen und sich eine sogenannte „Patchwork“-Identität aufgebaut haben (vgl. Badawia 2002).

Das Hauptziel beider Schulen ist die Förderung der Schüler mit italienischem bzw. türkischem Migrationshintergrund. Des Weiteren soll durch die Verbesserung der Bildungssituation und der sozialen Kontakte zur Aufnahmegesellschaft in der Schule die Integration gefördert werden. Es wird bei den Ausführungen von Frau Rohden und Herrn Saraç deutlich, dass sie sich für den Bildungserfolg ihrer Schüler verantwortlich fühlen und diese nicht an eine andere Schule bei Leistungsdefiziten abgeben sondern fördern wollen.

## **6. Zusammenfassung und Vergleich der Gruppenergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Schulen und die Interviewgruppen unter Einbeziehung der Beobachtungen und Schulkonzepte miteinander verglichen und unter folgenden Punkten, die zum größten Teil mit denen der Einzeldarstellungen übereinstimmen und sich an den Leitfragen orientieren, zusammengefasst: Einschätzung der Bildungssituation der Migranten, Trägerverein, die untersuchten Privatschulen (Schülerschaft, Konzept, Bild in der Öffentlichkeit) und die Beurteilung des Konzeptes durch Eltern, Lehrer und Schüler. Die Motive für die Schulwahl werden explizit erst im Fazit zur Beantwortung der Leitfragen dargestellt. Durch die Frage nach Diskriminierungserfahrungen bzw. einer allgemeinen Einschätzung der Bildungssituation von Migranten können wissenschaftliche Daten bestätigt werden, die evtl. Ausgangspunkt für die Schulgründung bzw. Schulwahl sind. Der zweite und dritte Aspekt dient der Erfassung eines umfassenden Bildes der Migrantenselbstorganisationen bzw. der jeweiligen Privatschulen. Hinzu kommt ein direkter Vergleich der beiden Schulen. Das Konzept der Schulen wird im nächsten Abschnitt von verschiedenen Standpunkten aus beurteilt. Die Besonderheiten sowie Schwachstellen des Schulkonzeptes und die Bedürfnisse der Eltern und Schüler können damit herausgestellt werden.

### **Bildungssituation der Migranten**

Alle Befragten stellen eine Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem fest.

Die Leiter der Vereine und Schulen beziehen sich jeweils auf den türkischen bzw. italienischen Migrationshintergrund und nehmen bezüglich der sozialen Situation der Migranten in Deutschland Fehler auf Seiten der Aufnahme- und der Migrantengesellschaft wahr. Besonders die Vertreter der deutsch-italienischen Gesamtschule nennen eine Abwehrhaltung der italienischen Migranten gegenüber der Aufnahmegesellschaft, welche

durch das Pendeln zwischen Italien und Deutschland, erleichtert durch das Freizügigkeitsabkommen und die dadurch verbundene „Italienorientierung“, entstanden ist (vgl. Rieker 2007, S.674). Dieser Umstand wirkt sich negativ auf die Bildungssituation aus, womit auch die überproportionale Überweisung auf die Förderschulen erklärt wird. Herr Tokmak vom TDAB bemerkt ebenfalls eine fehlende Integrationsbereitschaft der (türkischen) Migranten. Er erklärt diese mit dem ländlichen und bildungsfernen Hintergrund der türkischen und italienischen Zuwanderer (vgl. u.a. Rieker 2003, S.114). Es geht demnach weniger um die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit der Migranten als Grund für den (Kultur-) Konflikt, sondern um ein vermeintliches Modernitätsdefizit zwischen Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft (vgl. Bukow/Llaryora 1988). Die Befragten zählen sich nicht zu der Migrantengruppe und nehmen eine neutrale Position ein, welches an den verwendeten Bezeichnungen „*die italienischen Familien*“ (Rohden), „*diese Familien*“ (Tokmak) u.ä. deutlich wird. Herr Saraç positioniert sich lediglich bei der Beschreibung seiner eigenen Diskriminierungserfahrungen als „Türke“.

Alle Befragten sehen auch die fehlende Unterstützung der Migranten, da der deutsche Staat und die deutsche Gesellschaft nur fordern, aber nicht in ausreichendem Maße fördern und die entsprechenden Maßnahmen zur Verfügung stellen, wie es seit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 geschehen sollte (vgl. BMI 2006, Bommers/Krüger-Potratz 2008, S.10). Die Vertreter des Privatgymnasiums stellen eine Ungleichbehandlung und Diskriminierung fest, die der Schulleiter drastisch mit einer Fremdenfeindlichkeit Deutschlands besonders in Bezug auf *türkische* Migranten erklärt. Alle Befragten kritisieren die einseitige Thematisierung der türkischen Migranten in der Öffentlichkeit. Diese Gruppe erfährt als größte Migrantengruppe und ihrer Zugehörigkeit zum Islam viel Aufmerksamkeit und ruft bei der Aufnahmegesellschaft durch die Skandalisierung Ängste hervor (vgl. Karakaşoğlu 2007, S.1054). Frau Rohden und Herr Ruina fordern eine Thematisierung der italienischen Migranten, da sie in den gleichen Bereichen benachteiligt sind (vergleichbar schlechte Positionierung im Bildungs- und Beschäftigungsbereich, vgl. u.a. Diefenbach 2008). Erst dann könnten geeignete Fördermaßnahmen entwickelt werden. Herr Ruina fordert, alle Migrantengruppen bezüglich des unterschiedlichen Bildungshintergrundes differenziert zu betrachten und nicht zu generalisieren, wie es in der Studie des Berlin-Instituts 2009 geschah: Dort nahm man eine Eingruppierungen der Migranten vor und die Italiener gehörten mit den Portugiesen sowie den bildungserfolgreichen Griechen und Spaniern zu der Gruppe der „Südeuropäer“ (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009). Durch diese „Mischung“ hat die Studie wenig Aussagekraft.

Alle Vertreter der Schulen beschreiben die Dreigliedrigkeit des Schulsystems und die damit verbundene frühe Selektion als diskriminierend für bildungsferne Schichten, zu denen sie die „Italiener“ und „Türken“ zählen (vgl. u.a. Auernheimer 2003b; 2004). Ausschlaggebend sind vor allem das fehlende Kapital und die Zuschreibungen, denen die Schüler mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind (vgl. u.a. Gomolla/Radtke 2000; Gomolla/Radtke 2007; Auernheimer 2001; Gogolin 2003). Die Befragten nehmen diese Migrantengruppen als homogene Gruppe ohne hohe Bildungsaspirationen wahr, die kulturelle Unterschiede zur Aufnahmegesellschaft aufweisen. Auch sie besitzen demnach einen defizitorientierten und generalisierenden Blick. Die nichtdeutsche Muttersprache ist in diesem Bildungssystem, welches kaum Unterstützungspotenzial aufweist, ein weiterer Grund für die Benachteiligung, auch für die Migranteltern, da sie durch die vorhandene Sprachbarriere Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Lehrern haben. Von den Vertretern des Privatgymnasiums werden des Weiteren die fehlende Ganztagsbetreuung und Elternarbeit, die Bürokratie und die Reduzierung auf die Wissensvermittlung an öffentlichen Gymnasien kritisiert. Die Schule setzt ein Kapital voraus, das die Schüler mit türkischem oder italienischem Migrationshintergrund eher selten aufweisen und was demnach nur in der Schule vermittelt werden kann (vgl. Bourdieu 2001, S.48). Die Lehrer werden von der Vereinsvorsitzenden des Co.As.Sc.It. als unmenschlich bezeichnet, da sie weniger an dem einzelnen Schüler als an der Erreichung des Klassenziels interessiert sind (keine Einbeziehung von Differenz).

Bei der Beschreibung der Bildungssituation gehen die Lehrer beider Schulen weniger auf die Benachteiligung von Migranten als auf allgemeine Bildungsprobleme ein. Die Lehrer der Gesamtschule stellen fest, dass dem Migrationshintergrund bei der Beschreibung der Bildungssituation ein zu großer Stellenwert beigemessen wird. Ihrer Meinung nach ist die Schichtzugehörigkeit entscheidend, wie es auch die PISA-Studie belegt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004). Die Lehrerinnen des Gymnasiums beschreiben die allgemeinen schlechten Rahmenbedingungen der öffentlichen Schulen wie fehlende Förderung und unzureichende finanzielle Mittel, während die Lehrer der Gesamtschule die Schwächen der Familien und Schüler herausstellen, welches sich mit den Aussagen der Schulleitung und der Vereinsvorsitzenden deckt. Diese unterschiedliche Thematisierung hängt vermutlich damit zusammen, dass an einem Gymnasium ein gewisses kulturelles Kapital vorausgesetzt werden kann (Selektion) und kaum Schwächen der Schüler bestehen. Deutlich wird auch, dass die öffentlichen Schulen bei den Gymnasiallehrern nicht so negativ gesehen werden wie von den Gesamtschullehrern, Eltern oder Leitern der Schulen bzw. Vereine.

Die Eltern mit Migrationshintergrund der deutsch-italienischen Gesamtschule sprachen alle

im Interview von Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf sich selbst oder ihre Kinder, wobei eine Mutter die Ausländergruppe differenziert und sich der schlechter angesehenen Gruppe der „Südländer“ zuordnet (Casi, Mutter, DIG). Die befragten Eltern stellten fest, dass die nichtdeutsche Muttersprache von den Lehrern als Kriterium zur Selektion herangezogen wurde. Institutionelle Diskriminierung nahmen sie demnach besonders beim Übergang auf die weiterführende Schule bzw. schon in der Grundschule wahr (Mechanismen direkter Diskriminierung bei der Einschulung und beim Übergang in die Sekundarstufe vgl. Gomolla 2000; Gomolla/Radtke 2007, S.189ff.). Viele Eltern meinten, dass alle Ausländer auf eine Hauptschule überwiesen werden, welches sie in den Klassen ihrer Kinder beobachteten. Frau Bernadetti ist der Auffassung, dass dadurch Bestandsinteressen dieser Schulform verfolgt werden. Massive Kritik besteht am dreigliedrigen Schulsystem und der daraus resultierenden frühen Selektion, aus der die Migrantenkinder als Verlierer hervorgehen (vgl. Gomolla/Radtke 2007 und 2000). Die Selektionspraxis dient zur Sicherung von Privilegien und zur Durchsetzung von Macht (vgl. Auernheimer 2003b, S.30). Die Vertreter beider Privatschulen sehen diesen Punkt ebenfalls als ein Hauptproblem der deutschen Bildungspolitik.

Bei den Eltern des Privatgymnasiums sprechen alle über Diskriminierungen von „Ausländern“ durch die deutsche Aufnahmegesellschaft, aber sie haben diese nur zur Hälfte selbst erlebt. Die fehlende eigene Erfahrung wird als Ausnahmefall gesehen. Die Diskriminierung gilt demnach als Normalfall und kann durch einen hohen Migrantenanteil, Strategien der Eltern oder der „Deutschlandorientierung“ der Kinder „verhindert“ werden. Die Eltern beschreiben konkrete Ausgrenzungserfahrungen durch die „deutschen“ Schüler sowie das Unterschätzen und fehlende Eingreifen bei Mobbing durch die Lehrer. Sie sehen den Grund in der ausländischen Herkunft und der Religionszugehörigkeit. Damit sind die türkischen Migranten zusätzlich benachteiligt, da ihre Religiosität als besonders integrations- und lernhemmend gilt (vgl. Gomolla 2003, S.332f). Der „deutsche“ Vater des Privatgymnasiums spricht ausführlich über rassistische Übergriffe von „deutscher“ und „türkischer“ Seite, hervorgerufen durch seine binationale Ehe (vgl. Schmitz, Vater, PG). Bei den Eltern des Privatgymnasiums hatten die Benachteiligungen weniger systemischen Charakter, weshalb es nicht verwundert, dass das Bildungssystem an sich kaum kritisiert wird. Dieses lässt sich dadurch erklären, dass ihre Kinder zu den „Gewinnern“ des dreigliedrigen Schulsystems gehören. Die Eltern des Privatgymnasiums entschuldigen die Fehler der deutschen Schule mit der unzureichenden Finanzierung und Unterstützung durch den Staat, wie auch Frau Moll (Lehrer, PG).

Die Migranteltern beider Privatschulen positionieren sich ausnahmslos als Ausländer,

gegen die die „etablierten Deutschen“ agieren. Der Logik der Etablierten-Außenseiter-Figuration nach Elias/Scotson liegt vor allem die Frage nach Machtgewinnung und der Verteilung von Machtbalance zugrunde (vgl. Elias/Scotson 1993).

Die Schüler der Gesamtschule mit Migrationshintergrund erwähnen im Gegensatz zu den befragten Eltern keine Ausgrenzungserfahrungen auf Grund ihrer Herkunft.

Die Schüler des Privatgymnasiums sprechen hingegen ausführlich über direkte oder indirekte Diskriminierungserfahrungen, welche durch ihr „Türkisch“ bzw. „Ausländer-Sein“ begründet sind. Das Kopftuch als Symbol der islamischen Religion, welches „immer wieder zur Konstruktion kultureller Differenz herangezogen wird“, wird als weiterer Ausgrenzungsgrund von Kübra (Schüler, PG) wahrgenommen, auch wenn diese Ausgrenzung nicht direkt in der Schule erlebt wurde (Bukow/Ottersbach 1999, S.17). Untersuchungen zufolge ist für die Lehrer das Kopftuch ein Symbol für Tradition und Rückständigkeit (vgl. Roth 1999, S.208). Der Islam wird in der Öffentlichkeit meist negativ bewertet und er erzeugt ein bedrohliches Bild mit der Warnung vor einem „Kampf der Kulturen“ und dem „verlockenden Fundamentalismus“ (vgl. Huntington 1996; Heitmeyer u.a. 1997). Zwei Schüler berichten von Erfahrungen an weiterführenden Schulen, in denen sie von „deutschen“ Mitschülern ausgegrenzt oder gemobbt wurden. Ein Schüler beklagt den fehlenden Austausch zwischen den Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.

Die Gymnasiasten positionieren sich wie die Elterngruppe mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu den Gesamtschülern als „Ausländer“ bzw. „Türken“. „Die vorherrschende Dichotomie von Deutschen und Ausländern und das gänzliche Fehlen einer positiv formulierten Rolle für Letztere (führt) dazu, dass die Migrantenkinder die Residualkategorie der `Ausländer` annehmen und sich als solche *in* der deutschen Gesellschaft verorten“ (Mannitz 2003, S.163). Die Konfrontation mit Vorurteilen zwingt sie zur Auseinandersetzung mit ihrem Status. Die Schüler des Privatgymnasiums thematisieren die Ausgrenzungserfahrungen in der Gruppe, da sie besonders skandalisiert werden, auch durch die Medienpräsenz der Schule.

### **Trägervereine**

Die beiden privaten, anerkannten Ersatzschulen wurden von gemeinnützigen Migrantenorganisationen gegründet. Es sind herkunftshomogene, zivilgesellschaftliche Elternvereine, die zwischen Individuum und Staat vermitteln und die Migrantengruppe repräsentieren. Durch die gemeinsame Bedürfnislage sind ihnen die Schwierigkeiten der jeweiligen Gruppe bekannt.

Derartige Organisationen fördern die soziale Integration und die Durchsetzung von Interessen (vgl. Hadeed 2005, S.29ff).

Beim Trägerverein der Gesamtschule handelt sich um einen italienischen Elternverein, der bereits vor 43 Jahren auf Initiative des italienischen Generalkonsulats gegründet wurde, um die Schüler mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland im schulischen Bereich zu unterstützen und die italienische Sprache und Kultur zu erhalten. Dabei passten sich die Tätigkeiten stets den Gegebenheiten und Bedürfnissen der italienischen Migranten an. Der Vereinsvorsitzenden ist es besonders wichtig, die Schüler vor der Förderschule zu „retten“, auf die diese Schülergruppe überproportional häufig überwiesen wird (höchste Überrepräsentationsrate vgl. Diefenbach 2008, S.63ff). Der Verein wird durch das italienische Außenministerium finanziert und ist somit von dessen finanzieller Lage abhängig. Somit wird es erschwert, eigene Interessen zu formulieren (vgl. Hunger 2004, S.22f). Daraus begründet sich auch die alleinige Zulassung italienischstämmiger Schüler zu den Förderkursen des Vereins.

Die Bildungszentren des Trägervereins des Privatgymnasiums stehen hingegen ausdrücklich jedem Schüler offen. Dieser Verein wurde 1994 durch türkischstämmige Akademiker mit dem Ziel gegründet, durch Bildung und Erziehung zu Toleranz und Akzeptanz zu gelangen sowie die Kinder in die Gesellschaft zu integrieren. Das Vorhaben entspricht den neuen Tendenzen bei der jüngeren und meist qualifizierteren Generation, die u.a. der Vermehrung des sozialen Kapitals und dem Aufbau von Netzwerken dient, um mit der Aufnahmegesellschaft konkurrenzfähig zu sein und nach dem spanischen Erfolgsmodell agiert (vgl. Gaitanides 2000, S.102; Kapitel I 4). Auch hier besteht die Hauptzielgruppe aus (türkischen) Migrantenkinder. Im Gegensatz zum anderen Verein, der einen italienischen Namen besitzt und die italienische Kultur betont, wird bereits im Titel „Türkisch-Deutscher-Akademischer Bund“ eine „türkisch-deutsche“ Orientierung deutlich. Durch die Akquirierung vieler Spender befindet sich dieser Trägerverein im Gegensatz zum Co.As.Sc.It. in einer guten finanziellen Situation, welches sich unter anderem auch an der Schulausstattung bemerkbar macht. Für beide Migrantenorganisationen ist die Elternarbeit (Elternseminare, Einbeziehung der Eltern) ein wichtiger Bestandteil der Bildungsarbeit.

Die Vereinsvorsitzende des Co.As.Sc.It. beklagt den geringen Organisationsgrad im Gegensatz zu den türkischen Migrantenorganisationen. Tatsächlich sind die italienischen Migranten kaum organisiert und die Vereine erfahren eine geringe Wertschätzung (vgl. Hunger 2004, S.22f; Rieker 2007, S.673). Die Begründung liegt darin, dass sie die Aufgaben den Konsulaten überlassen, die sich schon früh für die Förderung der italienischen Migranten in

Deutschland eingesetzt haben. Die türkischen Migranten organisierten sich erst nach der Verlagerung des Lebensmittelpunktes nach Deutschland seit den neunziger Jahren im Bereich der Bildung. Die Selbstorganisation war auf Grund der schlechten Bildungssituation und der fehlenden Unterstützung durch die Generalkonsulate bzw. den türkischen Staat notwendig.

## **Die untersuchten Privatschulen**

### Schülerschaft

In der deutsch-italienischen Schule befinden sich 60% Schüler mit italienischem Migrationshintergrund, 35% Schüler ohne Migrationshintergrund und 5% Schüler mit einem anderen Migrationshintergrund. Durch das Gesamtschulkonzept können alle Schüler aufgenommen werden, wobei vor allem Schüler mit einer Hauptschulempfehlung und aus der „Arbeiterschicht“ diese Schule besuchen. Wegen der schwierigen sozialen Verhältnisse, in denen sich einige Schüler befinden, wurde eine Sozialpädagogin eingestellt. Der Italienischlehrer bezeichnet die Hauptzielgruppe der italienischstämmigen Migranten auf Grund des sozioökonomischen Hintergrundes und der Bildungsferne allgemein als problematisch (zur sozioökonomischen und Bildungssituation „italienischer“ Migranten: Rieker 2007, S.673; Diefenbach 2008, S.55ff). Die autochthonen Schüler stammen eher aus Familien mit hoher Bildungsaspiration und sind leistungsstark. Leistungsschwachen nicht-italienischsprachigen Schülern wird abgeraten diese Schule zu besuchen, da die Gefahr einer Überforderung durch die Bilingualität besteht. Auch eine andere bilinguale Gesamtschule, die wissenschaftlich betreut wurde, spricht den Ergebnissen zufolge eher „deutsche“ Elternhäuser an, die über ein vergleichsweise höheres Maß an bildungsrelevanten Ressourcen verfügen als die Familien mit italienischem Migrationshintergrund (vgl. Sandfuchs/Zumhasch 2004).

Die Schülerklientel des Privatgymnasiums, was mehrheitlich von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund besucht wird (s.u.), unterscheidet sich schon auf Grund der Schulform von dem der Gesamtschule. Die Schüler besitzen alle eine Gymnasialempfehlung und sind im Vergleich leistungsstärker. In der Grundschule haben sie bereits außergewöhnliche Leistungen gezeigt, um diese Empfehlung zu erlangen (vgl. Bos/Hornberg u.a. 2007, S.337; Bourdieu 2001, S.36ff). Sie stammen aus Familien mit einer hohen Bildungsaspiration, obwohl die Eltern nur zu einem geringen Teil Akademiker sind. „Deutsche“ Familien stehen dieser Schule oft noch skeptisch gegenüber, da das Gymnasium durch den deutsch-türkischen Trägerverein und die mehrheitlich türkischstämmige Schülerschaft, forciert durch die Medien, als „Türkenschule“ wahrgenommen wird, was im öffentlichen Diskurs eher negativ bewertet wird. Hinzu kommen islamistische Verbindungstheorien und das niedrige Prestige der

türkischen Sprache, die dadurch nicht besonders attraktiv für diese Klientel ist.

Insgesamt haben in beiden Schulen wenige Eltern eine abgeschlossene akademische Laufbahn. Auffällig ist, dass deutlich mehr befragte Eltern der Gesamtschule über eine Berufsausbildung im Gegensatz zum Privatumnasium verfügen. Alle befragten Schüler der beiden Schulen haben hohe Bildungsaspirationen und möchten fast alle einen akademischen Bildungsweg einschlagen.

Alle Migranteneltern drücken durch den hohen Stellenwert der Muttersprache sowie der Selbstethnisierung ihre Verbindung zu ihrem Herkunftsland bzw. der Migrantenkultur aus. Die Migrantensprache wird als hauptsächliche Familiensprache gebraucht und soll in der Schule gefördert werden. Die meisten Elternteile mit Migrationshintergrund sind selbst oder als Jugendliche migriert. Somit gehören deren Kinder der zweiten Generation an.

### Konzept

Beide Schulen sind Ganztagsschulen, die unterschiedlich organisiert sind: Im Privatumnasium findet jeden Tag vormittags der reguläre Unterricht und nachmittags bis 17 Uhr Förderunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Projekte etc. statt. In der Gesamtschule wird auch am Nachmittag regulärer Unterricht an drei bis vier Tagen erteilt.

Der Schwerpunkt beider Schulkonzepte liegt auf der Mehrsprachigkeit, die jedoch unterschiedlich zum Ausdruck kommt. Im Privatumnasium werden ab der fünften Klasse zwei Fremdsprachen (Englisch und Türkisch bzw. Französisch) angeboten. Die Gesamtschule ist bilingual deutsch-italienisch ausgerichtet. Italienisch als Pflichtfach zieht sich konsequent durch alle Bereiche (vierstündiger Sprachenunterricht, Arbeitsgemeinschaften, Förderunterricht, Italienisch als Arbeitssprache in fünf Fächern, 50% italienischsprachige Lehrer, zweisprachige Beschriftungen/Informationen/Homepage, Sprachkurse für Eltern etc.). Das Beherrschen mehrerer Fremdsprachen wird als Vorteil für die berufliche Zukunft in einem zusammenwachsenden Europa und im Zeitalter der Globalisierung gesehen, wie es auch vom Europäischen Parlament 2006 festgeschrieben wurde (vgl. Schepker/Toker 2009, S.31; Gogolin u.a. 2003, S.75).

Ein erheblicher Unterschied ist in der Ausrichtung der Migrantensprachen zu erkennen. Türkisch wird im Privatumnasium als Fremdsprache und als systematische Grundlage zur Erlernung weiterer Fremdsprachen angesehen. Die Förderung der Muttersprache spielt eine untergeordnete Rolle und wird vom Schulleiter sogar vehement verneint, welches sich u.a. durch die öffentliche Ablehnung erklären lässt. Auf Grund dessen wird nun die alternative Fremdsprache Französisch angeboten. In der Gesamtschule soll durch die deutsch-italienische

Ausrichtung die Muttersprache der italienischsprachigen Kinder gefördert und die italienische Sprache in der deutschen Gesellschaft aufgewertet und verbreitet wird. Die Öffentlichkeit bewertet dieses Sprachangebot positiv und mit deutlicher Akzeptanz (s.u.). Schüler ohne italienische Muttersprache haben an dieser Schule die Möglichkeit, eine Fremdsprache intensiver zu lernen. Dabei werden sie von den italienischsprachigen Mitschülern unterstützt, wobei diese Unterstützung bewusst von Lehrern und Eltern eingesetzt wird. Wichtig ist den Vertretern der Gesamtschule die Gleichwertigkeit beider Sprachen, was eine Aufwertung der Migrantensprachen und Würdigung von zweisprachigen Kompetenzen beinhaltet (vgl. u.a. Gogolin u.a. 2003, S.273).

Die Interkulturalität und Integration ist beiden Schulen sehr wichtig. Man möchte der multikulturellen Schülerschaft im Privatgymnasium zu einer „globalen Sichtweise“ (Saraç, Vereinsvorsitzender, PG) verhelfen, um sie auf die multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten. Damit meint der Vereinsvorsitzende Erziehung zu Weltoffenheit, Empathie und Dialogfähigkeit. Es soll durch den sozialen Kontakt zu Schülern mit unterschiedlichem Migrationshintergrund und eine Sensibilisierung im Umgang mit Heterogenität (z.B. im Ethikunterricht des Privatgymnasiums) erreicht werden. In der Gesamtschule entstehen durch die Schülerzusammensetzung interethnische Gruppierungen und Freundschaften in der Schule, die auch vom Privatgymnasium gewünscht werden (s. Zusammensetzung der Gruppeninterviews). Beide Schulen wollen sich international positionieren, wobei bei der Gesamtschule eine deutsch-italienische Ausrichtung im Vordergrund steht. Heterogenität soll als „Normalfall“ betrachtet werden (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.89).

Beide Schulen wollen nicht nur eine reine Wissensvermittlung betreiben, sondern legen Wert auf die Vermittlung sozialer Kompetenzen und der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung. Die Ziele sollen durch eine enge Schüler-Lehrer-Beziehung, die Einbeziehung der Eltern, die ganztägige Konzeption und im Gymnasium zusätzlich durch den Ethikunterricht sowie moderner kooperativer Methoden erreicht werden. Die engagierte Lehrerschaft ist ein wichtiger Bestandteil des Konzeptes und wird von den Eltern und Schülern bestätigt. Dieses Engagement lässt sich unter anderem durch die bewusste Entscheidung für diese Schule und dem hohen Mitbestimmungsgrad sowie günstigen Rahmenbedingungen erklären. Hinzu kommt, dass Privatschulen stärker auf die Eltern und Schüler eingehen müssen (Kundenorientiertheit).

Beide Schulen legen großen Wert auf die Mitwirkung der Eltern. Daraus ergibt sich eine sehr engagierte Elternschaft. Die Vertreter der Schulen heben besonders das Engagement der Migranteltern hervor, das an staatlichen Schulen wenig zu finden ist und von der

Öffentlichkeit oft beklagt wird. Man erklärt sich diese Tatsache durch das Vertrauen zum Verein bzw. zur Schule auf Grund des Migrationshintergrundes, welches von den befragten Eltern bestätigt wird (vgl. Jagusch 2006, S.104).

Beide Schulen weisen auf die ständige Weiterentwicklung des Konzepts hin, das nach der kurzen Dauer noch nicht perfekt sein kann und sich den Wünschen der Eltern, Schüler, Lehrer und den Gegebenheiten anpasst. Dadurch wird das Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrecht aller Beteiligten verdeutlicht. Beide Privatschulen haben insgesamt eine geringe Schüleranzahl, die auch gewünscht ist.

Die Schulleiter und Vereinsvorsitzenden beider Schulen betonen, dass sie entgegen dem Vorurteil gegenüber Privatschulen, nicht um Eliteschulen handelt und möchten dieses mit der Schülerklientel und den geringen Beiträgen belegen. Eliteschulen sind hingegen Schulen, die durch Selektion, vor allem durch die hohen Beiträge und z.T. durch das Leistungsprofil entstehen und einen Creaming-Effekt hervorrufen, d.h., dass diese Schulen von leistungsstarken Schüler aus sehr guten sozioökonomischen Verhältnissen, wie z.B. „Unternehmer-schulen“ wie „Phorms“ besucht werden (Bildungselite) (vgl. Jahnel 2008, S.23ff).

Man möchte mit dem Konzept mehr Migrantenkindern eine akademische Laufbahn ermöglichen. Die gleichberechtigten Bildungschancen sollen zur (beruflichen) Integration in die Aufnahmegesellschaft verhelfen. Dieses kann durch individuelle Förderung und bessere Rahmenbedingungen gewährleistet werden. Durch den erwünschten interkulturellen Austausch durch eine multikulturelle Schülerschaft soll laut Aussagen der Vertreter und einiger Lehrer die soziale Integration gefördert werden, die ihrer Meinung nach nur durch enge soziale Kontakte zwischen Aufnahme- und Migrantengesellschaft stattfinden kann. Dabei gehen sie meist von zwei festen ethnischen Kulturen aus, die sich annähern müssen (vgl. v.a. Moll, Lehrer, PG). Die Schüler des Privatgymnasiums äußern die Absicht, sich den „deutschen“ Schülern beweisen zu wollen und sie von ihren Vorurteilen gegenüber „Türken“ abzubringen.

Die Vertreter der Gesamtschule beklagen vor allem die schlechte finanzielle Lage. Im Privatgymnasium hingegen stellt der negative Umgang in Presse und Öffentlichkeit das Hauptproblem der Schule dar.

### Öffentlichkeit

Die Schulen betreiben in großem Umfang Öffentlichkeitsarbeit und nehmen an vielen Wettbewerben und Veranstaltungen teil, die u.a. der Etablierung der Schulen dienen sollen. Die

deutsch-italienische Gesamtschule organisiert italienische Kulturveranstaltungen und nimmt an Wettbewerben zum Thema Migration teil. Damit setzt sie sich mit der Einwanderungsgeschichte und der Lage der Migranten in Deutschland auseinander (Ansätze reflektierter interkultureller Pädagogik, vgl. Hormel/Scherr 2004, S.15). Das Privatgymnasium bezieht sich weniger auf den Migrationshintergrund seiner Schüler und des Trägervereins, sondern legt Wert auf eine aktive Teilnahme am Stadtleben, die auch zur „Anwerbung“ autochthoner Schüler führen soll. Beide Schulen wurden für ihre Integrationsarbeit ausgezeichnet.

Die Gesamtschule erfährt im Gegensatz zum Privatgymnasium ein deutlich positiveres Echo in den Medien und wird als Bereicherung wahrgenommen, was durch das allgemeine positive Bild italienischer Zuwanderer im Gegensatz zu den türkischen Migranten zu erklären ist (vgl. Rieker 2007, S.670ff). Das Privatgymnasium und die im gleichen Zeitraum gegründeten Schulen eines deutsch-türkischen Trägervereins mit ähnlichen Konzepten werden in den Medien oft thematisiert und problematisiert. Die „Türken“ stellen mit ihrer Zugehörigkeit zum Islam und als größte Migrantengruppe das problembehaftete „Fremde“ dar. Dadurch werden Ängste in der Aufnahmegesellschaft hervorgerufen (vgl. Karakaşoğlu 2007, S.1054f). Trotz ihrer hohen Bleibeorientierung und der hohen Einbürgerungsrate gelten sie laut einer Studie als die schlecht integrierteste Gruppe (vgl. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung 2009). Das Privatgymnasium wird kulturalisiert und mit dem Etikett „türkisch“ versehen, was negativ gesehen wird. Man befürchtet, dass die Schule die Bildung einer „Parallelgesellschaft“ fördert. Der Begriff „Parallelgesellschaft“ impliziert Segregation, also Abschottung von der Mehrheitsgesellschaft, und skandalisiert die Migrantengruppe, die zusätzlich noch mit einem Fundamentalismusverdacht belegt wird. Dabei geht man davon aus, dass institutionell geschlossene und abgegrenzte nebeneinander existieren (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2007, S.13). Diese Tatsache entspricht allerdings nicht den heutigen Formen urbanen Zusammenlebens, da jeder an mehreren kleinen Milieus und Diskurswelten teilnehmen kann und Gesellschaften keinesfalls geschlossen sind, in die der „Fremde“ eindringt. Diversität war immer schon charakteristisch für das städtische Leben. Das türkische Milieu wird skandalisiert und dadurch gezwungen „sich um die Öffentlichkeit zu bemühen, die zivilgesellschaftliche Einbindung einzuklagen, Clubs aufzumachen“ etc. (ebd., S.49). Die Schule und der Trägerverein betonen das „Deutsche“ der Privatschule, die tatsächlich wenig Bezug zur „türkischen“ Migrantenkultur erkennen lässt, wie auch von den Schülern, Lehrern und meinen Beobachtungen bestätigt wurde. Die Debatte zeigt, dass die autochthone Bevölkerung noch nicht in der Postmoderne angekommen ist. Dabei ist sie bereits Alltagspraxis, was sich an der sozialen Grammatik des Zusammenlebens in urbanen

Quartieren zeigt (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2001). Es geht nicht um Parallelgesellschaften „sondern um den Schutz eigener Privilegien“, wodurch die negative Integration stabilisiert und Grenzen gezogen werden sollen (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2007, S.50). Die bildungserfolgreichen Migranten, die nun die höhere Bildung der Schüler mit Migrationshintergrund fördern, passen nicht in das gesellschaftliche Bild des „Türken“ (vgl. Effekt der Anwerbung von Hochqualifizierten, Geißler 2002, S.289). Durch den Bildungsaufstieg werden sie nun zur Konkurrenz und fordern Privilegien ein, die bisher der einheimischen Mittelschicht zustanden.

### **Beurteilung des Konzepts durch Eltern, Lehrer und Schüler**

Alle Befragten sind mit den jeweiligen Privatschulen sehr zufrieden. Die Migranteneltern der Gesamtschule gehen als einzige Elterngruppe explizit auf die Vorteile für Schüler mit Migrationshintergrund bezüglich des bilingualen und bikulturellen Konzeptes ein. Es eröffnet den Kindern unter anderem Perspektiven im Beruf und Studienmöglichkeiten in Italien. An eine „Rückkehr“ nach Italien denken einige der Eltern mit italienischem Migrationshintergrund. Den Eltern der Gesamtschüler und der Gymnasiasten gefällt die Einbeziehung in das Schulleben, was sie von anderen Schulen, entweder durch die festen Strukturen oder ihren Migrationshintergrund, nicht kannten. Hinzu kommt besonders bei den italienischstämmigen Eltern die familiäre und offene Atmosphäre. Sie wird begründet mit dem hohen Anteil von Schülern und Lehrern mit italienischem Migrationshintergrund und der geringen Schüleranzahl. Das Schulklima hat eine positive Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung des Lern- und Arbeitsverhaltens, was in Studien nachgewiesen werden konnte (vgl. u.a. Sandfuchs/Zumhasch 2004). Es begünstigt zudem die Akzeptanz der Lehrperson als Ansprechpartner seitens der Schüler (vgl. ebd.). Wie auch ein Vater der Gesamtschule stellen einige Eltern des Privatgymnasiums fest, dass ihre Kinder durch die gleiche ethnische Herkunft schneller Freundschaften schließen und nicht ausgeschlossen werden, wie es an anderen Schulen mit weniger Migrantenanteil (der gleichen Herkunft) der Fall wäre. Hier findet eine Verschiebung der Machtverhältnisse statt, da die Minderheit zur Mehrheit wird. Dieser Aspekt wird auch von den Schülern des Privatgymnasiums angesprochen, die als Mehrheit nun die „Deutschen“ eingliedern möchten. Der Eingliederungswunsch wird von den Eltern und Kindern mit (direkter) Diskriminierungserfahrung geäußert, womit deutlich wird, dass gesellschaftliche und berufliche Ausgrenzungen den Wunsch nach einem Schutzraum, den die „ethnic community“ bietet, verstärken (Ethnisches als Grundlage für Solidarität) (vgl. u.a. Treibel 2003, S.217ff).

Die Migranteneltern wollen durch die Wahl dieser Schule Diskriminierungen entgehen, denen ihre Kinder auf staatlichen Schulen ausgesetzt wären. Sie betonen, dass viel Wert auf soziales Lernen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen gelegt wird. Durch den Migrationshintergrund der Mitarbeiter der Schule und des Trägervereines haben die Eltern Vertrauen zur Schule aufgebaut und gehen davon aus, dass man sich dort besonders um sie als Migranten kümmert. Das Vertrauen zum TDAB, entstanden durch die türkische Herkunft der Mitglieder und den Einsatz für die Migrantenkinder entsteht, wird besonders bei den Eltern des Privatgymnasiums deutlich und hatte entscheidenden Einfluss bei der Schulwahl.

Die Eltern ohne Migrationshintergrund an der Gesamtschule geben zusätzlich noch die ganztägige Betreuung und den Förderunterricht als Begründung für die Schulwahl an. Die „italienische Mentalität“ wird von den deutschstämmigen Eltern sehr begrüßt. Diese „sozialromantische“ Klischeevorstellung ist die Folge von ethnischen Zuschreibungen und hat sich in der Aufnahme- und Migrantengesellschaft verankert (common sense) (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2001, S.392). Die Eltern des Privatgymnasiums heben die Förderung der Mehrsprachigkeit positiv hervor. Dabei wird, wie auch vom Verein, Türkisch als Grundlage weiterer Fremdsprachen und weniger als Förderung der Muttersprache gesehen. Weitere Vorteile liegen in der modernen Ausstattung und Flexibilität des Privatgymnasiums. Alle Eltern betonen das Engagement der Schule und des Vereins. Es werden nur wenige Kritikpunkte benannt (zu viele Hausaufgaben, Organisation, Ausstattung etc.).

Die Schüler des Privatgymnasiums betonen immer wieder, dass es sich um eine internationale und nicht um eine „türkische“ Schule handelt. Diese Aussagen entsprechen dem Bild, das die Schule in der Öffentlichkeit vermitteln möchte und im Konzept verankert ist. An ihren Aussagen, die für ihr Alter sehr überlegt und reflektiert sind, wird deutlich, dass sie sich mit der Thematik auf Grund der vielfachen Konfrontation befassen. Sie fühlen sich in einer Verteidigungsposition, die ihre Identifikation mit der Schule verstärkt. Die Eltern haben teilweise eine andere Sichtweise und bezeichnen die Schule als türkische Schule, wobei dies positiv bewertet wird. Die Schüler schätzen ebenso wie die Eltern die familiäre Atmosphäre, die durch das enge Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie die engen Freundschaften in der Schule entstehen, die sich auch auf den außerschulischen Bereich ausweiten. Sie teilen die Auffassung der Eltern, dass sie sich mit Schülern gleichen Migrationshintergrundes besser verstehen und austauschen können. Das Ethnische gilt als Grundlage für Solidarität und bietet ihnen eine Art „Schutzraum“. Dieses Bedürfnis wird durch die Benachteiligung und Ablehnung durch die Mehrheitsgesellschaft ausgelöst und forciert. Eine herkunftshomogene Schülerschaft sehen sie aber gleichzeitig, wie auch der Schulleiter und eine Lehrerin, als

Nachteil, da dadurch mit den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft kein Austausch und Dialog möglich ist. Die befragten Gymnasiasten beurteilen das ganztägige und mehrsprachige Konzept positiv, wobei sie es nicht mit der Förderung ihrer Muttersprache, sondern allgemein mit der Vermittlung von Fremdsprachen in Verbindung bringen. Das Ziel dieser Schule ist ihrer Meinung nach die Förderung der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund, wie es auch von den Migranteneltern und den Vertretern der Schulen gesehen wird.

Die Gesamtschüler nehmen zu dem Schulkonzept ihrer Schule kaum Stellung. Sie nennen als Vorteil die Sporthalle und die, im Gegensatz zum Gymnasium, verlängerte Oberstufe. Die „lockeren“ Lehrer, wie sie auch im Konzept in Anlehnung an italienische Schulen gewünscht sind sowie die Freundschaften, die sich in der Schule entwickeln, stellen weitere positive Aspekte dar und ähneln der Auffassung der Gymnasiasten. Einen Nachteil sehen die Gesamtschüler in der schlechten Ausstattung der Schule.

Die Schüler beider Schulen betonen, dass es sich um eine „gewöhnliche“ Schule handelt, wobei eine Gymnasiastin sogar Bezug auf den Lehrplan nimmt. Dieses Argument wird auch von den Vertretern der Schule und des Vereins in den Medien angeführt.

Die Betonung des „Gewöhnlichen“ dieser Schule ist auch Ausgangspunkt für alle befragten Lehrer. Die Gesamtschullehrer nennen einige Besonderheiten der jeweiligen Privatschulen: Das bilinguale Konzept, die Förderung der italienischen Muttersprache, der interkulturelle Austausch, den auch das Gymnasium durch eine herkunftsheterogene Schülerschaft erreichen möchte, und die Empathie für italienische Migranten durch den gleichen Migrationshintergrund. Ein Vorteil stellt auch die Erfahrung des Vereins dar, von dem die Schule profitieren kann. Die Lehrer der Gesamtschule empfinden sich vorrangig als Erzieher. Als Hauptzielgruppe sehen sie italienischsprachige Schüler, die u.a. zur Realisierung des bikulturellen und bilingualen Konzeptes notwendig sind. Die Ziele des Privatgymnasiums sind nach Meinung der Lehrer gemäß dem verbindlichen staatlichen Bildungsauftrag die gleichen wie an staatlichen Schulen. Allerdings räumt Frau Moll ein, dass die Förderung von Migrantenkinder an dieser Schule einen großen Stellenwert besitzt, damit diese durch eine bessere Bildung in die deutsche Gesellschaft integriert werden können (Bildung als entscheidende Voraussetzung für die Integration in eine moderne Gesellschaft, vgl. Krüger-Potratz 2005, S.67).

Die Lehrer beider Schulen betonen, wie auch die Schüler, Eltern und Vertreter der Schulen, die familiäre Atmosphäre, die aktiven Eltern, die intensive Förderung der Schüler, das Ganztagskonzept und den kulturellen Austausch.

## Teil III Fazit und Ausblick

Anhand der Leitfragen soll aus den Erkenntnissen des theoretischen und empirischen Teils ein Fazit dieser Untersuchung gezogen und ein Ausblick mit Handlungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Bildungssituation von Migranten gegeben werden.

- **Welches sind die gesellschaftspolitischen Voraussetzungen für die Entstehung von Privatschulen für Menschen mit Migrationshintergrund?**

Fast alle Befragten konstatieren eine Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungssystem, die sich an der ungleichen Bildungsbeteiligung erkennen lässt (vgl. u.a. Diefenbach 2008). Die Gründe liegen einerseits in den Bildungsvoraussetzungen der Schüler mit Migrationshintergrund und deren Familien mit ihrem kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapital (vgl. Bourdieu 2001) sowie andererseits in den Funktionsweisen des Schulsystems, das einen bestimmten Bildungshintergrund voraussetzt. Daraus resultiert ein Passungsproblem zwischen familiären Ressourcen und schulischen Anforderungen, das alle sogenannten bildungsfernen Schichten, denen die Migranten überproportional häufig angehören, betrifft.

Das System verstärkt durch seine (frühe) Selektion, institutionelle Diskriminierung und defizitäre Sicht die Segregation. Ethnisch-kulturelle Kriterien bzw. Zuschreibungen werden vor allem bei der Empfehlung für weiterführende Schulen, also bei der Verteilung begehrter Zugangschancen, verwendet. Dabei steht die Sicherung von Privilegien und Macht im Vordergrund. Die Ursachen für die schulischen Misserfolge der Migrantenkinder werden meist bei den Migrantenfamilien gesucht. Dieser Gedanke wird auch von einigen Vertretern der untersuchten Privatschulen geäußert. Für die Vereine ist das der Ausgangspunkt für die Betonung der Elternarbeit in den Vereinen und Schulen als Grundlage für eine erfolgreiche Bildungsarbeit. Hinzu kommen Ausgrenzungserfahrungen, die viele befragte Migranten durch die autochthonen Mitschüler und Lehrer auf Grund ihrer Herkunft und Religionszugehörigkeit erlebt haben. Dabei ist das Bildungswesen im Zusammenhang mit der Politik und der öffentlichen Meinung der Mehrheitsgesellschaft zu sehen, welche durch die jahrzehntelange Negierung der Einwanderungssituation geprägt ist und kein langfristig durchdachtes Konzept entwickelte. Diese Tatsache hat zu einer Fremdenfeindlichkeit und ungleichen Chancenverteilung beigetragen (vgl. Geißler 2002, S.39). Die deutsche Schule hat sich trotz vieler gesellschaftlicher Entwicklungen im Wesentlichen nicht verändert.

Die Migrantenorganisationen entstehen aus dem Spannungsverhältnis zwischen Staat und gesellschaftlichen Gruppen (vgl. Assimenios 2001). Es ist kaum verwunderlich, dass sich mittlerweile besonders die beiden größten und benachteiligten Migrantengruppen in diesem Bereich nach dem Vorbild der spanischen und griechischen Elternvereine engagieren. Die eigenen Ausgrenzungserfahrungen und die erfolgreiche Bewältigung motivierten den Vereinsvorsitzenden zur Gründung des TDAB zur Förderung (türkischer) Migranten. In den letzten zwei Jahrzehnten bildeten sich einige dieser Gruppierungen bildungserfolgreicher Migranten, die nach dem Prinzip der aktiven Hilfe zur Selbsthilfe arbeiten und den Wunsch nach Partizipation und Mitgestaltung äußern. Hauptziel dieser Initiativen ist, die Schüler mit Migrationshintergrund durch die Schaffung von besseren Bildungschancen in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren (s.u.).

Frau Moll (Lehrer, PG) nennt die Unzufriedenheit mit dem deutschen Bildungssystem als Hauptmotiv für die Schulgründung. Man möchte die Bildungskultur durch diese Privatschulen verändern, da sie andere Schulen durch ihre innovativen Konzepte und den Wettbewerb zu beeinflussen hoffen. Die Migranten haben kein Vertrauen mehr in die staatlichen Schulen, was im Allgemeinen in Deutschland nach den Ergebnissen der PISA-Studie zu beobachten ist. Bilinguale Konzepte haben zusätzlich das Ziel, die Muttersprache zu erhalten und zu fördern, die von den staatlichen Schulen kaum berücksichtigt und eher als defizitär erachtet wird (vgl. auch Türkisch als Fremdsprache im Privatgymnasium). Durch die Wahl der Schulform Gymnasium und der modernen Ausstattung wollen die Vertreter des Privatgymnasiums der Öffentlichkeit ein anderes Migrantensbild vermitteln und die Bildungschancen der Migrantenkinder denen der autochthonen Mittelschichtskinder anpassen.

- **Aus welcher Motivation heraus wählen Eltern diese Schulen für ihre Kinder?**

Die befragten Eltern entschieden sich mehrheitlich bewusst für die Privatschulen, was sich auch im großen Einzugsgebiet widerspiegelt. Besonders die Eltern des Privatgymnasiums müssen einen monatlichen Betrag aufbringen, der für einige Familien finanzielle Einschränkungen bedeutet. Einige Motive für die Schulwahl beziehen sich auf das Schulkonzept, andere auf die Rahmenbedingungen der Privatschulen.

Den Eltern sind mehrsprachige Konzepte wichtig: Zum einen wird dadurch die Muttersprache gefördert, zum anderen wird Mehrsprachigkeit allgemein als Vorteil im Zeitalter der Globalisierung gesehen, die u.a berufliche Perspektiven eröffnet und ein Studium in Italien bzw. in der Türkei ermöglicht. Durch die Beherrschung der italienischen bzw. türkischen Sprache haben die Schüler einen Vorteil gegenüber den rein deutschsprachigen Schülern. Die daraus

entstehende Motivation und das erlangte Selbstbewusstsein sollen sich auch auf weitere Fächer übertragen. Nach Einschätzung der Gesamtschullehrer handelt es sich bei der „deutschen“ Elterngruppe um ambitionierte, bildungsnahe Familien, die die interkulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Kinder fördern möchten. Italienisch ist eine Sprache, die von dieser Elternschaft Französisch und Englisch vorgezogen wird. Damit wird das hohe Ansehen der italienischen Sprache in der Mehrheitsgesellschaft verdeutlicht.

Die Förderung der Bikulturalität, der interkulturelle Austausch und die angenommene kulturelle Mentalität, die in der Privatschule herrscht, ist ein weiteres Motiv für die Schulwahl. Die Migranteneltern erhoffen sich durch den Migrationshintergrund der Lehrer, des Trägervereins und dem mehrheitlichen Anteil der Schüler einen „Schutzraum“ für sich und ihre Kinder, den sie an einer anderen Schule nicht hätten. Schüler und Eltern können dadurch auf ihre Muttersprache zurückgreifen, erwarten Empathie und Offenheit und haben ein großes Vertrauen in die Schule und den Trägerverein, was besonders bei den Eltern des Privatgymnasiums eine große Rolle spielt. Sie erwarten eine intensive Förderung ihrer Kinder und die Umgehung von Ausgrenzungserfahrungen. Von den Schülern des Privatgymnasiums wird die Umsetzung positiv bestätigt. Dieses Verlangen spiegelt die Unzufriedenheit mit den staatlichen Schulen wider. Durch die vielen Ausgrenzungs- und Ethnisierungserfahrungen haben die Migranteneltern das Vertrauen in die deutsche Schule verloren und fühlen sich in sogenannten „ethnic communities“, die ihnen eine Gruppenstruktur und ethnische Orientierung bieten, wohl (vgl. Treibel 2003, S.217ff). Diese Struktur und eine Umkehrung des „Machtverhältnisses“ durch den hohen Migrantenanteil ist an diesen Privatschulen zu finden.

Des Weiteren werden die ganztägige Betreuung, die für berufstätige Eltern notwendig und vor allem an Gymnasien selten vorhanden ist, und die Größe der Schule genannt, die u.a. zu einer familiären Atmosphäre führen. Die Eltern der Gesamtschule nennen als weiteren Grund die Vermeidung von Hauptschulen, leistungsorientierten Gymnasien und überfüllten staatlichen Gesamtschulen. Die Eltern des Privatgymnasiums sehen die Vorteile einer privaten Schule in der Flexibilität, der Unabhängigkeit und den finanziellen Mitteln. Das Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrecht an neuen, privaten Schulen wird von Eltern beider Schulen positiv bewertet, da keine festen Strukturen herrschen.

Die Motive bestätigen sich in der Beurteilung des Konzeptes und werden von den anderen Interviewgruppen untermauert. Es lässt sich im Allgemeinen ein Trend zu Privatschulen in Deutschland in allen Schichten feststellen, der als Kritik an den öffentlichen Schulen zu verstehen ist. Besonders für Migrantenkinder werden kaum geeignete Konzepte offeriert.

Jahnel bezeichnet als Hauptmotive für die Wahl einer Privatschule das Bedürfnis nach Mitwirkung und eine ganztägige individuelle Leistungsförderung, was die Eltern der untersuchten Privatschulen unter Hinzunahme der interkulturellen Aspekte bestätigen (vgl. Jahnel 2008, S.19).

- **Können die untersuchten privaten Schulen dem staatlichen Bildungsauftrag gerecht werden?**

Gemäß §1 SchulG soll jedem Schüler der Zugang zur schulischen Bildung ohne Rücksicht auf die wirtschaftliche Lage, Herkunft oder Geschlecht offen stehen. Diese Regelung wird durch das Sonderungsverbot (sehr geringer Beitrag), dem die Ersatzschulen unterstehen, berücksichtigt. Beide Schulen sind offen für Schüler jeglichen Migrationshintergrundes und jeglicher Leistungsstärke, wobei eine Ausgewogenheit angestrebt wird. Das Gymnasium hat durch die verbindliche Gymnasialempfehlung, die auch an staatlichen Schulen gilt, eine Aufnahmebeschränkung. Die Schulen wehren sich gegen den allgemeinen Vorwurf, „Eliteschulen“ zu sein, was an der Offenheit für alle sozialen Schichten und der individuellen Berücksichtigung aller Schüler zu erkennen ist.

Auf Basis des Grundgesetzes und der Landesverfassung (Artikel 7) sollen die Schüler zur „Ehrfurcht vor Gott, Achtung und Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln“ erzogen werden. Es heißt weiter: „Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung. (...) Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Werthaltungen (...)“ (SchulG NRW 2005 §2 Abs. 2, 4).

Diese Absätze des Schulgesetzes sind für alle allgemeinbildenden Schulen, also auch für die Ersatzschulen verbindlich (vgl. ebd. §2 Abs. 12). Die Lerninhalte unterscheiden sich nicht von denen öffentlicher Schulen, da die Ersatzschulen an die Curricula gebunden sind. Die Vermittlung sozialer Kompetenzen und geforderter Werthaltungen erfolgt an den beiden Schulen durch den hohen Stellenwert des erzieherischen Unterrichts und der ganztägigen Betreuung. Erziehung zur Demokratie soll durch das partnerschaftliche Verhältnis zu den Lehrern sowie dem Mitbestimmungsrecht erreicht werden und ist oberstes Ziel für den Schulleiter und die Lehrer des Privatgymnasiums. Der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern (§2 Abs. 3) wird an beiden Schulen ein großer Stellenwert beigemessen. Sie

gilt als Grundlage für die Bildungsarbeit. Der Erfolg zeigt sich in dem außergewöhnlichen Engagement der Elternschaft. Die Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und die Förderung der Persönlichkeitsentfaltung (§2 Abs. 4) finden an diesen Schulen verstärkt Beachtung. Dies wird gewährleistet durch die geringe Schüleranzahl sowie durch das intensive Förder- und Ganztagskonzept (Förderung, vielfältige Angebote und Projekte). Durch einen guten Abschluss, der durch verbesserte Bildungschancen besonders für benachteiligte Schüler erreicht werden soll, und der Vermittlung von sozialen Kompetenzen werden die Schüler „befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen“ (§2 Abs.5). Die folgenden Lernziele (§2 Abs. 5) finden in beiden Konzepten Berücksichtigung: Selbständigkeit, Teamfähigkeit und lebenslanges Lernen werden durch den Einsatz moderner Lernmethoden und durch gemeinsames Arbeiten in Arbeitsgemeinschaften und Projekten vermittelt. Die sportliche und musisch-künstlerische Förderung der Schüler findet am Privatschulwesen verstärkt durch Angebote im Nachmittagsbereich und zusätzlichen Sportunterricht statt. Erziehung zu Verständnis und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Überzeugungen soll an diesen Schulen durch eine interkulturelle Bildung, Ethikunterricht (Privatschulwesen) und der bilingualen Ausrichtung (Gesamtschule) erreicht werden. Dieser Aspekt ist erklärter Schwerpunkt beider Privatschulen und explizit in der Vereinssatzung des TDAB zu finden (vgl. Dialog 2009). Die Lehrer und Vertreter der Schulen sind durch die herkunftsheterogene Zusammensetzung (Gesamtschule), dem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und durch das Konzept verpflichtet, den unterschiedlichen Überzeugungen mit Offenheit und Toleranz zu begegnen, was bei der bewussten Entscheidung für diese Schulen zu erwarten ist und bei Beobachtungen nicht anders wahrgenommen wurde. Die Lernfreude (§2 Abs. 8) wird durch die angenehme familiäre Atmosphäre erhalten und gefördert, die allgemein an Privatschulen herrscht, was u.a. die PISA-Studie belegte (vgl. Lüke/Michels 2008, S.14; Klein 2007, S.56).

Der Absatz 10 des Schulgesetzes, die Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund, ist das Hauptziel der Schulen und der Trägervereine. Durch die besondere Förderung sollen die Schüler mit Migrationshintergrund, die vom staatlichen Bildungssystem benachteiligt sind, gemeinsam mit autochthonen Schülern zu hohen Bildungsabschlüssen geführt werden. Die Achtung und Förderung der ethnischen, kulturellen und sprachlichen Identität wird durch die bilinguale und bikulturelle Ausrichtung der Gesamtschule in besonderem Maße beachtet.

Nach diesen Ausführungen gelange ich zu der Auffassung, dass die untersuchten privaten Schulen dem staatlichen Bildungsauftrag durchaus gerecht werden und ihn an einigen Stellen sogar in höherem Maße erfüllen als staatliche Schulen. Durch die mehrsprachigen Konzepte bereiten beide Schulen die Schüler zusätzlich zu den geforderten Fähigkeiten, wie Teamfähigkeit, Flexibilität, lebenslanges Lernen, auf ein Leben im Zeitalter der Globalisierung vor. Beim Privatschulwesen ist lediglich anzumerken, dass die herkunftsheterogene Schülerschaft zur Zeit noch nicht optimal vorhanden ist, um die Erfüllung des Punktes der gemeinsamen Beschulung von allochthonen und autochthonen Schülern zu gewährleisten. Das angestrebte Ziel ist von großer Bedeutung für die Dialogfähigkeit.

**- Welche Konzepte werden in der Privatschule für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickelt?**

Die staatlichen Schulen werden vielfach von den Befragten und in der Literatur kritisiert, Schüler aus sogenannten bildungsfernen Familien, denen die Migranten häufig angehören, zu diskriminieren (vgl. Kapitel I 3.2 und Kapitel II 5). Die untersuchten Schulen haben zur Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund (Bildungsaufstieg) besondere Konzepte entwickelt.

Die Grundlage für eine erfolgreiche Bildung ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Ebenso wie die öffentlichen Schulen sprechen auch die Vertreter der Schulen und Vereine vom Problem der Bildungsferne und von kulturellen Passungsschwierigkeiten von Migrantenfamilien. Durch Aufklärungsarbeit und kulturelle Angebote möchte man das kulturelle Kapital der Eltern fördern. Die Elternseminare bieten einen Rahmen, in dem die Eltern sich treffen und verstanden fühlen. Dieser Rahmen entsteht durch die bikulturellen und bilingualen Kenntnisse der Mitarbeiter, die die Brücke zur Aufnahmegesellschaft bilden (vgl. BMFI 2003). Die „key persons“ der „ethnic community“ haben einen hohen Stellenwert bezüglich einer Vertrauensbildung (vgl. Jagusch 2006, S.104). Durch die Netzwerkbildung, Kenntnisse über das Schulsystem und das gegenseitige Kennen und Anerkennen wird das soziale Kapital vermehrt (vgl. Bourdieu 1983, S.190f). Man bezieht die Eltern in das Schulleben ein und behandelt sie als gleichberechtigte Partner. Die Eltern haben an diesen Schulen hohes Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsrecht, was besonders von der Elternschaft der Gesamtschule genutzt wird. Alle Eltern bewerten diese Möglichkeit positiv. Das aufgebaute Vertrauen erzeugt eine aktive Mitwirkung und Zusammenarbeit mit dem Ziel, die Kinder bewusster fördern zu können.

Ein weiterer Punkt, der besonders für Schüler mit Migrationshintergrund Vorteile bietet, ist das mehrsprachige Konzept beider Schulen. Durch die Berücksichtigung der Migrantensprache, die im Privatgymnasium zunächst nicht vorgesehen war, wird diese aufgewertet und hat einen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein der Kinder. Wie ein Vater des Privatgymnasiums ausführt, motiviert der entstandene Vorteil durch das Beherrschen dieser Sprache die Schüler in weiteren Fächern. Hinzu kommt die Förderung der Muttersprache, die besonders in öffentlichen Gymnasien kaum stattfindet. Die Bilingualität wird als Kompetenz anerkannt, die Vorteile für die sprachliche und kognitive Entwicklung der zweisprachigen Kinder bietet (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.43). Das gilt besonders für die Berücksichtigung und positiven Anerkennung der Migrantensprachen. Dadurch wird das Selbstwertgefühl der Kinder gestärkt. Die deutschsprachigen Schüler erlernen die Fremdsprache intensiv, besonders im Fall der bilingualen Gesamtschule, wodurch diese Sprache wiederum eine Aufwertung erfährt. Untersuchungsergebnisse an einer bilingualen Schule in Wolfsburg konnten belegen, dass alle italienischsprachigen Schüler unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit vom bilingualen Konzept profitierten. Sie konnten, neben den oben genannten Punkten, auf ihre Muttersprache zurückgreifen. Es förderte die Motivation und das Selbstbewusstsein, indem sie lernten, dass ihre Herkunfts- oder Migrantenkultur sowie ihre Muttersprache ein gleichberechtigter und wichtiger Bestandteil der Schule sind. Dadurch entwickelten auch Lernschwache ein „positives Selbstkonzept der eigenen Schulleistung“ (vgl. Sandfuchs 1999, S.168). Von einer positiven Einstellung der Lehrkräfte gegenüber der Muttersprache ist auszugehen (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer 2008, S.123). Die genannten Vorteile konnten auch in weiteren Studien nachgewiesen werden (vgl. Gogolin u.a. 2003, S.48). Die Beherrschung mehrerer Sprachen ist im zusammenwachsenden Europa und in einer globalisierten Welt eine elementare Fähigkeit zur Eröffnung beruflicher Perspektiven.

Die ganztägige Betreuung in der Schule stellt für viele Eltern, besonders für berufstätige, ein Motiv für die Schulwahl dar, da es zur Zeit besonders an Gymnasien oft keine derart strukturierten Angebote gibt. An den Schulen finden Hausaufgabenbetreuung, ein individueller und flexibler Förderunterricht und Arbeitsgemeinschaften statt, wodurch die Eltern bei der schulischen Unterstützung ihrer Kinder entlastet werden. Die Ganztagskonzeption ist besonders für Migrantenkinder und allgemein für Schüler aus bildungsfernen Milieus wichtig, da dadurch mehr Interventionsmöglichkeiten bei der Beseitigung von Startnachteilen gegeben sind. Die Familien, die dem Arbeitermilieu angehören, können sich selten zusätzlichen Bildungs- und Unterstützungsangebote leisten. Diese Angebote installierte der Verein bereits vor der Schulgründung des Privatgymnasiums. Häufig fehlt den Schülern eine

anregungsreiche Umgebung, weshalb eine pädagogisch durchdachte Ganztagsbetreuung zum Ausgleich für die Benachteiligung durch die soziale Herkunft und den Migrationshintergrund sinnvoll ist (vgl. Jahresgutachten 2007, S.140ff).

Mehrsprachige und interkulturelle Konzepte setzen eine offen eingestellte Lehrerschaft voraus. Davon ist an den untersuchten Schulen auszugehen, da die Lehrer sich bewusst für diese Schulen und damit für das Konzept entschieden haben, was ethnische Zuschreibungen nicht ganz ausschließt. Diese Auffassung wird durch die Vertreter der Schulen und Trägervereine, der Eltern und durch meine Beobachtungen bestätigt. Beide Schulen sollten darauf achten, sich nicht auf ethnisch feste Kulturen festzulegen, sondern diese als ein sich ständig wandelndes und veränderndes Wertesystem zu verstehen (vgl. Badawia 2005, S.209). Eine naive interkulturelle Pädagogik läuft sonst Gefahr, durch das Gegenüberstellen kultureller Gruppen und deren Kategorien Stereotype zu verfestigen.

Die Schulform Gesamtschule, die alle Schüler unabhängig ihres Leistungsniveaus anspricht, bietet einen großen Vorteil, da sie durch ihre Offenheit den Schülern eine längere Entwicklungszeit erlaubt, die vor allem Schüler mit einer nichtdeutschen Muttersprache häufig benötigen. Die leistungsschwächeren Schüler profitieren zudem von der leistungsheterogenen Schülerschaft, was empirisch nachgewiesen werden konnte (Deutsches PISA-Konsortium 2004, S.267). Auch das Gymnasium „Dialog“ ist ein sinnvolles Angebot für Migrantenkinder, da besonders in den höheren Schulformen meist nicht auf die unterschiedlichen Voraussetzungen dieser Schüler eingegangen wird und diese außergewöhnliche Erfolge aufweisen müssen (vgl. Bourdieu 2001, S.10). Durch die intensive Unterstützung im Privatgymnasium werden bereits erfolgreiche Schüler weiterhin gefördert. Beide Schulformen sind sinnvoll, wenn auch die Gesamtschule mehr Schüler mit Migrationshintergrund wegen der Empfehlungspraxis anspricht. Im Gymnasium erleben die autochthonen Schüler die Migranten als ebenso bildungserfolgreiche Schüler. Dadurch wird das öffentliche Bild dieser Gruppe verändert (vgl. geringen Migrantenanteil an Gymnasien).

- **Führen diese Privatschulen zu einer Bildungsinklusion von Kindern mit Migrationshintergrund oder eher zur Abgrenzung von der deutschen Gesellschaft (Bildungserfolg durch bessere Chancen an der Privatschule oder „Separationsgefahr“)?**

Durch die politische Abwehrhaltung und die dadurch entstehenden Diskriminierungs- und Ethnisierungserfahrungen ziehen sich viele Migranten in sogenannte „ethnic communities“ zurück, die ihnen Orientierung und eine Gruppenstruktur bieten (vgl. Treibel 2003, S.219f).

Dieser Rückzug wird oft skandalisiert und als „Parallelgesellschaft“ wahrgenommen, was im öffentlichen Umgang mit dem untersuchten Privatgymnasium sichtbar wird. Die öffentliche Angst ist durch den Wunsch nach kultureller und nationaler Homogenität geprägt, die nie existiert hat, und an die Erwartung geknüpft, dass sich die (rückständigen) Migranten an die „deutsche Leitkultur“ anpassen sollen, die allerdings mit der pluralistischen Gesellschaft unvereinbar ist (vgl. u.a. Oberndörfer 2006, S.37).

Durch eine herkunftsheterogene Schülerschaft sollen die sozialen Kontakte zwischen Migranten- und Aufnahmegesellschaft verstärkt bzw. geschaffen werden. Dieses kann man sehr gut in der deutsch-italienischen Gesamtschule an den interethnischen Freundesgruppen beobachten, die ungezwungen und selbstverständlich miteinander umgehen. Dadurch wird auch das Verhalten der Eltern geprägt. Die Selbstverständlichkeit des Zusammenlebens wurde bereits in urbanen Quartieren nachgewiesen (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2001). Untersuchungen an niederländischen Schulen haben ergeben, dass in den meisten Klassen mit hohem Migrantenanteil die ethnische Verschiedenheit anerkannt und respektiert wird und als „normal“ gilt (Leemann 1997). An der Gesamtschule finden keine ethnischen Markierungen statt. Andere Merkmale wie das Sozialverhalten werden wichtiger, um Abgrenzungen vorzunehmen. Schülergruppe 2 distanziert sich beispielsweise von randalierenden „Asis“ aus der Klasse. Heterogenität wird damit zum Normalfall und der Migrationshintergrund zu einem unwichtigen Element im Hinblick einer interkulturellen Erziehung. Das alltägliche Miteinander und „die als selbstverständlich zu bezeichnende Interkulturalität im ethnischen Sinne“ kann man als „lebenspraktische Multikulturalität“ bezeichnen, die von beiden Schulen verfolgt wird (Bukow/Yıldız u.a. 2001, S.277). Die Schule gilt als Plattform, „auf der Schüler(innen) diskursive Kompetenzen entwickeln“, die für mikropolitische Prozesse und die Demokratisierung von großer Bedeutung sind (ebd., S.277f). An den beiden untersuchten Schulen verschmelzen systemischer und lebensweltlicher Kontext, da sich die Freundschaften hauptsächlich in der Schule bilden und außerhalb weitergeführt werden. Durch diese Erfahrungen kann man nicht von einer Abgrenzung der Migranten von der deutschen Gesellschaft sprechen, wobei die gewünschte Erfahrungswelt im Privatgymnasium noch eingeschränkt ist (s.u.). In der privaten Gesamtschule lernen die autochthonen Schüler durch die gleichberechtigte Präsenz der italienischen Sprache, dass die eigene Sprache gleichwertig mit anderen Sprachen und nicht hochwertiger einzustufen ist. Somit dient diese Erkenntnis der Beseitigung des Ethnozentrismus.

Im Privatgymnasium ist zur Zeit durch die eher herkunftshomogene Schülerschaft kaum ein Austausch zwischen autochthonen und allochthonen Schülern möglich. Frau Moll (Lehrerin)

und der Schulleiter sehen diese Entwicklung sehr kritisch, da die Schüler ihre Freundschaften nur in der Schule bilden und am außerschulischen Leben kaum teilhaben. Die fehlenden Beziehungen zu Schülern ohne türkischen Migrationshintergrund werden auch von den Schülern kritisiert, die, wie auch der Verein, einen Dialog und eine „Bindung“ zur Mehrheitsgesellschaft wünschen. Durch das schlechte Image der türkischen Migranten in der einheimischen Bevölkerung und durch die negativen Äußerungen und Darstellungen in der Presse kam es zu dieser Schülerzusammensetzung, die das Bild einer separierten „türkischen Schule“ bestätigt und Anmeldungen von autochthonen Schülern verhindert (weitere Gründe vgl. Kapitel II 6). Diesen Kreislauf will man durchbrechen, indem die Schule und der Verein sich verstärkt an die Öffentlichkeit wenden, sich aktiv in das städtische Leben einbringen und das „Deutsche“ der Schule betonen. Die Vertreter mit Migrationshintergrund positionieren sich als Kölner und möchten das auch auf die Schüler übertragen. Gewünscht ist, wie auch in der Gesamtschule, eine ausgewogene Zusammensetzung der Schülerschaft bezüglich des Migrationshintergrundes, damit ein natürlicher Umgang mit Heterogenität entstehen kann. Die Schule befindet sich in diesem Prozess, der noch einige Zeit in Anspruch nehmen wird.

Das Ziel der Privatschulen ist es, eine „*internationale Plattform*“ (Tokmak, Geschäftsführer, PG) oder ein „*internationaler Treffpunkt*“ (Rohden, Vereinsvorsitzende, DIG) zu werden. Beide Schulen finden im Bereich der Integration Beachtung und wurden dafür ausgezeichnet. Sie bemühen sich um interkulturelle Bildung und Erziehung als Schlüsselaufgabe (z.B. Ethikunterricht (PG), Auseinandersetzung im Zusammenleben, Beschäftigung mit dem Thema Migration (DIG), die allgemein an allen Schulen Querschnittsaufgabe (vgl. KMK 1996) sein muss und mittlerweile im Berufsleben im Zeitalter der Globalisierung immer mehr gefordert wird. Die empirische Widerlegung des Zusammenhangs zwischen Migrantenorganisation und ethnischer Segregation kann ebenso an diesen Privatschulen festgestellt werden (vgl. Hadeed 2005., S.44).

Beide Schulen haben das erklärte Ziel, die Schüler in die Gesellschaft zu integrieren, was nur durch gleichberechtigte Bildungschancen möglich ist, und im schulischen Bereich zu fördern. Die Schüler werden auf eine Berufsausbildung bzw. ein Hochschulstudium in Deutschland vorbereitet und qualifiziert. Das besondere Konzept verbessert die Chancen für Migrantenkinder. Nach der Definition der systemischen Integration (vgl. u.a. Bade 2007a, S.81; Radkte/Stošić 2008, S.85, Yıldız 1999, S.120) leisten die Schulen durch die Verbesserung der Bildungschancen als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben von Schülern mit Migrationshintergrund einen großen Beitrag zur Integration. Dazu

gehört die Ausstattung der Migrantenfamilien mit bildungsrelevanten Ressourcen, die Förderung der Zweisprachigkeit, die ganztägige Betreuung und intensive Förderung sowie die familiäre Atmosphäre (Wohlbefinden, Steigerung der Lernmotivation).

Derartige Angebote sind folglich als sinnvoll zu erachten. Durch die Nähe der Trägervereine zu der marginalisierten Migrantenbevölkerung können sie deren Situation „authentisch aufnehmen und artikulieren“ (Hadeed 2005, S.47). Hinzu kommt, dass deren Mitglieder zum größten Teil selbst die deutsche Schule erfolgreich durchlaufen haben und damit als Vorbild dienen. Diese Vereine verhelfen den Migranten zu mehr Handlungsfähigkeit und rücken die Migrantengruppe als Bildungserfolgreiche in den Vordergrund, was sich auf das Alltagsbewusstsein der Gesellschaft auswirkt. Die Migranten haben viel Vertrauen in die Arbeit dieser MSO. Sie erheben damit Anspruch auf eine Veränderung zu einer offenen, multikulturellen Gesellschaft (vgl. Badawia u.a. 2003, S.131). Derartige alternative Angebote machen auf die Schwachpunkte im Bildungssystem aufmerksam, füllen eine Versorgungslücke und motivieren durch die Konkurrenz die öffentlichen Schulen zu einer Berücksichtigung dieser Schülergruppe und zur Übernahme bewährter Angebote.

## **Ausblick**

Die Konzepte der untersuchten Privatschulen erweisen sich in zentralen Aspekten als sinnvoll. Dazu zählen das gebundene Ganztagskonzept, die Elternarbeit und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen. Die interkulturelle Erziehung, in der Heterogenität als Normalfall gesehen wird, ist ein weiterer positiver Aspekt, der durch Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, die mehrsprachige Ausrichtung unter Berücksichtigung der Migrantensprachen und/oder Ethikunterricht „verstärkt“ wird. Die genannten Konzeptpunkte vermissen Eltern und Schüler an öffentlichen Schulen. Daraus resultiert die Hinwendung zu den Privatschulen. Hinzu kommen allgemeinen Vorteile von Privatschulen, die im Folgenden zusammengefasst dargestellt werden: Privatschulen können flexibel auf neue gesellschaftliche Bedürfnisse reagieren und schaffen demokratische Auswahlmöglichkeiten. Sie haben mehr Gestaltungsfreiheit und entwickeln, wie in diesem Fall, innovative Konzepte. Privatschulen üben damit konstruktive Kritik, können so zu Veränderungen in der Schullandschaft führen und initiieren einen fruchtbaren Wettbewerb, der sich im Allgemeinen positiv auf die Leistung der (Staats-) schulen auswirkt. Sie können eine bessere individuelle Förderung durch geringere Schüleranzahl und Flexibilität leisten. In Studien nachgewiesen und von den Befragten meiner Untersuchung bestätigt, besteht an

Privatschulen eine positive(re) Lernatmosphäre, was erfolgreiches Lernen begünstigt. Dazu zählt auch das enge Lehrer-Schüler-Verhältnis, basierend auf der Zufriedenheit der Lehrer durch hohe Mitgestaltungsmöglichkeiten, bewusste Wahl der Schule, günstigen Rahmenbedingungen etc. Privatschulen zeichnen sich durch ihre Kundenorientiertheit aus, d.h. sie müssen die Bedürfnisse der Eltern und Schüler berücksichtigen und sie mit in den Schulentwicklungsprozess einbeziehen. Dieses sollte auch an staatlichen Schulen vermehrt im Sinne einer kooperativen Zusammenarbeit stattfinden. Es besteht allerdings bei Privatschulen die Gefahr der Polarisierung und des Creaming-Effekts, eine Konzentration von leistungsstarken Schülern aus wohlhabenden Elternhäusern. Beides trifft auf die untersuchten Privatschulen nicht zu, da sie besonders Schüler aus sozial schwachen Familien ansprechen wollen. Ein weiterer Nachteil ist die staatliche Unterfinanzierung, die die Privatschulen einschränkt, wodurch es ihnen schwer fällt das Sonderungsverbot, d.h. keine Auswahl der Schüler nach Besitzverhältnissen der Eltern, aufrecht zu erhalten.

Diese Arbeit hat nicht das Ziel Privatschulen als Lösung für die Probleme im deutschen Bildungssystem anzusehen, sondern sie will am Beispiel der untersuchten Privatschulen zeigen, welche Möglichkeiten in der Schullandschaft bestehen, um mehr Schülern mit Migrationshintergrund zu einer erfolgreichen Schullaufbahn zu verhelfen. Die Untersuchung zeigte, dass eine Lücke in diesem Bereich und ein großes Bedürfnis seitens der Migrantengesellschaft bestehen. An solchen innovativen Konzepten können sich die staatlichen Schulen bereichern und durch die Konkurrenzsituation allgemein die Qualität aller Schulen stärken. Der Staat kann als neutrale Regulierungsbehörde an allen Schulen gleiche Bedingungen schaffen, d.h. den staatlichen Schulen mehr Freiheiten bzgl. der Gestaltung und Finanzierung sowie Möglichkeiten zur Akquirierung von Drittmitteln einräumen. Den Privatschulen müssten sie die gleiche Finanzierung zukommen lassen (vgl. Füller 2010, S.252). Das ist im Fall der deutsch-italienischen Gesamtschule, da innovatives Potenzial durch finanzielle Engpässe gestoppt wird. Eine Möglichkeit besteht in der Vergabe von Schulgutscheinen, die die Eltern berechtigt ihr Kind an einer öffentlichen oder privaten Schule anzumelden. Der Gutschein, wie in den Niederlanden bereits eingesetzt, deckt das gesamte Schulgeld ab. Dadurch würden die Schulen mit hohen Anmeldezahlen auch hohe Einnahmen erhalten über die frei verfügt werden kann. Schulgutscheine erhöhen die Wahlfreiheit der Eltern, stimulieren den Wettbewerb und führen zu besseren Schülerleistungen im Schulsystem (vgl. Klein 2007, S.48). Wichtig ist der Fortbestand der Vorgabe, dass Privatschulen gleichwertig sein müssen, d.h. dass die gleichen Schulabschlüsse an öffentlichen und Privatschulen zu

erreichen sind; den Weg dahin bestimmt allerdings die einzelne Schule. Der Staat bleibt weiterhin dafür verantwortlich, dass alle Kinder die gleichen Bildungschancen erhalten.

Zur Etablierung und Weiterentwicklung der Privatschulen sind mehr Forschungsergebnisse u.a. bzgl. der Qualität und Innovationsbereitschaft im deutschsprachigen Raum nötig. Bei der Frage nach der Leistungsfähigkeit, die in den vorliegenden Untersuchungen unterschiedliche Ergebnisse hervorrief (vgl. Kapitel I 2.3.3), ist stets die Schülerzusammensetzung zu beachten, die durch die Selektion an den meisten Privatschulen homogener als an öffentlichen Schulen ist.

Im Folgenden sollen einige Aspekte aufgeführt werden, die meiner Meinung nach in einer optimalen Schule von Bedeutung sind:

Eine Schule sollte, wie auch das Privatgymnasium, ihre Konzepte in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern und Praktikern (Lehrer, Sozialpädagogen, Berufsbildungszentren u.ä.) entwickeln und sich dabei an den Eltern- bzw. Schülerbedürfnissen und der gesellschaftlichen Realität orientieren. Die Nachhaltigkeit dieser Prozesse sollte regelmäßig evaluiert werden. Wichtig für jede Schule ist es auf eine ausgewogene soziale und leistungsheterogene Zusammensetzung der Schülerschaft zu achten, die die Entwicklung diskursiver Kompetenzen fördert (vgl. Bukow/Yıldız u.a. 2001, S.277f).

Die positiven Effekte, die eine leistungsheterogene Zusammensetzung bewirkt sollten durch Studien noch deutlicher gemacht werden. In der Diskussion um die Schulform Gymnasium wäre es wichtig, eindeutige Forschungsergebnisse dahingehend vorlegen zu können, dass eine leistungsheterogene Schülerschaft leistungsstarke Schüler nicht negativ beeinträchtigt und evtl. einen Vorteil für diese Schülerklientel beinhaltet.

Um das Ziel der Entkopplung von Schulerfolg und sozialer Herkunft zu erreichen, sollte die Schule den Bildungsauftrag erfüllen, alles zu lehren und nichts vorauszusetzen (vgl. Bourdieu 2001, S.48). Sie muss sich dazu verpflichtet fühlen, jeden Schüler zu einem Abschluss zu führen, was günstigere Rahmenbedingungen wie kleinere Klassen und mehr Lehrpersonal voraussetzt. In diesem Zusammenhang ist ein gebundenes Ganztagskonzept von großem Vorteil, wie es sich bei den untersuchten Privatschulen zeigt. Es könnten Teams aus Lehrkräften, Sozialpädagogen, Therapeuten, Sport- und Musikpädagogen etc. zusammenarbeiten und mit außerschulischen Einrichtungen kooperieren. In meiner Tätigkeit als Lehrerin habe ich an einer solchen „Modellschule“ mit einem hohen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und sozial schwachen Familien gearbeitet und kann die positiven Effekte einer solchen Zusammenarbeit für den Bildungserfolg aller Schüler bestätigen. Die

einzelnen Schulen könnten zu Stadtteilschulen ausgebaut werden, die als Zentrum im Quartier den Eltern und Schülern Angebote wie z.B. Beratung, Sport, Treffpunkt bereitstellen (vgl. Lohrenz 2004, S.182). Eine ganztägige Förderung und Betreuung eignet sich am besten, um die unterschiedlichen Anfangsvoraussetzungen auszugleichen.

Die Lerninhalte in allen Fächern sollten der Alltagswirklichkeit angepasst werden, wobei die ständigen Entwicklungen im Quartier berücksichtigt werden müssen. Damit würden auch die Migrantenkulturen einbezogen, die in einer multikulturellen Situation entstanden sind (vgl. Badawia 2005, S.209). Maßnahmen zur Qualitätssicherung regen zur Weiterarbeit und ständigen Überprüfung der Konzepte und der Schulpraxis sowie der Verstärkung der Diagnostik und individuellen Förderung an.

Die Schule muss für den allgemeinen Bildungserfolg die bereits bestehende Heterogenität ihrer Schülerschaft beachten, diese als Normalfall anerkennen und die Ressourcen der Migranten bezüglich Multikulturalität und Zweisprachigkeit nutzen. Dadurch kann der enge Zusammenhang von Herkunft und Bildungserfolg gelöst und Chancengleichheit hergestellt werden. Ein gleichberechtigtes Zusammenleben, was eine adäquate Repräsentanz von Lehrern mit Migrationshintergrund erfordert, ist anzustreben. Der Heterogenität der Schülerschaft bezüglich ihrer Religion muss Rechnung getragen und Kenntnisse über andere Religionen in der Schule gleichberechtigt vermittelt werden, um Diskriminierungs- und Vorurteilsabbau zu ermöglichen. Die Ziele können durch den Ethikunterricht erreicht werden, an dem alle Schüler teilnehmen und der sie zum interreligiösen und interkulturellen Dialog befähigt. Die interkulturelle Bildung und Erziehung, die mittlerweile als Querschnittsaufgabe in den Lehrplänen festgeschrieben ist, hat die Veränderung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen zum Ziel. Sie setzt sich für die Veränderung von diskriminierenden Strukturen ein, was eine ständige Selbstreflexion der eigenen kulturgebundenen Wahrnehmungsmuster beinhaltet. Dabei darf keine Festlegung auf ethnische Zugehörigkeiten stattfinden (vgl. Auernheimer 2003b, S.119ff).

Den Migrantensprachen muss in der Schule mehr Raum geschaffen werden. Als optimal erweist sich eine „Kombination von Zweitsprachförderung und Unterricht in der Herkunftssprache“ (Auernheimer 2003a, S.169). Positive Beispiele sind bilingualer Unterricht (DIG) und Migrantensprache als Fremdsprachenangebot für alle Schüler (PG). Von diesen Angeboten profitieren alle Schüler und es findet eine Aufwertung der Migrantensprachen statt.

Sprachliche Bildung sollte als zentrale Aufgabe der Schule quer durch die Fächer und über die gesamte Schulzeit hinweg gestaltet werden, wie dies in einigen Lehrplänen bereits

festgeschrieben ist (vgl. Krüger-Potratz 2005, S.68). Die Schriftsprachlichkeit muss betont und die Lesefähigkeit, die als Schlüsselqualifikation für Bildungserfolg gilt, früh gefördert werden (vgl. Auernheimer 2003a, S.167).

Institutionell angelegte Selektionszwänge sind ein wirksamer Hintergrund dafür, dass sich diskriminierende kulturelle Deutungsmuster in den Köpfen der Lehrer erhalten „und eine vorurteilsvolle Allianz mit institutionellen Normierungen“ einhergehen (Dravenau/Groh-Samberg 2008, S.114). Aus diesem Grund ist eine professionelle Sensibilisierung und eine Veränderung in der Lehreraus- und fortbildung zu fordern. Interkulturelle Kompetenzen (u.a. Stärkung der Selbstreflexivität, positive Anerkennung der Heterogenität) müssen erhöht und Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache intensiver gefördert werden. Das schließt Dialogfähigkeit und „eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex `Migration-Diskriminierung-Rassismus-Vorurteile`“ im Sinne einer reflektierten interkulturellen Pädagogik ein (Hormel/Scherr 2004, S.286).

Die Einstellung von mehr Personal mit Migrationshintergrund im sozialen Bereich und in der Schule bringt viele Vorteile mit sich, wie meine Untersuchung bestätigt. Wie das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (vgl. BAMF 2010) auf seiner Webseite formuliert, sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund „Vorbilder gelungener Integration. Sie haben aufgrund ihrer eigenen Sozialisation zahlreiche Anknüpfungspunkte, um Schülern und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte gegenüber glaubwürdig Bildungs- und Integrationschancen aufzuzeigen“. Hinzu kommt, dass die Zusammensetzung der Schulleitung und der Lehrerschaft als Vorgabe für Lernprozesse dient (vgl. Hormel/Scherr 2004, S.285). Die Migranteltern der untersuchten Schulen hatten von Beginn an ein großes Vertrauen zu den Mitarbeitern der Vereine und der Schule auf Grund derselben ethnischen Herkunft, was sich für die Zusammenarbeit in hohem Maße als förderlich erwies. Eine Untersuchung von Sandfuchs/Zumhasch (2004) ergab, dass die Zweisprachigkeit von Lehrkräften „ein bedeutsamer sozialpsychologischer und lernwirksamer Faktor (ist), der eine Aufwertung der Minderheitensprachen sowie ein Stärkung des sprachlichen Selbstbewusstseins der zweisprachigen Kinder bewirkt und vielfältige Lernanreize gibt“ (Benati 2008, S.99). Eine hohe Leistungssteigerung bei Schülern, die von Förderlehrern mit derselben ethnischen Herkunft unterrichtet wurden, konnte auch in einem Projekt der Stiftung Mercator nachgewiesen werden (IDW 2010). Die Anwerbung von Lehrern mit Migrationshintergrund in den Schuldienst ist demnach anzustreben, wie es bereits in einigen Bundesländern üblich ist.

Ein wichtiger Aspekt in der Bildungsarbeit ist die Kooperation mit den Eltern (s. Erfolg der untersuchten Privatschulen). Auf der Basis einer guten Beziehung zwischen Lehrern und Eltern können Probleme vertrauensvoll besprochen und gemeinsam gelöst werden. Mehr Mitbestimmungs- und Gestaltungsmöglichkeiten führen zu einer aktiven Elternschaft, die gemeinsam für den schulischen Erfolg des Kindes eintritt (Demokratisierung und Transparenz schulischer Entscheidungsprozesse). Dabei ist es wichtig, dass die Lehrer sich von dem defizitorientierten Blick auf Familien aus dem Arbeitermilieu entfernen und sehen, dass diese trotz der negativen Zuschreibungen und Erfahrungen sowie der fehlenden Mittel am Bildungserfolg ihrer Kinder interessiert sind (vgl. Badawia u.a. 2003, S.11).

Die Migrantenorganisationen leisten einen großen Beitrag zur Unterstützung von Eltern und Schülern mit Migrationshintergrund und Lehrern durch ihre Brückenfunktion und Netzwerkbildung. Sie dienen nicht nur der Interessenvertretung von Migranten, sondern können sich auch für die interkulturelle Öffnung des deutschen Schulsystems einsetzen. Weitere Forschungsergebnisse, die die Integrationsleistungen der MSO bestätigen sowie eine stets aktuelle Erfassung der einzelnen Organisationen sind wünschenswert. In diesem Zusammenhang wäre die Anerkennung ausländischer Abschlüsse von Vorteil, um vermehrt Migranten in dem Bereich einsetzen zu können.

Es sind neben den aufgeführten Kriterien auch strukturelle Veränderungen erforderlich, um allen Kindern die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen. Eine Forderung ist die Erneuerung des Schulsystems und der Curricula, die Ethnisierung und Diskriminierung abbaut. Es muss ein Perspektivenwechsel von den vermeintlich defizitären Individuen und der ethno- bzw. eurozentristischen Ausrichtung stattfinden und eine grundlegende Überprüfung der Strukturen, Inhalte, Methoden und Konzepte erfolgen, um Diskriminierungsmechanismen aufzudecken und abzubauen. Die Voraussetzung dafür ist eine positive Einstellung zur Zuwanderung und deren Folgen (vgl. Krüger-Potratz 2006, S.102). Zu überprüfen sind beispielsweise Materialien und Curricula im Fach Geographie (gleichberechtigte Behandlung aller Kontinente), Geschichte (Osmanisches Reich, Einwanderungsgeschichte Deutschlands) und Schulbücher (gleichberechtigte und selbstverständliche Existenz von Namen unterschiedlicher Herkunft).

Langfristig ist eine Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems und der dadurch entstehenden frühen Selektion wünschenswert, die den Hauptgrund für die Bildungsungerechtigkeit darstellt. In Hamburg wurde in diesem Schuljahr (2010/2011) die erste Stadtteilschule eröffnet, die Haupt-, Real- und Gesamtschule ersetzt und neben dem

Gymnasium besteht (Zwei-Säulen-Modell). Die verlängerte Primarschule (6 Jahre) wurde durch einen Elternentscheid im Juli 2010 abgelehnt. Diese Entscheidung wurde vor allem vom Bildungsbürgertum zur Sicherung ihrer Privilegien getragen, da die Selektionsmechanismen zu ihren Gunsten ausfallen. Dieser Entscheid erinnert an das Volksbegehren von 1978 gegen die Gesamtschulen und hinterlässt eine Signalwirkung für andere Länder. Dabei wird seit den schlechten PISA-Ergebnissen wieder ernsthaft über eine Einheits- oder Gemeinschaftsschule diskutiert. Die Notwendigkeit besteht durch die sinkenden Schülerzahlen insgesamt, aber auch durch die steigende Ablehnung gegenüber der Hauptschule und die daraus resultierende steigende Nachfrage nach Gesamtschulplätzen. In NRW soll 2011 die erste Gemeinschaftsschule eröffnet werden und Hannelore Kraft fordert, dass jede dritte Schule in NRW eine Gemeinschaftsschule wird.

Insgesamt muss ein „integratives, an Förderung aller statt an Selektion interessiertes Bildungskonzept realisiert“ werden (Auernheimer 2003b, S.48).

Aber nicht nur im Bereich der Bildung, die von den Vertretern der untersuchten Privatschulen als Voraussetzung für die Integration der Migranten in die Aufnahmegesellschaft gesehen wird, sind Veränderungen zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit erforderlich, sondern diese Maßnahmen müssen auch mit einer gesellschaftlichen und politischen Gleichstellung und Anerkennung einhergehen und als oberstes Ziel die Behebung von Benachteiligung und Diskriminierung haben. Dazu gehören verstärkte Integrationsangebote und eine differenzierte Betrachtung und Förderung der Migrantengruppen. „Migration muss endlich als gesellschaftliche Normalität, als konstitutiver Bestandteil von Globalisierungsprozessen und als (sozial) politische Gestaltungsaufgabe von höchster Priorität begriffen werden. Notwendig wäre eine integrale Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, die weltoffen, demokratisch und den Menschenrechten verpflichtet ist“ (Butterwegge 2004, S.76).

Die untersuchten Privatschulen sehen Pluralität als konstitutiven Bestandteil und Gewinn an und versuchen, durch die Schaffung gleichberechtigter Bildungschancen sowie der Förderung der Mehrsprachigkeit und Dialogfähigkeit, ihre Schüler auf die multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten.

# Literaturverzeichnis

- ALLEMANN-GHIONDA, CRISTINA/SASKIA PFEIFFER (HG.) (2008): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank und Timme.
- AMENDT, JÜRGEN (2008): *Sind Privatschulen staatlichen Schulen überlegen?* In: GEW: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW, 111/2008, Essen: Stamm, S.16-19.
- AMT FÜR STADTENTWICKLUNG UND STATISTIK (2008): [www.stadt-koeln.de/zahlen-statistik](http://www.stadt-koeln.de/zahlen-statistik), Stand: 10.10.2008
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (HG.) (1999): *Handbuch Freier Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick*. o.O.: Rowohlt.
- ASSIMENIOS, STAMATIS (2001): *Migrantenselbstorganisationen und politische Partizipation*. <http://www.bagiv.de/migrantenselbstorganisationen-politische-partizipation.html>, Stand: 6.04.2010.
- AUERNHEIMER, GEORG (1996): *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus.
- AUERNHEIMER, GEORG (HG.) (2001): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich.
- AUERNHEIMER, GEORG (HG.) (2003A): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich.
- AUERNHEIMER, GEORG (2003B): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Primus.
- AUERNHEIMER, GEORG (2004A): *Unser Bildungssystem für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional*. <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bildungssystem.html>, Stand: 15.02.2010.
- AUERNHEIMER, GEORG (2004B): *Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik*. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11. - 13.Okt. 2004). <http://www.hf.uni-koeln.de/30815>. Stand: 15.02.2010.
- AUERNHEIMER, GEORG (2006): *Schüler und Eltern italienischer Herkunft im deutschen Schulsystem*. In: Libbi, Maurizio/Nina Bergmann/Vincenzo Califano (Hg.): *Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland*. Köln, S.56-71.
- AUERNHEIMER, GEORG (2007): *Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland*. In: Fischer, Dietlind/Volker Eisenbast (Hg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, S.85-93.
- BADAWIA, TAREK (2002): *„Der dritte Stuhl“*. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang mit bildungserfolgreichen Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO.
- BADAWIA, TAREK/FRANZ HAMBURGER/MERLE HUMMRICH (HG.) (2003): *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt a.M.: IKO.
- BADAWIA, TAREK (2005): *„Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“ – Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation*. In: Hamburger, Franz/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S.205-221.
- BADE, KLAUS J.(1994): *Ausländer- Aussiedler- Asyl: Eine Bestandsaufnahme*. München: Beck.
- BADE, KLAUS J./JOCHEN OLTMER (2004): *Normalfall Migration*. Bonn: bpb.

- BADE, KLAUS J. (2007): *Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik*. In: Bade, Klaus J./Hans-Georg Hiessrich (Hg.): *Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis*. Göttingen: V&R, S.21-97.
- BADE, KLAUS J./JOCHEN OLTMER (2007): *Mitteleuropa. Deutschland*. In: Bade, Klaus J./Pieter C. Emmer/Leo Lucassen/Jochen Oltmer (Hg.): *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Schöningh.
- BADE, KLAUS J./PIETER C. EMMER/LEO LUCASSEN/JOCHEN OLTMER (HG.) (2007): *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Schöningh.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE BAMF (2006): *Migration, Asyl und Integration in Zahlen*. [http://www.bamf.de/clin\\_101/nn\\_443728/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Publikationen/broschuere-statistik-2005.html](http://www.bamf.de/clin_101/nn_443728/SharedDocs/Anlagen/DE/DasBAMF/Publikationen/broschuere-statistik-2005.html), Stand: 23.09.2008.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE BAMF (2010): *Ankündigung Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund*. [www.integration-in-deutschland.de/nn\\_650846/subsites/Integration/DE/00\\_Home/\\_WichtigeInfosAlle/20100215\\_LehrMigHiGruVeranst.html](http://www.integration-in-deutschland.de/nn_650846/subsites/Integration/DE/00_Home/_WichtigeInfosAlle/20100215_LehrMigHiGruVeranst.html), Stand: 02.07.2010.
- BAUMERT, JÜRGEN/KAI S. CORTINA/ACHIM LESCHINSKY/KARL ULRICH MAYER/LUITGARD TROMMER (HG.) (2005): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- BECK, ULRICH (1999): *Die Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. In: Pongs, Armin: *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich*. Bd. 1. München: Dilemma, S.47-67.
- BENATI, ROSELLA (2008): *Anmerkungen zu zweisprachigen Angeboten (Deutsch-Italienisch) in Deutschland unter Berücksichtigung von Evaluation*. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Saskia Pfeiffer (Hg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank und Timme, S.93-103.
- BERGER, PETER A./HEIKE KAHLERT (HG.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa.
- BERLIN-INSTITUT FÜR BEVÖLKERUNG UND ENTWICKLUNG (HG.) (2009): *Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. [www.berlin-institut.org/studien/ungenutzte-potenziale.html](http://www.berlin-institut.org/studien/ungenutzte-potenziale.html), Stand: 08.08.10.
- BEVÖLKERUNGSPROGNOSE KÖLN (2010): *Bevölkerungsprognose-stadtteile-2025*. [www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf/5/bevoelkerungsprognose-stadtteile\\_2025.pdf](http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf/5/bevoelkerungsprognose-stadtteile_2025.pdf), Stand: 17.07.2010.
- BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*. [www.bildungsbericht.de/daten/2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten/2008/bb_2008.pdf), Stand: 08.08.2010.
- BILDUNGSPORTAL NRW (2008): *Chancengleichheit*. [http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Chancengleichheit/Migrantenfoerderung/PISA\\_Migrationshintergrund.html](http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Politik/Chancengleichheit/Migrantenfoerderung/PISA_Migrationshintergrund.html), Stand: 13.09.2008.
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION BMFI (2003): *Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Dokumentation zur Fachtagung am 11. Juni 2002 in Bonn*. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/dokumentation-migranten-sind-aktiv.property=publicationFile.pdf>, Stand: 10.08.10.
- BEAUFTRAGTE FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION BMFI (2005): *Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/ausl\\_C3\\_A4nderbericht-6-teil-1.property=publicationFile.pdf](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/ausl_C3_A4nderbericht-6-teil-1.property=publicationFile.pdf), Stand: 27.03.2010.

- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN BMI (2006): *Zuwanderungsrecht und Zuwanderungspolitik*. [http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/EN/Zuwanderungspolitik\\_und\\_Zuwanderungsrecht\\_de1.html](http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/EN/Zuwanderungspolitik_und_Zuwanderungsrecht_de1.html), Stand: 27.03.2010.
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN BMI (2009): *Einbürgerungsstatistik*. <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Standardartikel/DE/Themen/MigrationIntegration/ohneMarginalspalte/Einbuengerungsstatistik.html?nn=257720>, Stand: 27.03.2010.
- BOMMES, MICHAEL/MARIANNE KRÜGER-POTRATZ (HG.) (2008): *Migrationsreport 2008. Fakten-Analysen-Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Campus.
- BOS, WILFRIED/SABINE HORNBERG/KARL-HEINZ ARNOLD/GABRIELE FAUST (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- BOURDIEU, PIERRE (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt*. Göttingen: Schwartz, S.183-199.
- BOURDIEU, PIERRE (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: Vsa.
- BRITZ, LISA (2006): *Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen*. In: Reiberg, Ludger (Hg.): *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung*. Bonn: bpb, S. 18-32.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH/ROBERTO LLARYORA (1988): *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minderheiten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH (1996): *Feindbild Minderheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH/MARKUS OTTERSBUCH (HG.) (1999): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH/CLAUDIA NIKODEM/ERIKA SCHULZE/EROL YILDIZ (2001): *Die Multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag*. Opladen: Leske+Budrich.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH/EROL YILDIZ (HG.) (2003): *Islam und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich.
- BUKOW, WOLF-DIETRICH/EROL YILDIZ/CLAUDIA NIKODEM/ERIKA SCHULZE (HG.) (2007): *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Umgang mit Differenz*. Wiesbaden: VS.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HG.) (2000): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Sechster Familienbericht*. Berlin.
- BUTTERWEGGE, CHRISTOPH (2004): *Globalisierung, Zuwanderung und Ethnisierung der sozialen Beziehungen*. In: Ottersbach, Markus/Erol Yıldız (Hg.): *Migration in der metropolitenen Gesellschaft. Mobilität zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung*. Münster: LIT, S.69-79.
- CO.AS.SC.IT. (2009): *Homepage des Vereins Co.As.Sc.It.*. [www.coasscitcolonia.de](http://www.coasscitcolonia.de), Stand: 8.07.2009.
- CULTURA 21 (2006): *„Ein Raum für die Laborwerkstatt des Institutes Cultura 21“* 29.04.2006. [www.cultura21.net/de/index/html](http://www.cultura21.net/de/index/html), Stand: 08.08.10.
- DAMANAKIS, MICHAEL (2005): *Entstehung von „Parallelgemeinden“ und „Parallelnetzen“ und ihre bildungspolitische Rolle: Das Beispiel der griechischen Privatschulen in Nordrhein-Westfalen*. In: Gogolin, Ingrid/Marianne Krüger-Potratz/Katharina Kuhs/Ursula Neumann/Fritz Wittek (Hg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, S.291-305.

- DE GRAAF, PAUL M./NAN DIRK DE GRAAF (2006): *Hoch- und populärkulturelle Dimensionen kulturellen Kapitals: Auswirkungen auf den Bildungsstand der Kinder*. In: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, S.147-175.
- DEIMANN, ANDREAS/MARKUS OTTERSBUCH (2003): *Die Unterrepräsentation von Migranten im IT-Sektor: theoretische Aspekte und praktische Lösungsstrategien*. In: Hunger, Uwe/Holger Kolb (Hg.): *Die deutsche „Green Card“*. Migration von Hochqualifizierten in theoretischer und empirischer Perspektive. IMIS Beiträge Heft 22/2003. Osnabrück: IMIS, S.65-81.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (2004): *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- DIALOG 2009: *Homepage des Privatgymnasiums „Dialog“*. [www.privatgymnasiumdialog.de](http://www.privatgymnasiumdialog.de). Stand: 08.07.2009.
- DIEFENBACH, HEIKE (2008): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- DITTON, HARTMUT (2008): *Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit*. In: Becker, Rolf/Wolfgang Lauterbach (Hg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS, S.247-277.
- DRAVENAU, DANIEL/OLAF GROH-SAMBERG (2008): *Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung*. In: Berger, Peter A./Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S.103-130.
- ELIAS, NORBERT/JOHN L. SCOTSON (1993): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ENGIN, HAVVA (2003): *„Kein institutioneller Wandel von Schule?“* *Bildungspolitische Reaktionen auf Migration in das Land Berlin zwischen 1990 und 2000 im Spiegel administrativer Erlasse*. Frankfurt a.M.: IKO.
- ETTE, ANDREAS (2003): *Politische Ideen und Policy-Wandel: die „Green Card“ und ihre Bedeutung für die deutsche Einwanderungspolitik*. In: Hunger, Uwe/Holger Kolb (Hg.): *Die deutsche „Green Card“*. Migration von Hochqualifizierten in theoretischer und empirischer Perspektive. IMIS Beiträge Heft 22/2003. Osnabrück: IMIS, S.39-51.
- EURASISCHES MAGAZIN (30.04.2008): *„Deutsche Eliteschulen in Istanbul“* von Sabine Küber-Büsch. [www.eurasischesmagazin.de/artikel/?artikelID=20080413](http://www.eurasischesmagazin.de/artikel/?artikelID=20080413), Stand: 08.08.2010.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (1995): *Weißbuch zu Erziehung und Ausbildung: Lehren und Lernen für die lernende Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen.
- FARROKHZAD, SCHAHRZAD (2008): *Erfahrung, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund*. In: Hentges, Gudrun/Volker Hinnekamp/Almut Zwengel (Hg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS, S.303-323.
- FAZ (14.02.2007): *„Das beste fürs Kind“* von Regina Mönch. <https://www.faz.net/s/RubCF3AEB154CE64960822FA5429A182360/Doc~ECBD30C4A1E444E2E916A0F45C43A3754~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, Stand: 23.03.2010.
- FAZ (19.02.2008): *„Die türkischen Bildungsbürger“* von Cornelia von Wrangel. <http://www.faz.net/s/Rub594835B672714A1DB1A121534F010EE1/Doc~E2BA7D754823F4AAD9683EDB66F9E4006~ATpl~Ecommon~Scontent.html>, Stand: 23.03.2010.
- FLICK, UWE (2000): *Designs und Prozesse qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S.252-265.

- FLICK, UWE/ ERNST VON KARDOFF/INES STEINKE (2000): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, Uwe/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt, S.13-30.
- FLICK, UWE (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- FOCUS ONLINE (2009): *Zweigliedriges Schulsystem: Abschied von der Hauptschule*. [http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-12962/schule-2009-zweigliedriges-schulsystem-abschied-von-der-hauptschule\\_aid\\_357854.html](http://www.focus.de/schule/schule/bildungspolitik/tid-12962/schule-2009-zweigliedriges-schulsystem-abschied-von-der-hauptschule_aid_357854.html), Stand: 08.08.2010.
- FUCHS, RAGNHILD (2001): *Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske + Budrich, S.33-45.
- FÜLLER, CHRISTIAN (2010): *Ausweg Privatschulen? Was sie besser können, woran sie scheitern*. Hamburg: edition Körber Stiftung.
- GAITANIDES, STEFAN (2000): *Arbeit mit Migrantenfamilien - Aktivität der Wohlfahrtsverbände und der Selbstorganisationen. Kurzfassung der Expertise zum 6. Familienbericht der Bundesregierung*. In: Sachverständigenkommission für den sechsten Familienbericht (Hg.): *Expertisen zum sechsten Familienbericht der Bundesregierung*. Bd. 2, Opladen, S. 107-144
- GEIBLER, RAINER (2002): *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- GEIBLER, RAINER (2004): *Lebenssituation ethnischer Minderheiten*. In: *Informationen zu politischen Bildung* 269/2004. Bonn: bpb, S.35-45.
- GEORG, WERNER (HG.) (2006): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- GEW (2007): *Privatisierungsreport-5. Bildung als Privatsache: Privatschulen und Nachhilfeanbieter auf dem Vormarsch*. [http://www.gew.de/Publikationen\\_Bildung\\_Politik.html#Section22013](http://www.gew.de/Publikationen_Bildung_Politik.html#Section22013), Stand:27.03.2010.
- GEW (2008): *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 11/2008, Essen: Stamm.
- GIDDENS, ANTHONY (1999): *Soziologie*. Graz- Wien: Nausner & Nausner
- GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: New York.
- GOGOLIN, INGRID/ BERNHARD NAUCK (HG.) (2000): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER*. Opladen: Leske+Budrich.
- GOGOLIN, INGRID/URSULA NEUMANN/LUTZ REUTER (HG.) (2001): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung*. *Interkulturelle Bildungsforschung* Bd. 8. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID (2003): *Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich, S.31-52.
- GOGOLIN, INGRID/ URSULA NEUMANN/ HANS-JOACHIM ROTH (2003): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Heft 107. Hamburg: BLK.
- GOGOLIN, INGRID/MARIANNE KRÜGER-PORTRATZ/URSULA NEUMANN (2005): *Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie*. In: Gogolin, Ingrid/Marianne Krüger-Potratz/Katharina Kuhs/Ursula Neumann/Fritz Wittek (Hg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, S.1-13.

- GOMOLLA, MECHTHILD/FRANK-OLAF RADTKE (2000): *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule*. In: Gogolin, Ingrid/ Bernhard Nauck (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen: Leske+Budrich, S.321-343.
- GOMOLLA, MECHTHILD (2003): *Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske+Budrich, S.97-113.
- GOMOLLA, MECHTHILD/FRANK- OLAF RADTKE (2007): *Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- GYMNASIUM ERINGERFELD (2009): *Homepage des Privatgymnasiums Eringerfeld*. [www.gymnasium-eringerfeld.de](http://www.gymnasium-eringerfeld.de), Stand: 15.06.2009.
- GYMNASIUM KERPEN (2009): *Homepage des Gymnasiums Kerpen*. [www.gymnasium-kerpen.eu/ital08.htm](http://www.gymnasium-kerpen.eu/ital08.htm), Stand: 16.06.2009.
- HADEED, ANWAR (2005): *Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotenziale von Migranten-Selbstorganisationen in Niedersachsen*. Oldenburg: bis.
- HAUG, SONJA (2005): *Arbeitsmigration, Familiennachzug, Heiratsmigration – die zweite Einwanderergeneration und ihre Migrationsbiographie*. In: Haug, Sonja/Claudia Diehl (Hg.): Aspekte der Integration: Eingliederungsmuster und Lebenssituation italienisch- und türkischstämmiger junger Erwachsener in Deutschland. Wiesbaden: VS, S.51-77.
- HAUG, SONJA/CLAUDIA DIEHL (HG.) (2005): *Aspekte der Integration: Eingliederungsmuster und Lebenssituation italienisch- und türkischstämmiger junger Erwachsener in Deutschland*. Wiesbaden: VS.
- HÄUSSERMANN, HARTMUT/ANDREAS KAPPHAN (2008): *Integrationspolitik der Städte-ein Paradigmenwechsel*. In: Bommers, Michael/Marianne Krüger-Potratz (Hg.): Migrationsreport 2008. Fakten-Analysen-Perspektiven.Frankfurt: Campus, S.15-49.
- HEITMEYER, WILHELM/JOACHIM MÜLLER/HELMUT SCHRÖDER (1997): *Verlockender Fundamentalismus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HERBERT, ULRICH (2003): *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. Bonn: bpb.
- HERRLITZ, HANS-GEORG/WULF HOPF/HARTMUT TITZE/ERNST CLOER (HG.) (2005): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- HINZ, THOMAS/JOCHEN GROß (2006): *Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital*. In: Georg, Werner (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, S.199-207.
- HIRSCH, BURKHARD (2006): *Das Zuwanderungsgesetz und die Bürgerrechte. Bemerkungen zu einem untauglichen Versuch am tauglichen Objekt*. In: Krüger-Potratz, Marianne (Hg.): Zuwanderungsgesetz und Integrationspolitik. Göttingen: V&R unipress, S.45-57.
- HORMEL, ULRIKE/ALBERT SCHERR (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS.
- HR ONLINE (11.02.2008): *„Erdogans Vorstoß. Keine Begeisterung für türkische Schule“*. [http://www.hr-online.de/website/rubriken/nachrichten/index.jsp?rubrik=5710&key=standard\\_document\\_33812306](http://www.hr-online.de/website/rubriken/nachrichten/index.jsp?rubrik=5710&key=standard_document_33812306), Stand: 16.09.2008

- HUNGER, UWE (2004): *Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration des Bundesministeriums des Innern der Bundesrepublik Deutschland zur Frage „Wie können Migrantenselbstorganisationen den Integrationsprozess betreuen?“* Münster/ Osnabrück, den 27.2.2004 Institut für Migrationsforschung 2004. <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Downloads/Zuwanderungsrat/exp-hunger-zuwanderungsrat,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/exp-hunger-zuwanderungsrat.pdf>, Stand: 08.08.2010.
- HUNGER, UWE/MENDERES CANDAN (2009): *Politische Partizipation der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland über die deutschen Grenzen hinweg. Expertise im Auftrag des BAMF*. [http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek\\_Integrationsportal/Dokumente/startseite/Service/politische-partizipation.pdf](http://www.sachsen-anhalt.de/LPSA/fileadmin/Elementbibliothek/Bibliothek_Integrationsportal/Dokumente/startseite/Service/politische-partizipation.pdf), Stand: 10.08.2010.
- HUNTINGTON, SAMUEL P. (1996): *Kampf der Kulturen. The Clash of Civilizations. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München/Wien: Europaverlag.
- IDW (2010): *Studie belegt erstmals: Wirksame Sprachförderung durch Lehrer mit Migrationshintergrund*. <http://idw-online.de/de/news306833>, Stand: 08.08.2010.
- DER INTEGRATIONSBEAUFTRAGTE DER LANDESREGIERUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): *Informationsbrief Nr 34/25.10.2007. „Tag der offenen Tür im Privatgymnasium Dialog“*. [www.integrationsbeauftragter.nrw.de/pdf/newsletter/infobrief\\_0734.pdf](http://www.integrationsbeauftragter.nrw.de/pdf/newsletter/infobrief_0734.pdf), Stand: 08.08.2010.
- DAS INTEGRATIONSPORTAL (2010): *Migrantenselbstorganisationen*. [http://www.integration-in-deutschland.de/nn\\_282926/SubSites/Integration/DE/01\\_\\_Ueberblick/ThemenUndPerspektiven/Partner/partner-node.html?\\_\\_nnn=true](http://www.integration-in-deutschland.de/nn_282926/SubSites/Integration/DE/01__Ueberblick/ThemenUndPerspektiven/Partner/partner-node.html?__nnn=true), Stand: 6.04.2010.
- ITALO SVEVO (2009): *Homepage der deutsch-italienischen Gesamtschule „Italo Svevo“*. [www.italo-svevo-koeln.de](http://www.italo-svevo-koeln.de), Stand: 08.07.2010.
- JAGUSCH, BIRGIT (2006): *Ressourcen nutzen - Diskriminierung abbauen. Ansatzpunkte für eine gerechtigkeitsorientierte Pädagogik im Einwanderungsland Deutschland*. In: Reiberg, Ludger (Hg.): *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung*. Bonn: bpb, S. 87-105.
- JAHNEL, ROMAN (2008): *Dimensionen der Privatisierung des Schulwesens. Trends, Ursachen, Probleme*. Saarbrücken: VDM.
- JAHRESGUTACHTEN DES SACHVERSTÄNDIGENRATES FÜR ZUWANDERUNG UND INTEGRATION (2004): *Migration und Integration - Erfahrungen nutzen, Neues wagen*. [www.bamf.de/template/index\\_zuwanderungsrat.htm](http://www.bamf.de/template/index_zuwanderungsrat.htm), Stand: 15.03.2005.
- JAHRESGUTACHTEN DER VEREINIGUNG DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT E.V. (HG.) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- KAESLER, DOROTHEE (2008): *Sprachbarrieren im Bildungswesen*. In: Berger, Peter A./Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S.130-155.
- KARAKAŞOĞLU, YASEMIN (2007): *Türkische Arbeitswanderer seit Mitte der 1950er Jahre*. In: Bade, Klaus J./Pieter C. Emmer/Leo Lucassen/Jochen Oltmer (Hg.) (2007): *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Schöningh, S.1054-1061.
- KRISTEN, CORNELIA/NADIA GRANATO (2004): *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. In: Bade, Klaus J./Michael Bommes (Hg.): *Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück:IMIS.
- KRISTEN, CORNELIA (2005): *School Choice and Ethic School Segregation*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- KLEIN, HELMUT E. (2007): *Privatschulen in Deutschland. Regulierung-Finanzierung-Wettbewerb*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- KMK (1996): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.* [www.friedenspaedagogik.de/themen/globales\\_lernen\\_1/empfehlung\\_der\\_kultusministerkonferenz/interkulturelle\\_bildung\\_und\\_erziehung\\_in\\_der\\_schule](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen_1/empfehlung_der_kultusministerkonferenz/interkulturelle_bildung_und_erziehung_in_der_schule), Stand: 11.08.2010.
- KMK (2007): *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss vom 13.12.2007.* [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_12\\_13-Integration-als-Chance.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration-als-Chance.pdf), Stand: 11.09.2008.
- KOALA-PROJEKT (2009): [www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de), Stand: 19.02.2005.
- KOINZER, THOMAS /ACHIM LESCHINSKY (2009): *Privatschulen in Deutschland.* In: Zeitschrift für Pädagogik 5/2009. Weinheim: Beltz.
- KÖLNER BILDUNGSSERVER (2010): *Nachfrage nach Gymnasialplätzen deutlich gestiegen.* [www.koelner-newsjournal.de/news/lokales/nachfrage-nach-gymnasialplaetzen-deutlich-gestiegen.html](http://www.koelner-newsjournal.de/news/lokales/nachfrage-nach-gymnasialplaetzen-deutlich-gestiegen.html), Stand: 25.02.2010.
- KÖLNER STADTANZEIGER (7.08.2007): „*Türkisch als Pflichtfach ab Klasse fünf*“ von Helmut Frangenberg. [www.ksta.de/html/artikel/1162473320296.shtml](http://www.ksta.de/html/artikel/1162473320296.shtml), Stand: 08.08.2010.
- KÖLNER STADTANZEIGER (16.01.2009): „*Deutsch-Italienische Gesamtschule ist vorerst gesichert*“ von Helmut Frangenberg. [www.ksta.de/html/artikel/123194509512.shtml](http://www.ksta.de/html/artikel/123194509512.shtml), Stand: 08.08.2010.
- KÖLNER STATISTISCHE NACHRICHTEN (2008): *Statistisches Jahrbuch 2007.* 1/2008 86. Jahrgang. [www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistisches\\_jahrbuch\\_k\\_in:2008-2009.pdf](http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistisches_jahrbuch_k_in:2008-2009.pdf), Stand: 08.08.2010.
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): *Bildung in Deutschland 2006.* [www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf), Stand: 08.08.2010.
- KROBISCH, VERENA/FREIDRICH HECKMANN (2008): *Migration und Integration in Deutschland- Chronologie der Ereignisse und Debatten.* In: Bommers, Michael/Marianne Krüger-Potratz (Hg.): *Migrationsreport 2008. Fakten-Analysen-Perspektiven.* Frankfurt a.M.: Campus, S.239-319.
- KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (2000): *Schulpolitik für „fremde“ Kinder.* In: Gogolin, Ingrid/ Bernhard Nauck (Hg.): *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER.* Opladen: Leske+Budrich, S.365-382.
- KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (2005): *Migration als Herausforderung für Bildungspolitik.* In: Leiprecht, Rudolf/Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch.* Schwalbach: Wochenschau, S.56-83.
- KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (HG.) (2006): *Zuwanderungsgesetz und Integrationspolitik.* Göttingen: V & R.
- LAMNEK, SIEGFRIED (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* Weinheim/Basel: Beltz.
- LANFRANCHI, ANDREA (2002): *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter.* Opladen: Leske + Budrich.
- LEEMANN, YVONNE (1997): *Jugendliche und Multikulturalität. Ein Untersuchungsbericht über Erfahrungen mit ethnischer Vielfalt an niederländischen Schulen.* In: *Migration und Soziale Arbeit*, Heft 3-4, S.38-43.
- LESCHINSKY, ACHIM/KAI S. CORTINA (2005): *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik.* In: Baumert, Jürgen/Kai S. Cortina/Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer/Luitgard Trommer (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung.* Hamburg: Rowohlt, S.20-52.



- PICHLER, EDITH (2006): *Zwischen Inklusion und Exklusion: Einige Aspekte der italienischen Community in Deutschland*. In: Libbi, Maurizio/Nina Bergmann/Vincenzo Califano (Hg.): *Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland*. Köln, S.41-56.
- PRESSEMITTEILUNG DIALOG (12.02.2008): *Aus dem Anlass der aktuellen Debatte „Türkische Schulen in Deutschland...“*. [www.privatgymnasiumdialog.de](http://www.privatgymnasiumdialog.de), Stand: 08.08.2010.
- PRESSEMITTEILUNG MINISTERIUM FÜR GENERATIONEN, FAMILIEN, FRAUEN UND INTEGRATION (19.12.2005): [www.mgffi.nrw.de/presse/pressemitteilungen/pm2005/pm0512199/index.php](http://www.mgffi.nrw.de/presse/pressemitteilungen/pm2005/pm0512199/index.php), Stand: 08.03.2009.
- PRIVATSCHULVERBAND NRW (2010): *Homepage des Privatschulverbandes NRW*. [www.privatschulverband-nrw.de](http://www.privatschulverband-nrw.de), Stand: 23.03.2010.
- PRIVATSCHULENVERGLEICH (2010): *Umfragen*. [www.privatschulenvergleich.de/informationen/umfragen.html](http://www.privatschulenvergleich.de/informationen/umfragen.html), Stand:13.08.2010.
- PROJEKTDOKUMENTATION (2009): *Meine Geschichte*. [www.jazzhausschule.de/jazz/projekte/archiv/08-09/2008/meine-geschichte.pdf](http://www.jazzhausschule.de/jazz/projekte/archiv/08-09/2008/meine-geschichte.pdf), Stand: 07.05.2009.
- RADTKE, FRANK-OLAF (2004): *Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem*. In: Bade, Klaus J./Michael Bommes (Hg.): *Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problembereiche*. Osnabrück:IMIS.
- RADTKE, FRANK-OLAF (2007): *Segregation im deutschen Schulsystem*. In: Bukow, Wolf- Dietrich/ Erol Yıldız/Claudia Nikodem/Erika Schulze (Hg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Umgang mit Differenz*. Wiesbaden: VS, S.201-213.
- RADTKE, FRANK-OLAF/PATRICIA STOŠIĆ (2008): *„Sozialraum“ und „Netzwerke“-Semantiken kommunaler Integrationspolitik*. In: Bommes, Michael/Marianne Krüger-Potratz (Hg.): *Migrationsreport 2008. Fakten-Analysen-Perspektiven*.Frankfurt: Campus, S.77-113.
- RASCHKE, JOACHIM (1985): *Soziale Bewegungen: ein historischer und systematischer Grundriss*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- REDE BÜRGERMEISTER (2010): *Grußwort von Herrn Oberbürgermeister Schramma anlässlich der Schulversammlung der Deutsch-Italienischen Gesamtschule „Italo Svevo“ am 3. Februar 2009*. [www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf-ob/reden/2009/02/03-italienische-gesamtschule.pdf](http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf-ob/reden/2009/02/03-italienische-gesamtschule.pdf), Stand: 08.08.2010.
- RIEKER, YVONNE (2003): *„Ein Stück Heimat findet man ja immer“*. *Die italienische Einwanderung in die Bundesrepublik*. Essen: Klartext.
- RIEKER, YVONNE (2007): *Italienische Arbeitswanderer in West-, Mittel- und Nordeuropa seit dem zweiten Weltkrieg*. In: Bade, Klaus J./Pieter C. Emmer/Leo Lucassen/Jochen Oltmer (Hg.): *Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Schöningh, S.668-675.
- ROSENTHAL, GABRIELE (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- ROSENTHAL, GABRIELE (2008): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Einheim/München: Juventa.
- ROTH, HANS-JOACHIM (1999): *Und immer wieder das Kopftuch – Zur Bedeutung des Themas Islam im Kontext Interkultureller Pädagogik*. In: Bukow, Wolf-Dietrich/MarkusOttersbach (Hg.): *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich, S.207-231.
- ROTH, HANS JOACHIM (2007): *Multilingualität und Monolingualität*. In: Bukow, Wolf-Dietrich/Claudia Nikodem/Erika Schulze/Erol Yıldız (Hg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaften? Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden: VS.

- SANDFUCHS, UWE (1999): *Migrantenkinder in Schule und Unterricht. Zwischen Schulalltag und bilingualer Erziehung*. In: Gemende, Marion/Wolfgang Schröder/Stephan Sting (Hg.): *Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität*. Dresdner Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung. Weinheim/Basel: Juventa, S.159-171.
- SANDFUCHS, UWE/CLEMENS ZUMHASCH (2004): *Wissenschaftliche Begleitung*. [www.da-vinci-igg.de/index/php?option=com](http://www.da-vinci-igg.de/index/php?option=com), Stand: 17.07.2010.
- SANDFUCHS, UWE/CLEMENS ZUMHASCH (2005): *Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule in Wolfsburg-Konzepte und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung*. In: Hamburger, Franz/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.): *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS, S.159-189.
- SANI, BRIGITTE (2005): *Ist die Sprache ein Kriterium für Integration?* In: Häusler, Wolfgang (Hg.): *Herausforderung: Vielfalt. Pädagogische Perspektiven*. Graz: Leykam, S.67-83.
- SCHEPKER, RENATE/MEHMET TOKER (2009): *Transkulturelle Kinder- und Jugendpsychiatrie. Grundlagen und Praxis*. Berlin: MWV.
- SCHIFFAUER, WERNER (2008): *Zur Konstruktion von Sicherheitspartnerschaften*. In: Bommes, Michael/Marianne Krüger-Potratz (Hg.): *Migrationsreport 2008. Fakten-Analysen-Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Campus, S.205-239.
- SCHLESWIG-HOLSTEIN (2010): *Islamunterricht*. [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Allgemein\\_\\_bildendeSchulen/Grundschule/Islamunterricht/Islamunterricht\\_\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Allgemein__bildendeSchulen/Grundschule/Islamunterricht/Islamunterricht__node.html). Orientalistik, Islamwissenschaft, Stand:22.02.2010.
- SCHMIDT, CHRISTIANE (2000): *Analyse von Leitfadenterviews*. In: Flick, Uwe/Ernst von Kardoff/Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, S.447-459.
- SCHMIDTKE, HANS-PETER (2005): *Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt*. In: Leiprecht, Rudolf/Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau, S.56-83.
- SCHULGESETZ NRW (2005): *Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen*. [www.schulministerium.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG-Info/Schulgesetz.pdf](http://www.schulministerium.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG-Info/Schulgesetz.pdf), Stand:13.08.2010.
- SCHULMINISTERIUM NRW (2010A): *Muttersprachlicher Unterricht*. [www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Muttersprache](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Muttersprache), Stand: 22.02.2010.
- SCHULMINISTERIUM NRW (2010B): *Islamkunde*. <http://www.schulministerium.nrw.de/Chancen/Aktuelles/Archiv/Islamkunde.html>, Stand: 22.02.2010.
- SCHULZ-KAEMPF, WINFRIED (2005): *Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Leiprecht, Rudolf/Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau, S.420-446.
- SEMA (2009): *Homepage der SEMA Privatschule*. [www.sema-schulen.de](http://www.sema-schulen.de), Stand: 18.07.2009.
- SIEBERT-OTT, GESA (2006): *Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg*. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Opladen: Leske+Budrich, S.145-161.
- SPIEGEL ONLINE (29.09.2008): *„Flucht vor dem Frust“* von Lenz Jacobsen und Peter Wesierski. [www.spiegel.de/spiegel/0,1518,581126,00.html](http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,581126,00.html), Stand: 13.07.2010.
- STADT KÖLN (2009): *Homepage der Stadt Köln*. [www.stadt-koeln.de](http://www.stadt-koeln.de), Stand: 13.10.2009.

- STATISTISCHES BUNDESAMT (2004): *Strukturdaten und Integrationsindikatoren über die ausländische Bevölkerung in Deutschland 2002*. [http://www.bmi.bund.de/cln\\_007/nn\\_121894/sid\\_E8F6EDF533EABFDC308A1B01646E934A/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2004/Strukturdaten\\_\\_Integrationsindikatoren\\_\\_2002,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Strukturdaten\\_Integrationsindikatoren\\_\\_2002](http://www.bmi.bund.de/cln_007/nn_121894/sid_E8F6EDF533EABFDC308A1B01646E934A/Internet/Content/Common/Anlagen/Broschueren/2004/Strukturdaten__Integrationsindikatoren__2002,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Strukturdaten_Integrationsindikatoren__2002), Stand: 21.03.2009.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (HG.) (2006): *Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland*, Bonn <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Querschnittsveroeffentlichungen/Datenreport/DatenreportDownload.psml>, Stand: 14.02.2010.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2007): *Pressemitteilung Nr. 94 vom 7.03.2007. „Ausländerzahl in Deutschland fast unverändert“*. [www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/03/PD07\\_094\\_125,templateID=renderPrint.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2007/03/PD07_094_125,templateID=renderPrint.psml), Stand: 10.08.2010.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2008): *Pressemitteilung Nr. 61 vom 18.02.2008. „Ausländeranteil sinkt mit steigendem Bildungslevel.“* [http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/02/PD08\\_061\\_\\_217.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/02/PD08_061__217.psml), Stand: 08.08.2010.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2009): *Schüler/innen in privaten Schulen nach Schularten*. <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content75/SchuelerInPrivatenSchulen,templateId=renderPrint.psml>, Stand: 15.02.2010.
- STATISTISCHES JAHRBUCH (2007): *Statistisches Jahrbuch 2007. Für die Bundesrepublik Deutschland*. Statistisches Bundesamt. [www.bpb.de/files/5Z3DV3.pdf](http://www.bpb.de/files/5Z3DV3.pdf), Stand: 27.03.2010.
- STÖLTING, WILFRIED (2005): *Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung*. In: Leiprecht, Rudolf/Anne Kerber (Hg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Wochenschau, S.235-252.
- STRAUSS, ANSELM L. (1991): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung – Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- TAGESSPIEGEL ONLINE (26.09.2007): *„Türkisch ist Pflicht“* von Çiğdem Akyol und Susanne Vieth-Entrus. [www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/Schulpolitik-Pflichtfach;art304,2387349](http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/Schulpolitik-Pflichtfach;art304,2387349), Stand 08.08.2010.
- TAZ (1.07.2009): *Das Drama von Schulerfolg und Privatschulboom*.
- TDAB (2009): *Homepage des Türkisch-Deutsch-Akademischen Bundes (TDAB)*. [www.tdab.de](http://www.tdab.de), Stand: 18.07.2009.
- TEKIN, UĞUR (2003): *Die Lebenssituation allochthoner Jugendlicher in Köln*. In: Bukow, Wolf-Dietrich/ Klaus Jünschke/Susanne Spindler/Uğur Tekin: *Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität*. Opladen: Leske + Budrich, S.37-50.
- TREIBEL, ANETTE (2003): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. München: Juventa.
- TÜDESB (2009): *Homepage des Privatgymnasiums TÜDESB*. [www.tuedesb.de](http://www.tuedesb.de), Stand: 08.07.2009.
- ULLRICH, HEINER/SUSANNE STRUNCK (2010): *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen und Diskurse*. Unveröffentlichte Powerpointpräsentation zum Vortrag am 16. März 2010 auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften.
- VERSUS (2009): *Homepage des Projektes VERSUS. Koordinationsstelle zur Förderung der beruflichen Bildung der italienischen Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen*. [www.versus-online.com](http://www.versus-online.com), Stand: 08.08.2010.

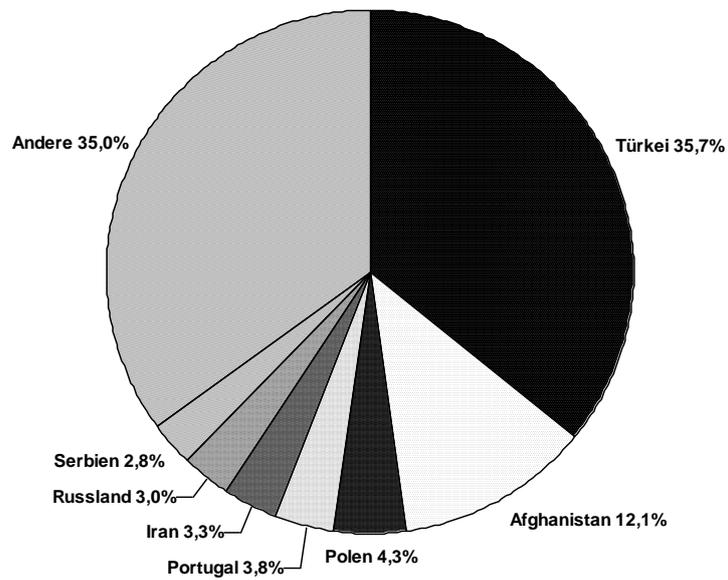
- VESTER, MICHAEL (2006): *Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu*. In: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, S.13-55.
- VIB (2009): *Homepage des Privatgymnasiums VIB*. [www.privatgymnasium-vib.de](http://www.privatgymnasium-vib.de) , Stand: 18.07.2010.
- WATERMANN, RAINER/JÜRGEN BAUMERT (2006): *Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Befunde national und international vergleichender Analysen*. In: Baumert, Jürgen/Petra Stranat/Rainer Watermann (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS, S.61-95.
- WEBER, MARTINA (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske+Budrich.
- WEIß, MANFRED/PREUSCHHOFF, CORINNA (2004): *Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich*. In: Schümer, Gundel/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten im Kontext von Schülerleistungen*. Wiesbaden: VS, S.39-72.
- WELT ONLINE (9.08.2008): „*Privatschulen liegen voll im Trend*“ von Uwe Gepp. [http://www.welt.de/welt\\_print/article2288539/Privatschulen-liegen-voll-im-Trend.html](http://www.welt.de/welt_print/article2288539/Privatschulen-liegen-voll-im-Trend.html), Stand: 09.08.2010.
- YILDIZ, EROL (1999): *Fremdheit und Integration*. Bergisch Gladbach: BLT.
- ZAMAN AVRUPA (22.10.2008): *Schramma: Özel Dialog Lisesi ile Gurur duyuyoruz*. <http://tr.fgulen.com/content/view/16255/11>, Stand: 13.02.2010.
- ZWENGEL, ALMUT/GUDRUNHENTGES (2008): *Einleitung*. In: Hentges, Gudrun/Volker Hinnekamp/Almut Zwengel (Hg.): *Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte*. Wiesbaden: VS, S.7-23.
- 3SAT (2008): *Man spricht Deutsch. Ein Privatgymnasium in Köln lebt die Integration von Migrantenkindern vor*. [www.schule-ohne-rassismus.org/news-einzelansicht/M59d7f077clc.html](http://www.schule-ohne-rassismus.org/news-einzelansicht/M59d7f077clc.html), Stand: 13.02.2010.

# Anhang

**Abbildung 1**

Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Hamburg im Schuljahr 2006/07

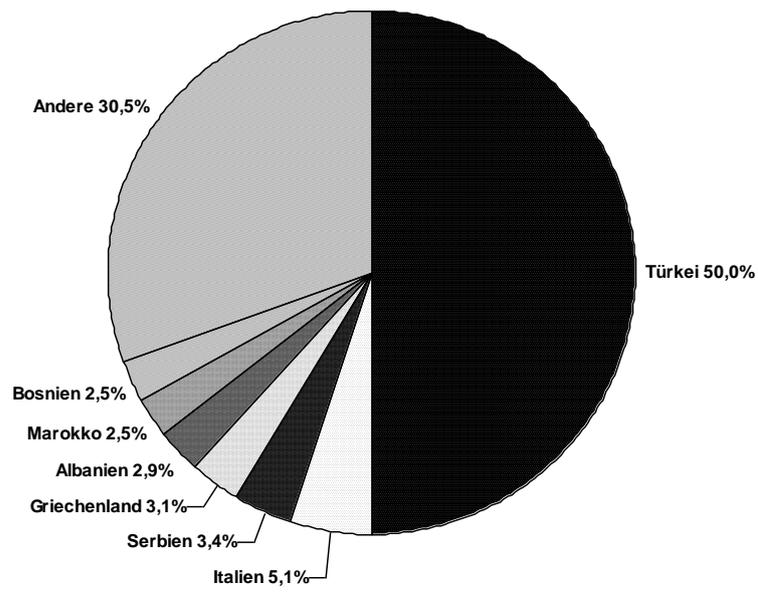
Quelle: Statistisches Bundesamt, vgl. Diefenbach 2008, S.46 Abb.9, eig. Abb.



## Abbildung 2

Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2006/07

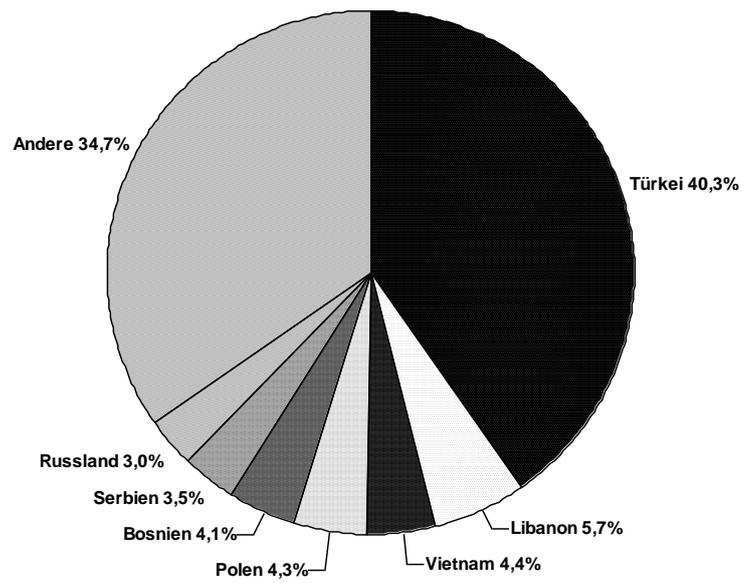
Quelle: Statistisches Bundesamt, vgl. Diefenbach 2008, S.47 Abb.10, eig. Abb.



### Abbildung 3

Anteile der sieben quantitativ bedeutsamsten Nationalitäten an allen ausländischen Schülern an allgemein bildenden Schulen in Berlin im Schuljahr 2006/07

Quelle: Statistisches Bundesamt, vgl. Diefenbach 2008, S.46 Abb.8



**Selbst geschriebener Rap von Schülern der 6. Klasse des Privatgymnasiums Dialog  
für das Projekt „Meine Geschichte“ in Köln-Buchheim**

Wir sind 14 Kids hier vom PGD  
Wir sind so frech wie eh und je  
Denken viel nach, haben gute Ideen  
Das Innere ist wichtig, schauen nicht aufs Aussehen  
Wir möchten Euch jetzt allen was erzählen  
Wir werden Euch ein wenig Eurer Zeit stehlen  
Es geht um Mülheim, es geht um unser Leben  
Bei diesem Song werdet Ihr was erleben  
Könnt Ihr Ruhe geben hier spielt die Musik  
brauchen Eure Aufmerksamkeit für dieses Lied  
Damit Ihr alle unsere Botschaft versteht  
Nur so wisst Ihr worum es hier jetzt geht  
Es geht um unsere Schule, es geht um Mülheim  
Wienerplatz, Stadthalle, Keupstr, Rhein  
Am Stadtpark entspannen, wir laden Euch ein  
Kommt und seht, wir hoffen es wird schön sein  
Verschiedene Menschen aus verschiedenen Nationen  
Heißen Euch willkommen egal aus welcher Religion  
Wir sind verschieden aber trotzdem gleich  
Wir wissen es ist nicht immer leicht  
Zusammen zu leben und miteinander zu reden  
Deshalb gibt es auch immer sehr viele Schäden  
Manchmal gibt es Tränen, manchmal viel Schmerz  
Manchmal wird gelacht, das ist kein Scherz  
Habt Ihr gehört es geht uns um Respekt  
Damit Ihr unsere Message richtig checkt  
Schaut uns an, dann werdet Ihr verstehen  
Mülheim ist der Ort an dem wir alle zur Schule gehen  
Hier lernen und spielen wir, verbringen viel Zeit  
Haben viel Spaß aber manchmal gibt es Streit  
Wir versuchen trotzdem uns immer zu respektieren  
Trotz unserer Fehler werden wir uns akzeptieren  
So werden wir unsere Freunde niemals verlieren  
Zusammen halten, durch schlechte Zeiten marschieren  
Wir wollen Euch was sagen, hoffen es hat funktioniert  
Haben uns Mühe gegeben, haben Mülheim präsentiert

***Refrain***

Wir sind 14 Kids hier vom PGD  
Schaut uns an wie wir zusammen stehen  
Wir nehmen jeden an, egal wie er ist  
Heißen Dich willkommen, egal wer Du bist.

(Projektdokumentation 2009)

# Fragebögen

## Lehrerfragebogen

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie alt sind Sie? Besitzen Sie einen Migrationshintergrund?</li> <li>2. Welche Fächer unterrichten Sie? Seit wann sind Sie an dieser Schule?</li> <li>3. An welchen Schulen waren sie bisher beschäftigt?</li> <li>4. Haben Sie unterschiedliche Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern ohne bzw. mit Migrationshintergrund (Kinder mit mind. einem ausländischem Elternteil) gemacht? Wenn ja, welche?</li> <li>5. Berichten Sie von der Arbeit mit Kindern ohne bzw. mit Migrationshintergrund.</li> </ol>	<p><i>Welche Sprachen sprechen Sie? Wenn nicht in Deutschland geboren.: Seit wann in Deutschland? Eigene Schullaufbahn</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>6a) Wie haben sie von dieser Schule erfahren?</li> <li>6b) Warum wollten sie hier als Lehrer tätig sein?</li> <li>7a) Schildern sie bitte die wichtigsten (interkulturellen) Aspekte dieses Schulkonzepts und die <b>Vor- oder auch Nachteile</b>, die für die Schüler dadurch entstehen (vgl. auch zu staatlichen Schulen)?</li> <li>7b) Welche Ziele verfolgt diese Privatschule?</li> <li>8. Welche Schüler (Klientel) besuchen diese Schule?</li> </ol>	<p><i>Medien, Bekannte, ... Wie kam es zur Entscheidung? Hatten Sie Vorbehalte? Und wenn, warum? Konzept darstellen lassen. Was ist Ihnen dabei besonders wichtig und warum? Was sind Vorteile/Nachteile?</i></p> <p><i>Aufnahmekriterien, wie GS- Empfehlung, Migrationshintergrund, Tests; Bildungsschicht, evtl. religiöse, nationale...)?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Was vermuten sie, aus welchen Gründen sich die Eltern dazu entscheiden, ihre Kinder auf diese Schule zu schicken?</li> <li>10. Wie nehmen die Schüler das Angebot an? Ist das Arbeiten anders als an anderen Schulen?</li> <li>11. Ist der Ansatz für die Bildung der Kinder <u>mit</u> Migrationshintergrund sinnvoll?</li> <li>12. Welchen Vorteil hätten Kinder <b>ohne</b> Migrationshintergrund an dieser Schule?</li> <li>13. Ist der Ansatz für die Bildung der Kinder <u>ohne</u> Migrationshintergrund sinnvoll?</li> </ol>	<p><i>Mit und ohne Migrationshintergrund Hypothetisch: Sie sind Eltern von... Interkulturelle Aspekte: Sprache, gleiche Herkunft?</i></p> <p><i>Durch interkulturelle Aspekte, Sprachkonzeption? (evtl. zusammenfassen der bereits genannten Punkte: Ich habe Sie so verstanden, dass...)</i></p> <p><i>Wie war der Zuspruch zu Beginn?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>14. Schildern Sie bitte aus ihrer Sicht die allgemeine Bildungssituation der Kinder mit Migrationshintergrund (evtl. bei Lehrern mit Migrationshintergrund eigene Erfahrungen im deutschen Bildungssystem).</li> <li>15. Was müsste sich ihrer Meinung nach an den Schulen in Deutschland ändern, damit Kinder mit Migrationshintergrund bessere Bildungschancen erhalten?</li> <li>16. Was müsste sich in der Ausbildung für Lehrer ändern?</li> <li>17. Haben sie sonstige Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts bzw. zur Veränderung der Schule bzgl. dieser Schule und allgemein?</li> <li>18. Wo sehen sie die Schule und die Schüler in 10 Jahren?</li> <li>19. Gibt es noch etwas, was Sie sagen möchten?</li> </ol>	<p><i>Entwicklung/Perspektiven für Schüler (evtl. vgl. andere Schule)</i></p>

## Fragebogen Verein

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie alt sind Sie?</li> <li>2. Besitzen Sie einen Migrationshintergrund?</li> <li>3. Beschreiben Sie bitte ihre Schullaufbahn.</li> <li>4. Welche Sprachen sprechen Sie zu Hause?</li> <li>5. Was haben Sie für einen Tätigkeit in diesem Verein?</li> <li>6. Seit wann sind sie in diesem Verein tätig?</li> </ol>	<p><i>Wenn migriert, dann: Seit wann leben Sie in Deutschland?</i></p> <p><i>Wie sind sie auf diesen Verein gekommen?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Schildern Sie mir bitte den Verein. Entstehung, Mitglieder, Tätigkeiten und Ziele.</li> <li>8. Schildern Sie bitte die Entstehung der Schule.</li> <li>9. Warum gerade ein Gymnasium/ Gesamtschule?</li> <li>9a) Schildern sie bitte die wichtigsten (interkulturellen) Aspekte dieses Schulkonzepts und die <b>Vor- oder auch Nachteile</b>, die für die Schüler dadurch entstehen (vgl. auch zu „herkömmlichen“ Schulen)?</li> <li>9b) Welche Ziele verfolgt diese Privatschule?</li> <li>10. Welche Schüler (Klientel) besuchen diese Schule?</li> </ol>	<p><i>von der Idee bis zur Eröffnung, Auslöser, Initiativen, Hindernisse, Vorurteile, Vorbilder, Finanzierung</i></p> <p><i>Konzept darstellen lassen. Was ist Ihnen dabei besonders wichtig und warum? Was sind Vorteile/Nachteile?</i></p> <p><i>Aufnahmekriterien, wie GS- Empfehlung, Migrationshintergrund, Tests; Einzugsgebiet, Bildungsschicht, evtl. religiöse, nationale...)?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Was vermuten sie, aus welchen Gründen sich die Eltern dazu entscheiden, ihre Kinder auf diese Schule zu schicken?</li> <li>12. Wie versuchen Sie Schüler ohne entsprechenden Migrationshintergrund anzuwerben? Welche Vorteile hätten diese?</li> <li>13. Ist der Ansatz für die Bildung der Kinder <u>mit</u> Migrationshintergrund sinnvoll?</li> </ol>	<p><i>Mit und ohne Migrationshintergrund</i></p> <p><i>Hypothetisch: Sie sind Eltern von...</i></p> <p><i>Interkulturelle Aspekte: Sprache, gleiche Herkunft?</i></p> <p><i>Wie war der Zuspruch zu Beginn?</i></p> <p><i>Interkulturelle Aspekte, Sprache (evtl. Zusammenfassen der bereits genannten: Ich habe Sie so verstanden, dass...)</i></p>

## Fragebogen Eltern

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Wie alt sind Sie?</li> <li>2. Aus welchem Land kommen Sie, ihre Eltern und ggf. ihre Großeltern?</li> <li>3. Seit wann leben Sie in Deutschland?</li> <li>4. Was haben sie für einen Beruf?</li> <li>5. Haben Sie eine Schule in Deutschland besucht? Wie waren ihre Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem?</li> <li>6. Welche Sprache sprechen Sie zu Hause in der Familie?</li> </ol>	<p><i>Wie haben Sie sich gefühlt? Glauben Sie, dass es einen Unterschied gemacht hat, dass Sie einen Migrationshintergrund (türkischer Herkunft) waren?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Wie viele Schulkinder haben sie zur Zeit und wie sieht deren bisherige Schullaufbahn aus?</li> <li>7a) Welche Erfahrungen hat ihr Kind, das nun die Privatschule besucht, zuvor mit der deutschen Schule gemacht?</li> <li>7b) Welche Erfahrungen haben ihre anderen Kinder mit der deutschen Schule gemacht?</li> <li>8a) Glauben sie, dass es einen Unterschied gemacht hat, dass ihr Kind einen Migrationshintergrund besitzt? Wurde es anders behandelt?</li> <li>8b) Glauben sie, dass es einen Unterschied macht, dass ihre anderen Kinder einen Migrationshintergrund besitzen? Wurden sie anders behandelt?</li> </ol>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Wie haben sie von der Einrichtung erfahren?</li> <li>10. Stellen Sie bitte ihren Informations- und Entscheidungsprozess dar (Diskussionen, Medien etc.).</li> <li>11. Warum haben sie ihr Kind gerade auf diese Privatschule geschickt?</li> <li>12. Haben Sie Kontakt zu dem Trägerverein? Wie beurteilen sie die Arbeit des Vereins?</li> </ol>	<p><i>Medien, Bekannte</i></p> <p><i>Wie kam es zur Entscheidung? Hatten Sie Vorbehalte? Wenn ja, warum? (Wie) haben Sie sich informiert?</i></p> <p><i>Bewusste Entscheidung (Kosten etc.), Vgl. öffentliche Schule, ...</i></p> <p><i>Wie sieht Kontakt aus? Was wissen Sie über die Arbeit? Wie beurteilen Sie diese?</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>12a) Was halten Sie vom Konzept der Schule? (Vor- und Nachteile)</li> <li>12b) Wird das Konzept der Schule Ihres Erachtens angemessen umgesetzt? Wenn ja, inwiefern? Wenn nein, warum nicht?</li> <li>13. Was sind die Unterschiede zu den öffentlichen Schulen?</li> <li>14. Gehen ihre Kinder in außerschulische Bildungseinrichtungen? Ist Ihnen das wichtig? Wenn ja, warum?</li> <li>15. Welche Bedeutung hat für sie die Religion in der Schule?</li> <li>16. Beteiligen sie sich in Gremien der Schule? (z.B. Elternrat, Veranstaltungen etc.)</li> <li>17. Fühlen sie sich in ihren Interessen wahrgenommen/akzeptiert (evtl. im Vergleich zu öffentlichen Schulen)?</li> <li>18. Würden Sie gerne selbst dort unterrichtet werden?</li> </ol>	<p><i>Konzept darstellen lassen. Was ist Ihnen dabei besonders wichtig und warum? Was sind Vorteile/Nachteile?</i></p> <p><i>Öffentliche Schule Grundprinzipien darstellen und dann in Vergleich setzen</i></p> <p><i>Islamunterricht, Ethik, christlich oder egal</i></p> <p><i>Hätten Sie sich wohler gefühlt/bessere Ausbildung erhalten (im Vergleich)?</i></p>

## Gruppeninterview

Stellt euch bitte der Reihe nach vor:

- Alter, Nationalität, Geburtsort, Klasse
- Nationalität der Eltern (seit wann in Deutschland), Beruf der Eltern
- Geschwister (Anzahl, Alter)
- Welche Sprachen sprichst du und wann benutzt du welche?
- Schullaufbahn

1. Beschreibt bitte einmal diese Schule (positiv, negativ, Besonderes, Veränderungsvorschläge, vgl. zu anderen Schulen...)
2. Was glaubst du, warum deine Eltern diese Schule für dich ausgewählt haben? Wolltest du auf diese Schule?
3. Fühltest du dich in der Schule schon einmal ausgegrenzt wegen deines Migrationshintergrundes? Hast du so etwas schon einmal mitbekommen?
4. Werden herkunftsbezogene Themen in dieser Schule behandelt und wie fühlst du dich dabei? Wie war das in den anderen Schulen?
5. Glaubst du, es ergeht dir hier anders als Kindern mit Migrationshintergrund auf anderen Schulen?
6. Wer sind deine Freunde in der Schule und außerhalb der Schule?
7. Was hast du für Zukunftspläne? Was stellst du dir beruflich vor?