

Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen¹

1. Einleitung

Wie bevölkerungsstatistische Analysen belegen, muß in den nächsten Jahren mit einem Ansteigen der Ausländerkinder im Schulsystem gerechnet werden (vgl. dazu den Beitrag von D. HOPF in diesem Heft). Diese Entwicklung sollte in einer wirtschaftlich stagnierenden Phase, in der die Gefahr ressentimentgeladenen Handelns allgemein ansteigt und in der bereits kleine Vorkommnisse lawinenartige Folgen nach sich ziehen können, Anlaß für eine intensivere Beschäftigung mit der schulischen Lage dieser Kinder sein. Dabei muß festgestellt werden, daß das Wissen um die tatsächliche Situation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik indirekt und fragmentarisch ist. In Ländern wie der Schweiz, in denen der Ausländeranteil bedeutend höher ist, haben solche Fragestellungen eine wesentlich längere Tradition (POGLIA 1980). Hier aber werden Aussagen häufig aufgrund von Sekundäranalysen bevölkerungsstatistischer Daten gemacht; die Erfahrungen dieser Kinder, ihrer Eltern und der damit befaßten Lehrer werden mit wenigen Ausnahmen (GÄRTNER-HARNACH et al. 1974; BOOS-NÜNNING 1976) kaum erfaßt. Diese unbefriedigende Forschungslage war Anstoß für die folgende Datenanalyse.

2. Methodik

2.1. Untersuchungsanlage

Von zwei Projektgruppen im ZENTRUM I BILDUNGSFORSCHUNG der Universität Konstanz wurden in den Jahren 1977 und 1978 im Rahmen der Evaluatation von Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (NW) und Hessen mehrere Schülerstichproben, die für das gegliederte und das Gesamtschulsystem repräsentativ waren, untersucht². In beiden Erhebungswellen wurde eine breitgefächerte Evaluation von Schulsystemeffekten angestrebt, wobei 1977 der Schwerpunkt eher im affektiv-sozialen Bereich, 1978 eher im Bereich kognitiver Schulleistungen lag. Die erhobenen Daten beruhten dabei entweder auf Selbstangaben der Schüler, die mittels standardisierter Fragebögen erhoben wurden, oder auf den Leistungen der Schüler in den vorgegebenen Schulleistungstests. Bei der Erhebung 1978

¹ Der nachfolgende Artikel ist eine Kurzfassung einer ausführlichen Ergebnisdarstellung (LUKESCH 1980). Interessenten können diesen Arbeitsbericht unter der Anschrift des Verfassers anfordern.

² Die Ergebnisse der Projektgruppe „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen“ sind in Form von Arbeitsberichten aus dem ZENTRUM I BILDUNGSFORSCHUNG der Universität Konstanz dokumentiert, die der Projektgruppe „Vergleichsuntersuchungen in Nordrhein-Westfalen“ sind in der Reihe „Schule und Weiterbildung, Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I“, herausgegeben vom Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, im Schoeningh-Verlag erschienen. Das Verzeichnis der bisherigen Veröffentlichungen findet sich bei FEND/KLAGHOFER (1980).

wurden den Schülerkarteien noch Angaben über die Grundschulempfehlung, die Kurseinstufungen, die Noten in den Leistungsfächern und den Beruf des Familienerhalters entnommen. Eine genaue Beschreibung der eingesetzten Verfahren ist in den genannten Publikationen enthalten (vgl. vor allem KISCHKE et al. 1980; HAENTSCHE 1979a, b; HELMKE 1978; DREHER 1978).

2.2. Stichprobenbeschreibung

In beiden Erhebungen wurden Schüler der 6. und der 9. Schulstufe aus dem gegliederten und dem Gesamtschulsystem in NW und Hessen untersucht. Dabei sind aber zwei Ausnahmen zu beachten: Bei der Erhebung 1977 mußte zum Teil auf Schüler der 8. Schulstufe zurückgegriffen werden, da wegen des damaligen Ausbaustandes von Gesamtschulen (und aus Vergleichsgründen auch an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems) noch keine 9. Schulstufe vorhanden war. 1978 war es hingegen aus organisatorischen Gründen in Hessen nicht möglich, eine Vergleichsstichprobe aus dem gegliederten Schulsystem zu untersuchen (ein Teil der Elternschaft hatte die Genehmigung zur Mitarbeit ihrer Kinder kurzfristig verweigert).

Sämtliche Untersuchungen wurden im Klassenverband vorgenommen. Abgesehen von krankheitsbedingtem Fehlen und einzelnen Auslassungen bei der Fragebogenbeantwortung, waren keine Verweigerungen festzustellen. Naturgemäß befanden sich in den untersuchten Stichproben auch Ausländerkinder, welche die vorgegebenen Fragebögen bearbeiteten. Als Identifikationskriterium für ausländische Kinder wurde das Merkmal „Muttersprache“ verwendet; es ist einsichtig, daß diese Angabe weitgehend mit der Staatsangehörigkeit korrespondiert, nur österreichische und ein Teil der schweizerischen Kinder werden dadurch nicht in die Gruppe der Ausländerkinder einbezogen. Schwierigkeiten der ausländischen Kinder bei der Bearbeitung der Fragen konnten nicht gefunden bzw. durch Rückfragen geklärt werden.

Tabelle 1: Stichprobenaufteilung nach Bundesland, Schulsystemzugehörigkeit, Schulstufe, Erhebungswelle und Muttersprache

Muttersprache	Hessen				Nordrhein-Westfalen				
	6. Schulstufe		8./9. Schulstufe		6. Schulstufe		8./9. Schulstufe		
	TS	GS	TS	GS	TS	GS	TS	GS	
<i>Erhebung 1977</i>									
deutsch	N	1939	1852	1511	1685	1000	782	810	809
	%	97,8	95,5	98,8	96,7	97,3	98,1	98,2	98,2
andere	N	43	87	19	57	28	15	13	12
	%	2,2	4,5	1,2	3,3	2,7	1,9	1,6	1,5
<i>Erhebung 1978</i>									
deutsch	N	–	741	–	729	887	512	815	445
	%	–	92,9	–	92,3	97,2	96,6	96,2	99,3
andere	N	–	57	–	61	26	18	32	3
	%	–	7,1	–	7,7	2,8	3,4	3,8	0,7

Insgesamt befanden sich in den untersuchten Stichproben 471 Ausländerkinder (4,14%). Diese Zahl ist nicht allzu groß. Allerdings ist dabei zu bedenken, daß die amtliche Schulstatistik den Ausländerkinderanteil für 1977 mit 4,39% und für 1978 mit 5,02% ausweist, wobei überproportionale Anteile in den Grundschulklassen, die in dieser Untersuchung nicht repräsentiert sind, vorkommen.

Für die Datenauswertung ergeben sich aufgrund des relativ geringen Anteils an Ausländerkindern in den Stichproben einige Einschränkungen: (a) Obwohl es wünschenswert ist, erschien es als nicht sinnvoll, die Ausländergruppe noch weiter nach dem Kriterium Muttersprache aufzudifferenzieren; (b) schulsystemvergleichende Aussagen über die Situation der Ausländerkinder auf der 9. Schulstufe in NW bei der Erhebung 1978 können nicht gemacht werden, da in der Gesamtschulstichprobe nur 0,7% Ausländerkinder enthalten waren. Als Auswertungsstrategie wird folgendes Vorgehen gewählt: (a) Die Angaben der deutschen Schüler werden denen der Ausländerkinder gegenübergestellt, wobei überall dort, wo dies möglich ist, die Angaben aus den Substichproben zusammengefaßt werden; (b) dieser Vergleich wird im Anschluß daran auch innerhalb beider Schulsystemvarianten fortgeführt; (c) wo es sinnvoll erscheint, wird schließlich noch ein Vergleich der Angaben von Ausländerkindern im gegliederten und im Gesamtschulsystem vorgenommen.

3. Das familiäre Umfeld von Ausländerkindern

Sieht man von jahrgangs- und bundeslandspezifischen Unterschieden ab, so lassen sich folgende Aussagen über Merkmale der Herkunftsfamilie von ausländischen Kindern im Vergleich zu deutschen treffen (vgl. Tab. 2): (a) Die hier befragten Ausländerkinder stammen häufiger aus der sozialen Unterschicht (gemessen über das Berufsprestige des Familienerhalters); (b) die Rate mütterlicher Berufstätigkeit ist bei den ausländischen Kindern im Vergleich zu deutschen (in signifikanter Weise) um 15% höher; (c) die Kinderanzahl in den ausländischen Familien ist größer; während in mehr als der Hälfte der ausländischen Familien zwei und mehr Kinder vorhanden sind, ist dies bei deutschen nur in einem knappen Drittel der Fall; (d) die Scheidungsrate ist in deutschen und ausländischen Familien mit jeweils ca. 6% beinahe identisch.

Tabelle 2: Merkmale der Herkunftsfamilie von Ausländerkindern im Vergleich zu deutschen, Gesamtstichprobe (Angaben in %)

Geschwisteranzahl	N	0	1	2 u. m.	χ^2
deutsch	13121	33,3	34,4	32,3	63,11; ss
ausländisch	427	20,6	29,3	50,1	
Eltern geschieden	N	ja	nein	χ^2	
deutsch	14188	6,3	93,7	0,04; ns	
ausländisch	426	6,6	93,4		
Mutter berufstätig	N	ja	nein	χ^2	
deutsch	14287	47,4	52,6	38,39; ss	
ausländisch	401	63,1	36,9		
Sozialschicht	N	MS	US	χ^2	
deutsch	13473	56,4	43,6	51,66; ss	
ausländisch	414	38,6	61,4		

Die familiäre Situation bei ausländischen Kindern ist nicht nur wegen der drei genannten Aspekte für die Bewältigung schulischer Anforderungen problematisch, sondern die Wohnverhältnisse bei ausländischen Kindern bedingen, daß diese Kinder schulische Aufgaben seltener in Ruhe bearbeiten können, da sie seltener über ein eigenes Zimmer

oder einen eigenen Schreibtisch verfügen, zu Hause geht es häufiger laut zu, und diese Kinder werden öfter beim Erledigen der Hausaufgaben gestört (vgl. Tab. 3). Hinzu kommt noch, daß ausländische Eltern seltener in der Lage sind, ihren Kindern bei Fragen eine entsprechende Hilfestellung zu geben. Ausländische Schüler müssen dafür häufiger externe Nachhilfe in den Hauptfächern beanspruchen. Schließlich weisen die Eltern ausländischer Kinder deutlich niedrigere Leistungserwartungen im Vergleich zu deutschen Eltern auf, d. h. sie sind häufiger zufrieden, wenn ihr Kind in der Schule gerade noch durchkommt.

Tabelle 3: Häusliche Wohn- und Arbeitsbedingungen bei deutschen und ausländischen Schülern, getrennt nach Erhebungsjahr (Häufigkeits- und Prozentangaben bezogen auf die Ja-Antworten)

Merkmal	deutsche		ausländische		χ^2
	N	%	N	%	
<i>Erhebung 1977</i>					
große Wohnung	8759	85,5	158	60,1	128,25; ss
eigenes Zimmer	7292	71,0	115	43,4	94,31; ss
eigener Schreibtisch	7167	69,8	120	44,3	80,49; ss
zu Hause ist es häufig laut	850	8,3	34	12,8	6,88; ss
werde selten bei Hausaufgaben gestört	8868	87,1	162	60,7	156,38; ss
<i>Erhebung 1978</i>					
eigener Schreibtisch	2739	74,3	95	59,0	18,51; ss
zu Hause ist es laut	310	8,4	22	13,5	5,10; s
Hausaufgabenort eigenes Zimmer	2461	66,5	79	53,7	10,25; ss
Eltern helfen in Mathematik	1276	32,8	41	24,9	4,58; s
Eltern helfen in Englisch	672	17,8	16	10,3	5,84; s
Eltern helfen in Deutsch	1218	32,1	34	21,0	8,84; ss
keine Nachhilfe in Mathematik	3341	88,0	123	76,4	19,32; ss
keine Nachhilfe in Englisch	3263	87,1	121	79,6	7,12; ss
keine Nachhilfe in Deutsch	3462	92,2	127	78,9	35,98; ss
niedrige elterliche Leistungserwartungen	775	20,3	48	30,8	10,02; ss

Neben den bislang geschilderten Aspekten der familiären Umwelt wurden weitere Informationen über das elterliche Stützsystem mittels verschiedener Skalen gesammelt. Die Schüler mußten dabei Auskunft über schulbezogenes Verhalten ihrer Eltern machen. Ohne auf alle methodischen Überlegungen (HAENISCH 1979a, S. 42–45) und inhaltlichen Ergebnisse (LUKESCH 1980, S. 67f.) eingehen zu können, sei festgehalten, daß immer dann, wenn signifikante Unterschiede in der Wahrnehmung des Elternverhaltens auftraten, diese im Sinne deutlicher Vorteile für deutsche Schüler interpretiert werden müssen. Als Beispiel dafür sei auf die Ergebnisse aus der Erhebung 1978 eingegangen: Von den ausländischen Schülern auf der 6. wie auch der 9. Schulstufe wird von geringerer „elterlicher Förderungsorientierung“, geringerem „elterlichen Engagement“, höherer „elterlicher Machtorientierung“, weniger „Aufmunterung bei schlechten Noten“, weniger „Belohnung bei guten Noten“, einem geringeren Ausmaß an „Informiertheit“ und „Kontrolle“ bei Hausaufgaben und einem deutlich höheren Grad an „negativ sanktionierendem Antreiben“ (Nörgelein) durch die Eltern berichtet. Diese Resultate werden z.T. auch durch die Erhebung 1977

bestätigt. Wesentliche Unterschiede im Elternverhalten zwischen ausländischen Kindern, die sich im gegliederten oder im Gesamtschulsystem befinden, konnten hingegen nicht gefunden werden. – Da die hier umschriebenen elterlichen Verhaltensaspekte generell in z.T. sehr deutlicher korrelativer Beziehung zu den Schulleistungen der Kinder stehen (HAENISCH 1979a, S. 180, 185; 1979b, S. 212, 214; LUKESCH 1979a, S. 342, 347; 1979b, S. 91, 95), wird ein weiterer Aspekt der Benachteiligung ausländischer Schüler durch inadäquates Elternverhalten deutlich.

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der bisher aufgezeigten Tendenzen sollte nicht vergessen werden, daß die vorhandenen Benachteiligungen für die ausländischen Kinder als Gruppe gelten und nicht in jedem individuellen Fall vorhanden sein müssen. Insgesamt läßt sich aber aufgrund der Daten ein relativ einheitliches Bild über die Probleme der Ausländerkinder entwerfen, die sich aus den familiären Besonderheiten dieser Gruppe ergeben. Für die schulische Karriere von Ausländerkindern wirken sich (1) familienstrukturelle Gegebenheiten negativ aus (höherer Unterschichtanteil, größeres Ausmaß mütterlicher Berufstätigkeit, größere Geschwisterzahl); (2) die zu Hause gegebenen Lernmöglichkeiten der Kinder für die Schule sind defizitär (inadäquate Wohnverhältnisse und sich daraus ergebende Schwierigkeiten für die Hausaufgaben erledigung); (3) die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten bei schulischen Problemen sind vergleichsweise schlecht ausgeprägt (z.B. hinsichtlich der Hilfeleistung bei Hausaufgaben, aber auch in bezug auf allgemeine schulische Leistungserwartungen); (4) das von den Kindern berichtete elterliche Verhalten ist insgesamt problematisch, da in diesem Bereich auf der einen Seite eher machtorientierte und negativ sanktionierende Verhaltensweisen eingesetzt werden und auf der anderen Seite unterstützendes und förderndes Elternverhaltenseltener vorhanden ist. – Deutliche familiäre Unterschiede zwischen Ausländerkindern im gegliederten und im Gesamtschulsystem bestehen nicht; man kann also nicht davon ausgehen, daß Selektionseffekte zu einer besonderen Akkumulation von Ausländerkinderproblemen in dem einen oder dem anderen Schulsystem führen.

4. Die schulische Situation von Ausländerkindern

4.1. Schulbiographische Aspekte

Vergleich man die retrospektiven Angaben deutscher und ausländischer Schüler über ihren schulischen Werdegang, so fallen mehrere Unterschiede auf (vgl. Tab. 4), die in das Bild einer negativen schulischen Karriere passen.

(1) In der Vorschulzeit sind ausländische Kinder um 20% häufiger in institutioneller Betreuung als deutsche Kinder. Diese für die vorliegende Stichprobe geltende Quote ist im Vergleich zum Bundesdurchschnitt deutlich erhöht (ZEHNBAUER 1980, S. 35f.). Ob dadurch aber die mit dem forcierten Besuch vorschulischer Einrichtungen verbundenen Zielsetzungen (z.B. „frühzeitiger Ausgleich von Entwicklungsdefiziten, Erlernen der deutschen Sprache im spielerischen Umgang mit deutschen Kindern, Abbau von Integrationsbarrieren, Erleichtern des Einstiegs in die deutsche Schule, Senkung der Schulverweigerungsquote . . .“; ebd., S. 7) bereits erreicht worden sind, ist anzuzweifeln. Ohne auf Details eingehen zu können, sei darauf verwiesen, daß ausländische Kinder, die einen Kindergarten besucht hatten, im Durchschnitt keine besseren Ergebnisse in Schulleistungstests aufwiesen als solche ohne Kindergartenbesuch; rückblickend ergaben sich

Tabelle 4: Schulbiographische Gegebenheiten bei deutschen und ausländischen Schülern (Angaben in %)

Merkmal	deutsche				ausländische				χ^2
	N	ja	nein		N	ja	nein		
Kindergartenbesuch	13 954	39,6	60,4		364	59,9	40,1		60,74; ss
Klassenwiederholung in Grundschule	14 458	8,1	91,9		463	29,2	70,8		250,49; ss
Grundschulleistung im Vergleich	N	besser	gleich	schlechter	N	besser	gleich	schlechter	
	14 335	32,9	61,2	5,9	449	29,0	57,7	13,4	42,67; ss
Schulwechsel in Grundschule	N	0x	1x	2 u.m.	N	0x	1x	2 u.m.	
	13 296	81,6	14,9	3,5	443	57,3	29,1	13,5	199,82; ss
Grundschulpfehlung (nur 1978)	N	HS	RS/GY		N	HS	RS/GY		
	3 669	38,1	61,9		167	58,1	41,9		26,73; ss
Klassenwiederholung 5./6. Schulstufe	N	ja	nein		N	ja	nein		
	12 514	7,3	92,7		364	10,2	89,8		4,32; s
Klassenwiederholung 7.-9. Schst. (nur 1978)	N	ja	nein		N	ja	nein		
	1 989	8,3	91,8		96	20,8	79,2		18,04; ss
Schulwechsel 5./6. Schst. (nur 1977)	N	0x	1x	2 u.m.	N	0x	1x	2 u.m.	
	10 371	92,3	7,4	0,3	274	78,8	17,5	3,7	118,69; ss
Abschlußprognose 9. Schst. (nur 1978)	N	HS	RS/GY		N	HS	RS/GY		
	1 976	35,4	64,6		94	51,1	48,9		9,51; ss
Schulartzugehörigkeit im TS-System	N	HS	RS	GY	N	HS	RS	GY	
	5 653	45,4	24,6	30,0	136	69,9	16,9	13,2	32,99; ss
Leistungsstatus im GS-System	N	LS-N	LS-M u.H.		N	LS-N	LS-M u.H.		
	4 563	24,8	75,2		163	42,3	57,7		25,57; ss

auch keine Unterschiede in der Leistungseinschätzung während der Grundschulzeit; die Repetentenanzahl war ebenfalls nicht unterschiedlich; allerdings sind die Schulabschlußaspirationen bei Ausländerkindern mit Kindergartenbesuch erhöht, z. B. glauben ca. 12% mehr, einen über dem Hauptschulniveau liegenden Abschluß zu erhalten, bzw. 16% wünschen sich einen höheren Abschluß als solche ohne Kindergartenbesuch. Es wurde bereits früher darauf verwiesen, daß Kindergärten „in Gefahr sind, reine Bewahranstalten zu werden“ (ebd., S. 8). Bezogen auf die für die untersuchte Stichprobe geltenden Daten, wäre in dem vergleichsweise häufigeren Kindergartenbesuch eine Konsequenz vermehrter mütterlicher Berufstätigkeit zu sehen, wodurch sich aber keine Verbesserung der schulischen Startchancen ergibt, da die in der Institution Kindergarten tätigen Erzieherinnen nicht adäquat auf die in diesem Zusammenhang zu leistenden Aufgaben vorbereitet sind.

(2) Als Ausfluß der Bedingungen, unter denen ausländische Familien in Deutschland leben, ist auch der wesentlich häufigere Wechsel der Schule bei ausländischen Kindern zu sehen. Während von den deutschen Schülern mehr als 80% keinen Schulwechsel in der Grundschulzeit durchmachen, sind es von den ausländischen nur 57%. Diese Tendenz setzt sich auch während der Sekundarstufe I fort, hier wechseln ausländische Kinder um mehr als 13% häufiger ihre Schule. Wenn man von einer späteren Zuwanderung absieht, so sind die Unterschiede sicherlich auch durch die größere berufliche Mobilität, die von Ausländern gefordert wird, bedingt.

(3) Schließlich wird aus den Daten ein häufigeres Scheitern von ausländischen Schülern am hiesigen Schulsystem sichtbar. In der Grundschulzeit sind ca. dreimal mehr Klassenwiederholungen bei ausländischen als bei deutschen Schülern vorhanden; in der Sekundarstufe I ist der Anteil der Repetenten unter ihnen beinahe doppelt so hoch wie bei deutschen Schülern. Es verwundert nicht, wenn unter diesen Umständen die eigene Leistung negativer gesehen wird bzw. wenn Lehrer am Ende der Grundschulzeit diesen Kindern eher eine Hauptschullaufbahn empfehlen und am Ende der Sekundarstufe I wesentlich häufiger einen Hauptschulabschluß prognostizieren.

(4) Vergleicht man zuletzt noch die Platzierung im Schulsystem von ausländischen und deutschen Schülern miteinander, so wird sowohl für das gegliederte wie auch das Gesamtschulsystem deutlich, daß ausländische Kinder wesentlich häufiger in Ausbildungsgängen mit niedrigem Anforderungsniveau zu finden sind. Von den deutschen Schülern gehen etwa 45% in eine Hauptschule, von den ausländischen hingegen beinahe 70%; ähnliches gilt auch für das Gesamtschulsystem: während auf den unteren Kursniveaus nur ein knappes Viertel der deutschen Schüler unterrichtet werden, sind es von den ausländischen mehr als 42%. (Diese Unterschiede lassen sich für das 6. und 9. Schuljahr und für beide Bundesländer finden.)

Die in dieser Untersuchung gefundenen Besonderheiten hinsichtlich der schulischen Situation von Ausländerkindern sind z. T. auch aus früheren Datenerhebungen bekannt. So wurde von BURKARD (1977, S. 577) oder DOMHOFF (1977, S. 153) von einem überproportional häufigen Scheitern dieser Kinder berichtet; BURKARD (1977, S. 579) fand zudem, daß diese Kinder in Baden-Württemberg nach der Grundschule zu mehr als 83% auf eine Hauptschule überwechseln, wobei diese Quote im Vergleich von Kindern aus deutschen Arbeiterfamilien um 20% erhöht ist. Von GÄRTNER-HARNACH et al. (1974) wurde dies sogar zum Anlaß genommen, ihre Untersuchung von vornherein auf Gastarbeiterkinder an Hauptschulen zu beschränken. Es verwundert auch nicht, daß die Art der schulischen Platzierung von den Eltern dieser Kinder keineswegs geschätzt wird, sondern daß sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer bei den Eltern Enttäuschung und Resignation ausbreiten (COSGUN et al. 1980, S. 69; SCHAHBAZIAN/WILKE 1971, S. 762).

4.2. Schulleistungsaspekte

Im allgemeinen ist zu vermuten, daß die vergleichsweise schlechte Platzierung von Ausländerkindern im deutschen Schulsystem einen augenfälligen Grund in den mangelnden Schulleistungen dieser Kinder hat. Diesen Überlegungen folgend, waren GÄRTNER-HARNACH et al. (1974, S. 403) Schulnotenunterschieden zwischen deutschen und ausländischen Schülern nachgegangen, wobei solche Differenzen erwartungsgemäß bestätigt

wurden. Da aber bekannt ist, daß die Zensuren nicht frei von interaktionsbedingten Einflüssen sind – Ausländerkinder machen dem Lehrer das Unterrichten sicherlich nicht leichter –, ist damit keineswegs gesichert, daß diese Differenzen auch real vorhanden sind.

Bei der Erhebung 1978 wurde eine Anzahl von Schulleistungstests verwendet; deshalb ist es möglich, der Frage nachzugehen, welche Leistungsunterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern bestehen. Wegen der einander nicht entsprechenden Quoten hinsichtlich der Schulart- oder Kurszugehörigkeit wurde der Vergleich auf Schüler mit gleicher Grundschulempfehlung beschränkt (nur Hauptschulempfohlene).

Tabelle 5: Schulleistungsunterschiede zwischen ausländischen und deutschen Schülern mit gleicher Grundschulempfehlung (Hauptschule), Erhebung 1978 (Signifikanzniveau und Anteil der erklärten Varianz aus einfaktoriellen Varianz-Analysen)

Leistungsbereich ²	6. Schuljahr		Leistungsbereich	9. Schuljahr	
	p ¹	%		p	%
Leseverständnis	D	1,48	Leseverständnis	D	1,50
Rechtschreiben	ns	0,05	Rechtschreiben	ns	0,37
Satzlehre	ns	0,05	Mathematik	ns	0,34
Math. Denkaufgaben	D	2,06	Englisch – IEA	ns	0,07
Bruchrechnen	A	0,86	Englisch – EET 9 +	ns	0,00
Englisch – EET 6 +	ns	0,38	Physik	D	0,88
Intelligenz (CFT 2)	D	1,30	Intelligenz (CFT 2)	D	0,71

¹ D = signifikanter Leistungsvorsprung für deutsche Schüler

A = signifikanter Leistungsvorsprung für ausländische Schüler.

² Zur Beschreibung der Leistungstests vgl. HAENISCH (1979a) und LUKESCH (1979a).

Bei der Auswertung überrascht, daß die in Schulleistungstest objektivierbaren Unterschiede zwischen beiden Schülergruppen, gemessen am Anteil der aufgeklärten Varianz, äußerst gering sind. Auffällig ist dies vor allem in den Leistungsbereichen des Fachs Deutsch; hier haben sich Leistungsvorsprünge für die deutschen Schüler nur für den Bereich „Leseverständnis“ ergeben, die Rechtschreibleistungen sind auf beiden Schulstufen gleichwertig, ebenso die Leistungen im Bereich „Satzlehre“ (nur 6. Schulstufe). Bei den dem Fach Mathematik zuzuordnenden Leistungstests findet man auf der 9. Schulstufe keine Unterschiede, auf der 6. ergeben sich Vorteile für die deutschen Schüler im Test „Mathematische Denkaufgaben“, Vorteile für die ausländischen im Test „Bruchrechnen“. Im Fach Englisch sind auf beiden Schulstufen keine Unterschiede nachweisbar. Im Fach Physik (nur 9. Schulstufe) sind leichte Mittelwertsdifferenzen zugunsten der deutschen Schüler vorhanden.

Die in dem Grundintelligenztest CFT 2 aufscheinenden Differenzen bestätigen zwar frühere Befunde (GÄRTNER-HARNACH et al. 1974, S. 430f.), sind von der Größenordnung her aber zu gering, um als substantiell gelten zu können. Vermutlich spiegeln sich in ihnen eher Unterschiede im Instruktionsverständnis und der Anpassung an die Testsituation wider als tatsächliche Differenzen im Begabungspotential.

4.3. Soziale Aspekte der schulischen Situation

Differenziert man die Sozialbeziehungen in der Schule in einen Schüler-Schüler- und einen Schüler-Lehrer-Bereich, so läßt sich hinsichtlich des ersten Aspekts eine Reihe von Untersuchungen anführen, aus denen die besondere Situation ausländische Schüler deutlich wird. Obwohl aus der Sicht von Lehrern Ausländerkinder als gut integriert zu gelten hätten (BOOS-NÜNNING/HOHMANN 1976; GROSS 1969), findet man diese Einschätzung bei soziometrischen Erhebungen aus der Schülersicht nicht bestätigt. In übereinstimmender Weise ergibt sich hier eine marginale Stellung des ausländischen Kindes in der Schulklasse (BOOS-NÜNNING 1976, S. 70; GÄRTNER-HARNACH et al. 1974, S. 447f.; HORSTMANN 1973; MALHOTRA 1973; HEITKÄMPFER/HEITKÄMPER 1971), d.h. ausländische Kinder werden zwar nicht akzentuiert abgelehnt, sie gehen aber bei den Sympathiewahlen häufig leer aus. Dieses Globalergebnis kann bei Berücksichtigung der Nationalität der ausländischen Kinder noch aufgefächert werden, der Tendenz nach sind aber eher Kinder der eigenen Nationalität Gegenstand positiver (und negativer) Wertschätzung.

In unserer Erhebung wurden 1977 mittels verschiedener Skalen Angaben über das Schüler-Schüler-Verhältnis gesammelt (DREHER 1978), wobei das Ausmaß an „Toleranz“, „Wettbewerb“, „Leistungs- und Konformitätssanktionierung“ und „Kohäsion“ in klassenspezifischer Weise beurteilt wurde. Die Beurteilung dieser Aspekte durch deutsche vs. ausländische Schüler lassen in keinem Fall Unterschiede erkennen (ohne Tabelle).

In ähnlicher Weise wurden bei der Erhebung 1977 Angaben über das Lehrer-Schüler-Verhältnis gesammelt („Selbständigkeitserwartungen“, „Leistungsdruck“, „Disziplin- druck“, „einschränkende Kontrolle“, „Mitbestimmung“, „Engagement“, „Vertrauen“, „Anonymität“). Auch in der Beurteilung dieser Beziehungsaspekte treten nur selten Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern zutage. Für NW werden die Mittelwertsdifferenzen in keinem Fall statistischsignifikant; in Hessen berichten ausländische Schüler an Gesamtschulen im 6. und 9. Schuljahr von einem höheren „Disziplin- druck“, deutsche Schüler geben im 9. Schuljahr zusätzlich mehr „Mitbestimmung“ und „Vertrauen“ gegenüber dem Lehrer an (ohne Tabelle). Da in allen diesen vier Fällen der Anteil an aufgeklärter Varianz nicht einmal 1% der Unterschiede erklärt, sollten diese Ergebnisse nicht interpretiert werden. Weitere Angaben über das Verhalten der Lehrer gegenüber den einzelnen Schülern wurden bei der Erhebung 1978 gesammelt. Und zwar mußten hier die Schüler in exemplarischer Weise das Verhalten des Englisch- und Mathematik-Lehrers ihnen gegenüber beschreiben (LUKESCH et al. 1981). Als wesentliches Ergebnis ist festzuhalten, daß sich deutsche und ausländische Schüler von ihrem Mathematik-Lehrer sowohl auf der 6. wie auch auf der 9. Schulstufe gleich behandelt fühlen. Für den Englisch-Lehrer gilt dies noch für die 6. Schulstufe (die ausländischen Schüler berichten hier nur von einem größeren Ausmaß an Strenge ihnen gegenüber), auf der 9. Schulstufe erscheint das Bild, das deutsche Schüler von ihren Englisch-Lehrern zeichnen, wesentlich positiver als das von ausländischen Kindern. Diese berichten nämlich von einem höheren Ausmaß an „Strenge“, von weniger „Motivierungsbemühungen“, einem geringerem „Vertrauensgrad“, weniger „Disziplin“, einer geringeren „Förderungs- orientierung“, einem geringeren „Beschäftigungsradius“, weniger „voraussetzungsbezo- genen Anforderungen“, einer geringeren „Strukturiertheit der Präsentation“ und einer negativeren „Schülerorientiertheit“ ihres Englisch-Lehrers. In diesen Urteilen wird

demnach sowohl didaktisch wie auch sozial inadäquates Verhalten gegenüber den älteren ausländischen Schülern von seiten ihres Englisch-Lehrers sichtbar.

4.4. Schulabschluß- und Berufserwartungen

Abgesehen von der bisherigen schulischen Karriere, hängen Abschluß- und Berufserwartungen ganz allgemein von einer Reihe soziodemographischer Gegebenheiten ab (DREHER et al. 1979, S. 36f.). Bei ausländischen Schülern kommt hinzu, daß je nach Art der Integrationsbestrebungen weitere Unterschiede deutlich werden (GERSTENMAIER/HAMBURGER 1974).

Tabelle 6: Schulabschluß- und Berufserwartungen bei deutschen und ausländischen Schülern der 9. Schulstufe (Prozentangaben)

Schulabschluß- erwartungen	N	deutsche		N	ausländische		χ^2
		HS	RS/GY ¹		HS	RS/GY	
erwarteter Abschluß	6 216	27,6	72,4	182	47,8	52,2	35,5; ss
erwünschter Abschluß	6 116	11,3	88,7	176	33,5	66,5	79,9; ss
elterliche Erwartungen	6 184	19,1	80,9	198	35,9	64,1	34,3; ss
Berufserwartungen	N	deutsche		N	ausländische		χ^2
		MS	US ²		MS	US	
erwarteter Beruf	6 012	76,9	23,1	162	63,0	37,0	17,2; ss
erwünschter Beruf	6 042	90,2	9,8	160	75,6	24,4	36,0; ss
elterliche Berufserwartung	5 895	81,1	18,9	161	68,3	31,7	16,6; ss

¹ HS = Hauptschulabschluß

RS/GY = Realschul- oder Gymnasialabschluß

² MS = Mittelschichtberuf

GS = Grundschichtberuf (einschließlich abgeschlossene Handwerkslehre)

Nach unseren Ergebnissen unterscheiden sich die Schulabschluß- und Berufserwartungen deutscher und ausländischer Schüler am Ende der Pflichtschulzeit bedeutsam voneinander (vgl. Tab. 6). Der aus den Daten hervorgehende Trend ist dabei eindeutig, denn es werden jeweils signifikant niedrigere Zielsetzungen hinsichtlich Schule und Beruf von den ausländischen Schülern angegeben. Gemessen an dem tatsächlich Erreichbaren scheinen die Angaben ausländischer Schüler wesentlich realistischer als die deutscher Schüler zu sein, obwohl auch bei ihnen überhöhte Ansprüche vermutet werden können. Auf der anderen Seite kann aus den Angaben (z. B. zwei Drittel der ausländischen Schüler wünschen sich einen mittleren oder hohen schulischen Abschluß) ein latent hohes Bildungsbedürfnis bzw. eine Tendenz zu sozialem Aufstieg herausgelesen werden. Die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, wie sie auch von GERSTENMAIER/HAMBURGER (1974) gefunden wurde, bindet vermutlich ein beträchtliches Ausmaß an individueller Fähigkeit zur Lebensmeisterung.

Obwohl differentielle Ergebnisse aufgrund geringer Besetzungen mit beträchtlichen Unsicherheiten behaftet sind, sei noch auf folgende Tendenzen verwiesen (ohne Tabelle): (a) Ausländische Schüler an Gesamtschulen profitieren zwar ebenfalls von dem gesamtschulspezifischen Aspirationsschub, im Vergleich zu ihren deutschen Schulkollegen fällt dieser aber deutlich geringer aus; (b) der elterliche Druck in Richtung hoher Abschlüsse

bzw. auf entsprechende Berufe ist bei ausländischen Schülern besonders an hessischen Gesamtschulen bzw. an den gegliederten Schulen in NW geringer als bei deutschen Schülern; (c) zwischen den Erhebungen 1977 und 1978 scheint sich bei ausländischen Schülern ein sozialer Wandel anzudeuten, und zwar in dem Sinn, daß zwischenzeitlich die schulischen und beruflichen Erwartungen angestiegen sind.

5. Diskussion

Die Gegenüberstellung von Indikatoren zur schulischen Situation von deutschen und ausländischen Schülern hat für die letztere Gruppe ein deutlich schlechteres Abschneiden erkennen lassen. Es bestätigen sich damit in differenzierter Weise Resultate, auf die in der Bundesrepublik bereits früher hingewiesen wurde (BURKARD 1977; DOMHOFF 1977), die aber auch in der Schweiz vorhanden sind (ABARCA 1978; HÄFELI 1977), einem Land, in welchem man wegen eines Ausländeranteils von mehr als 17% (*Statistisches Jahrbuch der Schweiz* 1980) in bedeutend größerem Ausmaß mit Integrations- und Akkulturationsproblemen ausländischer Kinder zu tun hat. Die vergleichsweise schwierige Situation dieser Schüler im Schulsystem beginnt mit häufigerem schulischen Versagen in der Grundschulzeit, wird in der Sekundarstufe I in Form der Platzierung am Ende der Schulhierarchie fortgesetzt und findet einen vorläufigen Abschluß in niedrigeren Berufserwartungen.

Gegenüber diesem Ergebnis, das für die ausländischen Kinder als Gruppe und keineswegs für alle Einzelfälle gilt, war es erstaunlich, daß sich in den Resultaten von Schulleistungstests (diese Aussage gilt nur für Schüler auf Hauptschulniveau) keineswegs entsprechend deutliche Abstände zu den deutschen Schülern haben aufweisen lassen. Dies kann als Hinweis dafür angesehen werden, daß in den schulischen Bewertungsprozeß eine Reihe leistungsfremder Faktoren eingeht, die zu einer Platzierung dieser Schüler beitragen, die nicht ihrer tatsächlichen Leistung entspricht. Andererseits fühlen sich diese Schüler durch ihre Lehrer keineswegs schlechter behandelt als die deutschen Schüler (eine Ausnahme bildet dabei der Englisch-Lehrer bei ausländischen Schülern am Ende der Pflichtschulzeit), wie man aus der Beantwortung von Fragen zum „Wohlfühlen in der Schule“ (ohne Tabelle) bzw. aus Antworten zum wahrgenommenen Lehrer-Schüler-Verhältnis ablesen kann. Man kann daraus den Schluß ziehen, daß es eine sozialisatorische Leistung der Schule ist, trotz vorhandener Ungerechtigkeiten in hohem Ausmaß zum Aufbau von Loyalitäten beizutragen.

Neben der aufgewiesenen tendenziellen Benachteiligung durch schulische Bewertungsinstanzen kann in den defizitären Familienverhältnissen von Ausländerkindern ein wesentliches Bündel von Faktoren identifiziert werden, das für die negative schulische Karriere verantwortlich ist: Durch die Immigration selbst bzw. durch die nachfolgend notwendige größere berufliche Mobilität werden diese Kinder häufiger aus dem bestehenden Klassenverband gerissen; die Eltern sind aufgrund sprachlicher und sachlicher Inkompetenz sowie durch die größere berufliche Beanspruchung weniger gut in der Lage, ihren Kindern eine adäquate Hilfestellung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen zu geben, die konkreten Lebensbedingungen (Wohnverhältnisse und sachliche Ausstattung der Wohnung bei gleichzeitig höherer Geschwisterzahl) behindern die Vorbereitung für die Schule bei diesen Kindern, und letztlich tragen die Eltern durch inadäquate und eher einseitig

machtorientierte Erziehungspraktiken dazu bei, daß schulische Leistungen einen negativen Anreizwert erhalten.

Obwohl in diesen familiären Gegebenheiten eindeutig prekäre Vorbedingungen für das Bewältigen schulischer Anforderungen gesehen werden können, muß auf der anderen Seite konstatiert werden, daß die Institution Schule nicht in der Lage ist, einen adäquaten Ausgleich gegenüber diesen bekannten und hier zum wiederholten Mal aufgezeigten familiären Benachteiligungen dieser Kinder zu schaffen. Dies zeigte sich schon in den Häufigkeitsangaben hinsichtlich des Kindergartenbesuchs: Für Ausländerkinder scheint diese Institution eher Aufbewahr- als Förderanstalt zu sein, in die sie etwa wegen der häufigeren mütterlichen Berufstätigkeit gelangen, die aber keineswegs einen Beitrag zum Chancenausgleich leistet.

Ist man gewillt, in dem vorliegenden deskriptiven Nachweis einer überhöhten Platzierung von Ausländerkindern am unteren Ende der Bildungspyramide nicht nur ein individuelles Problem dieser Kinder bzw. ihrer Eltern zu sehen, sondern eine – und dies ist bereits eine interpretative Kategorie – Benachteiligung aufgrund institutioneller Gegebenheiten, so stellt sich die Frage, welche Konsequenzen aus dieser Diagnose zu ziehen sind. Eine ernsthafte Auseinandersetzung tangiert allerdings die grundsätzlichen Probleme der Ausländerpolitik, die mit dem Schlagwort „Integration oder Rückführung“ angedeutet werden können. Da ein gesellschaftlicher Konsens in dieser Frage weder in kurzfristiger bzw. dauerhafter Weise zu erwarten ist, ist eine Lösung zu finden, die sowohl den Maximen einer demokratischen Gesellschaftsordnung entspricht, die aber zudem neutral ist in bezug auf die gesellschaftspolitische Frage der Ausländerbeschäftigung, d. h. eine Lösung, die sowohl eine Rückgliederung wie auch eine dauerhafte Integration zuläßt.

Die Konsequenz für formelle Erziehungs- und Bildungsinstitutionen könnte in der Durchsetzung der Zweisprachigkeit des Unterrichts für diese Kinder gesehen werden. Zudem ist zu überlegen, ob nicht auch das Bildungsgefälle zwischen ausländischen und deutschen Kindern ausgenutzt werden könnte. Es ist vermutlich ein pointiert ethnozentristischer Standpunkt, in den Kindern anderer Nationen Almosenempfänger für Kulturgüter bzw. „Unterentwickelte“ zu sehen, die erst durch die Übernahme gängiger Wertmuster und Verhaltensweisen zu vollwertigen Menschen gemacht werden müßten. Daß in diesen Fragen die entsprechenden Kompetenzen auf seiten der Lehrerschaft nicht als gesichert vorausgesetzt werden können, erschwert zwar die Verwirklichung der Forderung nach zweisprachigem Unterricht, macht sie aber auch nicht unmöglich, wenn Lernbereitschaft auf Lehrerseite und Flexibilität bei den für die Lehrerausbildung verantwortlichen Institutionen vorhanden wären.

Da bei ausländischen Kindern eine Reihe familiärer Defizite gefunden wurde, ist die Verantwortung der Schule für diese Kindergruppe besonders groß. Das soll aber nicht heißen, daß gegen den Willen der Eltern gehandelt wird, sondern daß neben der Förderung dieser Kinder die in der Schule tätigen Lehrer herausgefordert sind, den Kontakt mit diesen Familien zu intensivieren. Auch hier ist zu überlegen, ob durch spezielle kompetente Fachkräfte diese Aufgabe, z. B. in Form von Hausbesuchen oder gezielten Begegnungsmöglichkeiten im schulischen Rahmen, besser bewältigt werden kann. Es wäre allerdings falsch, abzuwarten, bis durch Bereitstellung finanzieller Mittel entsprechende Hilfsprogramme in Angriff genommen werden können. Wenn die in der Schule tätigen Lehrer nicht

selbst bereit sind, umzudenken, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen, sich an diesen Kindern zu engagieren, Selbsthilfegruppen zu organisieren, andere Erklärungsmuster als die einer oberflächlich-individuellen Verantwortung der Schüler für sich selbst zu akzeptieren – und all dies bedeutet, Verantwortung zu übernehmen –, dann werden zusätzliche Hilfen von außen den gegenwärtigen Zustand eher zementieren als das Ziel erreichen, Abhilfe für einen als Übel erkannten Zustand zu schaffen.

Literatur

- BARCA, A. B.: Schulleistung und Integration. Eine Untersuchung über den schulischen Mißerfolg der spanischen Gastarbeiterkinder im Kanton St. Gallen. (Volkswirtschaftliche Abteilung der Hochschule St. Gallen. Diskussionsbeitrag Nr. 6.) St. Gallen 1978.
- BOOS-NÜNNING, U.: Situationsanalyse. In: BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M./REICH, H. H.: Integration ausländischer Arbeitnehmer: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976, S. 3–65.
- BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M.: Probleme des Unterrichts in der Grund- und Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen. In: HOHMANN, M. (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf 1976, S. 26–56.
- BURKARD, R.: Mehr Chancen für die zweite Generation? In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 575–579.
- COSCUN, H./DAHME, G./HOLLE, D.: Türkische Familie und deutsche Schule. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß türkischer Eltern auf die Eingliederung ihrer Kinder in Klasse und Unterricht. In: Psychologie und Praxis 24 (1980), S. 57–69.
- DOMHOFF, F.: Ausländische Kinder in den Schulen von Nordrhein-Westfalen. In: RONNEBERGER, F.: Türkische Kinder in Deutschland. (Südosteuropa-Studien, Heft 26. Nürnberger Forschungsberichte, Bd. 9.) Nürnberg 1977, S. 145–155.
- DREHER, E.: Zum Schulklima in integrierten Gesamtschulen und Schulen des traditionellen Schulsystems in Hessen. (Projekt „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen“.) Konstanz 1978.
- DREHER, E./HAENISCH, H./KLAGHOFER, R./LUKESCH, H.: Chancengleichheit und Schullaufbahnveränderung. In: SCHUPPE, H./DREHER, E./HAENISCH, H./KLAGHOFER, R.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Chancengleichheit und Offenheit der Bildungswege. Paderborn 1979, S. 1–84.
- FEND, H./KLAGHOFER, R.: Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. In: Z. f. Päd. 26 (1980), S. 653–672.
- GÄRTNER-HARNACH, V./KROLAGE, J./BAYER, W. G./PAUL, B. R./RÖHRIG, A./SCHULTE, W./TRÄUMER, E.: Psychologische Untersuchungen der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. (Abschlußbericht der Forschungsgruppe „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ an der Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim.) Mannheim 1974.
- GERSTENMAIER, J./HAMBURGER, F.: Bildungswünsche ausländischer Arbeiterkinder. In: Soziale Welt 25 (1974), S. 278–293.
- GROSS, E.: Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen. In: Pädagogische Rundschau 23 (1969), S. 537–551.
- K.: Schulische Probleme von Fremdarbeiterkindern. In: Schweizerische Lehrerzeitung 33 (1977), S. 1035–1037.
- HAENISCH, H.: Schulleistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und Schularten des gegliederten Schulsystems in Nordrhein-Westfalen am Ende des 6. Schuljahres. In: HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./KRÜGER-HAENISCH, E.-M.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979, S. 6–226. (a)
- HAENISCH, H.: Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende des 6. Schuljahres. (Projekt „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen“.) Konstanz 1979. (b)
- HEITKÄMPFER, P./HEITKÄMPFER, T.: Spanische Schulkinder in Deutschland. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 23 (1971), S. 326–331.

- HELMKE, A.: Erzieherische Wirkungen der Schule. (Projekt „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen.“) Konstanz 1978.
- HORSTMANN, U.: Die soziale Situation ausländischer Kinder. In: KÜSE (Hrsg.): Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“. Bonn 1973, Nr. 2/1.
- KISCHKE, K.-H./STEFFENS, U./SPECIIT, W./HELMKE, A./FENDE, H./STAUD, J.L.: Erhebungsinstrument für die Lehreruntersuchung an Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Konstanz 1980.
- LUKESCH, H./HAENISCH, H./FENDE, H./KISCHKE, K.-H.: Lehrerhaltensinventar – LVI. Braunschweig 1981 (in Vorbereitung).
- LUKESCH, H.: Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an nordrhein-westfälischen und hessischen Schulen. (Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie. Nr. 2.) Regensburg 1980.
- LUKESCH, H.: Leistungsvergleich zwischen Gesamtschulen und herkömmlichen Schulen am Ende der Pflichtschulzeit in Nordrhein-Westfalen. In: HAENISCH, H./LUKESCH, H./KLAGHOFER, R./HAENISCH-KRÜGER, E.-M.: Gesamtschulen und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Schulleistungsvergleiche in Deutsch, Mathematik, Englisch und Physik. Paderborn 1979, S. 277–364. (a)
- LUKESCH, H.: Schulleistungsvergleiche zwischen Gesamtschulen in Hessen und Schulen des gegliederten Schulsystems am Ende der Pflichtschulzeit. (Projekt „Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen.“) Konstanz 1979. (b)
- MALHOTRA, M.K.: Die soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklasse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 25 (1973), S. 104–121.
- POGLIA, E.: Die Schule und die Kinder ausländischer Arbeiter in der Schweiz. Schweizerische Forschungsprojekte 1975–1979. (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Arbeitsgruppe „Schulung ausländischer Kinder.“) Aarau 1980.
- SCHAHBAZIAN, K./WILKE, H.: Bewußtseinsmerkmale türkischer Arbeiter in der BRD. In: Das Argument 13 (1971), S. 757–763.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1976–1980.
- Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Bern 1980.
- ZEHNBAUER, A.: Ausländerkinder in Kindergarten und Tagesstätte. Eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Betreuung von ausländischen Kindern im Vorschulalter. Deutsches Jugendinstitut München 1980.

GEORG MARKOU

Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration

*Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik**

Von über einer Million ausländischer Arbeiterkinder in der Bundesrepublik sind circa 1/2 Million im Alter von 6 bis 15 Jahren und somit schulpflichtig. Diese Kinder haben aufgrund ihres niedrigen sozioökonomischen Status sowie ihrer kulturell und sprachlich verschiedenen Lebensverhältnisse besondere Probleme zu überwinden. In der Vergangenheit und bis zum heutigen Zeitpunkt wurden gerade diese Unterschiede in der Schule weniger als nötig beachtet. Als Folge verläßt ein hoher Prozentsatz der ausländischen Kinder die Hauptschule ohne formalen Abschluß, womit ihnen der Weg für eine anschließende Berufsausbildung fast immer verbaut ist. Nur einer sehr geringen Anzahl von ausländischen Kindern ist der Besuch weiterführender Schulen überhaupt möglich (BURKHARD 1977; KÖRNER 1978; SENATOR FÜR SCHULWESEN 1979).

Von erheblicher Bedeutung in diesem Zusammenhang ist die Gefährdung bzw. Beeinträchtigung der Selbstkonzeptentwicklung¹. Im allgemeinen bestimmt sich das Selbstkonzept einer Person nach dem Grad, in welchem sie von anderen bewertet und belohnt und es ihr ermöglicht wird, die notwendigen Fähigkeiten zu entwickeln, um in verschiedenen Situationen erfolgreich zu sein (WILEY 1961, 1974; BURNS 1980; FELKER 1974). Insofern stellt das Selbstkonzept eine wichtige Determinante des Schulinteresses und Schulerfolgs dar, insbesondere in der Grundschule. Einerseits wird die Selbstkonzeptentwicklung eines Kindes von seinem schulischen Erfolg weitgehend beeinflusst; andererseits resultiert schulisches Versagen aus der Überzeugung, nicht lesen, schreiben oder rechnen zu können (PURKEY 1970; THOMAS 1973; LECKY 1965; MULLER/SPUHLER 1976; BOYLE 1975). Ein positives Selbstkonzept ist mit persönlicher Zufriedenheit und Interaktionsfähigkeit im sozialen Bereich verbunden. Psychologen haben oft darauf hingewiesen, daß Personen, die psychologische Unterstützung suchen, sich selbst oft als hilflos, unzulänglich und wertlos wahrnehmen. Außerdem scheint Selbstakzeptierung der Fremdakzeptierung vorausgehen; interpersonale Beziehungen verlaufen beim Vorliegen einer negativen Selbsteinschätzung selten harmonisch (FROMM 1968, 1970; HORNEY 1950; SULL VAN 1953). Personen, die sich selbst als unbeliebt, unerwünscht, unfähig und wertlos betrachten, können in schulischer und sozialer Hinsicht höchstwahrscheinlich nicht erfolgreich sein.

Jahrzehnte der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet des Selbstkonzepts haben den bedeutenden Einfluß zu Tage gebracht, den Einstellungen und Verhalten von Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen auf das Selbstkonzept des Kindes ausüben können. Insbeson-

* An dieser Stelle möchte ich DIETHER HOPF herzlich danken, der durch Kritik und hilfreiche Vorschläge das Entstehen dieses Beitrags gefördert hat.

¹ Mit dem Ausdruck ‚Selbstkonzept‘ wird hier ein Bezug zur Einstellung der Person sich selbst gegenüber hergestellt. Ausdrücke wie ‚Selbstkonzept‘, ‚Selbsteinschätzung‘ und ‚Selbstwertgefühl‘ werden hier abwechselnd verwandt.