



HEINRICH BÖLL STIFTUNG

Ursula Neumann, Jens Schneider (Hrsg.)

Schule

mit Migrationshintergrund

WAXMANN

Schule mit Migrationshintergrund

Schule mit Migrationshintergrund

Herausgegeben im Auftrag der Heinrich-Böll-Stiftung e.V.
von Ursula Neumann und Jens Schneider



Waxmann 2011
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2466-1

© Waxmann Verlag GmbH, 2011
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
order@waxmann.com

Umschlagentwurf: Christian Averbeck, Münster
Titelfoto: Jens Schneider, Hamburg
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	9
Einführung	11
<i>John Mollenkopf</i> Die <i>Zweite Generation</i> in den Schulen von New York City	19
<i>Maren Wilmes, Jens Schneider und Maurice Crul</i> Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie.....	30
<i>Ursula Neumann und Yasemin Karakaşoğlu</i> Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung	47
<i>Helga Büchel</i> Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept.....	60
<i>Ingrid Gogolin</i> Regionale Sprachbildungsnetzwerke. Eine (Schul-)Entwicklungsperspektive.....	70
<i>Clea Schmidt</i> Multilingualismus in kanadischen Schulen	80
<i>Marielle Reyhn, Kirsten Gaschler</i> Bildungspolitik und Sprache in Frankreich	90
<i>Gunther Dietz</i> Interkulturelle Dimensionen der Bildungspraxis: Institutionelle Strukturen und Modelle im internationalen Vergleich.....	102
<i>Britta Hawighorst</i> Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung	112

<i>Yasemin Karakaşoğlu</i> Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule.....	121
<i>Cornelia Möhlen</i> Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung in Zürich.....	136
<i>Burkhard Leber</i> Lebensvielfalt macht Schule. Die Grundschule am Pfälzer Weg	148
<i>Martina Weber</i> Pädagogische Routinen und hausgemachte „interkulturelle“ Probleme. Vom praktischen Nutzen, Heterogenität besser zu verstehen	156
<i>Barbara Schauenburg</i> Stereotype und Erwartungseffekte. Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte	169
<i>Mechtild Gomolla</i> Institutionelle Diskriminierung: Rechtliche und politische Hintergründe, Forschungsergebnisse und Interventionsmöglichkeiten im Praxisfeld Schule	181
<i>Vini Lander</i> Lehrer und Referendare auf ihre Tätigkeit in multikulturellen Klassen vorbereiten.....	196
<i>Sally Mary Riedel und Anne Pelzer</i> Diskriminierung in Schulen – ein Problem? Das Pilotprojekt YES in Hamburg.....	210
<i>Ursula Neumann und Jens Schneider</i> Mentoring-Projekte: Einschätzung der Forschungslage	220
<i>Linda Riebling</i> In sprachlich heterogenen Schülergruppen lehren lernen. Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg.....	232

<i>Deniz Akpınar und Arzu Değirmenci</i> „Es ist beschämend wie oft in unserem Bildungswesen die Herkunft eines Menschen seine Zukunft belastet“ Mentoring mit Migrationshintergrund – das Projekt „Junge Vorbilder“ bei verikom in Hamburg	245
<i>Stichting Witte Tulp</i> Engagierte Studierende betreiben eine professionelle Organisation? Das ist möglich!	253
<i>Theodora Leite Stampfli</i> Wisniñas – Empowerment-Praxis für junge Migrantinnen zwischen Schule und Beruf.....	259
<i>Marika Schwaiger</i> Regionale Bildungsgemeinschaften statt interkultureller Elternarbeit.....	264
<i>Birgit Leyendecker</i> Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig?	276
<i>Jeff Kugler</i> „Social Justice Takes a Village“. Wie sich die Stärken von Migranteneltern in Armut für die Bildung nutzen lassen.....	285
<i>Burkhard Leber</i> Elternpartizipation an der Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin.....	294
Autorinnen und Autoren	303

Vorwort

Deutschlands Schulklassen werden immer bunter. Schätzungen zufolge haben bundesweit rund 25 Prozent aller Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. In vielen Großstädten liegt ihr Anteil bereits bei über 50 Prozent.

Kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern bedeutet jedoch noch lange nicht, dass es sich bei unseren Schulen um interkulturelle Institutionen handelt. Das Gegenteil macht schon ein flüchtiger Blick in die Lehrerzimmer klar. Lediglich rund 1 Prozent aller Lehrkräfte hat hierzulande eine Einwanderungsgeschichte. Noch ernüchternder ist der Blick auf Ergebnisse schulischer Arbeit, auf die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft im Unterricht erwerben.

Seit PISA ist bekannt, wie stark in Deutschland der Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Erfolg ist. Dies gilt noch stärker für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien. Da Bildung ein Schlüssel für soziale Integration und beruflichen Erfolg ist, hat dies dramatische Auswirkungen. Im Hinblick auf die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Bundesrepublik trauriges Schlusslicht unter den OECD-Staaten. Vor allem in Deutschland geborene Jugendliche der zweiten Einwanderergeneration schneiden unterdurchschnittlich ab. In der öffentlichen Debatte gelten sie ohnehin als die Problemkinder des Bildungssystems schlechthin.

Nicht wenige von ihnen gehören zu den 20 Prozent jedes Jahrgangs, die Mindeststandards in Basiskompetenzen wie Lesen und Rechnen nicht erreichen. Es sind diese Jugendlichen, die sich später einer Vielzahl sich gegenseitig verstärkender Risiken ausgesetzt sehen: Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Marginalisierung.

Die Größenordnung dieser „Risikogruppe“ ist ein veritabler gesellschaftlicher Skandal. Dass Schülerinnen und Schüler grundlegende Bildungsstandards erreichen, sollte eine selbstverständliche Bringschuld der Schulen sein. Zurzeit geht jedes Jahr ein riesiges Potenzial an Hoffnungen und Motivation verloren. Es ist nicht hinnehmbar, wenn unser Bildungssystem chronisch gegen das Postulat der Chancengerechtigkeit verstößt, dass Individuen unabhängig von Geschlecht, ethnischer oder sozialer Herkunft durch eigene Anstrengungen vorankommen können. Auch volkswirtschaftlich ist das angesichts des gravierenden Fachkräftemangels nicht zu verantworten.

In einer modernen, kulturell, ethnisch und kulturell vielfältigen Gesellschaft werden die Schulen lernen müssen, besser mit Heterogenität umzugehen. In Schulen übliche Strategien, durch Aussortieren möglichst homogene Schulklassen zu schaffen, sind heute genauso unzeitgemäß geworden wie die Ausrichtung des Unterrichts am Niveau des imaginären Durchschnittsschülers. Dem Bildungssystem stellt sich die Aufgabe, die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler zum zentralen Ausgangspunkt von Pädagogik und Didaktik zu machen. Es geht um die bestmögliche individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Dazu muss auch die kulturelle Vielfalt als Ressource für Lernprozesse begriffen werden.

Eine zentrale Rolle spielen selbstverständlich Sprache und Spracherwerb. Gute Sprachkompetenz ist eine notwendige, aber allein nicht hinreichende Bedingung für soziale Integration und beruflichen Erfolg.

Das vorliegende Buch widmet sich daher vielfältigen Aspekten der interkulturellen Bildungspraxis. Es geht zurück auf eine internationale Tagung gleichen Titels, die 2008 in Hamburg stattfand. Dieses Buch stellt aktuelle Forschungsergebnisse vor zur Rolle des Spracherwerbs, zu den Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft, zu schulischer Diskriminierung, Mentoring und Projekten der Elternbeteiligung. Sie werden ergänzt durch Beispiele für einen produktiven Umgang mit kultureller Heterogenität in der Schulpraxis.

Das Buch soll zeigen, dass es im Interesse aller Schülerinnen und Schüler ist, wenn sich Schulen der Heterogenität der Schülerschaft stellen. Und es soll deutlich werden, dass gute Schulen auch und gerade in einer Einwanderungsgesellschaft möglich sind.

Die Heinrich-Böll-Stiftung dankt den Herausgebern Prof. Dr. Ursula Neumann und Dr. Jens Schneider sowie dem Projektkoordinator Burkhard Leber für die gute Zusammenarbeit und den zahlreichen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge.

Berlin, im Herbst 2010

Ralf Fücks
Vorstand der Heinrich-Böll-Stiftung

Stephan Ertner
Referent für Bildungspolitik

Einführung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gelten im deutschen Schulsystem als *die* Problemkinder schlechthin. Charakterisierungen wie „eine Schule mit hohem Ausländeranteil“ oder „eine KiTa mit vielen Migrantenkindern“ sind in der gesellschaftlichen Rede zu Synonymen für niedrige Lernstandards und ein hohes Gewaltpotenzial geworden. Die öffentliche Wahrnehmung des Themas Bildung und Migration wird von einem „Katastrophendiskurs“ (Reinhard Kahl) beherrscht, in dem für Erfolgsgeschichten und Differenzierungen nur wenig Platz zu sein scheint.

Unstrittig ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland besonders benachteiligt sind. Im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund schneiden die Kinder – selbst bei ähnlicher sozialer Lage – schlechter ab: Ihre Schulabschlüsse liegen deutlich niedriger und in Haupt- und Sonderschulen sind sie gemessen am Bevölkerungsanteil überdurchschnittlich häufig vertreten. Allerdings stehen sie in Deutschland besonders schlecht da: Erst kürzlich kritisierte die OECD den niedrigen Anteil an Hochschulzugängen, aber auch in der Zahl der zu niedrigen Schulabschlüsse liegt Deutschland vorn – bei allen Schülerinnen und Schülern. Wie Studien von IGLU über PISA bis TIES zeigen, spielen in keinem anderen westeuropäischen Land der soziale Hintergrund und die Migration der Eltern eine so prominente Rolle für den Schulerfolg – ein klarer Hinweis darauf, dass eben *nicht* die individuelle Begabung der Einzelnen im Vordergrund steht. „Gleichmacherische“ Schulsysteme wie etwa in Schweden und Frankreich – vor denen reflexartig immer dann gewarnt wird, wenn in einem Bundesland Reformen zur Angleichung an internationale Standards versucht werden – schneiden dagegen in beiden Richtungen deutlich besser ab: Sie haben sowohl weniger Schulabbrecher und Jugendliche mit zu niedrigen Abschlüssen als auch eine breitere akademische Spitzengruppe. Anstatt nun aber die Schülerinnen und Schüler in erster Linie als Leidtragende offensichtlicher struktureller Defizite im Bildungssystem zu betrachten, geraten sie zunehmend in die Rolle derjenigen, deren vorgeblicher „Unwille zur Integration“ für die Bildungsmisere verantwortlich gemacht wird.

Das Bild der „Katastrophe“ mit Blick auf die Kinder und Enkel der Einwanderer lenkt auch von der Tatsache ab, dass eine große Mehrheit der zweiten und dritten Generation im Bildungssystem *erfolgreich* ist. Trotz der schon fast automatisierten Assoziationskette „Migrantenkinder = Hauptschule“ – die sich u.a. darin äußert, dass es zwar vielfältige Programme zur Vermittlung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Ausbildungsplätze gibt, aber kaum eines, das den Übergang in die gymnasiale Oberstufe fördert – steigt der Anteil junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Hochschulen. Das pauschale Negativbild verdeckt auch, dass es sogar innerhalb der Familien relevante Unterschiede gibt: Besonders die zweit- und drittgeborenen Kinder profitieren von den Schulerfahrungen ihrer älteren Geschwister, so dass sich ihre Schulleistungen von denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund häufig kaum noch unterscheiden.

Schon heute haben in vielen Großstädten mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler eine familiäre Einwanderungsgeschichte – Tendenz steigend. Die Schule

der Zukunft ist eine *Schule mit Migrationshintergrund*; das gilt im Übrigen auch für die Schulen in den sogenannten „besseren Vierteln“. Anstatt uns also durch das Bild der „Katastrophe“ lähmen zu lassen, müssen die Schulen lernen (und in die Lage versetzt werden), mit heterogenen Klassen umzugehen.

Die gute Nachricht ist: Die *Schule mit Migrationshintergrund* kann eine bessere sein, als es die „homogene Schule“ je gewesen ist. Denn zunehmend zeigt sich auch in der Debatte um viel versprechende schulische Reformansätze etwa im Umfeld des Deutschen Schulpreises, die sich gar nicht speziell mit dem Thema Migration oder interkulturelle Pädagogik befassen, dass von mehr Heterogenität im Lernumfeld, z.B. durch gemischte Altersgruppen und die Integration behinderter Kinder, *alle* Kinder profitieren. In der Schule von morgen – die an vielen Orten auch heute schon Realität ist – lernt jedes Kind mit der ihm eigenen Geschwindigkeit und entsprechend der individuellen Neigungen und Schwächen, aber viel mehr als bisher auch von den anderen Kindern. In einer solchen Lernumgebung sind verschiedene Sprachen und Religionen nicht nur kein Problem, sie können im Gegenteil sogar die Vielfalt des Erlebens aller Kinder noch erweitern. Es ist an der Zeit, die beiden großen, bisher weitgehend parallel verlaufenden Bildungsdebatten in Deutschland zusammenzuführen: Eine Schule, die für die Kinder von Einwanderern gut ist, ist für *alle* Kinder gut, aber es sind auch die viel versprechenden und vielfach erprobten neuen Schulmodelle, die am ehesten geeignet sind, für die schulischen Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft die passenden Konzepte bereitzuhalten.

Ziel des vorliegenden Buchs ist es zu zeigen, dass gute Schulen in einer immer vielfältiger werdenden Einwanderungsgesellschaft möglich sind. Das Buch führt neue wissenschaftliche Erkenntnisse zusammen mit „guten Beispielen“ aus der schulischen Praxis. Interessant ist dabei auch der Blick über die Grenzen hinweg: Wissenschaftliche Erkenntnisse aus Europa und Nordamerika sowie Praxisbeispiele aus verschiedenen Ländern erleichtern es, nicht im deutschen Diskurs und Systemdenken verhaftet zu bleiben. Der Blick nach und von außen kann dabei helfen, auch das Nicht-Naheliegende zu denken und wichtige Akzente zu verschieben.

Das Buch basiert auf einer Tagung, die im Februar 2008 auf Einladung von verikom e.V. und der Universität Hamburg stattfand und erfolgreich Wissenschaft und Praxis zusammenführte. Es wendet sich vor allem an praktisch Tätige an Schulen, in Projekten und in den zuständigen Behörden, aber auch an Studierende und wissenschaftlich Interessierte. Nach einem einleitenden Kapitel mit drei wissenschaftlichen Beiträgen, die sich national und international vergleichend mit dem Einfluss von Schulsystemen und kulturellen Unterschieden auf Bildungsverläufe beschäftigen, wird in fünf Themenfeldern die aktuelle Diskussion um die Schule in der Einwanderungsgesellschaft geführt.

In Deutschland spielt die Frage des Spracherwerbs und der Sprachförderung eine zentrale Rolle in der Debatte um die Bildungsintegration von Einwandererkindern. Das Kapitel „Sprache“ betrachtet daher zunächst die Sprachförderkonzepte in mehreren Bundesländern. Diesen Konzepten liegen theoretische Vorannahmen zugrunde, die durch den Blick auf andere Länder und ihre Sprachförderpraxis (zum Beispiel Frankreich und Kanada) kritisch unter die Lupe genommen werden.

In dritten Kapitel „Interkulturelle Schule“ geht es um konzeptionelle und konkrete Möglichkeiten der interkulturellen Öffnung von Schule: einerseits um die Institution – inwieweit sind interkulturelle Inhalte und die Entwicklung interkultu-

reller Kompetenzen Bestandteil des Schulalltags? – und andererseits um die Schule als sozialer Raum und um ihren Umgang mit zunehmend heterogener Schülerschaft. Der wissenschaftliche Input beschäftigt sich international vergleichend mit konzeptionellen Inhalten interkultureller Erziehung, die beiden Praxisbeispiele berichten von den Möglichkeiten der Förderung inter- und multikultureller Erziehung einmal aus behördlicher Sicht (QUIMS, Zürich) und aus der Praxis einer Grundschule, die sich mit Engagement der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler angenommen hat (Grundschule am Pfälzer Weg, Bremen).

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Thema „Diskriminierung“. Es ist bekannt, dass sich die strukturelle Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auch negativ auf die unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden auswirken kann. Lehrerinnen und Lehrer agieren in einem gesellschaftlichen Umfeld, das von Stereotypisierungen gegenüber „Ausländern“ und „Migranten“, aber auch gegen bestimmte Schulformen geprägt ist. Aus der Sozialpsychologie ist zudem bekannt, dass sich die gegenseitigen Erwartungshaltungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler und der Lehrerinnen und Lehrer unmittelbar auf die Schulleistungen und ihre Beurteilung auswirken können. Dem theoretischen Wissen stehen allerdings nur wenige Versuche gegenüber, Diskriminierungen im Schulalltag, die zur übergroßen Mehrheit vermutlich nicht intendiert und eher subtil sind, aber trotzdem nachhaltige negative Wirkungen entfalten können, zum Thema zu machen. Zwei Beispiele aus der Praxis zeigen Strategien einer solchen Thematisierung: Das erste kommt aus England und wurde nach dem rassistisch motivierten Mord an einem Schüler entwickelt, das andere Beispiel stellt ein frisch an den Start gegangenes Pilotprojekt in Hamburg vor.

Im fünften Kapitel sind Beiträge zusammengestellt, die die seit einigen Jahren immer größer werdende Fülle von außerschulischen Förderprogrammen und Mentoringprojekten für Jugendliche mit Migrationshintergrund beleuchten. Die meisten dieser Projekte sind erfolgreich, allerdings wird dieser Erfolg nur selten wissenschaftlich „gemessen“. Das Kapitel fasst die wenigen verfügbaren Studien zusammen und versucht, daraus weitergehende Schlüsse zu ziehen. Die Praxisbeispiele zeigen dagegen die mögliche Bandbreite von funktionierenden Organisationsformen und Zielrichtungen auf – und sind damit eine Anregung für alle diejenigen, die selbst etwas auf die Beine stellen möchten.

Im letzten Kapitel geht es um die „Eltern“. Besonders in sozial benachteiligten Stadtteilen können und sollen Schulen sich zunehmend auch für nichtschulische und elterliche Bildungsaktivitäten öffnen. Gleichzeitig stellen sich Fragen nach der notwendigen und sinnvollen Intensität elterlicher Beteiligung: In welchem Maß darf der Schulerfolg der Kinder von der elterlichen Beteiligung abhängen? Wie sinnvoll ist es andersherum, Elternhaus und Schule durchaus als getrennte Domänen der Kindeserziehung zu sehen? Das Kapitel stellt Studien zu den Bildungszielen und Erwartungen an Schule in Migrantenfamilien vor und zeigt anhand von Beispielen, wie die erfolgreiche Einbeziehung der Eltern und des Stadtteils gelingen kann.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit an der vorliegenden Publikation. Sie wurde möglich durch die Initiative und finanzielle Unterstützung der Heinrich-Böll-Stiftung. An der redaktionellen Arbeit waren Burkhard Leber mit Recherchen und technischer Hilfe und Niels Hamdorf als Übersetzer beteiligt. Auch ihnen sei herzlich gedankt. Schließlich gilt unser Dank

14 Einführung

denjenigen, die die dem Buch zugrunde liegende Tagung in Hamburg ermöglicht hatten: Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V., ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius, Vodafone-Stiftung, umdenken e.V., Amerikanisches Generalkonsulat Hamburg, Preuschhof Stiftung, British Council, Diakonisches Werk Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg.

Hamburg, im Herbst 2010

Ursula Neumann und Jens Schneider

Bei der Tagung „Schule mit Migrationshintergrund“, in Februar 2008 veranstaltet von der Universität Hamburg und verikom – Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V. in Kooperation mit der Heinrich-Böll-Stiftung, der ZEIT-Stiftung, Vodafone-Stiftung und umdenken e.V., wurde abschließend folgende Erklärung zur Verbesserung der Bildungssituation abgegeben.

1. Verlängerung der Grundschulzeit auf acht Jahre:

Internationale Vergleichsstudien und die Schulpraxis in vielen europäischen Nachbarländern zeigen deutlich, dass im deutschen Schulsystem die Aufteilung der Kinder auf die Schulformen der Sekundarstufe viel zu früh erfolgt. Speziell für Kinder mit Migrationshintergrund, die überdurchschnittlich häufig in Hauptschulen empfohlen werden, lautet die Konsequenz: zu niedrige Lernansprüche, kein förderliches Lernklima und zu wenige Lernvorbilder. Stattdessen sollten die Kinder erst nach acht gemeinsamen Jahren auf weiterführende Schulen aufgeteilt werden. Alle Schulen müssen sich künftig darauf einstellen, mit unterschiedlichen Lernniveaus zu arbeiten und eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Die Praxis vieler Schulen zeigt, dass dies nicht nur für schwache, sondern auch für leistungsstarke SchülerInnen förderlich ist.

2. Stärkung der Durchlässigkeit des Schulsystems und der „Umwege“ in der Sekundarstufe:

Das deutsche Schulsystem ist in der Sekundarstufe vor allem „von oben nach unten“ durchlässig; diese Richtung muss umgekehrt werden. Ziel muss es sein, möglichst viele Jugendliche zu möglichst hohen Abschlüssen zu bringen. Auch hier zeigt der Vergleich mit anderen Ländern, dass der unterschiedlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dadurch Rechnung getragen werden muss, dass Umwege und zweite oder gar dritte Chancen angeboten werden, die es ermöglichen, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen. Diese Umwege bestehen heute teilweise bereits, sie werden aber weder als Normalfall angesehen noch werden die Jugendlichen aktiv und systematisch dazu ermutigt, sie zu begehen.

3. Ausweitung und Institutionalisierung von niedrigschwelligen nicht-kommerziellen Förderangeboten:

Mentoring- und Förderkonzepte in verschiedenen Ländern (Deutschland, Niederlande, Schweiz) haben gezeigt, dass Jugendliche häufig einen individuellen Förderbedarf haben, der in der Schule nicht ausreichend berücksichtigt wird (einschließlich sozial-emotionaler Aspekte wie Motivation und Lebensperspektiven). Gleichzeitig sind aber auch unter erfolgreichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen vielfältige Ressourcen vorhanden, mit denen dieser Förderbedarf gedeckt werden kann. Wenn junge Studierende Jugendlichen in der Sekundarstufe als MentorInnen oder FörderlehrerInnen unterstützend zur Seite stehen, so hat dies durchweg positive Wirkungen für beide Seiten. Die Konzepte dafür bestehen und sie sind mit relativ geringen Mitteln umsetzbar – was fehlt, ist eine staatliche Förderung, die Kontinuität und Professionalität erlaubt.

4. Die kulturelle, soziale und sonstige Vielfalt und Heterogenität an Schulen darf nicht länger als Problem gesehen werden:

Vielfältige Schulen funktionieren und sie können sogar hervorragend funktionieren, wenn sie ihre Diversität als Chance und nicht als Problem begreifen. Wie die Beispiele zweier Grundschulen in Bremen und Berlin zeigten, sind auch mit sozial und kulturell zunehmend heterogener Schülerschaft ein gutes Schulklima, hervorragende Leistungen und eine aktive Elternbeteiligung möglich. Das gilt im Übrigen nicht nur für die Integration von Einwandererkindern, sondern auch für Kinder mit Lern- oder Körperbehinderungen. Auch jahrgangsübergreifender Unterricht hat sich als gewinnbringend für alle Schülergruppen herausgestellt. Voraussetzung dafür ist eine Kultur der – auch symbolischen – Wertschätzung von Unterschiedlichkeit. Dazu sollte auch der Erstsprachen-Unterricht in den häufigsten Herkunftssprachen der Eltern gehören. Maßnahmen wie das Gebot der deutschen Sprache auf dem Schulhof sind deshalb nicht hilfreich.

5. Interkulturelle Bildung und Diversity Management müssen verpflichtender Bestandteil der Lehrerbildung für alle Schulformen werden.

Dazu gehört, dass kulturelle und soziale Diversität auch in der Ausbildung als der Normalfall und nicht als „krisenhafte Ausnahme“ anzusehen ist. Auch die Lehrerkollegien sollten die Vielfältigkeit der Gesellschaft widerspiegeln: Das bedeutet insbesondere, dass der Anteil von LehrerInnen mit eigenem Migrationshintergrund und interkulturellen Kompetenzen in allen Schulformen kontinuierlich gesteigert werden muss (siehe dazu das Förderprogramm der ZEIT-Stiftung!). Es sollte aber z.B. auch bedeuten, dass Frauen und Männer in allen Schulformen gleichmäÙiger vertreten sein müssen, und Maßnahmen zu ergreifen sind, dies zu gewährleisten – etwa durch eine Aufwertung der Tätigkeit an Grundschulen.

6. Enttabuisierung der Begriffe „Diskriminierung“ und „Rassismus“:

Es gibt an deutschen Schulen, ebenso wie in anderen Ländern, vielfältige Formen des Rassismus und der Diskriminierung. Das geht von offener Gewalt und Ausgrenzung gegenüber einzelnen SchülerInnen oder Gruppen von SchülerInnen anhand bestimmter Merkmale über Mobbing gegenüber LehrerInnen und SchülerInnen bis hin zu subtilen, häufig nicht einmal so beabsichtigten Mechanismen mit diskriminierender Wirkung in der konkreten Interaktion zwischen den Beteiligten im Unterricht oder außerhalb. Diskriminierende und ausgrenzende Erfahrungen sind in erschreckender Weise „alltäglich“ und können Betroffene traumatisieren. Ein weiteres Problem ist, dass schon der Begriff „Diskriminierung“ als diffamierend oder denunziatorisch verstanden wird. Damit ist eine Auseinandersetzung mit und über Vorkommnisse oder Strukturen mit diskriminierender Wirkung häufig fast unmöglich oder für die Betroffenen mit sehr hohen Hürden verbunden. Es muss also eine Kultur des Dialogs an den Schulen etabliert werden, zu der sowohl private Initiativen als auch staatliche Programme beitragen können. Auch dies sollte in der Lehreraus- und -fortbildung stärker berücksichtigt werden, zumal von wissenschaftlicher Seite dazu Forschungsergebnisse und Fallbeispiele beigetragen werden können. Ebenso wichtig ist eine Haltung der klaren Reaktion und Intervention, wenn es zu rassistischen oder diskriminierenden Vorkommnissen kommt.

7. Auch Eltern mit geringen Bildungsvoraussetzungen, in schwieriger sozialer Lage oder mit Verständnisproblemen aufgrund geringer Deutschkenntnisse müssen in die Lage versetzt werden, die Schulbildung ihrer Kinder aktiv zu begleiten.

Dazu gehört die aktive Einbeziehung in die Mitsprachegremien der Schule ebenso wie die Vermittlung von Kenntnissen und Wissen über Schul- und Berufswege, Schulalternativen und besondere Fördermöglichkeiten. Viele Praxisprojekte zeigen, dass dies möglich ist und positive Effekte für die Arbeit der Schule hat. Gleichzeitig ist besonders die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund heute vielfältiger denn je: Viele Eltern sind selbst schon in Deutschland geboren, andere aber auch erst vor kurzem zugewandert. Dementsprechend unterschiedlich sind ihre Voraussetzungen, Vorstellungen und Erwartungshaltungen in Bezug auf die Schulbildung ihrer Kinder. Aber auch der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule muss neu definiert werden: Eine Schule, die einen nicht unerheblichen Teil der Lernarbeit der Kinder auf die Eltern überträgt, ist falsch konzipiert und benachteiligt Kinder von Eltern mit schlechteren Bildungsvoraussetzungen.

Alle vorgenannten Maßnahmen sind konkret und jederzeit umsetzbar. Die Konzepte dafür sind vorhanden, wissenschaftlich untermauert und in zahlreichen Praxisbeispielen und Pilotprojekten ausprobiert worden. Viele der genannten Maßnahmen sind relativ leicht auch flächendeckend umzusetzen, die meisten erfordern nicht einmal große finanzielle Anstrengungen. Andere Aufgaben sind anspruchsvoll und verlangen langfristige Änderungen, die sich an ambitionierten Zielen orientieren und nicht auf die Entstehung weiterer neuer Pilotprojekte abzielen, sondern wirklich systematisch und flächendeckend die Qualität des Bildungssystems verbessern. Hier hat gerade ein Stadtstaat wie Hamburg die Möglichkeit, zum Vorreiter der Entwicklung zu werden. Nötig ist dafür vor allem der gemeinsame Wille, die Dinge positiv zu verändern.

John Mollenkopf

Die Zweite Generation in den Schulen von New York City

Im Jahr 2009 war jeder achte Einwohner der USA unter 45 Jahren ein Angehöriger der *Zweiten Generation*, d.h. er oder sie hatte Einwanderer als Eltern, war aber selbst entweder in den USA geboren oder vor dem zwölften Geburtstag in die USA gekommen. In typischen Einwanderermetropolen wie New York und Los Angeles liegt dieser Anteil bei einem Drittel – in den jeweiligen Innenstädten noch höher. Führt man sich vor Augen, dass die Geburtenrate der ansässigen Bevölkerung sinkt und sie zudem weiterhin aus den Innenstadtbereichen abwandert, so sind die Kinder von Einwanderern im buchstäblichen Sinne die Zukunft Amerikas und zwar insbesondere des urbanen Amerika.

Hintergrund

Die wachsende Zahl von Amerikanern dieser *Zweiten Generation* wirft für die US-amerikanische Gesellschaft einige grundlegende Fragen auf: Was für eine Art von Amerikanern wird aus ihnen werden? Wie werden sie die USA verändern? Die *Zweite Generation* vor ihnen, die Kinder von Eltern, die zwischen 1880 und 1920 in die USA kamen, wuchs in den Zwischenkriegsjahren und während der Weltwirtschaftskrise auf und hatte es gewiss nicht leicht. Studien belegen jedoch, dass jene Generation gegenüber ihren Eltern einen deutlichen gesellschaftlichen Aufstieg erfuhr: Gegen Ende der 1950er Jahre hatte sie praktisch mit der seit mehreren Generationen in den USA ansässigen Bevölkerung gleichgezogen. Daraus entwickelten diese Studien die Vorstellung eines direkten Wegs der Anpassung, der sog. „straight line assimilation“, die auch bezüglich der jetzigen *Zweiten Generation* Grund geben würde, optimistisch zu sein.

Seit Beginn der 1990er Jahre jedoch machen sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Sorgen, weil sie fürchten, ein bedeutender Teil der Kinder der neuen *Zweiten Generation* könnte einen deutlichen sozialen Abstieg erfahren. Als besonders abstiegsgefährdet gelten diejenigen, die in mehrfacher Hinsicht Ähnlichkeiten mit armen Afroamerikanern aufweisen und in denselben Stadtteilen leben. Es gibt viele Gründe für diese Besorgnis: Die Einwanderer jüngerer Zeit kommen nicht aus Europa, sondern aus der Dritten Welt und fallen nicht in die Kategorie „Weiße“. Die US-Städte sind seit Ende der 1990er Jahre ethnisch sehr viel stärker gespalten als ein halbes Jahrhundert zuvor, weil Arbeiter mit mittleren Einkommen praktisch aus der urbanen Wirtschaft verdrängt worden sind und Innenstädte hinterlassen haben, die von hochgebildeten Fachkräften einerseits und unqualifizierten Niedriglohneempfängern im Dienstleistungssektor andererseits geprägt sind. Mit Bezug auf eine wegweisende Studie von William Julius Wilson in den 1980ern spricht man in Wissenschaftlerkreisen zunehmend von einer „städtischen Unterklasse“, die von Generation zu Generation in ausgeprägter Armut lebt. Von einigen Beobachtern werden diese Stadtviertel auch als Bildungswüsten (*educational dead zones*) bezeichnet, weil die Zahl der Schulabschlüsse dort so niedrig

und die Lernbedingungen in den dortigen Schulen so schlecht sind. So war die Sorge durchaus berechtigt, dass für viele Einwandererkinder – besonders, wenn sie Eltern mit dunkler Hautfarbe und geringer Bildung haben – „Amerikaner zu werden“ bedeutet, Teil der Ghettos der einheimischen Minderheiten zu werden.

Die Zweite Einwanderergeneration in der Metropolregion New York

Um festzustellen, ob eine solche Entwicklung in der größten Stadt der USA tatsächlich zu beobachten ist, hat die Russell Sage Foundation zusammen mit anderen Stiftungen eine umfangreiche Studie über die generationenübergreifende Mobilität dieser neuen *Zweiten Generation* initiiert, die diese mit den Kindern von Afroamerikanern, Puerto-Ricanern und weißen Amerikanern vergleicht. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich in *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age* (2008) von Philip Kasinitz, John Mollenkopf, Mary Waters und Jennifer Holdaway.

Die Studie untersucht die Werdegänge von jungen New Yorkern, deren Eltern Einwanderer aus China, der englischsprachigen Karibik, der Dominikanischen Republik, Kolumbien, Ecuador, Peru oder russische Juden sind, und vergleicht sie mit den Kindern von weißen, schwarzen oder puerto-ricanischen Eltern, die selbst in den USA geboren sind. Von jeder dieser Gruppen wurden in telefonischen Interviews etwa vierhundert Personen befragt (insgesamt 3.415) und 330 von ihnen nahmen zusätzlich an Tiefeninterviews teil. Es wurden außerdem ethnographische Feldstudien in institutionellen Zusammenhängen unternommen, in denen junge Menschen unterschiedlicher Herkunft miteinander in Kontakt kommen. Diese ethnographischen Beobachtungen sind 2006 unter dem Titel *Becoming New Yorkers* bei der Russell Sage Foundation erschienen.

Das zentrale Ergebnis der Studie ist, dass die *Zweite Generation* in allen Fällen einen positiven Trend aufweist, das gilt auch für die Angehörigen jener Gruppen, die unter schwierigsten Bedingungen groß werden. Im Durchschnitt haben alle Angehörigen der *Zweiten Generation* bereits einen deutlich höheren Bildungsstand erreicht als ihre Eltern. Sie haben sogar, gemessen an ihrem Bildungsstand und Einkommen, mehr erreicht als vergleichbare Gruppen der ansässigen Bevölkerung, z.B. wenn wir die Kinder von Eltern aus der Dominikanischen Republik mit puerto-ricanischen Altersgenossen vergleichen. Kinder chinesischer und russischer Eltern schneiden sogar besser ab als die Kinder von *native whites*. Berücksichtigt man jeweils den familiären Hintergrund, lässt sich statistisch zwischen der *Zweiten Generation* und den seit mehreren Generationen in den USA lebenden Weißen kein Unterschied ausmachen. Dies gibt Anlass zu der Vermutung, dass die Bildungsabschlüsse in diesen Gruppen steigen werden, wenn sie Familien gründen und ähnlich wie die *native whites* beginnen, beruflich aufzusteigen. Die Angehörigen der *Zweiten Generation* werden zu den Weißen aufschließen, genau so, wie es die frühere *Zweite Generation* fünfzig Jahren vor ihnen getan hat.

Am langwierigsten und schwierigsten wird der Aufholprozess allerdings für die Kinder von Eltern aus der Dominikanischen Republik und aus der westindischen Karibik, weil sie oft in Armut und mit alleinerziehenden Vätern oder Müttern aufwachsen, und weil sie von der Mehrheitsgesellschaft mit größerer Wahrscheinlichkeit

als Angehörige von Minderheiten stigmatisiert werden. Aber selbst diese Gruppen machen Fortschritte. Damit ist eines der beunruhigendsten Ergebnisse unserer Studie, dass der Aufstieg von Afroamerikanern und Puerto-Ricanern durch Barrieren behindert wird, die ähnliche Gruppen der *Zweiten Generation* anscheinend überwinden können.

Viele der von uns Befragten unterscheiden sich deutlich von ihren Vorgängern vor fünfzig Jahren. So fühlen sich unsere Gesprächspartner z.B. nicht hin- und hergerissen zwischen dem Heimatland der Eltern und ihrer Heimat USA. Die Tatsache, dass New York so multikulturell ist und keinen eindeutig anglo-amerikanischen Mainstream hat, und die in New York weitgehend akzeptierte ethnische Vielfalt lassen vermutlich weniger das Gefühl aufkommen, dass Bindungen zum Heimatland der Eltern irgendwie im Widerspruch dazu stünden, Amerikaner oder zumindest New Yorker zu sein.

Das Bildungsniveau

Das erreichte Bildungsniveau ist der wichtigste Prognosefaktor für späteren Erfolg im Leben und lässt sich bei jungen Leuten im Alter von 18 bis 32 Jahren gut messen. Wir haben auch die Teilhabe der Befragten am Arbeitsmarkt, ihr Einkommen und ihr politisches Engagement als Bürger der Zivilgesellschaft erhoben. Die Bewältigung der Schulkarriere ist aber *die* zentrale Voraussetzung für die spätere soziale Teilhabe von jungen Menschen in und um New York. Zwar gelingt es im Verlauf des Lebens oft, die Effekte von Schulversagen oder Schwierigkeiten in der Schule noch zu überwinden, dies bedeutet aber zumindest immer einen Zeitverlust, und fast immer führt eine geringe Schulbildung zu dauerhaft niedrigem Einkommen und geringerer persönlicher Zufriedenheit.

Tabelle 1: Art der besuchten Highschool

	PR	NB	DR	WI	SA	CH	RJ	NW
Öffentliche Schulen	73,7%	76,2%	77,8%	76,5%	70,1%	66,7%	63,5%	32,1%
Öffentliche Schule (Magnetschulen*)	2,0%	2,4%	0,0%	4,3%	1,8%	20,5%	7,9%	3,1%
Private Schule, katholisch	11,2%	4,8%	8,7%	6,0%	12,0%	2,6%		19,1%
Private Schule, jüdisch							14,3%	1,8%
Private Schule, nicht-konfessionell	1,2%	0,7%	0,8%	1,4%	0,6%	0,9%	1,6%	6,0%
Staatliche Schule außerhalb von NYC	11,7%	14,3%	9,5%	8,9%	10,8%	7,7%	12,7%	26,2%
Katholische Schule außerhalb von NYC	0,2%	0,9%	2,4%	1,7%	3,0%	0,0%		7,8%
Private, nicht-konfessionelle Schule außerhalb von NYC	0,2%	0,7%	0,8%	1,2%	1,8%	1,7%	0,0%	3,8%
Anzahl der Befragten	409	385	419	391	380	566	292	266

Legende: PR = puerto-ricanisch, NB = *native black* oder afroamerikanisch, DR = dominikanisch, WI = westindisch, SA = südamerikanisch oder mit Eltern aus Kolumbien, Ecuador oder Peru, CH = chinesisch, RJ = russisch-jüdisch, NW = *native white*

* Magnetschulen sind Schulen in den USA mit einem Schwerpunkt auf Naturwissenschaften, Technik oder Kunst, die Schüler nur nach einem bestandenen Eingangstest aufnehmen.

Wie in anderen in diesem Band beschriebenen nationalen Bildungssystemen, verfügt auch New York über ein komplexes Schulsystem: Zwar ist der Bereich der staatlichen Schulen in den USA weniger durch unterschiedliche Schularten charakterisiert als z.B. in den Niederlanden und Deutschland, aber die jeweiligen Elementar-, Mittel- und weiterführenden Schulen unterscheiden sich in der schulischen Praxis erheblich. Fünf Sechstel der Kinder in der Studie besuchten eine staatliche Schule, ein Sechstel eine meist katholische Privatschule, in wenigen Fällen auch eine nicht-konfessionelle Eliteschule. Je nach Standort weisen die staatlichen Schulen große Unterschiede bezüglich der Qualität ihrer Angebote und der Schülerleistungen auf – dies zeigte sich beispielsweise an den Noten, dem Prozentsatz der erfolgreichen Schulabsolventen und an der Zahl von Schülern, die nach der Schule einen Studienplatz an einer Universität bekamen. Ungefähr drei Fünftel der Schüler in unserer Studie besuchten eine Schule in New York City, ein Fünftel eine Schule in den Vororten und das letzte Fünftel eine Schule im nahe gelegenen New Jersey auf der anderen Seite des Hudson Rivers. Generell leben in den Vororten eher Familien mit höherem Einkommen und besserem Bildungsstand als in New York City und in Newark (New Jersey), und dies schlägt sich auch in besseren Schulnoten und höheren Schulabschlussquoten nieder. Auch in New York selbst schwanken die Schülerleistungen und die Qualität der schulischen Angebote stark von Viertel zu Viertel, d.h. die Wohngegend entscheidet weitgehend über den Standard der Schule, die man höchstwahrscheinlich besucht.

Im Primarschulalter besuchen die meisten Kinder die Schule des Viertels, in dem sie leben. Wenn Eltern dafür sorgen wollen, dass ihr Kind eine gute Primarschule besucht, dann müssen sie es sich leisten können, in ein entsprechendes Viertel zu ziehen. Die soziale Stratifizierung der Schulverläufe der *Zweiten Generation* beginnt also mit der wohnräumlichen Segregation.

Wo Einwanderer und ihre Kinder leben

Die statistische Wahrscheinlichkeit, im innerstädtischen Bereich einer Metropolregion zu leben, ist für Einwanderer und ihre Nachkommen sehr viel höher als im Bevölkerungsdurchschnitt und noch einmal wesentlich höher als unter den *native whites*. Volkszählungsdaten aus dem Jahr 2009 zeigen z.B., dass von der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nur 17 Prozent in Brooklyn und Queens leben, aber 38 Prozent der Einwanderer und 35 Prozent der *Zweiten Generation*. In New York und anderen Innenstädten der Region haben Einwanderer es allerdings verstanden, die Viertel zu meiden, in denen Afroamerikaner und Puerto-Ricaner mit dem geringsten Einkommen leben. Sie haben ihre Kinder also auf Grundschulen schicken können, die trotz einer hohen Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund etwas besser sind als die Schulen in den ärmsten und von *native minorities* dominierten Vierteln. Einigen Gruppen wie den Chinesen und den russischen Juden ist das besser geglückt als z.B. Familien aus der Dominikanischen Republik und der Karibik. Aber selbst Einwanderer aus der Dominikanischen Republik siedelten sich eher in Washington Heights an, einem Viertel im nördlichen Manhattan, als in East Harlem oder Bushwick und die Westinder (Karibik) zogen eher nach Crown Heights und Flatbush als in den zentralen Teil Harlems oder nach Bedford-Stuyvesant.

In diesen weniger benachteiligten Vierteln zu wohnen, bedeutete für die Kinder der Einwanderer nicht nur, eine bessere Grundschule zu besuchen, sondern war auch die Voraussetzung für den Besuch besserer weiterführender Schulen. Tabelle 1 zeigt, dass mit Ausnahme der *native whites* die große Mehrheit der Befragten, die im Stadtgebiet von New York aufgewachsen waren, eine allgemeinbildende öffentliche Highschool in New York City besuchten. Bei den Weißen mit Eltern ohne Migrationshintergrund galt dies jedoch nur für ein Drittel, in dieser Gruppe besuchten die meisten Schüler entweder öffentliche Highschools in den Vorstädten (außerhalb von New York City) oder sie gingen auf eine katholische Privatschule im Stadtgebiet.

New York City verfügt über ein staatliches Schulwesen von riesigen Ausmaßen: Täglich bemühen sich 80.000 Lehrer in 1.600 Schulen um 1,1 Millionen Schüler. Der Gesamtetat der Schulen beträgt 21 Milliarden US-Dollar. Zwar setzt die Verwaltung den einzelnen Schulen z.B. bei der Klassenfrequenz und der Personaldecke enge Grenzen, jedoch sind die Bedingungen je nach sozioökonomischen Verhältnissen der Schüler, der Befähigung und Erfahrung der Lehrer (je länger ein Lehrer im Schuldienst ist, desto eher kann er sich seine Stelle aussuchen) und der Kompetenz des Schulleiters sehr unterschiedlich. In den Zeitungen werden jedes Jahr die Noten für Lesen und Rechnen veröffentlicht, die die Schüler der vierten bzw. achten Klasse bei standardisierten Tests erreicht haben. Die Schulbehörde hat auch ein ausgefeiltes System von Übersichten (*school report cards*) entwickelt, mit deren Hilfe gezeigt werden soll, wie gut die Schüler einer jeden Schule je nach familiärem Hintergrund abschneiden (hierbei werden auch Untersuchungen zur Zufriedenheit der Eltern mit der Schule einbezogen) (NYC Department of Education, 2010). Der Bürgermeister von New York, Michael Bloomberg, und sein Schuldezernent Joe Klein, haben versucht, die unvermeidliche Variationsbreite zwischen Schulen und die – wenn auch eingeschränkten – Möglichkeiten der Eltern bei der Wahl der Schule zu nutzen, um mehr Wettbewerb unter den Schulen zu schaffen. Besonders Highschools mit fort-dauernd schlechten Leistungen werden geschlossen.

Sich in diesem komplexen System zurechtzufinden, am Ende einen Highschool-Abschluss zu erreichen und einen Platz an einer Hochschule zu ergattern, ist für Familien in New York City eine riesige Herausforderung. Für die relativ wenigen Mittelschichtsfamilien, die ihre Kinder auf öffentliche Schulen schicken, ist die „richtige“ Wahl von Grundschule, Mittelschule und Highschool ein ständiger Anlass zur Sorge. Und das New Yorker Schulsystem bietet schulische Angebote, die sich durchaus mit den besten Gymnasien in Deutschland, den Niederlanden oder in Paris messen können. Aus den besten öffentlichen Highschools in New York gehen jedes Jahr Dutzende von Schulabsolventen an Elite-Universitäten wie Harvard und Yale. Gleichzeitig gibt es in New York aber auch viele große Highschools, an denen viele Schüler, die Minderheiten angehören und aus armen Verhältnissen stammen, keinen oder erst verspätet einen Abschluss erreichen. Von ihnen besuchen relativ wenige später ein College und noch weniger gehen auf die anspruchsvolleren Colleges und Universitäten.

Bei unserer Studie zeigte sich, dass die Mehrzahl der jungen New Yorker mit afroamerikanischem oder puerto-ricanischem Hintergrund eine solche Highschool besuchte. Weniger als ein Zehntel ging auf eine der besseren Schulen. Wie Tabelle 2

zeigt, besuchten die meisten Kinder Schulen, die leistungsmäßig zum untersten Fünftel gehörten. Ihre Klassenkameraden der *Zweiten Generation* mit dominikanischem oder karibischem Familienhintergrund finden sich ebenfalls mehrheitlich am unteren Ende der Skala wieder, wenn auch weniger ausgeprägt. Schüler mit kolumbianischen, ecuadorianischen oder peruanischen Eltern waren dagegen sehr viel weniger auf den leistungsschwachen Schulen vertreten (Einwanderer, die aus den drei genannten südamerikanischen Staaten nach New York kommen, haben in der Regel einen höheren Bildungsstand, ein höheres Einkommen und eine hellere Hautfarbe als diejenigen aus der Dominikanischen Republik oder Puerto Rico). Diejenigen mit chinesischen oder jüdisch-russischen Eltern lagen in etwa gleichauf mit den *native whites*. Beachtlich ist, dass fast die Hälfte aller chinesischen Kinder auf die besten Highschools ging – sie lagen damit weit über den jüdisch-russischen Familien, die wiederum bessere Chancen haben als die *native whites* im öffentlichen Schulsystem.

Tabelle 2: Art der in New York City besuchten Highschool
(Befragte aus der Metropolregion New York, die eine Highschool in New York City besuchten)

	PR	NB	DR	WI	SA	CH	RJ	NW
Staatliche Schule, unterstes Fünftel	35,5%	31,5%	30,6%	28,1%	10,8%	6,6%	1,5%	5,4%
Staatliche Schule, zweitunterstes Fünftel	17,6%	20,2%	23,1%	15,9%	21,4%	7,6%	1,5%	5,9%
Staatliche Schule, mittleres Fünftel	13,4%	13,8%	16,0%	14,2%	20,5%	15,0%	15,6%	11,4%
Staatliche Schule, zweitoberstes Fünftel	11,4%	15,6%	11,7%	19,5%	13,0%	19,5%	43,1%	13,9%
Staatliche Schule, oberstes Fünftel	8,2%	10,4%	5,6%	11,4%	14,2%	45,5%	19,1%	13,4%
Konfessionelle Private nicht-konfessionelle Schule	12,8%	6,7%	11,2%	8,1%	17,5%	3,2%	17,6%	39,1%
	1,1%	1,8%	1,9%	2,8%	2,7%	2,7%	1,5%	10,9%
Anzahl	352	327	376	359	332	528	262	202

Legende: PR = puerto-ricanisch, NB = *native black* oder afroamerikanisch, DR = dominikanisch, WI = westindisch, SA = südamerikanisch oder mit Eltern aus Kolumbien, Ecuador oder Peru, CH = chinesisch, RJ = russisch-jüdisch, NW = *native white*

Die folgende Tabelle 3 untersucht die Bildungsverläufe von jungen Menschen, die vom Alter her theoretisch bereits einen College-Abschluss hätten erreichen können. In der obersten Zeile finden sich diejenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen haben. Die große Übereinstimmung der drei am stärksten benachteiligten Gruppen in Bezug auf den Bildungsstand der Eltern, schlechte Einkommensverhältnisse und den Prozentsatz Alleinerziehender in dieser Kategorie ist auffallend. Allerdings korrelieren diese Faktoren am stärksten bei den Angehörigen von *native born minorities*. Bei den jungen Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Studie – allerdings mit Ausnahme derjenigen mit Eltern aus der Dominikanischen Republik – liegt die statistische Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruches viel niedriger als bei

Afroamerikanern und Puerto-Ricanern. Die Schulabbrecherquote unter den in den USA geborenen Weißen ist sogar deutlich höher als bei Chinesen und Russen.

Tabelle 3: Erreichtes Bildungsniveau
(Befragte im Alter von 21–35 Jahren; Abschluss oder aktuelles Bildungsniveau)

	PR	NB	DR	WI	SA	CH	RJ	NW
Kein Highschool-Abschluss	23,5%	15,9%	17,0%	10,8%	8,4%	1,9%	2,9%	8,2%
Highschool-Abschluss	20,2%	19,7%	15,2%	13,1%	12,8%	5,9%	6,4%	12,8%
Associate of Arts*	34,4%	42,4%	39,3%	46,3%	41,6%	19,3%	23,1%	21,0%
Bachelor of Arts	19,2%	19,4%	25,1%	24,3%	33,2%	64,0%	55,5%	42,0%
Höherer Abschluss als Bachelor	2,6%	2,5%	3,4%	5,6%	4,0%	9,0%	12,1%	16,0%
Anzahl								

Legende: PR = puerto-ricanisch, NB = *native black* oder afroamerikanisch, DR = dominikanisch, WI = westindisch, SA = südamerikanisch oder mit Eltern aus Kolumbien, Ecuador oder Peru, CH = chinesisch, RJ = russisch-jüdisch, NW = *native white*

* Associate of Arts (AA) ist der Abschluss eines zweijährigen Fachstudiums an einem Community College, dieses entspricht in etwa unseren Fachschulen.

Unter den 21- bis 35-Jährigen ist der Bildungsstand bei den *native whites* erwartungsgemäß am höchsten: Zwei Fünftel von ihnen besitzen einen Universitätsabschluss (oder studieren noch), ein weiteres Sechstel macht ein Postgraduiertenstudium oder besitzt schon einen solchen höheren Abschluss. Das heißt, rund siebzig Prozent von ihnen ist es gelungen, ihren familiär bedingten privilegierten Status und den Besuch einer guten privaten oder staatlichen Schule zu nutzen, um Zugang zu gehobenen Berufen und Leitungspositionen zu erhalten. Überraschenderweise haben sich aber die Kinder chinesischer und russischer Einwanderer noch besser geschlagen. Für die Letztgenannten verwundert dies nicht so sehr, da ihre Eltern in der früheren Sowjetunion oft Hochschulabsolventen waren und als Wissenschaftler oder in gehobenen Berufen gearbeitet hatten. Der Erfolg der Chinesen dagegen ist außergewöhnlich: Zwar waren einige der Eltern in diesen Familien gut gebildet, die große Mehrheit der Einwanderer aus der Volksrepublik China verfügte jedoch nur über sehr geringe Schulbildung, sprach kaum Englisch und übte Hilfstätigkeiten in der Gastronomie oder Bekleidungsindustrie aus. Nie zuvor in der Einwanderungsgeschichte der USA hat eine Gruppe von Einwandererkindern ihre weißen Altersgenossen ohne Migrationshintergrund im durchschnittlich erreichten Bildungsniveau überflügelt.

Bei den Kindern von Einwanderern, deren sozioökonomische Situation und Arbeit-versus-Familienleben-Verhältnis sehr ähnlich sind wie bei den nicht eingewanderten Minderheiten, sieht die Sache weit weniger rosig aus. Dennoch ist mit Ausnahme der Dominikaner festzustellen, dass ein größerer Anteil von ihnen als von nicht eingewanderten Minderheiten die besten Highschools besucht – einige Gruppen hatten auch häufiger eine konfessionsgebundene Schule besucht. Alle Gruppen der *Zweiten Generation* waren häufiger in zwei- oder vierjährigen College-Programmen als Angehörige der *native minority groups*. Ihr Anteil an Universitäten und in Postgraduiertenprogrammen ist besonders bemerkenswert: Zwar erreichen die

Kinder der meisten Einwanderergruppen nicht annähernd das Bildungsniveau von Chinesen und russischen Juden, sie machen aber einen riesigen Schritt im Vergleich zum Bildungsniveau der Eltern.

Welche Faktoren sind bei den von uns Befragten in New York City für langfristigen Bildungserfolg verantwortlich? Inwieweit hat die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe einen negativen Einfluss, wenn der Bildungsstand der Eltern berücksichtigt wird? Was wirkt sich im Umgang mit den Selektionsmechanismen des Schulsystems am förderlichsten bzw. hinderlichsten aus? Tabelle 4 zeigt die Ergebnisse einer multivariaten Analyse zum relativen Einfluss des elterlichen Bildungsstands, des Herkunftslandes der Eltern, der Erfahrung im Umgang mit Institutionen und einiger individueller Charakteristika auf den Bildungserfolg.

Tabelle 4: Einflussgrößen für schulische Leistungen/Ergebnisse
(Befragte im Alter von 21–35 Jahren)

Unabhängige Variablen	Beta	Signifikanz
(konstant)	1.342	.000
Puerto-Ricaner	-.078	.004
In den USA geborene Schwarze (<i>native black</i>)	-.074	.007
aus der Dominikanischen Republik	-.007	.792
aus Westindien (Karibik)	.002	.934
Südamerikaner	.000	.998
Chinesen	.189	.000
Russen	.086	.000
Alter	.136	.000
Weiblich	.147	.000
Anzahl der Umzüge im Alter 6–18	-.060	.001
Zahl der Kinder in der Familie	-.060	.001
Bildungsstand der Eltern	.227	.000
In NYC lebend und dort aufgewachsen	-.053	.004
Besuch einer katholischen Highschool 1 Jahr oder länger	.104	.000
Nutzung von Museen und Büchereien	.064	.001
Durchschnittlich aufgewendete Zeit für Hausaufgaben an der Highschool	.048	.007
Eigene Vater-/Mutterschaft	-.283	.000
R ² bereinigt	.327	.000

Wenn wir ausschließlich auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe schauen, so können damit 14 Prozent des Unterschieds zwischen den Gruppen erklärt werden. Alle nicht-weißen Einwanderergruppen erreichen ein statistisch signifikant niedrigeres Bildungsniveau als die *native whites* – die hier als Referenzgruppe dienen und deshalb nicht aufgeführt sind. Wenn zusätzlich individuelle und familiäre sowie weitere Hintergrundfaktoren berücksichtigt werden, kann das Modell schon 33 Prozent der Unterschiede erklären. Bei dieser Betrachtung wird die Gruppenzugehörigkeit für Dominikaner, Westinder (Karibik) und Südamerikaner insignifikant, während Chinesen und Russen besser abschneiden als *native whites*. Das Beunruhigende an der Tabelle ist, dass die Angehörigen der beiden einheimischen Minderheiten auch

bei Berücksichtigung von Faktoren, die die Schul- und Bildungslaufbahn in den Kontrollgruppen positiv oder negativ beeinflussen können, durch ihre Gruppenzugehörigkeit Nachteile erleiden.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich dreierlei schließen: Erstens, zwei Gruppen innerhalb der *Zweiten Generation* schneiden signifikant besser ab als die *native whites* – bei Berücksichtigung des familiären Hintergrundes erscheint die um 20 Prozent höhere Erfolgsquote der Chinesen im Vergleich zu *native whites* noch auffälliger als bei Betrachtung der einfachen Verteilung. Zweitens, bei Berücksichtigung von bestimmten Hintergrundfaktoren unterscheidet sich auch keine der übrigen Gruppen der *Zweiten Generation* mehr statistisch von den *native whites*. Man kann also davon ausgehen, dass Dominikaner, Westinder (Karibik) und Südamerikaner im Zuge ihres Aufstiegs einen höheren Bildungsstand erreichen, bessere Arbeitsplätze bekommen und ihren Rückstand gegenüber den *native whites* aufholen werden. Drittens, trotz der in den USA erzielten Fortschritte in Richtung Gleichberechtigung sind die einheimischen Minderheiten weiterhin benachteiligt und haben es noch immer mit unverhältnismäßig hohen Hürden zu tun, mit denen die *Zweite Generation* fertig geworden ist, bzw. die sie umgehen konnte.

Unter den in Tabelle 4 analysierten nicht-gruppenspezifischen Faktoren sticht eine Zahl besonders hervor: der Unterschied zwischen den Geschlechtern. Es ist naheliegend, dass das Lebensalter eine Rolle spielt: Je älter jemand ist, desto mehr Zeit hat er, um einen höheren Bildungsstand zu erreichen (die befragten Weißen und Schwarzen sind z.B. im Durchschnitt älter als die Angehörigen der anderen untersuchten Gruppen). Der auffällige Unterschied, den auch das Geschlecht macht, ist dagegen weniger leicht zu erklären. In praktisch allen Untersuchungen zur heutigen *Zweiten Generation* schneiden junge Frauen besser ab als junge Männer. Dafür gibt es viele mögliche Gründe: Familien schützen ihre Töchter stärker vor den Gefahren der Straße und Erwachsenwerden hat für Mädchen weniger problematische Aspekte als für junge Männer. Allerdings verdienen junge Frauen später weniger als ihre männlichen Kollegen, obwohl ihre schulischen Leistungen besser waren. In einer Arbeitswelt, die sich zunehmend „feminisiert“, erweist sich dennoch ein hoher Bildungsabschluss für Frauen als gutes Startkapital für dauerhaften Erfolg im Berufsleben.

Von den übrigen Faktoren hat der Umstand, dass ein Kind bei Eltern mit höherem Bildungsstand aufwächst, den größten positiven Einfluss. Umgekehrt wirkt sich eine frühe Mutter- oder Vaterschaft am stärksten negativ aus. Interessanterweise hat es zwar einen negativen Effekt, wenn ein Kind mit einem alleinerziehenden Elternteil aufwächst, er ist aber statistisch nicht signifikant, sobald der Bildungsstand der Eltern berücksichtigt wird. Auch mehrere Geschwister und ein häufiger Wechsel des Wohnorts wirken sich negativ aus. Es wird Eltern überall freuen zu erfahren, dass sich statistisch auch die Zeit für die Erledigung von Hausaufgaben langfristig positiv auf den Schul- und Bildungserfolg auswirkt. Zwei Variablen belegen zudem die institutionellen Barrieren, mit denen Kinder von Einwanderern in New York zu kämpfen haben: Kinder, die in New York aufwachsen, sind gegenüber denjenigen in den umgebenden Vorstädten leicht aber signifikant im Nachteil. Die staatlichen Schulen zu meiden und als weiterführende Schule eine konfessionelle Schule zu wählen, hat darüber hinaus einen eindeutigen und relativ starken positiven Effekt auf die Bildungskarriere.

Die Ergebnisse stimmen uns, zumindest was die Kinder von Einwanderern angeht, vorsichtig optimistisch. Die Tatsache, dass es den Eltern in vielen Fällen gelungen ist, die ärmsten und problematischsten Stadtviertel von New York City als Wohnort zu meiden, gibt in Kombination mit einem starken Arbeitswillen und einem gewissen Bildungsstand der Eltern den Kindern im Vergleich zu vielen Kindern afroamerikanischer und puerto-ricanischer Eltern einen „Zweite-Generation-Vorteil“¹.

Die chinesischen und russischen Einwandererkinder der *Zweiten Generation* sind sogar in einem Maß erfolgreich, wie es die Geschichte der Anpassung in New York noch nicht gesehen hat.

Das beruhigendste Ergebnis ist, dass Afroamerikaner und Puerto-Ricaner weiterhin an Barrieren scheitern, die von vergleichbaren Gruppen der *Zweiten Generation* wie Westindern (Karibik) und Dominikanern eher umschifft werden. Wir vermuten, dass dies damit zu tun hat, dass die Familien der *Zweiten Generation* keine ähnlich lange Geschichte der Diskriminierung und Armut wie Afroamerikaner und Puerto-Ricaner erlebt haben, dass ihr Bildungsstand etwas höher ist und dass sie besser in den Arbeitsmarkt integriert sind und daher höhere Einkommen erzielen. Sie leben nicht in den besonders problematischen Vierteln der Stadt, die bei Einsetzen der großen Einwanderungswellen nach 1965 bereits „abgestempelt“ waren, und die Einwanderer – die generell eher Arbeit hatten, in deren Familien tendenziell mehrere Erwachsene erwerbstätig waren und die noch nicht straffällig geworden waren – mieden diese Viertel, wenn sie nur konnten. Die afroamerikanischen und puerto-ricanischen Befragten wurden hingegen in Lebensumstände hineingeboren, wie sie in den vergangenen Jahrzehnten kaum schlechter hätten sein können, mit hohen Raten in Bezug auf Drogenmissbrauch und Gewalt. Ihre Eltern hatten oft nicht das nötige Geld, um diese Viertel zu verlassen, und die Verhältnisse verschlechterten sich in den 1960er Jahren und 1970er Jahren zusätzlich durch den Wegzug derjenigen, die es sich leisten konnten, anderswo zu leben. Die genannten Strukturen sind Beleg für eine weiterhin bestehende Benachteiligung bestimmter Hautfarben und ethnischer Gruppen in den USA – einem Land, das eigentlich der Meinung ist, gerade in dieser Frage große Fortschritte erzielt zu haben. Sie stellen somit für Politiker und Sozialwissenschaftler eine Herausforderung dar, die es nicht nur gesellschaftlich anzugehen gilt, sondern die auch im Vergleich mit europäischen Staaten als Faktor berücksichtigt werden muss.

Für die Schulpolitik New Yorks ergeben sich aus unserer Studie folgende Schlussfolgerungen: Der Kern des Problems sind Schulen mit niedrigem Leistungsniveau, die vorwiegend von Jugendlichen aus nicht eingewanderten Minderheiten besucht werden, die in der größten Armut und in den schwierigsten Familien leben. Man kann eine staatliche Institution schwerlich auffordern, die Folgen sozialer Unterschiede alleine aufzufangen, und es gibt keine echte Lobby, die sich für Verbesserungen an diesen Schulen einsetzen würde, weil die Eltern an diesen Schulen kaum politischen Einfluss besitzen. Hier liegt die größte Herausforderung für die New Yorker Schulbehörde.

1 Der Begriff spielt auf die gegenteilige Beobachtung einiger amerikanischer Migrations- und Bildungsforscher an, die in der zweiten Generation eine Verschlechterung gegenüber der eingewanderten Elterngeneration festzustellen meinten, der sogenannte *Second Generation Decline*. Dieser Feststellung widerspricht die New Yorker Studie nachdrücklich (Anmerkung der Herausgeber).

Eine zweite wesentliche Schlussfolgerung besteht darin, dass es wichtig ist, den Betroffenen eine zweite Chance und alternative Möglichkeiten zu bieten. Dies gilt besonders für Familien, in denen die Eltern lange Arbeitstage haben und zu geringen Löhnen arbeiten müssen, und in denen unerwartete Probleme häufiger auftauchen. Junge Menschen müssen darauf mitunter reagieren, indem sie eine Zeit lang von der Schule fernbleiben oder weniger teure Bildungsangebote wahrnehmen. Die vom staatlichen Universitätssystem – besonders von der City University of New York – in diesem Zusammenhang angebotene Unterstützung ist sehr hilfreich, da es hier selbst für Schüler mit schlechten Noten relativ leicht ist, einen Studienplatz zu bekommen. An der City University sind ältere Studierende, die nebenbei arbeiten, eine Familie haben und phasenweise ihre akademische Laufbahn unterbrechen, nichts Ungewöhnliches. Darüber hinaus bietet die City University weiterführende Studiengänge und Promotionsmöglichkeiten. Auch wenn in dieser Hinsicht noch viel zu tun bleibt, so stellt dieses System durch seine Durchlässigkeit und die Vielzahl seiner Bildungsangebote doch einen unschätzbaren Weg der sozialen Mobilität für Hunderttausende junge New Yorker dar.

Literatur

- Kasinitz, P., Mollenkopf, J. & Waters, M. (2006). *Becoming New Yorkers. Ethnographies of the New Second Generation*. New York: The Russell Sage Foundation Press.
- Kasinitz, P., Mollenkopf, J., Waters, M. & Holdaway J. (2008). *Inheriting the City: The Children of Immigrants Come of Age*. New York: The Russell Sage Foundation Press.
- NYC Department of Education (2010). *Progress Report*. Verfügbar unter: <http://schools.nyc.gov/Accountability/tools/report/default.htm> [07.10.2010].