

Hans-Joachim Roth/Henrike Terhart

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Ihre Lebenssituation in Deutschland

»... und ich meine, nicht alle Ausländer sind irgendwie schlecht oder scheiße drauf – und ich sag das jetzt nicht nur, weil ich ein Ausländer bin oder so, also an sich – eigentlich bin ich ja kein Ausländer – aber also so an sich, wenn einer was macht, also dann ist es fertig – also alle Ausländer sind dann Schmarotzer.« (Fouad, 12 J.)

»... weil halt nix anders war außer der Hautfarbe, das war so das Einzige und, dass man vielleicht noch Spanisch konnte und woanders herkam, aber ansonsten so der Alltag, das war halt komplett gleich.« (Juan, 18 J.)

Zwischen Fragen nach der eigenen Zugehörigkeit und der Normalität des Aufwachsens mit kultureller und sprachlicher Diversität: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sich neben alterstypischen Entwicklungsaufgaben auch mit Vorstellungen von Zugehörigkeit auseinandersetzen.

nennen sollte: »Gastarbeiterkinder«, »ausländische Kinder«, »Migrantenkinder« – seit dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht hat sich der etwas umständliche Ausdruck »mit Migrationshintergrund« durchgesetzt, da die seitdem geborenen Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten können, auch wenn die Eltern selbst keinen deutschen Pass haben.

mit Migrationshintergrund. Das zweite Thema Fouads ist die Skandalisierung des gesellschaftlichen Handelns: »Wenn einer was macht, also dann ist es fertig – also alle Ausländer sind dann Schmarotzer.« Er verweist auf den Gestus der (unzulässigen) Verallgemeinerung: Bereits Kinder mit Migrationshintergrund sehen sich mit Pauschalisierungen, Stereotypen und Vorurteilen konfrontiert.

Wenn heute über Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gesprochen wird, stehen meist zwei Themen im Mittelpunkt: mangelnde Sprachkenntnisse und der Islam. Beide Aspekte werden als zusammenhängend wahrgenommen und in unterschiedlichen Konjunkturen seit ca. 40 Jahren immer wieder thematisiert. Genauer betrachtet klammern die beiden Themen die Integrationsdebatte seit den 1970er-Jahren. In den 60er-Jahren noch nahm man mit einem gewissen Erstaunen zur Kenntnis, dass einige Menschen, die man zu Arbeitszwecken anwarb, Familien mitbrachten, deren Kinder dann in den Schulen auftauchten und keine oder nur wenige Wörter Deutsch beherrschten. Man war sich unsicher, wie man sie

Uneindeutigkeit von Zugehörigkeit

Fouad und Juan, deren Zitate den Text einleiten, thematisieren verschiedene Ebenen, die das Leben von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland betreffen: Der 12-jährige Fouad mit Wurzeln im Libanon spricht die Frage der Zugehörigkeit an, die im juristischen Begriff des »Ausländers« eben nicht aufgeht. Wenn man – ggf. sogar optisch erkennbar – eine andere Herkunft hat, kann man im juristischen Sinne zwar Deutscher sein, aber eben auch »Ausländer oder so«. Dieses »oder so« verrät Unsicherheit und Uneindeutigkeit von Zugehörigkeit – eine Erfahrung vieler Kinder

Gemeinsamkeiten mit Freunden mit und ohne Migrationshintergrund

Juans Äußerung gibt dagegen einen Blick auf die Normalität des Aufwachsens in Lebenssituationen frei, die von kultureller und sprachlicher Diversität gekennzeichnet sind: Aussehen, Sprache und Herkunft sind verschieden, im Verhältnis stehen die Gemeinsamkeiten mit seinen Freunden mit und ohne Migrationshintergrund für den jungen Mann aus Venezuela jedoch im Vordergrund. Für die Betrachtung der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist zu berücksichtigen, dass es sich nicht um

eine homogene Gruppe handelt. Man sollte sich auch gegen die gedankliche Bequemlichkeit zur Wehr setzen, einen Migrationshintergrund mit kultureller bzw. ethnischer Zugehörigkeit gleichzusetzen: Nach 50 Jahren Arbeitsmigration ist die Lebenswirklichkeit nicht nur in Deutschland so vielfältig geworden. Einfache nationethnische Kategorisierungen (»Türke«, »Griechen«) wie aber auch binäre Formulierungen (»Deutschtürke«, »Russlanddeutsche«) stimmen oft nicht mit dem Zugehörigkeitsempfinden der so bezeichneten Menschen überein. Sie reduzieren lebensweltliche Vielfalt und vielfach hybride Identitätsgestaltungen auf ethnische Zuordnungen.

Der »Migrationshintergrund« als spezifische Erfahrung ist von der Kategorie »Ethnizität« zu trennen und stellt neben Alter, Geschlecht und sozialer Situation eine unter mehreren Differenzlinien dar. Seine Bedeutung im und für das Leben kann in der Regel nur von den Betroffenen selbst eingeschätzt werden. So sind Mädchen und junge Frauen mit türkischem Migrationshintergrund stärker am Leben in Deutschland orientiert als andere Migrantengruppen, allerdings mit dem Selbstverständnis, Angehörige der türkischen Minderheit zu sein. Sie beabsichtigen auch häufiger die Beantragung der deutschen Staatsangehörigkeit und verbinden dies durchaus mit Familienorientierung und Festhalten an ethnischer Herkunft (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 295).

Unter Berücksichtigung solcher Unterschiede in den Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund möchten wir folgende Sozialisationsinstanzen auf Basis vorliegender Forschungsergebnisse betrachten: die Familie, die Freizeitgestaltung mit Freunden und Medien sowie das Bildungssystem.

Familie

Lange Zeit wurde – durchaus auf der Grundlage des spezifisch deutschen Verständnisses von der Familie als »Keimzelle der Gesellschaft« und damit verbunden als »natürlichem« Gegenpol zum Staat – ein Bild von »der Migrantenfamilie« entworfen, das zwischen den Polen patriarchalischer Repressivität und exotischer Sozialität die Wirklichkeit des Lebens der meisten Familien verfehlte. Einer sorgenvollen Betrachtung von Selbstisolation und autoritärer Machtausübung insbesondere durch den Vater stand die Perspektive auf positive Aspekte wie die soziale Gesundheit intakter Beziehungen in der Großfamilie gegenüber.

Beiden Sichtweisen ist gemeinsam, dass sie die Migrantenfamilie als prämoderne Institution betrachten, in der traditionale Rollenbindungen, Generationen- und Geschlechterbilder



(post)moderner Individualisierung und Pluralisierung entgegenstehen: »Die Vormundschaft [der Familie und Sippe] sind einerseits erhöhte Widerstandskraft gegenüber Umweltveränderungen, andererseits retardierte Anpassungsfähigkeit an neue Situationen« – so die seinerzeit viel zitierte Studie von Bingemer, Meistermann-Seeger und Neubert (1970, S. 145).

Was die Wahrnehmung von Familie angeht, wird eine (horizontale) Kul-

turdifferenz schnell zur Modernitätsdifferenz (vgl. Bukow/Llaryora 1998) und dient auf diese Weise der Legitimierung sozialer Hierarchisierung. Historisch betrachtet wurden auf diese Weise die nicht verarbeiteten Überbleibsel der Transformation der Familie vom Sitz gemeinschaftlicher Bindungen und Werte zum Ort der Individualisierung zwischen 1950 und 1980 auf die Migrantenfamilie projiziert. Ihr wurden die prämodernen und traditionellen Restbestände übertragen, anstatt sie aufgrund der Migration ihrerseits in einem ganz spezifischen Transformationsprozess zu sehen.

Ethnisierung reduziert!

Hartnäckig hält sich bis heute die daraus resultierende Annahme, dass unvermeidbare Konflikte zwischen Eltern und Kindern entstehen, da die Familie die Integration verhindert, um die traditionellen Werte der Herkunftskultur aufrechtzuerhalten. Der unterstellte Loyalitätskonflikt der Heranwachsenden zwischen Aufnahmegesellschaft und Familie führe dann zur Zerreißprobe »zwischen den Kulturen«. Sogenannte Migrations-Stress-Theorien stellen das Riskante in den Vordergrund und schließen darüber auf nahezu unausweichlich erscheinende Beschädigungen der Identitätsbildung von Migrantenjugendlichen (vgl.

King/Koller 2006, S. 18). Eine solche Ethnisierung von Migrantenfamilien reduziert deren Mitglieder zu Marionetten ihrer ethnischen Zugehörigkeit (vgl. Leiprecht 2001).

Auf Grundlage empirischer Befunde können dem Bild der Zerreißprobe mittlerweile andere Perspektiven entgegengesetzt werden. So kritisiert Marianne Krüger-Potratz die Kulturalisierung der Migrantenfamilien, der »normalen« Familienprobleme sowie der Generationenkonflikte. Sie betont

dagegen die große Heterogenität innerhalb der Familien. Auch sie geht davon aus, dass gern als »kulturell« apostrophierte Phänomene und Prozesse in Migrantenfamilien sich häufig nicht auf die andere kulturelle Herkunft, sondern auf die Tatsache der Migration und das Leben in einer Migrationssituation beziehen; das gilt z. B. für die Zweisprachigkeit sowie ausländerrechtliche Bestimmungen (vgl. Krüger-Potratz 2004). Auch Bernhard Nauck geht auf die Vielfalt der Familienkonzepte von Einwanderern ein. Er kommt in seinen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass

gration – sprich des Lebens in zwei oder mehreren geografischen und politischen Regionen – wird sich in den nächsten Jahren zunehmend auch auf Struktur und Stabilität von Familien auswirken. Bereits heute gibt es eine Reihe von virtuellen Familien, deren Beziehungsmanagement mehr über Internettelefonie als über Treffen und Besuche organisiert wird. Die aufgeführten Befunde zeigen, dass sich die Rolle der Familie in der Migration nicht auf eine Funktion reduzieren lässt. Schlimmstenfalls kann die Familie für Kinder mit wie ohne Migrationshintergrund ein Ri-

Freizeit – Freundschaften und Mediennutzung

Erkenntnisse zum Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden oftmals als Indikator für bestehende soziale Integration gewertet. Neben der Nutzung von institutionalisierten Freizeitangeboten wie Jugendtreffs richtet sich das Augenmerk nicht selten auf bestehende inter- und innerethnische Freundschaften. Oftmals gelten interethnische Freundschaften, insbesondere zwischen Kindern und



© Manfred Jahreis/PIXELIO



© Sabine Meyer/PIXELIO

Migration Einfluss auf die Familienstruktur hat: jedoch nicht im Sinne linearer Anpassung an Familienstrukturen des Einwanderungslandes, sondern als Produktion neuer und gemischter Familienformen. Zusammenfassend kommt Nauck zu dem Ergebnis, dass bei immigrierten Familien die intergenerationale Transmission als Weitergabe von Werten über Erziehung und Sozialisation höher ist als bei Familien aus der Herkunftsgesellschaft. Die Erklärung dafür vermutet der Autor in der Situation der Migration, welche ein Zusammenrücken der Familie vor dem Hintergrund der Trennung von der Herkunftsgesellschaft produziere (vgl. Nauck 2002). Das sich u. a. auch aufgrund der medialen Möglichkeiten ausweitende Phänomen der transnationalen Mi-

siko für Entwicklung und Bildung bedeuten; in der Regel stellt die Familie jedoch zunächst Ressourcen bereit. Neben der Unterstützung bei der Bewältigung von vielfältigsten Anforderungen kann bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund somit davon ausgegangen werden, dass die Einbindung in die Familie hilft, migrationsbedingte Erfahrungen zu verarbeiten. Das gilt auch für Ausgrenzung und Diskriminierung, die fast alle Jugendlichen kennen. Familiäre Unterstützung – unabhängig davon, ob Familien sich primär an Lebensformen der Herkunfts- oder der Aufnahmekultur orientieren – ist nach wie vor von großer Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder (vgl. Hummrich 2002; Farrokhzad 2007).

Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, als ein Zeichen für gelungene Integration (vgl. Esser 2001).

Inter- und innerethnische Freundschaften

Auf dieser Grundlage wird jedoch durchaus thematisiert, dass innerethnische Freundschaften nicht unweigerlich als problematisch angesehen werden sollten. Nach Boos-Nünning und Karakasoglu schaffen innerethnische Freundschaften einen Raum, in dem migrations- aber auch kulturspezifische Themen kommunikativ verarbeitet werden können.

»Die Gruppe der Gleichaltrigen mit gleichem ethnischen Hintergrund kann den

Freiraum bereitstellen, in dem es vielen Jugendlichen erst möglich wird, sich mit Nähe und Distanz zur Herkunftskultur ebenso wie mit kulturellen Anpassungsanforderungen der Mehrheitsgesellschaft auseinanderzusetzen und hier einen eigenen, selbstbestimmten Weg zu finden. Hieran anknüpfend lassen sich innerethnische Freundschaften auch als Ressource darstellen, was sich in der Bezeichnung als herkunftsspezifisches Kapital andeutet« (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 162, hierzu auch Haug 2003).

Insgesamt gesehen lassen diverse Studien zur Lebenssituation von Migrant*innen erkennen, dass



multikulturell zusammengesetzte Freundschaftskreise sehr deutlich überwiegen (vgl. Roth 2005). Angesichts der mittlerweile beachtlichen Anzahl von Studien zur Untersuchung der Mediennutzung von Jugendlichen und insbesondere Erwachsenen mit Migrationshintergrund als Hinweis auf bestehende gesellschaftliche Partizipation verwundert es, dass das Medienverhalten von Migrant*innen als eine zentrale Freizeitaktivität bisher in nur wenigen deutschsprachigen Studien berücksichtigt worden ist (vgl. Granato 2002, Terhart/Roth in dieser Ausgabe). Auf der Grundlage der vorliegenden Studien kann festgehalten werden, dass Kinder ebenso wie die jugendlichen und erwachsenen Migrant*innen häufig Medien in jeweils zwei Sprachen nutzen; Anzei-

chen einer »medialen Gettoisierung« sind nicht festzustellen.

Deutlich wurde in der von uns im Auftrag des IZI durchgeführten Studie zu den Fernsehlieblingsfiguren 8- bis 12-jähriger Kinder mit Migrationshintergrund (2007), dass der Schwerpunkt der Nutzung eindeutig beim deutschsprachigen Fernsehen liegt. Gründe für die Bevorzugung deutschsprachiger Sendungen sind für die Kinder die höheren Sprachkompetenzen im Deutschen als in der Herkunftssprache (der Eltern oder Großeltern), die als höher empfundene Qualität des deutschsprachigen Kinderprogramms sowie eine bessere Verwertbarkeit für die mediale Folgekommunikation mit Gleichaltrigen. Herkunftssprachiges Fernsehen dient für viele als Brücke zur Herkunft bezogen auf das Land, die Sprache sowie Kultur und Familie.

Bildungsbenachteiligung im Schulsystem

Die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungssystem ist nicht erst seit den PISA-Studien bekannt. Die Schlechterstellung des Großteils der Migrant*innen in Deutschland hinsichtlich ihrer Erfolgchancen bringt das Bildungssystem in eine Schieflage (vgl. Aurnheimer 2006). Kinder mit Migrationshintergrund erhalten häufiger Empfehlungen für die Hauptschule und werden häufiger auf Sonderschulen überwiesen (vgl. Kornmann 2006; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 176 ff.). So hat ein »Kind aus einer Familie ohne Migrationshintergrund nach der vierten Klasse fünfmal größere Chancen, für das Gymnasium vorgeschlagen zu werden, als ein Kind mit Migrationshintergrund. Selbst bei vergleichbarer sozialer

Herkunft sowie gleicher Lesekompetenz sind die Chancen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund auf eine Empfehlung fürs Gymnasium um den Faktor 1,7 besser«, resümiert Britz (2005, Befunde der Schulleistungsvergleichsstudien PISA und IGLU). Im Hinblick auf diese Schieflage des Bildungssystems zeigt eine differenzierte Auswertung der PISA-Studie 2003 zur Situation von Migrant*innen im Schulsystem, dass sich die Schulleistungen von Migrant*innen und -jugendlichen mit zunehmender Aufenthaltsdauer ihrer Familie in fast allen Industriestaaten verbessern. In Deutschland hingegen lässt sich diese Verbesserung nicht feststellen, sondern das Gegenteil: Die Leistungen der selbst Zugewanderten sind besser als die der hier geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. PISA-Konsortium 2004, S. 254 ff.). Als zentraler Einflussfaktor auf den Bildungserfolg erweist sich in Deutschland nach wie vor der sozioökonomische Status der Eltern – und dieser ist in Migrant*innenfamilien mit Abstand niedriger als bei nicht eingewanderten Familien. Hinzu kommt, dass vorhandene Kompetenzen der Kinder durch eine auf Homogenität ausgerichtete Schule häufig nicht (an)erkannt, sondern im Sinne eines »heimlichen Lehrplans« als Defizite gehandelt werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 172 ff.). Hinsichtlich der bestehenden Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schülerschaft besteht ein Problem in der »Passung zwischen familialen Ressourcen und schulischen Anforderungen an die Familie« (Mecheril 2004, S. 141). Als Erklärung für die Bildungsbenachteiligung wird seit einigen Jahren das Theorem der »institutionellen Diskriminierung« verwendet (vgl. z. B. Gomolla/Radtke 2002). Mit dem Ausdruck »institutionell« wird die Lokalisierung der Ursache von Diskriminierung im organisatorischen Handeln gesellschaftlicher Institutionen mar-

kiert (vgl. Gomolla 2005, S. 98). Eine weitere Erklärung liefert das Konzept des »kulturellen Kapitals« des französischen Soziologen Pierre Bourdieu: Demnach sind MigrantInnen von sozialen wie kulturellen Ressourcen abgeschnitten, die es ihnen ermöglichen könnten, die für die Erreichung von Schulabschlüssen notwendigen Beziehungen herzustellen (s. Eltern-Lehrer-Interaktion). Hinzu kommt nicht selten die Schwierigkeit, Wissen über und Zugang zu Literatur, Wissenschaft und Denkweisen der Mehrheitsgesellschaft zu erreichen. Diese Nachteile verdichten sich durch die in der Regel auch deutlich geringeren ökonomischen Ressourcen (z. B. bei der Finanzierung von Nachhilfestunden und Kinderbetreuung) zum Syndrom der Bildungsbenachteiligung.

Hohe Bildungsaspiration in Migrantenfamilien

Das permanente Fortwirken der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund muss letztlich als Systemfunktion verstanden werden: Arbeitsmigranten wurden in früheren Zeiten geholt, um die deutsche Gesellschaft zu »unterschichten« (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973). Sie nahmen die unterste Ebene im Arbeitsprozess ein und übernahmen Tätigkeiten, für die es keiner Ausbildung bedurfte und für die immer weniger deutsche Arbeiter zur Verfügung standen – da die deutsche Bevölkerung über höherwertige Bildungsabschlüsse an der Aufwärtsmobilität teilhatte. Diese Unterschichtung der Gesellschaft durch Menschen mit Migrationshintergrund wirkt heute noch immer.

Dem steht gegenüber, dass seit Jahrzehnten die Bildungsaspiration in Migrantenfamilien für Töchter und Söhne hoch ist. Der Nachzug der Familie geschah ja durchaus auch in der Hoffnung, den eigenen Kindern in Deutschland ggf. bessere Ausbil-

dungsmöglichkeiten zu bieten; in jedem Fall ist das ein häufiger Grund für das Aufschieben oder Aufgeben eines Remigrationswunsches. Nicht erst die Bildungskarriere eines Kindes, sondern die Bildungsaspiration der Eltern kann demnach als Indikator für Integrationsbereitschaft in die Aufnahmegesellschaft betrachtet werden. Im Kontrast dazu stehen Befunde einer im Verhältnis geringen elterlichen Unterstützung in Schulangelegenheiten. Es reicht nicht aus, darauf hinzuweisen, dass es den Eltern mangels eigener Bildung nicht



© Viktor Schwabenland/PIXELLO

möglich ist, ihren Kindern fundiert und nachhaltig zu helfen. Es ist zu veranschlagen, dass das informelle Wissen über das Bildungssystem seitens der Eltern nicht unbedingt vorhanden ist, dass die notwendigen sozioökonomischen Ressourcen nicht zur Verfügung stehen sowie nicht selten das Gefühl wirkt, von LehrerInnen nicht als gleichberechtigte Partner in der Bildung der Kinder anerkannt zu werden.

Die Motivation zur Aufwärtsmobilität insbesondere junger Migrantinnen trotz überwiegend niedrigem Sozialstatus der Migrationsfamilien ist bemerkenswert. Trotz der entmutigenden Erfahrungen der Klassenwiederholung und der seit Jahren gerade für die Mädchen mit 23 % dramatisch niedrigen Ausbildungsquote verfolgt eine erhebliche Anzahl mit Erfolg den schulischen Weg weiter. Sie werden als familiäre Hoffnungsträgerinnen und »role-models« für den deutschen Bildungs- und Arbeitsmarkt gesehen, der den Einzelnen immer mehr Ei-

geninitiative, Frustrationstoleranz und nicht zuletzt Mobilität abverlangt (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 48 f.). Auf diesem Weg spielen familiärer Rückhalt und Unterstützung durch »gatekeeper« wie Lehrkräfte etc. im Bildungssystem bedeutende Rollen (vgl. Farrokhzad 2007).

Im Gegensatz zu landläufigen Meinungen und jenseits von skandalisierenden Berichten über einzelne Schulen sind Kinder mit Migrationshintergrund angesichts ihrer schlechten Chancen überraschend gut angepasst: Nicht nur ihre Lebenszufriedenheit ist hoch (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, S. 340 ff.), auch ihre Anpassung an die Schule fällt immer wieder auf; sie zeigen dieser gegenüber eine positivere Einstellung und weisen eine höhere Schulzufriedenheit auf als ihre autochthonen Altersgenossen, wie sich als Nebenergebnis in einigen Schulstudien herausstellte (vgl. Lehmann, Peek und Gänsfuß 1997; Walter 2001; Sandfuchs/Zumhasch 2002).

Fazit

Es fällt auf, dass der Alltag von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu den Gleichaltrigen der Mehrheitsgesellschaft nicht grundlegend anders verläuft. Alle Kinder und Jugendlichen müssen altersspezifische Entwicklungsaufgaben lösen und bewegen sich in ihren Peergroups in der Regel in globalen Medienräumen mit internationalen Trends. Natürlich kann es durch kulturelle oder auch religiöse Einflüsse zu jeweiligen Unterschieden kommen. Hierbei ist zu bedenken, dass auch Kinder der Mehrheitsgesellschaft unterschiedlichste Voraussetzungen haben. Diverse Befunde weisen darauf hin, dass für Kinder mit Migrationshintergrund nicht die Auseinandersetzung mit herkunftskulturellen Werten und Konventionen der Familie als vorrangige

Entwicklungsaufgabe fungiert, sondern der Umstand, mit einer Migrationsgeschichte in Deutschland aufzuwachsen.

Insbesondere ist zu berücksichtigen, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den meisten Fällen zweisprachig aufwachsen, wobei das Ausmaß der Sprachdominanz bzw. -balance ganz unterschiedlich ist. Die durch Einwanderung nach Deutschland mitgebrachten Sprachen sind vital. So werden nach den Ergebnissen des »Home Language Surveys« in großstädtischen Räumen wie Rotterdam, London, Madrid und Hamburg durchschnittlich 100 und mehr Sprachen verwendet (vgl. Fürstenau, Gogolin und Yagmur 2003).

In Hinblick auf die zentralen Sozialisationsinstanzen Familie, Freunde, Schule und Medien kann zusammengefasst werden, dass es migrationspezifische Einflussfaktoren gibt, die häufig Benachteiligungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennen lassen. Umso auffälliger ist es, dass gerade diese Heranwachsenden hinsichtlich der allgemeinen Lebenszufriedenheit durchaus hohe Werte vorweisen. Das Leben in Deutschland ist für die meisten attraktiv. Aufgabe ist es, zum einen Benachteiligungen abzubauen und zum anderen eine Balance zu finden, die spezifische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Aufnahme-gesellschaft und die damit verbundenen Restriktionen, Anforderungen und Bedürfnisse als Heranwachsende zu berücksichtigen, ohne dem Faktor »Migrationshintergrund« einen alles überdeckenden Status zuzuschreiben. Im Vordergrund stehen die üblichen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen. ■

LITERATUR

Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schiefslagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2. überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Bingemer, K.; Meistermann-Seeger, E.; Neubert, E.: *Leben als Gastarbeiter: geglückte und mißglückte Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 1970.

Boos-Nünning, U.; Karakasoglu, Y.: *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann 2005.

Britz, L.: *Bildung und Integration (2005)*. URL: http://www.bpb.de/die_bpb/TJ9J7T,0,0,Bildung_und_Integration.html (Zugriff Juli 2008).

Bukow, W.-D.; Llaryora, R.: *Mitbürger aus der Fremde. Soziogene ethnischer Minoritäten*. 3. akt. Aufl. Opladen, Wiesbaden: Leske u. Budrich 1998.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen*. 6. Familienbericht. Berlin: BMFSFJ 2000.

Esser, H.: *Integration und Ethnische Schichtung*. In: Mannheim Zentrum für Europäische Sozialforschung. Arbeitspapier Nr. 20. Mannheim: MZES 2001.

Farrokhzad, S.: »Ich versuche immer, das Beste draus zu machen.« Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: gesellschaftliche Bedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: Regener 2007.

Fürstenau, S.; Gogolin, I.; Yagmur, K. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann 2003.

Gomolla, M.: *Institutionelle Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem*. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 2005, S. 79-109.

Granato, M.: *Medien und Freizeit bei Kindern türkischer Herkunft*. In: Meier-Braun, K.-H.; Kilgus, Martin A. (Hrsg.): *Integration durch Politik und Medien? 7. Medienforum Migranten bei uns*. Baden-Baden: Nomos 2002, S. 49-57.

Gomolla, M.; Radtke, F.-O.: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2002.

Haug, S.: *Interethnische Freundschaftsbeziehungen und soziale Integration. Unterschiede in der Ausstattung mit sozialem Kapital bei jungen Deutschen und Immigranten*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 55/2003/4, S. 716-736.

Hoffmann-Nowotny, H.-J.: *Soziologie des Fremdarbeiterproblems*. Stuttgart: Enke Ferdinand 1973.

Hummrich, M.: *Bildungserfolg und Migration – Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske u. Budrich 2002.

King, V.; Koller, H.-C.: *Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen*. In: King, V.; Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 9-26.

Kornmann, R.: *Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen*

mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Schiefslagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006, S. 71-85.

Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): *Familien in der Einwanderungsgesellschaft. Beiträge der Akademie für Migration und Integration*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004.

Lehmann, R. H.; Peek, R.; Gänsfuß, Rüdiger: *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1997.

Leiprecht, R.: *Alltagsrassismus. Interkulturelle Bildungsforschung*. Bd. 1. Münster: Waxmann 2001.

Mecheril, P.: *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz 2004.

Nauck, B.: *Solidarpotential von Migrantenfamilien. Expertise für die Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn*. 2002. URL: <http://library.fes.de/fulltext/asfo/01389001.htm> (Zugriff Juli 2008).

PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann 2004.

Roth, H.-J.: »Das ist nicht nur für Deutsche, das ist auch für uns« – Politische Bildung für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus unter besonderer Berücksichtigung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bundeszentrale für Politische Bildung. Köln: Universität zu Köln 2005.

Sandfuchs, U.; Zumhasch, C.: *Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-Italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse*. In: *Interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung*, -/2002/1-2, S. 104-139.

Walter, P.: *Schule in der multikulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts*. Opladen: Leske u. Budrich 2001.

DIE AUTORINNEN

Hans-Joachim Roth, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Interkulturelle Pädagogik am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln.



Henrike Terhart, Dipl.-Päd., ist Mitarbeiterin und Doktorandin an der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln.