

---

# **ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK**

---

*Sonderdruck*

**BELTZ**

# Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien

*Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der  
Zweiten Generation*

## *Zusammenfassung*

Der Artikel rekonstruiert anhand von qualitativen Interviews mit türkischen Jugendlichen, die das deutsche Bildungssystem bereits durchlaufen haben, soziokulturelle Deutungsmuster von Bildung, Schule und Lernen in Migrantenfamilien. Die Zweite Generation ist im Elternhaus mit einer Vielzahl spezifischer Denkmuster, Rollenbilder und entsprechender Verhaltensweisen konfrontiert, die ihre Sinnhaftigkeit in der traditionellen Sozialwelt haben, aus der sie stammen, bei der Bewältigung der Anforderungen eines modernen Bildungssystems jedoch eher Konflikte aufwerfen. Solche Konflikte zeichnen sich besonders klar bei sogenannten bildungserfolgreichen Jugendlichen ab, auf deren Aussagen sich der Beitrag konzentriert. Kinder aus türkischen Migrantenfamilien müssen – so lautet die Hypothese – besondere Fähigkeiten zur „Selbstplatzierung“ entwickeln, um die deutsche Schule mit Erfolg zu absolvieren. Je stärker sie sich hierbei verselbständigen, desto eher geraten sie in einen grundlegenden Konflikt mit der Generation ihrer Eltern, die noch mehr an traditionellen Lebensorientierungen festhält.

## *1. Familiäre Plazierungsleistungen als modernes Anforderungsprofil*

Migrantenfamilien werden in modernen industriekapitalistischen Lebensverhältnissen mit einer breiten Palette ungewohnter Anforderungen konfrontiert. Eine der bedeutsamsten ist die Aufgabe, die nachwachsende Generation zu möglichst qualifizierten Bildungsabschlüssen und damit zu aussichtsreichen beruflichen Startpositionen zu führen. Diese in der Familiensoziologie auch als „Plazierung“ (NEIDHARDT 1975, S. 73) bezeichnete Aufgabe ist mit der Ausdifferenzierung der modernen Berufsgesellschaft entstanden und ist Migrantenfamilien aus eher ländlichen Herkunftsregionen nur teilweise vertraut. Im Übergang zur modernen Gesellschaft hat die Familie zwar die Funktion Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation an spezialisierte Institutionen fast vollständig abgetreten. Verblieben bzw. neu zugewachsen ist ihr jedoch ein weites Aufgabenfeld von „Vorbereitungs-, Begleit- und Stützleistungen“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 199), die von der Grundlegung der Basiskompetenzen und -motivationen bis zur Bildungslaufbahnberatung und Biographieplanung, von der Sicherung adäquater Lern- und Arbeitsbedingungen bis zur konkreten schulischen Lernunterstützung reichen<sup>1</sup>. Mit Übernahme dieser Aufgaben trägt die Familie dem objektiven Bedeutungszuwachs von Schule im modernen Lebenslauf Rechnung. Es gibt nicht nur – wie H. TYRELL meint – „deutliche Anzeichen“, sondern seit den 70er Jahren zumindest für Deutschland und Österreich auch repräsentative Belege<sup>2</sup> dafür, „daß sich Familien heute ‚auf breiter Front‘ in einem zuvor unbekanntem Maße intern ‚auf die Schule eingelassen haben““ (TYRELL 1987, S. 104).

Von vergleichbaren Plazierungsleistungen bzw. Plazierungsanstrengungen kann man bei türkischen Migrantenfamilien kaum sprechen. Dies läßt sich allerdings nicht einfach auf niedrigere Bildungs- und Berufsaspirationen zurückführen, wie man sie in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung deutschen Eltern der unteren Sozialschichten zugeschrieben hat (vgl. HURRELMANN/SCHULTZ 1985). Zahlreiche Untersuchungen haben vielmehr bestätigt, daß türkische Eltern besonders hohe Bildungs- und Berufsziele haben (SCHRADER/NIKLES/GRIESE 1976, S. 100; NEUMANN 1980, S. 128ff.; WILPERT 1982, S. 11f.; MEHLÄNDER 1983, S. 111–117), die aber offenbar das Plazierungsverhalten nur am Rande berühren. Es läßt sich zeigen, daß zum einen die eingeschränkten familialen Ressourcen solche Anstrengungen häufig nicht zulassen, zum anderen Plazierungsaufgaben auch nicht zum selbstverständlichen Rollenbild der ersten Generation von Migranten gehören. Sie schöpfen ihre Vorstellungen von Schule und deren sozialer Bedeutung noch überwiegend aus einer früheren historischen Entwicklungsstufe des Bildungssystems, in der ihnen andere Vorstellungen von schulischer Bildung, der Rolle des Lehrers, von Wissen und Lernen etc. vermittelt wurden. Solche Vorstellungen wirken bis in die Gegenwart nach und prägen auch ihre Einstellungen zur deutschen Schule, die hierdurch widersprüchliche und für den deutschen Beobachter unverständliche Züge erhalten. Zentrale Begriffe des sozialen Bedeutungsfeldes Schule haben in der türkischen Lebenswelt einen vom modernen Verständnis deutlich abweichenden Sinnakzent, wodurch eine rein quantitativ orientierte Forschung sich erheblichen Vorbehalten aussetzen kann. Wenn beispielsweise in der Erhebung von SCHRADER/NIKLES/GRIESE (1976) türkische Eltern dem Erziehungsziel „Lernen und Leistung“ fast die gleiche Rangziffer geben wie deutsche Eltern, hat ein solches Untersuchungsergebnis ohne eine genauere Einordnung des Bedeutungsraums dieser Begriffe in das Netz lebensweltlicher Orientierungen kaum eine Aussagekraft. Kategorien wie Leistung, Wissen, Lernen, Selbständigkeit, Achtung usw. werden von modernen Eltern vor dem Hintergrund eines individualistischen Lebensentwurfs in bestimmten Hinsichten völlig anders als von traditionell denkenden Mitgliedern sogenannter Übergangsgesellschaften mit stärkerer Familien- und Kollektivorientierung verstanden. Es gibt unseres Erachtens einen großen Nachholbedarf an qualitativen Studien, die solche Unterschiede in den Bewußtseins- und Sprachwelten differenziert rekonstruieren.

Wir wollen im folgenden einen Schritt in diese Richtung versuchen und zeigen, mit welchen Einstellungen und Verhaltensweisen bezüglich Schule und schulischen Lernens türkische Jugendliche in ihrem Elternhaus typischerweise konfrontiert sind, welche Denkmuster und Sozialmodelle diesen Einstellungen zugrundeliegen und welche typische Konfliktlinie sich zwischen den Jugendlichen und ihren eher traditionell denkenden Eltern auch dann herausbildet, wenn die Jugendlichen die deutsche Schule mit Erfolg absolvieren. Die folgenden Interviewauszüge stammen aus einer Untersuchung, die das Problem aus dem Blickwinkel der betroffenen Jugendlichen aufzurollen versuchte. Junge Erwachsene der zweiten Generation türkischer Migranten, die das deutsche Bildungssystem bereits durchlaufen haben, wurden retrospektiv nach den Stationen ihrer Bildungslaufbahn und ihren Erfahrungen mit Bildung und

schulischem Lernen befragt. Nach einem Zufallsverfahren wurden insgesamt 25 Studenten aus verschiedenen Hochschulstudiengängen sowie eine als Kontrastgruppe (n=15) gedachte Gruppe von gleichaltrigen Türken befragt<sup>3</sup>, die bestenfalls den Hauptschulabschluß erreicht haben.

Wir konzentrieren uns für die Zwecke unserer qualitativen Studie aus mehreren Gründen auf die Aussagen der „bildungserfolgreichen“ Jugendlichen. Diese Jugendlichen haben das deutsche Bildungssystem sehr viel gründlicher und in allen seinen Stufen kennengelernt. Sie haben sich auf seine Ansprüche so bewußt eingelassen, daß sie in Kenntnis der konfligierenden Einstellungssysteme und Sozialwelten über Schwierigkeiten sehr genau und mit einer Fülle von Erfahrungsmaterial berichten können. Grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern im Umgang mit Bildung und Schule treten bei diesen Jugendlichen noch deutlicher hervor als bei denjenigen Familien, die ständig Mißerfolge im Bildungsgang der Kinder bewältigen müssen<sup>4</sup>. Es zeigt sich zudem, daß der äußere Bildungserfolg die Anpassungsprobleme der Jugendlichen nicht löst, sondern im Gegenteil in ihrer Qualität besonders klar hervortreten läßt. Während in der Vergangenheit naturgemäß die im Bildungssystem Gescheiterten ausschließlicher Gegenstand zahlreicher Untersuchungen waren (vgl. z.B. PIROTH 1976, HOPF 1981), ist es inzwischen schon angebracht, auch Genaueres über die wachsende Gruppe der im deutschen Bildungssystem erfolgreicherer Migrantenkinder<sup>5</sup> in Erfahrung zu bringen.

## *2. Bildungsverständnis und Plazierungsverhalten der Ersten Generation*

Die erste Migrantengeneration hat zwiespältige Einstellungen zu Bildung und schulischem Lernen entwickelt. Sie schöpft ihre Vorstellungen aus einer Zeit, in der sich in der ländlichen Türkei zwei Bildungsauffassungen überlagern, die aus unterschiedlichen Etappen der türkischen Gesellschaftsentwicklung stammen: Das eine ist die am Vorbild religiöser Erziehung orientierte Einstellung der Mehrheit der Landbevölkerung, die säkularer Bildung im Grunde verständnislos gegenübersteht. Das andere ist die aus der politischen Bewegung des Kemalismus stammende Auffassung, die über Bildung und verbesserte öffentliche Erziehung im Rahmen der Atatürkischen „Reform von oben“ ein gesteigertes Nationalbewußtsein sowie wissenschaftlichen, technischen und sozialen Fortschritt bewirken will.

Obwohl im Kontext einer noch agrarisch-feudalen Sozialwelt Schule und schulische Bildung zunächst noch funktionslos erscheinen, setzt sich das Bewußtsein der Aufstiegsrelevanz von schulischer Bildung für die außerdörfliche Welt auch auf dem Lande schon schrittweise durch. Die dualistische Entwicklung der Türkei – hier wachsende Sektoren mit moderner Industrie, dort traditionelle Sozialwelten – begünstigt die Zwiespältigkeit in den Bildungseinstellungen der Arbeitswanderer: Der sich im Migrationsentschluß dokumentierende Aufstiegswille fördert die Anpassungsbereitschaft an die Spielregeln der modernen industriekapitalistischen Welt und damit auch die Anerkennung der instrumentellen Bedeutung von Bildung. Der Wechsel in den modernen Sektor der Arbeitswelt führt aber nicht zwangsläufig zur Anpassung weiterer alltags-

weltlicher Vorstellungen und Orientierungen. Bei der Elterngeneration findet sich daher häufig eine Adaption formaler Bildungsziele unter Festhalten an einem traditionellen inhaltlichen Bildungsverständnis.

In unserer Interviewreihe schildern die Jugendlichen durchgängig eine äußerst *hohe Bildungsmotivation* in ihrem Elternhaus, in der vor allem der Aspekt der Aufstiegsorientierung deutlich zum Ausdruck kommt.

- (1) „Also, die haben von Anfang an immer gesagt: Wir wollen, daß ihr so lang wie möglich studiert oder zur Schule geht. Und wir wollen nicht, daß ihr hier arbeitet. Also diese Einstellung fand ich eigentlich von denen unheimlich positiv. (F.: Auch bei Deinen Schwestern?) Auch bei meinen Schwestern. Also, daß die überhaupt keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gemacht haben erstens und daß die zweitens immer gesagt haben: Egal was passiert, solange ihr in die Schule geht, werdet ihr auch von uns unterstützt, egal was ihr dann macht, aber ihr müßt in die Schule gehen“ (P:12f.)<sup>6</sup>.
- (2) „(F.: Wie standen Deine Eltern eigentlich zu der Frage Ausbildung/Schule . . . ? Wie haben die denn gedacht oder gesprochen über die Wichtigkeit von Lernen in der Schule und so?) Ja, die Schule war die einzige Rettung für uns, also wenn man in die Schule geht, wenn man studiert, dann hat man besseres Leben, also die einzige Lösung, daß man von der täglichen Situation raus kommt. Ausbildung ist das Allerwichtigste“ (I:18).

Die Eltern der von uns befragten Jugendlichen haben in ihrer Jugend die geringe Tragfähigkeit einer kleinbäuerlichen oder handwerklichen Existenz, auf ihrem späteren Lebensweg dann die relative Perspektivlosigkeit einer Tätigkeit als nicht oder nur schlecht ausgebildeter Arbeiter erlebt.

- (3) „Wenn man nichts lernt, bleibt man wie man ist. Arbeiter bleibt Arbeiter, wenn der nicht studiert. Oder z. B. Träger. Darum sagt man bei uns, ist es unter den Eltern üblich: Wenn du nicht studierst, was wirst du sein: eine Fabrikarbeiterin oder ein Träger? . . . Später als Frau: Putzfrau oder so? . . . Ich meine, das war auch irgendwie die Art und Weise, uns zu zeigen, wie wichtig die Schule ist“ (CB:11f.).

Die erste Generation hat bereits in der Türkei erfahren, wie sich im Zuge des Übergangs zu einer industriekapitalistischen Gesellschaft die Existenzform einer über Märkte organisierten beruflichen Verwertung von Arbeitskraft durchsetzt und damit auch eine berufliche Ausbildung bzw. schulische Abschlüsse unentbehrlich werden. Das Ideal der Generation, die sich noch mit körperlich schwerer, schmutziger Arbeit emporarbeiten mußte, ist eine Tätigkeit, „in der man seinen Kopf arbeiten lassen kann“ (ÖZKARA 1988, S. 57). Während sie für sich selbst eine Zukunft im Heimatland als Selbständiger oder Rentier erträumen, setzen sie bei der Zukunft ihrer Kinder vor allem auf Bildung.

- (4) „Also für die stand fest, ich sollte was Besseres werden als sie. Und mit der Hauptschule, das zählt sowieso nicht. (. . .) Nee. Für meine Eltern stand fest, wenn ich konnte, sollte ich studieren. Das haben die sich echt gewünscht“ (AA:17).

Unsere Ergebnisse bestätigen und konkretisieren hier die Einschätzung von U. BOOS-NÜNNING (1980, S. 74), daß die Migration mit ihren Mühen und Risiken bei den Eltern offenbar den Wunsch verstärkt, „ihren Kindern über die Schulbildung zu Berufen zu verhelfen, die einen höheren sozialen Status besitzen, als

ihn die Tätigkeiten der ausländischen Arbeitnehmer selbst innehaben. Die Kinder sollen die soziale Position einnehmen, die sie selbst nicht erreichen können. Schwierigkeiten im Beruf und das geringe Ansehen im beruflichen und privaten Bereich in der Bundesrepublik werden durch die Vorstellung von einer besseren Zukunft der Kinder kompensiert. Die Bildungsorientierung der ausländischen Arbeitnehmer ist daher in der Ausprägung und den zugrundeliegenden Motivationen nicht mit der eher gegenwartsorientierten Haltung, wie sie den deutschen Unterschichtenfamilien zugeschrieben wird, zu vergleichen. Vielmehr wird die Schulausbildung ihrer Kinder als Weg eines individuellen sozialen Aufstiegs gesehen.“<sup>7</sup>

Die Migration fördert offenbar die Projektion eigener Aufstiegswünsche auf die Bildungslaufbahn der Kinder. Auffällig häufig und intensiv (und ohne danach gefragt worden zu sein) kommen die Jugendlichen unserer Interviewreihe auf *verpaßte Bildungschancen der Eltern* zu sprechen, von denen sie berichten, als seien es eigene Erfahrungen.

- (5) „Naja, mein Vater, das war eigentlich so: Mein Vater mußte nach der Grundschule, durfte nicht mehr in die Schule gehen, ... die Stiefmutter von dem hat gesagt: „Du darfst das nicht und und und.“ Da ist, ich glaube in ihm geblieben so ein Wunsch, da sich weiter auszubilden. Und er meinte immer: „das konnte ich nicht machen und es wurde mir die Möglichkeit nicht gegeben, und dann mache ich das für meine Kinder“ (D:6f.).
- (6) „(F.: Kannst du dir denn erklären, warum Eure Mutter Euch so erzogen hat?) Ja, weil meine Mutter – meine Mutter ist Analphabetin. Und sie ist mit 15 Jahren verheiratet worden an meinen Vater und ohne den kennenzulernen und auch nicht gesehen hat. Und das war für sie, sie hatte auch bis jetzt sage ich, alles machen müssen wegen uns, wegen Kinder. Sie wollte studieren, eigentlich, was heißt das: wenigstens Grundschule besuchen. Das haben auch die Eltern meiner Mutter nicht erlaubt. Und sie hatte auch keine Möglichkeit gehabt und sie hatte so einen Hunger zum Studieren oder zum Lernen und sie sagte: „Ihr müßt lernen.“ Was ich als Kind gehört hab: „Ihr müßt lernen, Schule gehen, Schule gehen“. Ich hab von meiner Mutter, wie üblich von anderen Müttern, türkischen Müttern: „Heiraten, du mußt zu Hause bleiben, anständig sein und so.“ Das habe ich nie gehört ... Und es war für uns auch klar, wir waren nicht so romantische Mädchen. Oder romantische Töchter, die heimlich etwa ausgehen oder. Für uns war tip top klar, daß wir studieren müssen und daß Liebe und Freundschaft eine so Sache ist: tralala. Und *alle* haben wir studiert“ (CA:5f.).
- (7) „Mein Vater ... wollte, daß ich auf die Schule gehe, vielleicht später mal studiere, ne. Nach seinen Vorstellungen, denn der wollte selber studieren, auf die Schule gehen, aber der hatte nicht die finanzielle Möglichkeit von seinen Eltern, ne. ... vielleicht wollte er in Wirklichkeit seinen Wunschtraum in mir erfüllen, ne“ (W:12).

Die von uns befragten Jugendlichen haben sich diese „Lektion“ der Elterngeneration zu eigen gemacht und die ihnen angetragene Projektion übernommen. Je bereitwilliger die Zweite Generation aber diesen „Bildungsauftrag“ auf sich nimmt, um so härter trifft es sie, sich mit schulischen Anforderungen und Problemen allein gelassen zu finden.

- (8) „Meine Mutter oder meine Eltern haben gar nicht verfolgt, wie weit und wie wir in

der Schule sind. Ich erinnere mich kaum, paarmal höchstens, daß meine Mutter zum Elternabend ging. Auch mein Vater, mein Vater ging überhaupt nicht. Wir sind so studiert. So Zufall, ehrlich Zufall“ (CB:17).

- (9) „Das interessierte die eigentlich nicht. Und dann war es so, daß, eh, – sie waren mit ihrer Arbeit schon genug beschäftigt. (...) Ich kann mich nicht erinnern, daß er (der Vater) mal in der Schule gewesen ist und gefragt hat, wie es überhaupt mit meinen Noten steht, oder so. Und wenn irgendwelche Lehrer zu uns kommen wollten, dann hat er gesagt: „Ja, was soll ich denn mit denen reden? Das bringt doch nichts!“ (FB:4 u. 7).
- (10) „Sie fanden die Schule wichtig nur vom Sagen her. Sie haben es zwar gesagt, haben sich aber nicht drum gekümmert. Irgendwann, wenn die Zeugnisse kamen, wollten sie sie sehen. Und wenn sie schlecht waren, dann sagten sie: „Ja, du mußt dich aber nächstes Jahr wieder anstrengen, das ist aber gar nicht gut so.“ Und wenn es gut war, haben sie sich gefreut. Aber richtig gekümmert oder irgendwie versucht, Verbesserungen rauszusuchen, oder aber „Da mußt du dich anstrengen oder etwas machen.“ – war nicht“ (N:7).

Die befragten Jugendlichen nennen selbst wichtige Erklärungsgründe für die fehlende Unterstützung: die Doppelerwerbstätigkeit der Eltern, die generelle Überforderung durch die Lebensbewältigung in einem fremden Land, die Kompliziertheit und Andersartigkeit des deutschen Schulsystems und schließlich das niedrige Bildungsniveau. Zwischen den Generationen ist durch die Migration eine außerordentliche Ungleichheit der Versorgung mit Bildung entstanden: Während in der Generation der Eltern der eine oder andere Elternteil nicht einmal die üblichen fünf Jahre Grundschule absolviert hat, erlebt die 2. Generation im Aufnahmeland eine Verlängerung der Schulzeit auf ein historisch bislang nicht gekanntes Maß. In U. MEHLÄNDERS Untersuchungen (1983, S. 101) hatte beispielsweise etwa ein Viertel (!) der befragten Väter (n=323) von türkischen Jugendlichen keine Schule besucht. Diejenigen, die eine Schule besucht haben, haben zu 92 % lediglich die Grundschule besucht. Ein Fünftel hiervon hat weniger als 4 Jahre in der Schule verbracht. Die türkischen Eltern sind daher in der Mehrzahl weder mit den Inhalten schulischen Lernens in modernen Gesellschaften noch mit ihren Vermittlungsformen vertraut. Was einmal „heimliche Schulausbildung im Elternhaus“ (STRODTBECK) genannt worden ist, fehlt in den Migrantenfamilien also fast völlig. Sie kennen nicht die Leistungsanforderungen der Schule und ihre Selektionsmechanismen und haben weder Vorstellungen von formellen noch von informellen Strukturen der schulischen Organisation.

Die Eltern haben aber nicht einfach nur „Informationsdefizite“, sondern eine *andere* Vorstellung von Schule und Lernen, aus der sich auch die Distanz bzw. eine gewisse Abwehrhaltung der deutschen Schule gegenüber erklärt, wie sie aus den oben angeführten Zitaten deutlich wurde. Sie sehen alle Fragen schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung zunächst aus der Perspektive ihrer sozialen Vorerfahrung. Dies betrifft nicht nur spezifische Einzelfragen, wie etwa einen mehr partnerschaftlichen oder eher autoritären Interaktionsstil in der Schule. Ihre Vorerfahrung türkischer Schulwelt betrifft die ganze Bandbreite schulischen Lebens: also Grundsatzerwartungen an die Schule (Lerninstanz oder Erziehungsinstanz); die Frage, was, zu welchem Zweck und mit

welchen Methoden gelernt wird; welche Rolle der Lehrer einnimmt; welche Bedeutung der Familie und der familiären Unterstützung für die Schullaufbahn der Kinder zukommt. Aus dem Blickwinkel der traditionellen türkischen Schulwelt ist z. B. für alle schulischen Fragen der Lehrer zuständig.

- (11) „... das ist allgemein bei türkischen Eltern so, daß die ein andere(s) Denksystem haben, daß sie sagen: Ja, der Lehrer ist zuständig für die Erledigung der Hausaufgaben, für das Wissen, was der Schüler lernen soll, und wir haben damit überhaupt nichts zu tun. Der Lehrer macht alles. Der Lehrer macht alles und das Kind ist auch dem irgendwie (aus)geliefert. Das Denksystem ist in der Türkei so und die denken, daß das hier auch so ist“ (P:12).

Auf welche Sozialmodelle sich dieses „andere Denksystem“ stützt, läßt sich hier nur in Umrissen skizzieren. Aus traditionellem Blickwinkel hat der Lehrer jedenfalls nicht allein die Aufgabe der Wissensvermittlung – was für deutsche Eltern inzwischen deutlich im Vordergrund steht (vgl. MEULEMANN 1982, S. 237). In der türkischen Schulwelt hat der Lehrer einen allgemeinen Erziehungsauftrag, soll gleichsam fortführen, was in der Familienerziehung begonnen und angelegt wurde.

Eine alte Redewendung, mit der die Kinder bei der Einschulung in der Türkei ihrem Lehrer übergeben wurden, beleuchtet den hier zugrundeliegenden Erwartungshorizont: „Eti senin kemigi benim (olsun)“, wörtlich: „Sein Fleisch sei Dein, seine Knochen mein“. Das Sprichwort läßt sich allgemein und auch konkret deuten. Allgemein spricht es eine Delegation erzieherischer Gewalt aus und besiegelt gleichsam Rechte und Verantwortlichkeiten, die der Lehrer von nun an über seinen Schüler ausübt. Die Eltern lassen ihm nahezu freie Hand und signalisieren damit zugleich die Erwartung, daß er auftretende Konflikte selbst lösen sollte. Das Verhalten des Kindes in der Schule fällt in das Aufgabenfeld des Lehrers, aus dem sich die Eltern heraushalten werden (vgl. MANSUR 1972, S. 136). Konkret gedeutet überträgt die Formulierung auch das Recht zu körperlichen Strafen<sup>8</sup>, das sonst allein dem Vater vorbehalten war (vgl. SCHIFFAUER 1983, S. 66). Die Redewendung stammt wohl aus einer älteren Sozialwelt, nämlich aus dem Kontext des traditionellen Lehrverhältnis von Meister und Lehrling. Das Kind wurde im Rahmen dieser institutionellen Regelung in das Haus eines Meisters gegeben, dem nicht nur die Berufsausbildung im engeren Sinne, sondern eine allgemeine Erziehungsgewalt übertragen war. Der Meister übernimmt die Vaterrolle. „Es wird von ihm erwartet, daß er dem Kind nicht nur Sachkenntnisse vermittelt und seine Geschicklichkeit fördert, sondern es auch und vor allem erzieht. Arbeits- und Geschäftsmoral, Disziplin, Arbeitstraditionen, die gesellschaftliche Stellung des Berufes und vieles andere fallen unter seine Erziehungsverantwortung“ (YAKUT 1982, S. 23). Die Wissensvermittlung steht hinter der allgemeinen Aufgabe der Einsozialisierung in die Erwachsenen- bzw. Arbeitswelt eher zurück<sup>9</sup>.

Solche traditionellen Sozialmodelle prägen die Einstellungen der Ersten Generation türkischer Migranten gegenüber Schule und Lehrerschaft. In unseren Interviews schlägt sich bis in Formulierungen hinein die Erwartung der Eltern nieder, daß zunächst einmal die Lehrer „ihre“ schulischen Probleme mit den Kindern lösen sollen. An der deutschen Schule vermissen die türkischen Eltern

neben etwas mehr Strenge und Disziplin vor allem die Wahrnehmung allgemeiner Erziehungsfunktionen<sup>10</sup>. Es gibt aber aus ihrer Sicht noch sehr viel mehr Gründe, der deutschen Schule und ihren Sozialisationszielen mit Skepsis und Mißtrauen zu begegnen. Dies betrifft die Frage, was und wie in dieser Schule gelernt wird. Aus dem Blickwinkel der türkischen Lebenswelt werden hier weder selbstverständliche Verhaltensstandards noch bestimmte Lerninhalte ernst genommen.

### 3. Traditionelles und modernes Lernen

Während sich die moderne Schule in ihren Sozialisationszielen am Leitbild einer pluralistischen, von Medien geprägten Gesellschaft orientiert und Eigenschaften wie psychische und kognitive Flexibilität sowie Reflexivität fördert, stellen sich türkische Eltern die Schule vor allem als eine Institution mit hierarchischer Ordnung, Disziplinierungstechniken und reproduzierbaren Lernergebnissen vor. Der Lernprozeß wird als Aufnahme und Wiedergabe reproduzierbaren Wissens gesehen, der weniger von individueller Lernmotivation, sondern von der Bereitschaft der Lernenden abhängt, ihre Fähigkeiten auch einzusetzen (Fleiß), und damit durch entsprechende Sanktionen regulierbar ist<sup>11</sup>.

- (12) „... Ja also manchmal, kann ich mich jetzt erinnern, wenn ich irgend etwas in Geschichte oder Erdkunde gemacht habe, oder ich mußte was abschreiben, „Was nur abschreiben? Das haben wir auswendig gelernt“ sagte er (der Vater) dann. „Das haben wir, ich kann das auswendig eh, dir vorsagen, wie das Osmanische Reich da von Anfang bis Ende war und wer an der Macht war, und ihr lernt sowas! Das ist wenig, wozu soll das gut sein?“ Das hat er schon gesagt“ (FB:8).

Im traditionellen Kontext, den die Elterngeneration in ihrer Schulzeit erlebt hat, sind Begriffe wie Wissen, Lernen oder Bildung noch eng mit religiösen Zusammenhängen verwoben. Im religiösen Unterricht, in den vorrepublikanischen Schulen (*mektep*) und höheren Schulen/Hochschulen (*medrese*), war z. B. Auswendiglernen nicht nur Lernmethode, sondern Lernziel. „Die Ausdrucksweise im Volksmund „er kann es fließend beantworten“, wörtlich „er weiß es wie Wasser“ – su gibi biliyor, weist auf diese Art des Lernens hin“ (YAKUT 1982, S. 20).

Die Hochschätzung des Auswendiglernens geht neben Gründen, die für jede Nicht-Schrift-Kultur gelten, auch auf ein religiöses Dogma zurück, nämlich auf die Lehre des Islam, daß nur der Originaltext der arabischen Verse das von Allah gesandte Wort *ist* und nur die getreue Wiedergabe (in möglichst korrekter Aussprache) die Verbindung im Gebet herstellt. Solches *Offenbarungswissen* kann nur durch strenge Wiedergaberegeln über Generationen bewahrt werden. Die Autorität des „Stoffes“ ist transzendent begründet und überträgt sich auch auf den Verwalter des Heilswissens, den traditionellen Lehrer – sofern er für die unverfälschte Weitergabe<sup>12</sup> Sorge trägt. „Sein Lehrstil ist gekennzeichnet durch eine skrupulös genaue Fixierung auf den kodifizierten Lehrstoff; jede eigene Zutat oder Modifikation käme einem unzulässigen Ein-

griff in die Stoffsubstanz gleich, die doch dem Schüler unvermindert zu tradieren ist“ (SIMSON 1972, S. 42).

Obwohl die in der Übernahme westlicher Vorbilder besonders konsequente kemalistische Politik in der Türkei das Auswendiglernen in der Schule in den zwanziger Jahren sogar per Erlaß verboten hat (vgl. OSTERLOH 1984, S. 453), hat sich der traditionelle Unterrichtsstil bis heute kaum gewandelt. Das türkische Bildungssystem fördert nach wie vor eine „rezeptive Grundorientierung“ des Schülers<sup>13</sup>. Dies geschieht nicht nur in der alltäglichen Unterrichtspraxis durch Lehrpersonal, das seinen Unterrichtsstil nicht aufgeben möchte, sondern ist häufig bereits in den Lehrplänen und Lehrbüchern so angelegt<sup>14</sup>. K. H. OSTERLOH (1984, S. 453) behauptet aus seinen Erfahrungen als pädagogischer Berater in der Türkei, daß sogar „moderne, nach europäischen Vorbildern konzipierte Lehrwerke schnell in das Bezugssystem traditioneller Lern- und Interaktionswerte geraten. Sie werden geradezu ‚resakralisiert‘. (...) Lehrwerke, die einmal an den Schulen eingeführt sind, dürfen z. B. in der Türkei nicht verändert werden – auch nicht durch Zusätze oder Auslassungen des Lehrers. Notwendige Revisionen gelten als Zeichen der minderen Qualität eines Buches“.

Was sich hier zeigt, ist nur eine Facette einer für Übergangsgesellschaften durchaus typischen Diskrepanz zwischen den aus dem Westen adaptierten institutionellen Strukturen und einem traditionellen Kulturbestand, der auch mit der Übernahme „modernen Lehrstoffs“ nicht einfach verschwindet.

Die Sprachreform in der Türkei hat z. B. versucht, dem Entstehen eines neuen „weltlichen“ Lehrertypus durch die sprachliche Neuschöpfung „öğretmen“ Rechnung zu tragen (vgl. SIMSON 1972, S. 42). Als Anrede hat sie das alte „hoca“ jedoch nicht verdrängen können. Auch ist der Typus des traditionellen Lehrers nicht einfach verschwunden, sondern tritt im neuen Gewande wieder auf – „nunmehr als Verwalter westlichen Heilswissens“ (OSTERLOH 1984, S. 454). Die traditionellen „patterns of culture“ im Erziehungs- und Lernstil, in der Organisation des Lernprozesses und den Rollenverteilungen bestehen trotz (und unterhalb der Ebene) der neu eingeführten Unterrichtsgegenstände fort. „Der traditionelle Lehrstil hat, so kann man sagen, die von oben erzwungene Säkularisierung des Lehrberufs überdauert. . .“ (SIMSON 1972, S. 44). So erklärt es sich, daß das Ziel des Unterrichts in türkischen Schulen nach wie vor „die wortgetreue Beherrschung des Stoffes“ ist, der vom Lehrer vorgetragen, von den Schülern nachgesprochen wird. „... sprachliche Interaktionsformen wie Fragen, Diskutieren oder das Formulieren eigener Standpunkte werden ausgeklammert; sie würden die Aura des Lehrstoffes zerstören“ (OSTERLOH 1984, S. 454f.).

Der Auffassungsgegensatz, der zwischen solchen Lernhaltungen und modernen Lern- und Lehreinstellungen aufbricht, ist fundamental. Modernes Lernen muß sich angesichts einer ständig umschlagenden Flut von Informationen „reflexiver Mechanismen“ bedienen, die Komplexitätsreduktion leisten und Lernvorgänge von unökonomischen Aufmerksamkeitsanforderungen entlasten. Eine solche Strategie des Lernens zielt auf die „Vermittlung von Offenheit und selbstkritischem Bewußtsein, von Techniken der Systemaktivierung und

des Findens (mehr als des Behaltens) von Problemlösungen. Es impliziert auch die Annahme der Fähigkeit und Bereitschaft zu vergessen“ (NEIDHARDT 1979, S. 253). Modernes Lernen setzt sich in ganz spezifischer Weise in ein Verhältnis zur persönlichen Entwicklung des Lernenden. In eigene Worte fassen, Problematisieren, von (s)einem Standpunkt her beleuchten sind daher Tätigkeiten, sich „Stoff“ in einem tieferen Sinne zu eigen zu machen, d. h. mit seiner individuellen Entwicklung zu verschmelzen. Modernes Lernen rückt das Subjekt des Lernvorgangs in den Mittelpunkt, nicht zuletzt weil die Masse des Stoffes der Selektion und subjektiven Sinnsetzung bedarf.

Die traditionelle Haltung zum Wissen ist autoritativ-sachgebunden, die moderne Haltung instrumentell und individualistisch. Das traditionelle Lernmodell legt sowohl das zu Wissende als auch seinen Anwendungszusammenhang genau fest. Modernes Lernen soll dagegen das Individuum befähigen, selbst Anwendungskontexte zu setzen. Dies ist ein Grundmotiv der Entwicklung zu immer abstrakterem Lernen: „... gelernt wird das Lernen, Strukturen und Paradigmen, Regeln und Muster, Problemlösungsstrategien usw. – all das im Dienste in der Zukunft liegender abstrakter und noch unbestimmter Funktionen“ (EDELSTEIN 1984, S. 428)<sup>15</sup>.

#### 4. „Selbstplatzierung“ und Generationenkonflikt

Unsere wichtigste Schlußfolgerung aus dem Vergleich mit einer Kontrastgruppe von Hauptschulabsolventen lautet, daß sich die Schulkarriere der „bildungserfolgreichen“ Jugendlichen vor allem durch deren Fähigkeit zur „Selbstplatzierung“ auszeichnet. Während man bei deutschen Jugendlichen davon ausgehen kann, daß über ihre Schullaufbahn vor allem im Elternhaus entschieden wird (vgl. MEULEMANN 1981, S. 504), steuerten die von uns befragten schulerfolgreichen Jugendlichen ihre Bildungslaufbahn schon in frühem Alter in eigener Regie. „Selbstplatzierung“ meint also, daß diese Gruppe einen großen Bereich familiärer Platzierungsleistungen selbst übernehmen muß: die Vertretung ihrer Interessen gegenüber schulischen Instanzen, die Konkretisierung allgemeiner Berufs- und Bildungsziele und ihre Übersetzung in Entscheidungen hinsichtlich Schulformen und -laufbahnen.

- (13) „Und dann mußte ich alles so selber suchen, selber untersuchen, was für mich das Richtige ist usw. Und ich bin auch zu allen Schulen selber hingegangen und hab mich da angemeldet und wieder abgemeldet oder eingeschrieben, alles Mögliche selbst gemacht – schon in dem Alter“ (P:3).
- (14) „Ich kann wirklich nicht sagen, daß sie mir irgendwo geholfen haben. Sie haben mich nur in die Schule geschickt und ja, das war alles. Ich hab keine Hilfe, keine sonstige Hilfe bekommen, ganz konkret jetzt, könnt ich keine sagen. Ich habe selber entschieden, daß ich auf die Berufsschule ging, auf die Berufsfachschule und selber auch aufs Gymnasium und auch selber auf die FH. Das habe ich auch meinen Eltern nicht gesagt, daß ich mich beworben habe...“ (FB:8).

Die Schule, froh darüber, überhaupt einen Ansprechpartner für die schulischen Probleme der Jugendlichen zu finden, akzeptiert gegen alle bürokrati-

schen Regeln die Stellvertreterfunktion älterer Geschwister oder sogar der Jugendlichen selbst.

- (15) „...später hat sich meine Schwester drum gekümmert. Ihr oder meiner Deutschlehrerin und meiner Klassenlehrerin hab ich es zu verdanken, daß ich auf die Realschule kam. Weil, ich war auf der Hauptschule und da hat die Lehrerin einfach gesagt oder hat mit dem Direktor gesprochen: Den müssen wir auf die Realschule schicken, den können wir so nicht behalten. ... Die hat sich dann mit meiner Schwester in Verbindung gesetzt und mit ihr das abgemacht, so daß meine Eltern kaum was ... , denen war das egal, ob ich zur Realschule oder Hauptschule ging. Dann kam ich auf die Realschule. Danach, auch wenn irgendwie Vorladungen waren, dann ist mehr meine Schwester gekommen, als meine Eltern“ (N:7).
- (16) „Sie (die Eltern) waren mit ihrer Arbeit schon genug beschäftigt. Sie kamen nach Hause, total fertig, da hatten die überhaupt kein Interesse mehr, zur Schule oder in die Klasse, eh, zum Elternsprechtag zu gehen oder so. Ich war die Einzige, die da hin ging und mit den Lehrern sprach. Auch für meine Geschwister, also ich hab wirklich die Rolle meiner Eltern übernehmen müssen.“ (FB:4).

Das eigene Schicksal in die Hand zu nehmen, bedeutet für die Jugendlichen, sich ohne elterliche Unterstützung gegen zum Teil massive Widerstände und Schwierigkeiten im Schulsystem zu behaupten: Sprachprobleme; fehlende Anerkennung durch Mitschüler und Lehrer; wohlmeinende Ratschläge, doch einen niedrigeren Schulabschluß anzustreben:

- (17) „Ich sollte dann doch nicht auf der Schule bleiben. Ich hatte Schwierigkeiten nachher in Mathe gekriegt und da meinte der (Rektor): „Wär es doch nicht besser, wenn Du“ – im Zweiergespräch – „was anderes machen würdest?“ Ich sag: „Nee, ich muß das doch einfach schaffen. Ich *werde* es schaffen“. Also er konnte mich nicht überreden, aus der Schule raus zu kommen und ich sag: „Nee, ich versuch es noch, wenn Sie nichts dagegen haben?“ „Naja, es wär aber doch besser für dich, du solltest doch eine Lehre anfangen und du brauchst dich hier nicht rumzuschlagen mit so vielen Schwierigkeiten.“ Ich sag: „Nee, ist mir recht, ich mach's gern, ich komme auch gerne zur Schule“ (FA:23).

Begabte Migrantenkinder, die sich zur Hochschulreife durchkämpfen wollen, müssen nicht nur fehlende familiäre Unterstützung kompensieren, sondern auch einen relativ starren Erwartungs- und Zuweisungshorizont deutscher Institutionen überwinden.

- (18) „... unsere Lehrerin meinte, ich solle also nach der 10. Klasse so schnell wie möglich einen Ausbildungsplatz bekommen, weil die Chancen und so ziemlich düster aussehen und ich bin dann gut aufgehoben, wenn ich in so ne Ausbildung reinkomme. Damals hatten die diesen Rat gegeben, obwohl ich die Qualifikation für die gymnasiale Stufe hatte, und ich hab mich total irritiert gefühlt, hab gesagt: „Nee, ich möchte weiter auf die Schule, ne Ausbildung kommt gar nicht in Frage“. Und die haben immer wieder versucht, meine Eltern zu bereden, ich soll unbedingt eine Ausbildung machen. Also ich verstand das total nicht, ich hab gesagt: „Sehen Sie mal“, in der Klasse hatten wir damals 30 Kinder gehabt, waren eigentlich zwei Kinder unter diesen 30 Kindern, die eine Qualifikation für das Gymnasium hatten. Auch von den Deutschen. Und ich war eine darunter, ne. Hab ich gesagt: „Wieso das? Ich mache weiter“, hab ich gesagt. Und die hat (auf) mich immer eingeredet: „Ach guck mal, das ist besser; mit dem Studium wirst du

sowieso nicht vieles erreichen“. Ich war dann ganz geschockt und ich hab das auch zur Sprache gebracht“ (J:10f.).

Auch die Berufsberatung gibt offenbar häufig den Rat, Berufswege mit niedrigem oder mittlerem Bildungsabschluß anzusteuern.

- (19) „Vom Arbeitsamt! Ach, jedesmal: In der 9 haben sie gesagt: Lassen Sie die Finger von der 10. Klasse, sie sind Ausländerin, nicht mal die Deutschen schaffen das! Werden Sie doch mal was Tolles! Friseurin! Oder wie wär's denn mit Schneiderin?! ... Und dann hab ich das trotzdem gemacht ... Jedenfalls – und in der 10., da hab ich gesagt: hören Sie mal, ich möchte auf's Gymnasium. „Kind, mit den Noten können Sie das nicht! Lassen Sie die Finger davon!“ Schon wieder, ne! Hab ich gesagt: „Nee ich geh aber drauf! Ich hab mich schon angemeldet“ (AA:18).
- (20) „Da war ich bei der Berufsberatung, das hat mir aber trotzdem nicht geholfen. (F.: Was haben die Ihnen denn geraten?) Ja, die haben mir geraten, eine Ausbildung zu machen und so, denn das (Studium) wäre sehr schwierig, ich könnte es nicht schaffen ... Das ginge nicht, ich sollte mich nicht durch meine Noten täuschen, ne ... Dann hab ich mir vielleicht auch selber gesagt: nee, ich *will* in die Schule, so. Ich *will* gar nicht den Beruf machen. (...) Dann hab ich mich da angemeldet und hab in der Fachrichtung Elektrotechnik weitergemacht“ (W:19/20).

Diejenigen Jugendlichen, die die Hochschulreife letztendlich erreichten – und nur von dieser Gruppe geben wir hier Interviewauszüge wieder –, haben in ihrem Durchsetzungsprozeß ein Maß an praktischer Handlungskompetenz und Realitätstüchtigkeit erworben, das sie von vielen deutschen Mitstudenten abhebt und in seltsamem Kontrast zu ihren meist mäßigen Schulnoten steht. Indem die Jugendlichen jedoch den auch von den Eltern angestrebten Schulabschluß erreichen, bricht ein grundlegender Konflikt zwischen den Generationen auf. Eine Facette dieses Konflikts hängt mit der unterschiedlichen sozialstrukturellen Wertigkeit von Wissen bzw. Erfahrung in den beiden Lebenswelten zusammen. Ihr zunehmendes Wissen und ihre wachsenden Kompetenzen bringen die Jugendlichen fast zwangsläufig in einen Gegensatz zu traditionellen Autoritäts- und Rollenvorstellungen der Eltern.

- (21) „Und das war auch einer meiner größten Konflikte – ... unser aller Konflikt: auch von meinen Geschwistern. Draußen waren wir anerkannte Persönlichkeiten, da hatten wir einen Stellenwert in der Gesellschaft, wo die Leute zu uns kamen und sich Ratschläge holten ... Und wenn man nach Hause kam, wußte der Vater doch alles besser. Daß man da eben nichts sagen konnte. Auch mit meiner Schwester sehe ich das so, daß er sich in ihren Beruf einmischt. Meine Schwester ist zum Beispiel eine der wenigen Frauen, die ... so 'ne Leiterin ist von einer Firma, was in der Türkei selten ist. ... trotzdem zählt die Meinung der Tochter eben nicht. Die Kinder, die wissen das halt nicht“ (O:9).

Da viele Eltern in der fremden kulturellen Umwelt ohnehin zu größerer Rigidität neigen –

- (22) „Mein Vater gibt nicht nach und wenn er ‚Das ist schwarz‘ sagt, dann bleibt das auch schwarz und wenn es auch weiß ist“ (FB:7) –

bleibt den Jugendlichen oft nur der Weg der Anpassung, der Umgehung von Auseinandersetzungen und des mehr oder weniger geschickten Taktierens. Die Jugendlichen lernen, sich verbal anzupassen und dennoch ihren eigenen Weg

zu gehen. Passivität der Eltern in schulischen Fragen kommt ihnen hierbei entgegen<sup>16</sup>.

- (23) „... vor allem war man das ja gewöhnt von zu Hause her, daß man einen Rückzieher machen mußte oder eben Kompromisse schließen mußte, weil zu Hause hatte man ja auch nichts zu sagen, so daß die Eltern oder der Vater immer Recht hatte. Daß man eben auch, auch wenn man etwas sagen wollte, erst einmal schweigen mußte oder nicht so direkt rausposaunen konnte, so daß man immer überlegte, was man sagen sollte oder sagen durfte. Selten, daß es vorkam, daß man einfach so wild drauf los redete“ (M:13).

Solche diplomatischen Verhaltensweisen können letzten Endes aber die Unterschiede in den Lebensauffassungen, die sich herauszubilden beginnen, nicht überdecken. Die „bildungserfolgreichen“ Jugendlichen entwickeln durch den längeren Verbleib im deutschen Bildungssystem und durch die intensivere Auseinandersetzung mit modernen Persönlichkeitsidealen Grundorientierungen der Lebensgestaltung, die sich von den traditionellen Vorstellungen der Elterngeneration entfernen. Die Eltern erhoffen sich nämlich von ihren Kindern etwas sehr Widersprüchliches:

- (24) „... von einer Seite (deutsche Schule) erwarten die: du mußt so weit wie möglich kommen, von der anderen Seite (Familie) sagen die: ja, du mußt aber auch an den Sitten, die du hast oder die wir haben, festhalten. Aber daß die nicht sehen können: ja halt durch dieses In-die-Schule-Gehen, daß die (Kinder) sich total ändern. Daß man das überhaupt nicht mehr halten kann, daß man eine andere Sicht da bekommt ... und die auch wieder nach Hause trägt“ (P:15).

Die Jugendlichen, die sich dem „Bildungsauftrag“ der Familie verpflichtet fühlen und in der Konsequenz den Versuch machen, über schulischen Erfolg ihr Herkunftsmilieu zu überwinden, sind über Jahre hinweg den Individualisierungseinflüssen moderner Bildungseinrichtungen (vgl. BECK 1983, S. 45f.; KLAGES 1985, S. 229ff.) ausgesetzt. Hieraus entwickelt sich ein Gegensatz, der auch im vielbesprochenen „Kulturkonflikt“ (gegenüber solchen Einflußfaktoren wie dem Islam als Orientierungssystem) völlig unterschätzt zu sein scheint. Was hier aufeinandertrifft ist das traditionelle Weltbild einer familiär organisierten Gesellschaft und die moderne Vorstellung einer „Gesellschaft der Individuen“.<sup>17</sup>

Die Elterngeneration ist in ihrem Denken ganz der traditionellen Familienorientierung verhaftet. Ihre Vorstellungswelt kreist in fast jeder Hinsicht um die Familie: Familieninteresse und Familienzusammenhalt sind die Grundwerte des Alltagshandelns. Einordnung in die Gruppe ist ein Wert von hohem Rang, mit dem weitere Wertbegriffe wie Achtung und Gehorsam, Loyalität und Fürsorge eng zusammenhängen. Eigenständigkeit der Kinder ist nur in den Grenzen dieses Orientierungsrahmens erwünscht, nicht aber Selbständigkeit in einem individualistischen Sinne. Selbständigkeit wird im traditionellen Kontext als ökonomische Selbständigkeit und auch als funktionale Tüchtigkeit verstanden. Selbstbestimmung, eigener Lebensentwurf insbesondere, ist damit nicht gemeint. Diese Vorstellungen werden auch auf Fragen des Bildungsweges und der Berufswahl ganz selbstverständlich übertragen. Aus Sicht der Eltern dient ein angesehener Beruf „nicht dem individuellen Interesse des Jugendli-

chen, sondern der Jugendliche soll über einen solchen Beruf den sozialen Aufstieg der Familie sichern, und zwar im Herkunftsland“ (Boos-NÜNING/NIEKE 1982, S. 77).

Deckt man diesen Vorstellungshintergrund auf, dann zeigen sich tiefliegende Gegensätze hinter einer vordergründigen Übereinstimmung der Generationen in ihren Bildungsaspirationen. Für die Zweite Generation hat sich die Funktion von Bildung und Schulerfolg aus solchen traditionellen Zusammenhängen weitgehend gelöst: das Familienansehen zu steigern, spielt für sie beispielsweise nur eine nachgeordnete Rolle. In erster Linie geht es um sie selbst, ihre individuellen Lebenschancen, ihre persönlichen Berufsträume und Unabhängigkeitswünsche. Bildung ist für sie eine Möglichkeit zur Verwirklichung des individuellen Selbstkonzeptes. Solche Individualisierungstendenzen, wie sie die Jugendlichen im deutschen Bildungssystem entwickeln, beschränken sich auch nicht auf die Einstellungen zu Bildung und Schule. Individualisierung meint generell: der Einzelne rückt in die Rolle der eigenverantwortlichen Entscheidungs- und Handlungsinstanz; es entsteht ein Bewußtsein, das mehr und mehr um das eigene Lebensschicksal bzw. die eigene Biographie und Identität kreist. Für die Jugendlichen bedeutet das, eine Vielzahl sozio-kulturell vorgegebener Lösungen abwehren zu müssen, sich schrittweise in zentralen Lebensfragen (Beruf, Wohnung, Partner) zu verselbständigen. Das führt in den Familien zwangsläufig in den Generationenkonflikt.

Eine der von uns befragten Studentinnen, die in ihrer Jugendzeit von den nach Deutschland wandernden Eltern mit kleinen Geschwistern in der Türkei zurückgelassen wurde, beschreibt ihren Lernprozeß der Verselbständigung und deren Grenzen sehr anschaulich:

- (25) „(F.: Und in der Türkei warst du doch auch sehr selbständig; deine Oma war alt ...?) Ja. Nee, selbständig nur, in meinen, in den Entscheidungen, in dem Entscheidungskreis, den ich hatte. Über andere entscheiden. Aber nicht, daß ich z. B. ..., ja für *mich* entschieden habe. Das kam nicht vor. Das ist nie vorgekommen. Ich hab nur für andere entschieden. Und das hab ich jetzt *hier* eigentlich gelernt. War für *mich* rausholen. Ich war nur für die anderen da. Ich existierte so in der Form als „Ich“ nicht. ... Das hab ich dann in den Jahren gelernt. Hab gesagt: „So, jetzt müßte ich doch für *mich* was tun.“ Obwohl ich das nicht ganz geschafft habe. Es sind doch die anderen immer noch wichtiger als ich (Lachen). Stimmt. (F.: Die Familie?) Die Familie und auch die Bekannten und fast die ganze Gesellschaft. Ich komm noch nicht ganz darüber hinweg, daß ich die ignoriere und daß ich das mache, wirklich worauf ich Lust habe. ... Aber ich mach mir schon einen Weg, daß ich da weiter komme. Ganz kleine Schritte sind das, ne“ (FB:20f.).

In diesem Zitat wird auch die „Doppelbindung“, der die ausländischen Jugendlichen unterliegen, klar ausgesprochen. Einerseits geht es ihnen um ihre Verselbständigung. Andererseits ist aber die Familienbindung auch in der Zweiten Generation so stark, die Selbstverständlichkeit eines Lebens in familiärer Eingebundenheit noch so tief verwurzelt, daß eine deutlichere Lösung von der Familie und ihrem Umfeld meist nicht vorstellbar ist. Typisch ist der Versuch, eine Balance herzustellen, also im Grundsatz schon den familiären Anforderungen nachzukommen, aber sich in den die eigene Unabhängigkeit betreffenden Fragen schrittweise zu entziehen. Diese Balance ist nur herstell-

bar, wenn offene Konflikte vermieden werden. Da der Konflikt an die Grundfesten traditioneller Familienorientierung geht, entwickeln die Jugendlichen vielfältige Techniken, familiäre Auseinandersetzungen zu unterlaufen, ohne sich allerdings der Illusion hinzugeben, den Konflikt grundlegend und auf Dauer beheben zu können.

### Anmerkungen

- 1 Nur so ist erklärlich – was zahlreiche neuere Untersuchungen zur Mobilitätsforschung zeigen –, „daß der Faktor, den man lange Zeit als in modernen Gesellschaften besonders platzierungsrelevant angesehen hat, die nach universalistischen leistungsorientierten Prinzipien organisierte Schule, einen deutlich geringeren Einfluß auf die Platzierung des Einzelnen hat als dessen Familie, welche durch Einsatz ihrer ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen über die Schule und neben ihr erheblichen Einfluß auf Schulerfolg, berufliche Startposition und Karriere ihrer Angehörigen ausübt“ (KOCKA/DITT/MOSER/REIF/SCHÜREN 1980, S. 23).
- 2 Sowohl der DRITTE FAMILIENBERICHT (1979) als auch der BERICHT ÜBER DIE SITUATION DER FAMILIE in Österreich (1979) belegen eindrucksvoll, wie weitgehend sich die Eltern auf gezielte Vor- und Stützleistungen für die Schule eingestellt haben. Nach Ergebnissen der Zusatzuntersuchung „Familie und Platzierung“ zum DRITTEN FAMILIENBERICHT akzeptieren 90% Befragten die Notwendigkeit, die Leistungsanforderungen und Erwartungen von seiten der Schule zu unterstützen. „Sie halten es für wichtig, auf die regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben zu achten (85%), und viele Eltern halten es ohne Einschränkung (32%) oder zum Teil für richtig (46%), regelmäßig mit dem Kind für die Schule zu arbeiten“ (S. 87). Um die Kinder bei ihrem schulischen Lernen begleiten zu können, suchen die Eltern einen intensiven Kontakt zum Lehrer. Einen ständigen Kontakt ohne Anlaß wünschen immerhin 50% der befragten Eltern; bei nachlassenden Leistungen der Kinder sind sogar 90% der Befragten an einem Beratungsgespräch mit dem Lehrer sehr interessiert.
- 3 Die von uns befragten Jugendlichen sind alle zwischen 1958 und 1965 geboren. Die Erhebung bestand aus leicht strukturierten Interviews von zwei bis vier Stunden Dauer, die vom methodischen Vorgehen narrativen Interviews am nächsten kommen.
- 4 Über die Kausalfaktoren des Schulerfolgs der einen bzw. Nicht-Erfolgs der anderen Gruppe kann man ohne repräsentative Datenbasis letztlich nur spekulieren.
- 5 Einen plastischen Eindruck vom steigenden Schulerfolg ausländischer Kinder bzw. Jugendlicher und ihrer Annäherung an die Leistungen ihrer deutschen Altersgenossen vermitteln die (allerdings nur auf West-Berlin bezogenen, nach Nationalität gegliederten) Daten bei HOPF 1981, Kap. 8 und Anhang. Auf Bundesebene stieg der Anteil türkischer Jugendlicher mit deutschem Schulabschluß von 1980: 26,9% auf 1985: 41,8% (vgl. DER BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG 1986, S. 52). Der Anteil der ausländischen Schulabgänger an den Schulabsolventen im Bundesgebiet mit Hochschulreife hat sich von 1983–1988 von 1% auf 2,1% verdoppelt. In Berlin lag der Anteil 1988 schon bei 3,2%. Der Ausländeranteil an allen Schülern an allgemeinbildenden Schulen lag 1988 bei 11% (Berechnet nach: DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1989, S. 73 u. 81).
- 6 Die Chiffren bedeuten: Der erste Buchstabe verschlüsselt den Namen des Interviewten, ein weiterer Buchstabe bezeichnet das erste (A) oder aber zweite (B) Interview mit dem Betreffenden; hinter dem Doppelpunkt wird die Seite des verschrifteten Interviews genannt, von der das Zitat entnommen ist.

- 7 Die Einordnung in ein Schichtgefüge ist hier insofern problematisch, als beruflicher Status, Einkommen, Sozialprestige etc. für das *Herkunftsland* kaum zu rekonstruieren sind. Wie HOPF 1981 für griechische Kinder zeigen konnte, könnte hierin ein Grund für die systematische Unterschätzung der Bildungsaspirationen von Migrantenfamilien liegen, die eben nur im Aufnahmeland eindeutig als Arbeiter anzusehen sind.
- 8 „Unsere Knochen gehören Müttern und Vätern, unser Fleisch gehört den Lehrern. Das bedeutet, sie dürfen uns schlagen, ohne die Knochen zu brechen“ (ÖZAKIN 1983, S. 9).
- 9 Der Begriff Lehrling (cirak) hat in der türkischen Sozialwelt ohnehin einen besonderen Bedeutungsakzent. „Darin ist an erster Stelle nicht das Lernen, sondern das Dienen enthalten. Das Lernen, d. h. daß das Kind den Beruf eines Meisters erlernt, ist ein Produkt des Dienens...“ (YAKUT 1982, S. 23). Dieser Zusammenhang von Erziehen, Lernen und Dienen taucht auch in alten islamischen Erziehungsregeln auf, die z. B. eine dreiphasige Sozialisation empfehlen (vgl. MOTZKI 1986, S. 429): in der frühen Kindheit werden möglichst alle kindlichen Wünsche und Bedürfnisse befriedigt („sieben Jahre ist es Herr“); in der späteren Kindheit und frühen Jugend muß es dienend lernen („sieben Jahre ist es Knecht“); bis zum Übergang ins Erwachsenenalter nimmt der Vater es in die Obhut („sieben Jahre ist es rechte Hand“).
- 10 „Die Lehrer sollten die Väter der Kinder in der Schule sein“, sagt ein türkischer Vater in der Studie von HERWARTZ-EMDEN (1986, S. 184).
- 11 „Türkische Eltern gehen also meistens davon aus, daß der Lernprozeß durch ständige Aufsicht und häufigen Anstoß sowie durch Unterstützung der Autorität des Lehrers und dessen und der Eltern strenge Strafen vorangetrieben werden kann. Sie vermögen sich kaum vorzustellen, daß bessere Ergebnisse erzielt werden könnten, wenn die Kinder „spielend“ lernen und in den Kindern die Freude am Entdecken neuer Erkenntnisse geweckt wird“ (BERKENKOPF 1984, S. 26).
- 12 „... im Unterschied zum professionellen Pädagogen der Moderne, der fähig sein muß, den Lehrstoff zu didaktisieren, hat der vorindustrielle Lehrer vor allem für richtige und unverfälschte Präsentation der überlieferten Lehrstoffe zu sorgen“ (OSTERLOH 1984, S. 445).
- 13 Ein Beobachter aus den sechziger Jahren beschreibt die Unterrichtsatmosphäre als durchweg formal und rigide, ohne freie Diskussion und völlig lehrerzentriert. „Pupils memorize and merely recite what they have learned from their textbooks“ (KAZAMIAS 1966, S. 154f.). Aus den 70er Jahren stammt folgende Kritik des 7. Nationalen Erziehungsrates: „Unser Erziehungssystem basiert in der Praxis zum großen Teil auf Auswendiglernen. Deshalb ist die dogmatische Denkweise tief verwurzelt. Wenn wir für dieses Auswendiglernen einen Grund suchen, finden wir hauptsächlich das Auswendiglernen des arabischen Korans. Das Auswendiglernen eines sechshundert Seiten langen arabischen Textes, dessen Inhalt man nicht versteht, wird als achtenswerte Tat betrachtet“ (zit. n. AKPINAR o. J., S. 72f.). Unterrichtsbesuche in türkischen Schulen bestätigen diese Tendenz – bis in die jüngste Zeit: „Haupttätigkeit des Lehrers ist Erzählen und Abfragen, die Haupttätigkeit der Kinder Zuhören, Auswendiglernen und – beim Abfragen – so schnell wie möglich wiedergeben. (...) Wir haben nie ein Kind eine Frage stellen hören, obwohl an vielen Stellen des Unterrichts deutlich war, daß die Kinder nichts begriffen“ (MENK/MÖNCH-BUCAK 1977, S. 56).
- 14 Im Vorwort zum Einheitslehrbuch für Literatur (1. Klasse lise) heißt es z. B.: „Wenn es dem Schüler der 1. Klasse des lise gelingt, die in diesem Buch gegebenen Texte in Wort und Bedeutung zu lernen, und er sie durch Wiederholung in seinem Gedächtnis ansiedeln kann, wird er in den nachfolgenden Klassen erfolgreicher sein...“

- Manche literarischen Werke werden, nachdem sie auswendig gelernt worden sind, in unerwartet kurzer Zeit verständlich“ (zit. n. KAPPERT/KOSS 1984, S. 51).
- 15 Es ließe sich zeigen, daß in diesem Bereich die Hauptschwierigkeiten von Studenten aus eher traditionellen Herkunftsländern an deutschen Hochschulen liegen. Siehe auch dazu: OTTEN/TREUHEIT 1986, S. 105 ff.
  - 16 Die Passivität der Eltern kann sich für die Jugendlichen, die engagiert ihre Bildungspläne verfolgen, letztlich sogar als Chance erweisen: Da sich die Jugendlichen in der innerfamiliären Kommunikation mit ihren (meist besseren) Informationen über die deutsche Bildungs- und Berufswelt häufig nicht durchsetzen können (vgl. BOOS-NÜNNING 1989, S. 68), können sie ihre Pläne leichter realisieren, wenn die Familie die Bildungsziele nicht genauer artikuliert.
  - 17 Hierzu und zum folgenden siehe ausführlich W. R. LEENEN, Migration und individuelle Modernität (in Vorbereitung).

### Literatur

- AKPINAR, Ü.: Sozialisationsbedingungen in der Türkei (AGG Bonn), Bonn o. J.
- AKTAS, Y.: Das Bildungswesen in der Türkei. Berlin 1985.
- BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: R. KREKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen 1983, S. 35–74.
- BERICHT über die Situation der Familie in Österreich. Familienbericht. Bundeskanzleramt Wien 1979.
- BERKENKOPF, B.: Kindheit im Kulturkonflikt. Fallstudien über türkische Gastarbeiterkinder, Frankfurt 1984.
- BOOS-NÜNNING, U.: Lernprobleme und Schulerfolg. In: M. HOHMANN (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern, 3. Aufl., Düsseldorf 1980, S. 57–88.
- BOOS-NÜNNING, U.: Berufsberatung für türkische Jugendliche. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (1989), H. 2, S. 66–74.
- BOOS-NÜNNING, U./NIEKE, W.: Orientierungs- und Handlungsmuster türkischer Jugendlicher zur Bewältigung der Lebenssituation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Psychosozial 5 (1982), H. 16, S. 63–90.
- DER BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung '85. Bonn 1986.
- DER BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Grund- und Strukturdaten 1989/90. Bonn 1989.
- DADAS, Y.: Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation in der Türkei. Berlin und Bonn 1984.
- DRITTER FAMILIENBERICHT DER BUNDESREGIERUNG: Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn 1979, Bundestagsdrucksache 8/3121.
- EDELSTEIN, W.: Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts. In: GOLDSCHMIDT/SCHÖFTHALER 1984, S. 403–439.
- GLUMPLER, E.: Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg 1985.
- GLUMPLER, E.: Türkische Mädchen an deutschen Schulen. Eine Schülergruppe mit eingeschränkten Schullaufbahnmöglichkeiten? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit (1987), H. 1, S. 21–31.
- GOLDSCHMIDT, D./SCHÖFTHALER, T. (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Pia-

- gets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt a.M. 1984.
- HERWARTZ-EMDEN, L.: Türkische Familien und Berliner Schulen. Berlin 1986.
- HOPF, D.: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1987.
- HURRELMANN, K./SCHULTZ, H.: Wahrnehmung der Schule durch Eltern in verschiedenen Lebenslagen. In: MELZER, W. (Hrsg.): Eltern – Schüler – Lehrer, Weinheim 1985, S. 100–128.
- KAPPERT, P./KOSS, C.: Nationalismus und Islam in der türkischen Schulerziehung der siebziger Jahre. In: BRAND, H.-J./HAASE, C.-P. (Hrsg.): Begegnung mit Türken – Begegnung mit dem Islam. Hamburg 1981, Kap. 2.6., S. 47–53.
- KAZAMIAS, A.: Education and the quest for modernity in Turkey. London 1966.
- KLAGES, H.: Bildung und Wertwandel. In: LUTZ, B. (Hrsg.): Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages in Dortmund 1984. Frankfurt/New York 1985, S. 224–241.
- KOCKA, J./DIT, K./MOOSER, J./REIF, H./SCHÜREN, R.: Familie und soziale Platzierung. Opladen 1980.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- MANSUR, F.: Bodrum. A town in the aegean. Leiden 1972.
- MEHRLÄNDER, U.: Türkische Jugendliche – Keine beruflichen Chancen in Deutschland? Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1983.
- MENK, A.-K./MÖNCH-BUCAK, Y.: Türkische Schulen. Ein Reisebericht. In: päd. extra (1977), H. 2, S. 50–56.
- MEULEMANN, H.: Lebensplanung und Schullaufbahn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33 (1981), S. 504–532.
- MEULEMANN, H.: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. In: Zeitschrift für Soziologie 11 (1982), H. 3, S. 227–253.
- MEULEMANN, H.: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt/New York 1985.
- MOTZKI, H.: Das Kind und seine Sozialisation in der islamischen Familie des Mittelalters. In: MARTIN, J./NITSCHKE, A. (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. München 1986, S. 391–441.
- NEIDHARDT, F.: Modernisierung der Erziehung. Ansätze und Thesen zu einer Soziologie der Sozialisation. In: BAUMGÄRTEL, F. (Hrsg.): Familiensozialisation. Probleme – Daten – Aufgaben. Braunschweig 1979, S. 241–257.
- NEIDHARDT, F.: Die Familie in Deutschland. Gesellschaftliche Stellung, Struktur und Funktion. 4. Aufl. Opladen 1975.
- NEUMANN, U.: Erziehung ausländischer Kinder. Düsseldorf 1980.
- OTTEN, H./TREUHEIT, W.: Akkulturation junger Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1986.
- OSTERLOH, K.H.: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. In: GOLDSCHMIDT/SCHÖFTHALER (1984), S. 440–460.
- ÖZAKIN, A.: Die Leidenschaft der Anderen. Hamburg 1983.
- ÖZKARA, S.: Zwischen Lernen und Anständigkeit. Erziehungs- und Bildungsvorstellungen türkischer Eltern. Frankfurt 1988.
- OHLBERGER, R./RÄUCHLE, D.: Zur Situation an türkischen Schulen. Ein Besuch von Bremer Lehrern in der Türkei. In: BECK, J./BOEHNKE, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 5. Reinbek 1980, S. 526–537.
- PIROTH, G.: Warum Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen scheitern. In: Deutsch lernen (1977), H. 2, S. 39–49 u. (1977), H. 3, S. 41–54.

- SCHIFFAUER, W.: Die Gewalt der Ehre. Frankfurt/M. 1983.
- SCHRADER, A./NIKLES, B./GRIESE, H.M.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Darmstadt 1976.
- SIMSON, U.: Kulturelle Determination und Modernisierung des Lehrstils. In: *Die Dritte Welt* (1972), H. 1, S. 39–49.
- TYRELL, H.: Die Anpassung der Familie an die Schule. In: OELKERS, J./TENORTH, H.E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*, Weinheim und Basel 1987, S. 102–124.
- WILPERT, C.: Berufs- und Bildungsansprüche ausländischer Schulkinder. In: BUDDE, H./COLLINGRO, P./KAUFMANN-SAUERLAND, L.: *Berufliche Bildung ausländischer Jugendlicher*. Berlin 1982, S. 7–17.
- YAKUT, A.: Schule und Berufsausbildung in der Sprache und Kultur des Herkunftslandes Türkei und die Orientierungsmaßnahmen in der BRD. In: *Sprache und Beruf* (1982), H. 3, S. 19–26.
- YAKUT, A./REICH, H.H./NEUMANN, U./BOOS-NÜNNING, U.: *Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf*. Berlin 1986.

### *Abstract*

#### *The Conception of Education, Behavior with regard to Placement, and the Generational Conflict in Families of Turkish Migrants*

On the basis of qualitative interviews with Turkish adolescents who have already passed through the German educational system, the authors reconstruct socio-cultural patterns of interpreting education, school, and learning in migrant families. In their parents' home, the second generation is confronted with a multitude of specific patterns of thought, role conceptions, and corresponding modes of behavior which have their significance in the traditional social world from in which they originated, but which rather create conflict in dealing with the demands of a modern educational system. Especially so-called educationally successful adolescents, on whose statements the article concentrates, are prone to run into such conflicts. It is the authors' hypothesis that children of Turkish migrants have to develop special abilities for "self-placement" in order to complete the German school system successfully. The more independent they become in this, the more likely it is that they will come into a fundamental conflict with the generation of their parents still adhering strongly to traditional patterns of life.

### *Anschrift der Autoren:*

Prof. Dr. Wolf Rainer Leenen, Fachhochschule Köln, Fachbereich 13, Mainzerstraße 5, 5000 Köln 1.