
Ethnische Identität als Ressource für die Bildungsbeteiligung?

Sonja Bandorski

Auf der Grundlage einer quantitativen Studie bei 15- bis 21-jährigen Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland mit 950 Befragten untersucht der Artikel die Zusammenhänge zwischen der ethnischen Identität und der Bildungsbeteiligung. In einer explorativen Sekundäranalyse der Daten wird die ethnische Identität dabei als mehrdimensionales Konstrukt verstanden und als solches verwendet. Dadurch offenbart sich eine Gleichzeitigkeit von Orientierungen an Deutschland und/oder dem Herkunftsland mit unterschiedlichen Effekten auf die Bildungsbeteiligung, darunter auch positive Effekte einer eigen-ethnischen Orientierung.

1. Einleitung

In der durch Zuwanderung pluralisierten deutschen Gesellschaft besitzt die Institution Schule neben ihrer Aufgabe, Schülerinnen und Schüler für eine eigenständige Lebensführung nach Beendigung der Schulzeit zu qualifizieren auch die Funktion eines entscheidenden Integrationsinstrumentes. So bezeichnet der Nationale Integrationsplan (Bundesregierung 2007) die Integration in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt als „Schlüsselbereiche für das Gelingen sozialer Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und ihrer Familien“ (ebd., 61).

Die kulturelle oder ethnische Identität [1] ihrer Schülerinnen und Schüler beschäftigt die Schule dabei auf zwei Ebenen: Zum einen liegen Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zu den Zusammenhängen zwischen ethnischen Aspekten und der Bildungsbeteiligung vor (vgl. dazu z.B. Alba/Handl/Müller 1994, von Below 2003, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Diese zeigen zumeist negative Einflüsse einer eigenethnischen Orientierung auf die Bildungsbeteiligung im deutschen Schulsystem. Zum anderen werden an die Schule rechtliche und normative Ansprüche dahingehend gestellt, den Schülerinnen und Schülern die Wahl ihrer ethnischen Orientierung frei zuzugestehen und sie in dieser freien Wahl zu unterstützen (vgl. dazu z.B. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, Langenfeld 2001, Göhlich/Libau/Leonhard/Zirfas 2006). Dies scheint im Interesse einer erfolgreichen Bildungsplatzierung zum Teil im Widerspruch zu vorliegenden empirischen Ergebnissen zu stehen.

Die These dieses Artikels lautet, dass die ethnische Identität kein eindimensionales Konstrukt ist. Die Berücksichtigung ihrer Mehrdimensionalität hilft zum einen, hinderliche und förderliche Aspekte der ethnischen Orientierung aufzuzeigen. Zum anderen stützt sie darüber hinaus den Anspruch auf eine selbstgewählte ethnische Identität, indem die scheinbare Widersprüchlichkeit, der die Schule in diesem Zusammenhang ausgesetzt ist, aufgelöst wird. Zwar ohne eine direkte Bezug-

nahme zu einer Mehrdimensionalität findet sich dennoch eine Beschreibung dieses Spannungsfeld im Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 139): „Migration ist kein einheitlicher sozialer Sachverhalt, birgt vielmehr eine starke Heterogenität von Zuwanderungskonstellationen und kulturellen Identitäten in sich, die vor allem für die Bildungsintegration relevant sind.“

2. Ethnische Identität in der Diskussion um Bildungsbe(nach)teiligung

Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen der ethnischen Identität von Schülerinnen und Schülern und ihrer Bildungssituation lässt sich grob in zwei unterschiedliche Perspektiven unterteilen.

Die erste Funktion, die diesem Aspekt in der Diskussion um die Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zukommt, ist die einer erklärenden Variablen. Dabei werden in unterschiedlichen Untersuchungen je verschiedene Variablen als erklärende Stellvertretervariable für die ethnische Identität herangezogen.

Die zweite Funktion ist normativer Art. An die Institution Schule besteht der Anspruch, dass sie im Bezug auf die ethnischen Identitäten ihrer Schülerinnen und Schüler eine größere Heterogenität zulassen muss und unterstützen soll.

Auf beiden Ebenen besteht die Schwierigkeit, dass die ethnische Identität der Schülerinnen und Schüler nicht eindeutig allgemeingültig operationalisierbar ist. Dies zeigt sich insbesondere bei der Frage nach den empirisch nachgewiesenen Zusammenhängen zwischen Einzelaspekten der ethnischen Identität und der Bildungsbeteiligung. Das Wissen um zum einen die Mehrdimensionalität der ethnischen Identität und zum anderen die Wirkungen der einzelnen Dimensionen auf die Bildungsbeteiligung ist für die deutsche Schule von besonderer Bedeutung, denn sie hat als nationalstaatlich orientierte Institution keine Erfahrungen im Umgang mit kultureller Heterogenität.

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Dimensionen der ethnischen Identität ist jedoch ebenso für eine Unterstützung normativer Ansprüche hilfreich. Werden z.B. negative Einflüsse bestimmter ethnischer Aspekte verallgemeinert, wären Ansprüche auf eine Selbstbestimmtheit in diesem Bereich schwer zu halten. Wird jedoch deutlich, welche Aspekte aus dem breiten Feld der ethnischen Identität einen Einfluss positiver oder negativer Art haben, wäre auch der Rückbezug zur selbstgewählten ethnischen Identität transparenter und somit einfacher zu unterstützen.

Dieser Artikel bewegt sich im Kreuzungspunkt der folgenden drei Aspekte: der Mehrdimensionalität ethnischer Identität, dem Zusammenhang zwischen ethnischen Aspekten und der Bildungssituation und als drittem Aspekt den normativen Ansprüchen an die deutsche Schule im Umgang mit ihrer pluralen Schülerschaft.

Das Ziel ist dabei nicht eine Ethnisierung oder allgemeingültige Festschreibung von Dimensionen

ethnischer Identität. Vielmehr soll gezeigt werden, dass die Vielschichtigkeit dieses Bereichs durch eine differenzierte Auseinandersetzung damit greifbarer gemacht werden kann. Dies geschieht in zwei Schritten indem zunächst mittels einer explorativen Faktorenanalyse die Dimensionen ethnischer Identität bestimmt werden und diese anschließend in logistischen Regressionen auf ihren Zusammenhang mit der Bildungslaufbahn geprüft werden. Dies geschieht beispielhaft an einer Stichprobe von 950 Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 21 Jahren.

2.1 Ethnische Identität und Bildungsbeteiligung: Befunde der Empirie

Bereits 1994 haben Alba/Handl/Müller eine ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungswesen nachgewiesen. In einem ersten Schritt haben sie dies über eine Analyse der schulischen Platzierung mit den Daten des Mikrozensus 1989 belegt. Die Ursachen untersuchen sie in einem zweiten Schritt mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels [2]. Eine erste Prüfung erfolgt durch die Kreuzung von kulturellen Indikatoren und der Bildungsplatzierung. Dabei stellen sie fest, dass „Schüler, die aus einem Elternhaus kommen, in dem das ethnische Milieu ausgeprägter ist, [...] häufiger die Hauptschule [besuchen]“ (ebd., 229). Signifikante Indikatoren des ethnischen Milieus sind in diesem Fall schlechte Deutsch-Sprachkenntnisse von mindestens einem Elternteil und ein verstärkt eigenethnischer Freundeskreis der Eltern.

In einer vertiefenden multivariaten Analyse werden nur noch die Sprachkenntnisse der Eltern als Indikatoren für die kulturelle Atmosphäre in der Familie berücksichtigt. Auch in diesem Analyse-schritt kommen sie zu dem Ergebnis, dass „die kulturelle Atmosphäre innerhalb der Familie [...], zusammen mit dem Grad der Kontinuität der Schullaufbahn in Deutschland, einen erheblichen Anteil ethnischer Benachteiligung in deutschen Schulen [erklärt]“ (ebd., 233).

Auch der Integrationssurvey des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung aus dem Jahr 2003 (von Below 2003) untersucht u.a. den Zusammenhang zwischen kulturellen Aspekten und der Bildungsbeteiligung. Anhand einer eigenen Stichprobe von 3.685 Befragten im Alter von 18 bis 30 Jahren deutscher, italienischer und türkischer Herkunft werden die relativen Chancen untersucht, die (Fach-)Hochschulreife zu erreichen. Als Variablen der ethnischen Identität gehen in diese Untersuchung die Identifikation mit dem Herkunftsland, die Identifikation mit Deutschland, das Vorhandensein der deutschen Staatsangehörigkeit, die Bewahrung der nationalen Identität sowie die Aufrechterhaltung traditioneller Werte in Bezug auf Familie und Geschlechterrollen ein. Es zeigt sich, dass es „kulturelle Orientierungen [gibt], die die Integration in das höhere Bildungswesen in Deutschland erschweren“ (ebd., 89). Konkret sind dies die Verbundenheit gegenüber dem Herkunftsland und bestimmte traditionelle Werte wie z.B. eine klassische Geschlechterrollenverteilung.

Diefenbach (2007) kommt über eine Sekundäranalyse der Daten des Integrationssurveys zu dem Ergebnis, dass aus den Variablen zur kulturellen Differenz lediglich 7 Prozent der vorhandenen Vari-

anz der Bildungsbeteiligung erklärt werden können. Sie schließt daraus, dass kulturelle Aspekte nur wenig Erklärungsgehalt haben (ebd., 98).

Der Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) weist dagegen mehrfach auf die Bedeutung kultureller Prägung im Hinblick auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn hin. So wird z.B. auf das Erlernen der Landes- und Unterrichtssprache als wichtige Voraussetzung für die Integration im Bildungsbereich hingewiesen. Hinderlich sind in diesem Zusammenhang eine starke Distanz zur Mehrheitsgesellschaft auf der soziokulturellen Ebene sowie eine starke ethnische Segregation (vgl. ebd., 175).

In engem Zusammenhang mit der ethnischen Identität steht die Ausstattung mit kulturellem Kapital. Für eine erfolgreiche Positionierung im Bildungssystem ist die Ausstattung mit dem so genannten ziellandspezifischen Kapital entscheidend (vgl. Wenning 1999, 243; kritisch dazu s. z.B. Pott 2006, 62ff. oder Hummrich 2006, 86ff.). In diesem Bereich sieht der Bildungsbericht (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) einen entscheidenden Faktor für die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: „Das besonders niedrige soziale und kulturelle Kapital, das Jugendlichen aus Familien von Zugewanderten mit auf den Weg gegeben wird, ist ein zentraler Faktor der Migrationsproblematik in Deutschland.“ (ebd., 172). Auch in der PISA-Studie zeigt sich die Bedeutung des ziellandspezifischen kulturellen Kapitals, indem sie sich auf die Messung dessen über Literaturklassiker, Gemälde oder klassische Musik beschränkt (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2005, 287; Baumert et al., 47f.).

Diese monokulturelle Ausrichtung unterstreicht, dass zwischen der Ausstattung mit sozioökonomischen und soziokulturellen Ressourcen und der Sprachbeherrschung ein enger Zusammenhang besteht (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2005, 290f.). Da die Sprachbeherrschung wiederum der entscheidende Faktor zum Erreichen eines angemessenen Kompetenzniveaus ist, spricht dies für einen positiven Einfluss einer kulturellen Orientierung an Deutschland und somit gegen die Unterstützung einer eigen-ethnischen Identität.

Zusammenfassend finden sich keine Belege für positive Aspekte einer eigenethnischen Orientierung oder es werden durch die Form der Erfassung gar keine Möglichkeiten geboten, diese entdecken zu können. Dies steht in einem Widerspruch zu den im nächsten Abschnitt dargestellten normativen Ansprüchen an Schule im Umgang mit ethnischer Heterogenität.

2.2 Ethnische Identität im Bildungssystem: normative und rechtliche Ansprüche an die deutsche Schule

Die kulturelle Vielfalt in Deutschland wird im 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland (2007, 32) als eine Ressource bezeichnet, die es zu nutzen gilt. Bezogen auf den schulischen Bereich schreibt die Kultusministerkonferenz in ihrem Bericht „Zuwanderung“ in der Fassung vom 16.11.2006, dass im Hinblick auf die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Mi-

grationshintergrund eine Kultur der Anerkennung das Ziel sein muss, in der kulturelle Unterschiede ernst genommen und ausgehalten werden müssen (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 3). Als Bildungsziel wird das Übereinkommen aller Länder der Bundesrepublik benannt, dass Integration das wichtigste Ziel für das Lernen in der Schule sei, damit jedoch nicht „Adaption gemeint ist, sondern eine Integration unter Wahrung der Identität und kulturellen Orientierung.“ (ebd., 9) Die Kultusministerkonferenz (KMK) weist außerdem darauf hin, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler, die unter „bikulturellen Bedingungen“ (ebd., 18) aufwachsen auf Bedingungen wie selbständiges Lernen, Partizipation und soziale Akzeptanz angewiesen seien, um in der Schule erfolgreich sein zu können. Es wird also deutlich, dass die Anerkennung der Vielfalt der ethnischen Identitäten gefordert wird und nicht eine vollständige Assimilation. Diebold (2005) weist speziell für neu zugewanderte Jugendliche darauf hin, dass es wichtig sei, eine reine Adaption zu vermeiden. Gerade in der ersten Zeit biete der Bezug zum eigenethnischen Milieu psychische Stabilität und ermögliche einen leichteren Einstieg in die neue Umgebung unter der Beibehaltung der ethnischen Identität. Wobei jedoch auch den Integrationshilfen der Aufnahmegesellschaft eine wichtige Rolle zukomme. Als gewünschtes Ziel formuliert sie, dass sowohl die Migrantengemeinschaft die Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft fördern soll, als auch die Aufnahmegesellschaft die kulturelle Integrität der Migranten unterstützt (ebd., 60).

Die Anerkennung einer eigen-ethnischen bzw. selbst gewählten kulturellen Identität wird auch von der Heinrich-Böll-Stiftung in der 6. Empfehlung ihrer Bildungskommission „Schule und Migration“ betont. Sie formuliert als Reformempfehlung, die vorliegende Vielfalt zu akzeptieren und einen konstruktiven Umgang damit zu erarbeiten. Die normative Grundlage ihrer Empfehlung lautet dementsprechend: „Bildungseinrichtungen werden sich mit dem Recht der Einzelnen, kulturelle Identitäten selbst – entgegen fremden Zuschreibungen und Gruppenzuweisungen – zu definieren, stärker befassen und SchülerInnen darin stärken müssen, dieses Recht wahrzunehmen.“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2004, 4).

Dieser Anspruch auf die freie Selbstidentifizierung und das Recht des Einzelnen, sich einer von ihm gewählten Kultur zuzuwenden zu können, findet sich auch in der Auseinandersetzung mit den verfassungsrechtlichen Grundprinzipien im Umgang mit zugewanderten Kindern in öffentlichen Schulen bei Langenfeld (2001, 366). Sie weist außerdem auf die rechtlich eingeräumte Freiheit von Zugewanderten hin, „die Entscheidung zu treffen zwischen Assimilation, d.h. dem allmählichen und vollständigen Aufgehen in der hiesigen Kultur, und der Integration unter Wahrung der kulturellen Eigenart.“ (ebd., 384; zum Umgang mit dem Bildungsziel „Integration“ in den einzelnen Bundesländern s. Elverich 2005, 312ff.)

Darin zeigt sich eine andere Perspektive auf diesen Aspekt als im vorhergehenden Abschnitt zur Empirie. Nicht die alleinige Heranführung an ziellandspezifisches Kapital steht hier im Mittelpunkt, sondern die Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler in ihrer kulturellen Identität ernst zu nehmen und sie auch in einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dieser Thematik zu unterstützen. Diese Aufgabe beschreiben Göhlich/Liebau/Leonhard/Zirfas (2006) folgendermaßen: „Aufgrund der mit der kulturellen Gemengelage verbundenen Entstandardisierung von Lebensformen ge-

winnt das Leben-Lernen an Bedeutung, es wird – über die von Beck früh formulierten Risiken der Modernisierung hinaus – kulturell riskanter. Nicht nur Wissen-, Können- und Lernen-Lernen, sondern auch Leben-Lernen bedarf deshalb zunehmend pädagogischer Unterstützung“ (ebd., 24).

Schwierig macht die Umsetzung dieser normativen Ansprüche, dass das Selbstverständnis der deutschen Schule immer noch so ist, dass „ethnische, nationale und sprachlich-kulturelle Heterogenität die Ausnahme und nicht der „Normalfall“ ist [...]“ (Krüger-Potratz 2004, 9). Wenning (1999) spricht von einem monokulturellen Habitus der Schule [3], der „eine gemeinsame Kultur für alle Beteiligten an[nimmt] und [...] Wahrnehmung, Handeln und Denken entsprechend aus[richtet]“ (ebd., 342).

Dieses Selbstverständnis ist aus ihrer geschichtlichen Rolle erwachsen: Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde der Begriff der Nation an Sprache, Geschichte, Volkstum und Kultur geknüpft. Diese Elemente stehen nach Herder für eine Kulturnation und in diesem Zusammenhang hatte die deutsche Sprache die Aufgabe, identitätsstiftend zu wirken (vgl. Langenfeld 2001, 339). Dieses Ideal ethnischer, nationaler, sprachlicher und kultureller Homogenität fand sich auch in der Schule als zentraler Institution wieder (vgl. Krüger-Potratz 2004, 7).

Diese Blickrichtung auf die durch die deutsche Hochkultur vorgegebene zusammenhaltstiftende Funktion von Schule scheint sich fortzusetzen, wenn Deutschland immer noch nicht als Einwanderungs- sondern als „Integrationsland“ bezeichnet wird (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2008; s. dazu auch Heinrich-Böll-Stiftung 2004, 9).

Die bestehenden rechtlichen und normativen Ansprüche an die deutsche Schule zum Umgang mit ihrer ethnisch heterogenen Schülerschaft sind also zum einen aus ihrem geschichtlich erwachsenen Selbstverständnis nicht einfach umzusetzen. Zum anderen wird die Einlösung dieser Ansprüche durch die zum Teil dazu im Widerspruch stehenden Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung erschwert. Dies stellt die Schule letztlich vor die Frage, in welchem Sinne sie denn nun im Interesse einer erfolgreichen Positionierung ihrer Schülerinnen und Schüler handelt.

3. Ethnische Identität als mehrdimensionales Konstrukt im Bildungssystem

Wie die Auseinandersetzung mit der Empirie und den rechtlichen und normativen Ansprüchen an den Umgang der Schule mit ethnischer Heterogenität gezeigt haben, scheint ein Widerspruch dahingehend zu bestehen, dass die Ergebnisse auf tendenziell negative Einflüsse einer eigenethnischen Orientierung hinweisen, gleichzeitig jedoch der Anspruch an die Schule besteht, ihre Schülerinnen und Schüler in der selbstständigen Wahl ihrer kulturellen Orientierung zu unterstützen.

Es fällt außerdem auf, dass die normativen Ansprüche das Konstrukt der ethnischen Identität benennen, ohne es zu konkretisieren bzw. deutlich zu machen, welche Aspekte der Lebensführung oder ähnlichem konkret gemeint sind. Bei den empirischen Ergebnissen fällt auf, dass es häufig unter-

schiedliche Aspekte der ethnischen Identität sind, die stellvertretend auf ihren Einfluss auf die Bildungsbeteiligung geprüft werden. Dabei ist der Bereich, den Kultur umfasst, und aus dem also die Bezugsmöglichkeiten für eine ethnische Identität gewählt werden können, sehr breit. So fasst zum Beispiel die UNESCO unter Kultur die „Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und [...] über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2002; vgl. zum Kulturbegriff auch Göhlich/Liebau/Leonhard/Zirfas 2006, 10ff.; Lüsebrink 2005, 10ff.).

Um mit diesem weiten Feld möglicher kultureller Bezugsrahmen besser umgehen zu können, ist die These dieses Artikels, dass sich die kulturelle bzw. ethnische Identität in Dimensionen unterteilen lässt. Bereits bei Max Weber findet sich der Hinweis auf die Mehrdimensionalität von Ethnizität und entsprechend auch der ethnischen Identität: Die als ethnisch zusammengefassten Aspekten wären in einer sorgfältigen soziologischen Betrachtung noch weiter zu unterscheiden und der Begriff ethnisch sollte nicht als Sammelbegriff verwendet werden (vgl. Raum 2000, 60; s. auch Hormel/Scherr 2003, 61).

Dass eine solche Unterscheidung der Dimensionen ethnischer Identität sinnvoll ist, zeigt eine erste Analyse zu dieser Vorgehensweise von Schnell (1990). Er kommt zu dem Schluss, dass dem „in der Regel unklar definierten Konzept ‘Ethnicity’ theoretisch unterschiedliche Dimensionen zugrunde liegen“ (ebd., 71). Er extrahiert in einer Faktorenanalyse aus mehr als 80 Indikatoren fünf Faktoren, die zusammen 59,4 Prozent der vorhandenen Varianz erklären. Die von ihm entdeckten Dimensionen der ethnischen Identität sind Gewohnheiten, Zusammenhalt, Diskriminierung, Identität und Minorität (vgl. ebd., 46ff.).

3.1 Datengrundlage

Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen werden nun die Daten aus dem Bereich ethnischen Identität der Studie „Viele Welten Leben“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005) auf ihre Mehrdimensionalität geprüft, um daran anschließend die Zusammenhänge der einzelnen Dimensionen mit der Bildungslaufbahn zu prüfen.

Die Mehrthemenuntersuchung „Viele Welten leben“ wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend durchgeführt und hat nach der Herkunft differenzierte Daten über die Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen aus Zuwandererfamilien erhoben.

Dazu wurden in teilweise umfangreichen Fragebatterien Daten zur Migrationsbiographie, dem sozialen Umfeld, der Einstellung zu Familie, Freizeit und Freundschaften, der Bildungslaufbahn, Spracheinschätzung, Geschlechterrolle und Partnerschaft, Körperlichkeit und Sexualität, ethnischer Identität und psychischer Stabilität, Religiosität und Inanspruchnahme von Hilfen erhoben.

Im Zeitraum von November 2001 bis März 2002 wurden insgesamt 950 Mädchen und unverheirate-

te junge Frauen im Alter von 15 bis 21 Jahren mit griechischer, italienischer, ehemals jugoslawischer (überwiegend serbischer und bosnischer) und türkischer Herkunft sowie Aussiedlerinnen aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion befragt. Zum Feststellen des Migrationshintergrundes wurde das Geburtsland und die (ehemalige) Staatsangehörigkeit (Mehrfachnennungen waren möglich) der Befragten selbst, sowie von deren Vater und Mutter erfasst. Es genügte, wenn eine dieser Bedingungen erfüllt war mit der Ausnahme, dass Mädchen und junge Frauen mit einem Elternteil ohne Migrationshintergrund wegen anderer sozio-kultureller Voraussetzungen von der Befragung ausgeschlossen wurden.

Die Befragungen fanden in Frankfurt am Main, Mannheim, Berlin, Völklingen, Dresden, Chemnitz und im Ruhrgebiet in den Städten Duisburg und Essen und den Kreisen Unna und Recklinghausen statt.

Für die vier Migrantinnengruppen nicht-deutscher Herkunft wurde die Stichprobe zu 75 Prozent mittels Zufallsauswahl aus Einwohnermeldeamtsregistern und zu 25 Prozent über das Schneeballsystem zusammengestellt. Durch diese Kombination sollte sichergestellt werden, auch Personen der genannten Herkunft mit deutscher Staatsangehörigkeit in die Stichprobe aufzunehmen. Die Aussiedlerinnen wurden ausschließlich über das Schneeballsystem ermittelt.

Die Datenerhebung fand in persönlichen Interviews mittels eines standardisierten Fragebogens statt. Durch den Einsatz speziell geschulter, zweisprachiger Interviewerinnen konnten die Interviews bei freier Sprachwahl der befragten Mädchen und jungen Frauen auch in der Herkunftssprache geführt werden.

Zu einer ausführlichen Darstellung der Datenerhebung und Realisierung sowie Beschreibung der Stichprobe der hier verwendeten Daten s. Boos-Nünning/Karakasoglu (2005).

3.2 Dimensionen der ethnischen Identität

Die Auswahl der Indikatorvariablen für die ethnische Identität orientiert sich an den Darstellungen zum entsprechenden Themenbereich in der Untersuchung „Viele Welten leben“. Dort findet die Auseinandersetzung mit der ethnischen Identität entlang ihrer subjektiven Aspekte statt, indem die ethnische Selbstverortung der Mädchen und jungen Frauen erfasst wird. Dieser Aspekt äußert sich in der konkret formulierten (ethnischen) Selbstverortung, in der Einbindung in Freundesgruppen und in formalen Mitgliedschaften. Er ist außerdem erfasst als Ort des emotionalen Wohlbefindens und als Grundlage persönlicher Beziehungen (vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2005, 400).

Für die in die Analyse eingehenden 25 Variablen ergab die Prüfung des Kaiser-Meyer-Olkin Kriteriums einen Wert von $MSA [4] = 0,8$. Sie erfüllen also die Ansprüche an die Durchführung einer Faktorenanalyse (vgl. zu diesem Vorgehen Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2006). Mittels einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation) werden sieben Faktoren extrahiert. Für die vorliegende Stichprobe lässt sich der Bereich der ethnischen Identität also in sieben Dimensionen untergliedern. Diese sieben Faktoren erklären 59,7 Prozent der Gesamtvari-

anz:

Dimension	Enthaltene Variablen	Erklärte Gesamtvarianz	Cronbachs Alpha
Freizeitgestaltung und private Orientierung	Deutsche Freunde Mit Freunden Deutsch sprechen Freizeit in gemischter Gruppe Freizeit mit Deutschen Sich vorstellen können einen Deutschen zu heiraten Besuch deutscher Diskotheken	19,6 %	.75
Loslösung vom Herkunftsland	Nicht-Wohlfühlen im Herkunftsland Fremdfühlen im Herkunftsland Keine Zugehörigkeit zur Herkunftsgruppe Planung der Zukunft in Deutschland Nicht-Wohlfühlen in der ethnischen Kolonie in Deutschland	13,0%	.72
Kulturbezogene Anpassungsvorstellungen	Erwartung des Eintritts in deutsche Vereine Erwartung der Wahl eines deutschen Partners Erwartung der Annahme deutscher Essgewohnheiten Erwartung der Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit	8,2%	.75
Emotionale Bindung an Deutschland	Wohlfühlen in Deutschland Nicht fremd fühlen in Deutschland Zugehörigkeit als Deutsche	6,9%	.66
Identifikation mit Deutschland	Keine Zugehörigkeit als Ausländerin Deutscher Vorname	5,7%	.37
Ablehnung herkunftsspezifischer Freizeit	Keine Freizeit mit AusländerInnen Kein Besuch herkunftsspezifischer Diskotheken	4,9%	.31
Alternative ethnische Verortung	Zugehörigkeit zur Stadt Zugehörigkeit als Europäerin	4,1%	.31

Tabelle 1: Extrahierte Dimensionen der ethnischen Identität

Die weiteren Analysen berücksichtigen nur die ersten vier Faktoren, da sie bei der Prüfung der internen Konsistenz befriedigende Werte erzielen.

Die hier extrahierten Faktoren unterscheiden sich von den vorne benannten Dimensionen ethnischer Identität bei Schnell (1990), was sich zum Teil aus den unterschiedlichen Variablen erklären lässt, die in die Faktorenanalyse eingegangen sind. Eine Ähnlichkeit besteht dennoch dahingehend, dass der hier extrahierte erste Faktor **Freizeitgestaltung und private Orientierung** den Bereich der Freizeitgestaltung umfasst, was dem von Schnell extrahierten Faktor **Gewohnheiten** sehr ähnlich ist. Beide Faktoren bilden grob gefasst den Alltag der Befragten ab und in beiden Untersuchungen ist dieser Faktor der jeweils erste, der den größten Anteil an Varianz aufklärt. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass dieser Bereich sich in verschiedenen Stichproben als wichtiger Aspekt der ethnischen Identität rekonstruieren lässt.

3.3 Ausprägungen der Dimensionen ethnischer Identität

Die Ausprägungen der Dimensionen werden hier in der Unterscheidung nach den Herkunftsgruppen dargestellt, da in allen Dimensionen signifikante Unterschiede entlang dieses Merkmals bestehen.

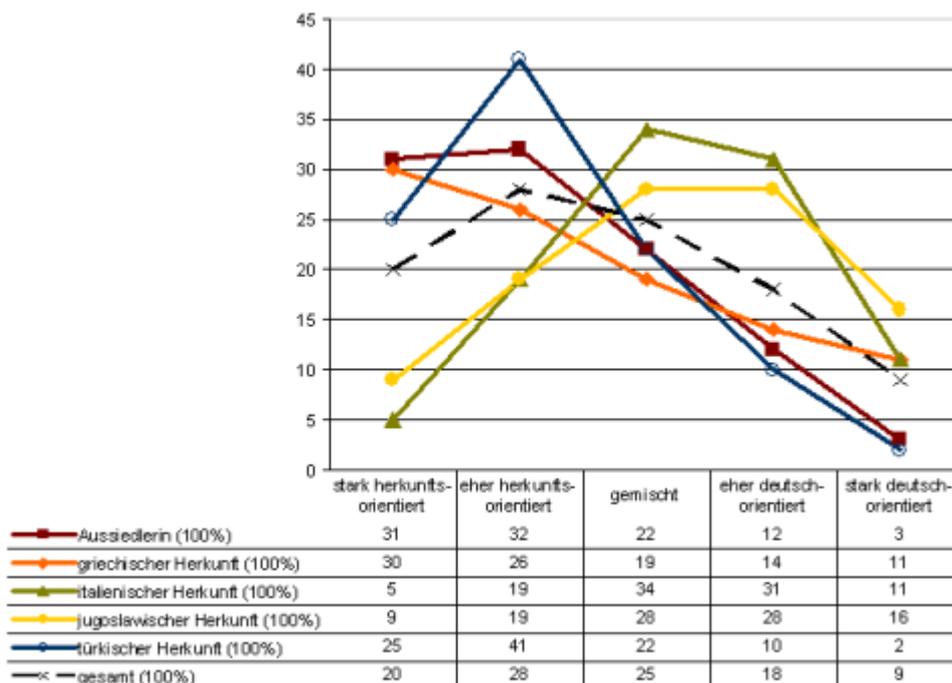


Abbildung 1: Ausprägungen der Freizeitgestaltung und privaten Orientierung nach Herkunftsgruppen (in Zeilenprozent). Anmerkung: $C=.38$, $p=.00$

Die durchschnittliche Verteilung (gestrichelt) der Dimension der Freizeitgestaltung und privaten Orientierung ist linkssteil. Es liegen also verstärkt niedrige Werte und somit eine ausgeprägtere Orientierung am Herkunftsland vor. Insbesondere die Mädchen und jungen Frauen mit Herkunft aus der Türkei und die jungen Aussiedlerinnen sind im privaten Bereich kaum integriert im Sinne einer Orientierung an Deutschland in der Freizeitgestaltung. Die Mädchen und jungen Frauen mit italienischem Migrationshintergrund und aus dem ehemaligen Jugoslawien sind dagegen häufiger als die anderen annähernd oder stark in diesem Bereich an Deutschland orientiert. In allen Gruppen gibt es kaum sehr stark an Deutschland Orientierte. Am ehesten sind dies die Mädchen und jungen Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 15 Prozent.

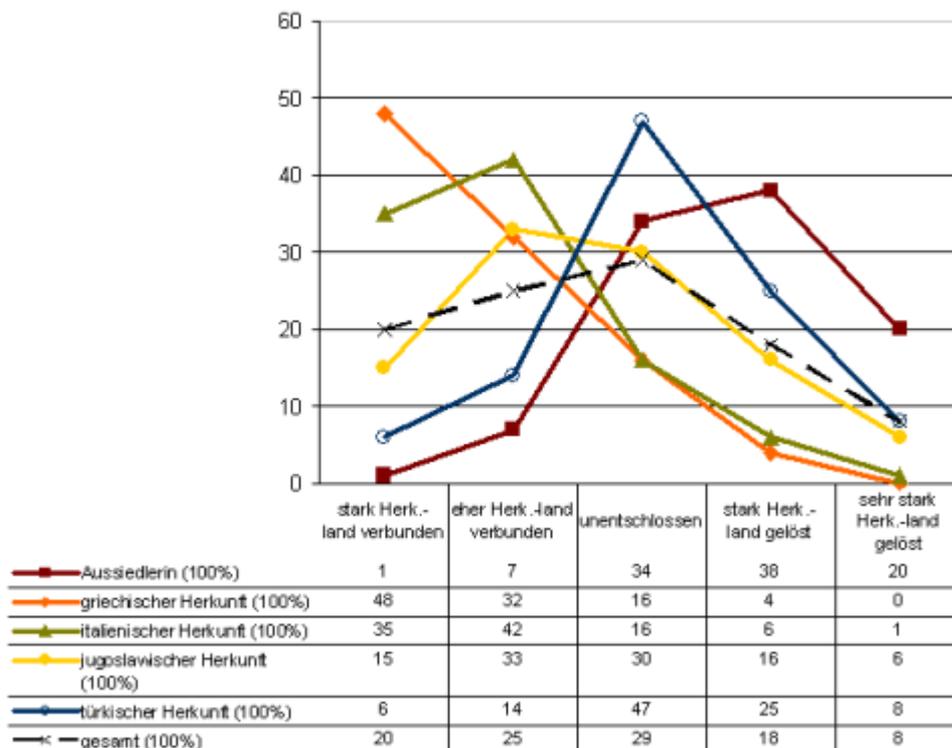


Abbildung 2: Ausprägungen der Loslösung vom Herkunftsland nach Herkunftsgruppen (in Zeilenprozent). Anmerkung: $C=.55$, $p=.00$

Die Dimension der Loslösung vom Herkunftsland ist im Durchschnitt ebenfalls leicht linkssteil, allerdings weit weniger deutlich als die Freizeitgestaltung und private Orientierung. Auch in dieser Dimension der ethnischen Identität zeigen sich deutliche Unterschiede entlang der nationalen Herkunft. Nahezu die Hälfte der Mädchen und jungen Frauen mit griechischem Migrationshintergrund fühlen sich sehr stark dem Herkunftsland verbunden und keine von ihnen hat sich stark von ihm gelöst. Auch die Mädchen und jungen Frauen italienischer Herkunft fühlen sich zu großen Anteilen

dem Herkunftsland stark oder eher verbunden. Die Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft und die jungen Aussiedlerinnen sind deutlich seltener dem Herkunftsland (stark) verbunden. Erstere sind jedoch auch selten stark von ihm gelöst. Die Aussiedlerinnen haben sich dagegen von allen am ehesten stark vom Herkunftsland abgewandt.

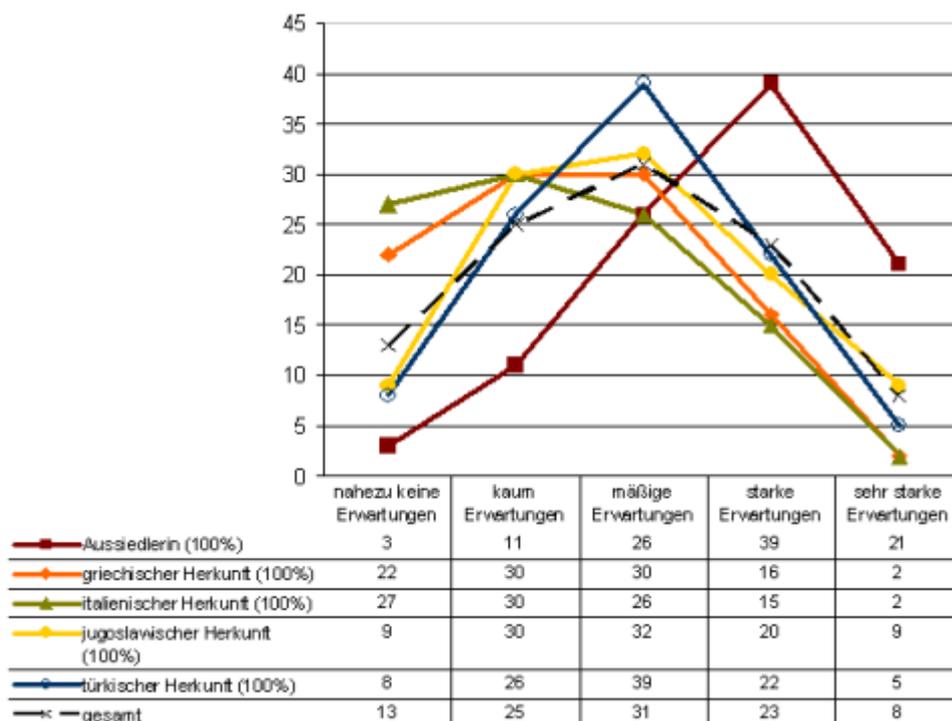


Abbildung 3: Ausprägungen der Kulturbezogenen Anpassungsvorstellungen an Deutschland nach Herkunftsgruppen (in Zeilenprozent). Anmerkung: $C=.40$, $p=.00$

Die Dimension der kulturbezogenen Anpassungsleistungen an Deutschland weist im Durchschnitt keine Schiefe auf und ist annähernd normalverteilt. Der deutlichste Unterschied entlang der nationalen Herkunft besteht in dieser Dimension der ethnischen Identität darin, dass die jungen Aussiedlerinnen zu nur geringen Anteilen keine oder kaum Anpassungsvorstellungen vertreten, jedoch zu großen Anteilen starke oder sehr starke. Bei den Mädchen und jungen Frauen mit Herkunft aus Griechenland oder Italien sind häufiger als bei den anderen nahezu keine Anpassungsvorstellungen vorzufinden.

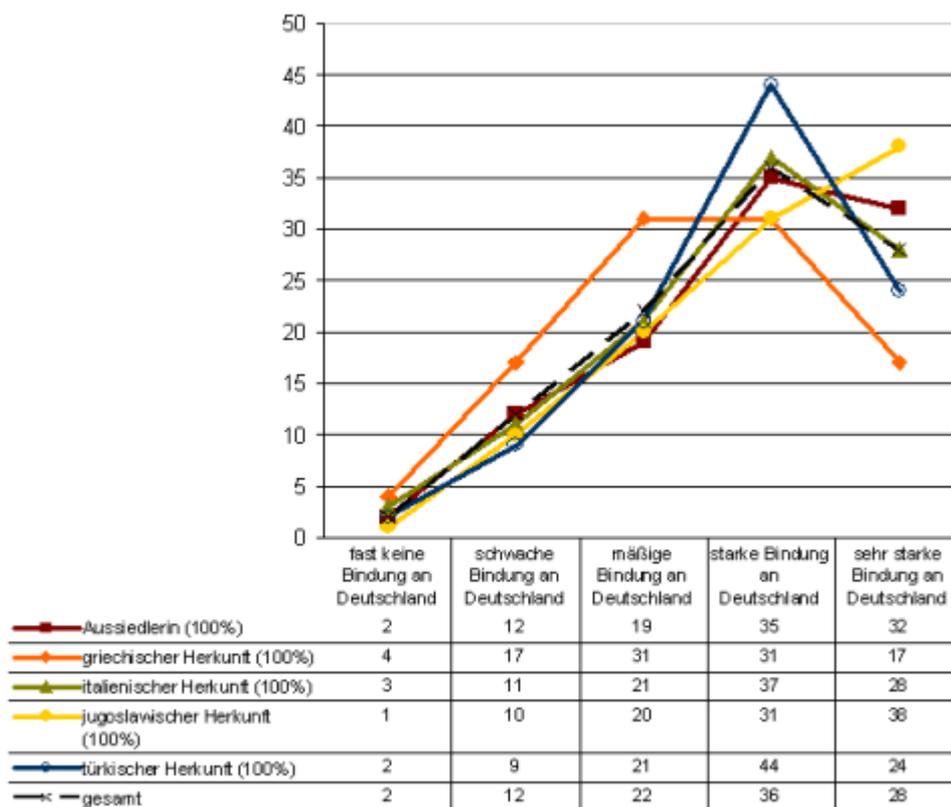


Abbildung 4: Ausprägungen der emotionalen Bindung an Deutschland nach Herkunftsgruppen (in Zeilenprozent). Anmerkung: $C=.20$, $p=.00$

Die Dimension der emotionalen Bindung an Deutschland ist im Durchschnitt deutlich rechtssteil, hier liegt also eine stärkere Orientierung an Deutschland vor. Für diese Dimension fällt außerdem auf, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede weniger ausgeprägt sind, aber dennoch statistisch signifikant. Am ehesten unterscheiden sich die Mädchen und jungen Frauen mit griechischem Migrationshintergrund in ihrer weniger stark ausgeprägten Bindung an Deutschland von den übrigen Gruppen.

Die unterschiedlichen Ausprägungen der Dimensionen der ethnischen Identität zeigen deutlich, dass nicht von *der* ethnischen Orientierung der Jugendlichen gesprochen werden kann. Hingegen wird die Gleichzeitigkeit einer Orientierung sowohl an Deutschland als auch am Herkunftsland sichtbar, die sich bei einer zusammenfassenden Betrachtung evtl. nivellieren würden.

3.4 Zusammenhänge mit der Bildungspartizipation

Im nächsten Schritt werden nun die Zusammenhänge zwischen diesen Dimensionen der ethnischen Identität und der Bildungsbeteiligung der Mädchen und jungen Frauen geprüft.

In dem verwendeten Datensatz stehen für die Bildungsbeteiligung zwei Variablen zur Verfügung: das Bildungsniveau der Mädchen und jungen Frauen oder ihre Bildungslaufbahn. Das Bildungsniveau macht eine Aussage über die aktuell besuchte Schulform, bzw. wenn die Schullaufbahn bereits beendet ist, über den erreichten Schulabschluss.

Die Variable Bildungslaufbahn setzt sich als Index aus dem Bildungsniveau, dem Besuch eines Kindergartens und der Anzahl der Klassenwiederholungen zusammen. Sie beinhaltet neben dem Bildungsniveau also zwei weitere relevante Aspekte der Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 150ff.). Deshalb wird diese erweiterte Variable als abhängige Variable in den folgenden Analysen verwendet. Die Variable Bildungsverlauf ist ein ungewichteter Summenindex der o.g. Variablen, die anschließend klassiert wurden. Ein sehr guter Bildungsverlauf liegt vor, wenn drei Jahre ein Kindergarten besucht wurde, ein hohes Bildungsniveau vorliegt und keine Klasse wiederholt wurde. Ein sehr schlechter Bildungsverlauf wäre dagegen kein Kindergartenbesuch, ein niedriges Bildungsniveau und mindestens zwei Klassenwiederholungen (zu detaillierteren Angaben zur Indexbildung (auch der eingegangenen Variablen Bildungsniveau) s. Boos-Nünning/Karakasoğlu 2005, S.543ff.)

Die Bildungslaufbahn der Mädchen und jungen Frauen verteilt sich wie folgt:

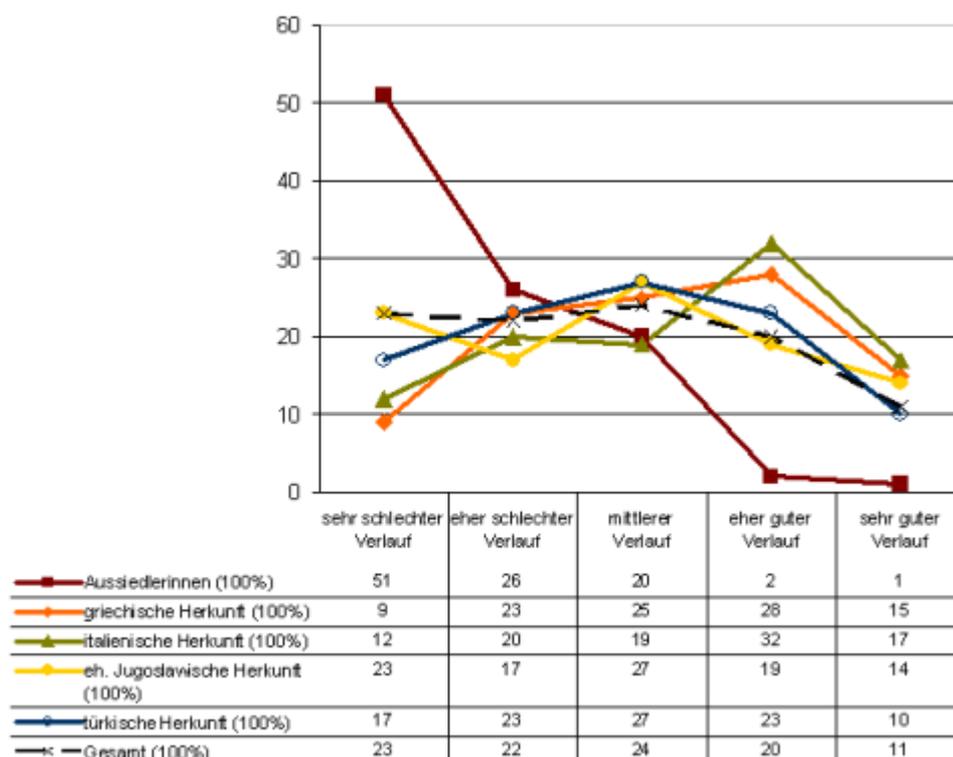


Abbildung 5: Bildungslaufbahn der Mädchen und jungen Frauen nach Herkunftsgruppen (in Zeilenprozent). Anmerkung: $C=.41$, $p=.00$

Die Bildungslaufbahnen der einzelnen Herkunftsgruppen weichen zum Teil deutlich vom Durchschnitt ab. Mehr als die Hälfte der Mädchen und jungen Frauen mit Aussiedlerhintergrund haben einen eher schlechten oder sogar sehr schlechten Verlauf ihrer Schullaufbahn erlebt. Die Mädchen und jungen Frauen mit Herkunft aus dem ehemaligen Jugoslawien verteilen sich unregelmäßig, allerdings mit einer Tendenz zu schlechteren und mittleren Schullaufbahnen. Die Mädchen und jungen Frauen italienischer und griechischer Herkunft weisen eher gute bis sehr gute Schullaufbahnen auf und die Mädchen und jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund sind bezogen auf ihre Bildungslaufbahn annähernd normalverteilt. Dies deutet auf eine positive Verzerrung in der Bildungsbeteiligung der türkischen und italienischen Gruppe hin (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 151).

Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen der ethnischen Selbstverortung und der Bildungslaufbahn werden über eine lineare Regression geprüft. Dieses Vorgehen ermöglicht die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Einflussfaktoren. Die Schullaufbahn als abhängige Varia-

ble ist in ihrer Zusammensetzung als mindestens intervallskaliert anzusehen, wonach die lineare Regression ein zulässiges Verfahren ist. Der Fokus der Regressionsanalyse liegt bewusst ausschnitthaft auf den verschiedenen Dimensionen der ethnischen Identität. Andere bekannte Einflussfaktoren auf die Bildungslaufbahn, wie z.B. der sozio-ökonomische Status oder das Bildungsniveau der Eltern, bleiben an dieser Stelle ausdrücklich unberücksichtigt. Die statistische Interpretation der hier ermittelten Koeffizienten ist, dass die Ausprägung der abhängigen Variable um den Wert des Koeffizienten steigt bzw. im Fall eines negativen Koeffizienten sinkt, wenn die Ausprägung der betreffenden unabhängigen Variablen um 1 erhöht wird und die Werte der anderen unabhängigen Variablen sich nicht verändern.

An einem Beispiel verdeutlicht bedeutet dies: Die Konstante stellt den Wert dar, den die abhängige Variable annimmt, wenn alle unabhängigen Variablen den Wert 0 haben. In Modell 1 beträgt die Konstante z.B. 3,086. Die Mädchen und jungen Frauen haben also im Durchschnitt ohne Berücksichtigung irgendwelcher Einflussfaktoren einen mittleren Verlauf in ihrer Schullaufbahn. Wird nun die unabhängige Variable Freizeitgestaltung und private Orientierung mit dem Wert 1, also einer stark herkunftsorientierten Ausrichtung in diesem Bereich, in das Modell aufgenommen, liegt die abhängige Variable bei $3,086 + 0,256 = 3,342$. Es liegt also immer noch eine mittlere Bildungslaufbahn vor. Nimmt die unabhängige Variable dagegen die Ausprägung einer starken Orientierung an Deutschland mit dem Wert 5 an, ergibt sich für die abhängige Variable der Wert $3,086 + (5 \times 0,256) = 4,366$. Eine im Freizeitbereich und auch sonst privat an Deutschland orientierte Befragte würde demnach eine gute Schullaufbahn aufweisen.

	Beta-Koeffizienten		
	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Freizeitgestaltung und private Orientierung	0,256 ***	0,212 ***	0,164***
Loslösung vom Herkunftsland	-0,204 ***	-0,073 *	-0,038
Kulturbezogene Anpassungsvorstellungen	-0,152 ***	-0,077 **	-0,058*
Emotionale Bindung an Deutschland	0,007	0,000	-0,026
Aussiedler-Hintergrund		-0,314 ***	-0,069*
griechischer Migrationshintergrund		0,027	0,139***
italienischer Migrationshintergrund		-0,009	0,044
ehemals jugoslawischer Migrationshintergrund		-0,080 **	0,051
Geburt im Ausland			-0,381***
(Konstante)	3,086 ***	2,862 ***	2,085***
korrigiertes R²	0,136	0,201	0,291
N	950	950	950

Tabelle 2: Lineare Regression zu den Einflüssen von ethnischer Selbstverortung, nationalem Hintergrund und Geburtsland auf die Bildungslaufbahn. Anmerkung: Signifikanz: ***: p kleiner/gleich 0,001 **: 0,001 kleiner p kleiner/gleich 0,05, *: 0,05 kleiner p kleiner/gleich 0,10.

In das erste Modell gehen allein die vier Dimensionen der ethnischen Identität als unabhängige Variablen ein. Sie klären immerhin 13,6 Prozent der vorhandenen Varianz in der Bildungslaufbahn auf. Die emotionale Bindung an Deutschland wird dabei nicht signifikant, Zusammenhänge bestehen allein mit der Freizeitgestaltung und privaten Orientierung, der Loslösung vom Herkunftsland und den kulturbezogenen Anpassungsvorstellungen. Einen positiven Einfluss auf die Bildungslaufbahn hat dabei lediglich die Freizeitgestaltung und private Orientierung. Das bedeutet, wenn sich die Mädchen und jungen Frauen im Freizeitbereich an Deutschland orientieren, weisen sie eine bessere Bildungslaufbahn auf. Dies ist leicht nachvollziehbar, da hier u.a. der Sprachgebrauch mit den Freunden enthalten ist, also der Zusammenhang zur guten Sprachbeherrschung im Deutschen besteht. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass der Kontakt zu deutschen Freunden Wissen über das deutsche Bildungssystem und seine Anforderungen vermittelt, das innerhalb der Familie evtl. nicht vorhanden ist.

Die Loslösung vom Herkunftsland und auch starke kulturbezogene Anpassungsvorstellungen wirken sich dagegen negativ auf die Bildungslaufbahn aus. Dies bestätigt die in 2.2 dargestellten positiven Einflüsse des Rückgriffs auf den eigenethnischen Bezugsrahmen. Die emotionale Bindung an Deutschland hat keinen signifikanten Einfluss auf die Bildungslaufbahn. Dies ist insofern interessant, als dass das Magazin für Soziales, Familie und Bildung (Bundesregierung 2008) die Identifi-

kation mit Deutschland als wichtige Voraussetzung für Integration darstellt und die Entsprechung dafür am ehesten in dieser Dimension der ethnischen Identität zu vermuten war.

In einem zweiten Schritt wird das Regressionsmodell um die nationale Herkunft erweitert. Wie in 3.3 gezeigt, bestehen entlang dieses Merkmals signifikante Unterschiede in den Dimensionen der ethnischen Identität. Die Mädchen und jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund stellen aufgrund ihrer annähernd normalverteilten Bildungslaufbahn die Referenzkategorie dar. Die anderen Herkunftsgruppen werden im Vergleich zu ihnen gedeutet. Mit der Aufnahme der nationalen Hintergründe steigt die aufgeklärte Varianz auf 20,1 Prozent. Die Freizeitgestaltung und private Orientierung behält auch bei Kontrolle der nationalen Herkunft ihren positiven Einfluss in nahezu unveränderter Stärke auf demselben Signifikanzniveau bei. Die Loslösung vom Herkunftsland und die kulturbezogenen Anpassungsvorstellungen verlieren dagegen an Einfluss und sind nur noch auf dem Signifikanzniveau von 0,05 bzw. 0,1 signifikant. In ihrer Richtung stellen sie jedoch weiterhin negative Einflüsse dar, wenn auch nur noch mit schwachen Werten. Diese Einflüsse bleiben unabhängig von der nationalen Herkunft für alle Gruppen bestehen.

Die herkunftsgruppenspezifischen Einflüsse zeigen sich dahingehend, dass durch die Aufnahme der nationalen Herkunft in das Modell die Konstante leicht sinkt. Das bedeutet, dass die Referenzgruppe der Mädchen und jungen Frauen türkischer Herkunft eine geringfügig schlechtere Bildungslaufbahn aufweisen, als die Gesamtgruppe, auf die sich die Konstante des ersten Modells bezieht. Die jungen Aussiedlerinnen haben eine deutlich schlechtere und die Mädchen und jungen Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien eine leicht schlechtere Bildungslaufbahn als diejenigen türkischer Herkunft.

In das dritte Modell wird zusätzlich die Migrationsbiographie der Mädchen in einer dichotomen Ausprägung (in Deutschland geboren und ununterbrochen gelebt oder Geburt im Ausland) aufgenommen. Denn die Tatsache, ob die Mädchen in Deutschland geboren sind oder selbst zugewandert, hat einen starken direkten Einfluss auf die Bildungslaufbahn über den Zeitpunkt der Einreise und entsprechend den Einstieg ins deutsche Bildungssystem. Daneben beeinflusst die Geburt im In- oder Ausland die Bildungslaufbahn auch indirekt über die damit evtl. im Zusammenhang stehende Bindung an Deutschland und/oder das Herkunftsland. Außerdem zeichnen sich beide in Modell 2 signifikant gewordenen Herkunftsgruppen durch eine besondere Migrationsbiographie aus: die Aussiedlerinnen als Gesamtgruppe durch die späte Einreise und die Mädchen und jungen Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien durch den Anteil der ebenfalls erst später eingereisten Bürgerkriegsflüchtlinge. Dies spricht ebenfalls für eine Aufnahme der Frage nach dem Geburtsland in diese auf die ethnische Identität fokussierte Betrachtung.

Die Dimensionen der ethnischen Identität erklären zusammen mit der nationalen Herkunft und dem Geburtsland 29 Prozent der vorhandenen Varianz der Bildungslaufbahn. Die Geburt im Ausland hat in dem Modell den stärksten Einfluss mit einem Wert von -0,381 auf dem höchsten Signifikanzniveau. Daneben bleiben jedoch auch hier Einflüsse der ethnischen Identität und der nationalen Herkunft bestehen: Wie erwartet sinkt mit der Aufnahme des Geburtslandes der Einfluss der nationalen

Herkunft. Die Tatsache, Aussiedlerin zu sein, hängt zwar immer noch negativ mit der Bildungslaufbahn zusammen, der Wert liegt bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Geburt im In- oder Ausland allerdings nur noch bei -0,069 und ist auch nur noch auf dem geringsten Signifikanzniveau signifikant. Für die Mädchen und jungen und Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien löst sich der herkunftsspezifische Zusammenhang auf. Unter der Kontrolle der Geburt im In- oder Ausland sind dagegen die Mädchen mit griechischem Migrationshintergrund deutlich besser gestellt im Hinblick auf die Bildungslaufbahn als die Referenzgruppe der Mädchen türkischer Herkunft.

Einflüsse der ethnischen Identität bestehen auch bei Kontrolle des Geburtsortes und der nationalen Herkunft weiter. Der positive Einfluss der Freizeitgestaltung und Orientierung im privaten Bereich bleibt deutlich auf dem höchsten Signifikanzniveau mit einem Wert von 0,164 bestehen. Die vorhandenen kulturbezogenen Anpassungsvorstellungen wirken sich immer noch leicht negativ aus, allerdings mit einem sehr geringen Wert von -0,058 auf dem geringsten Signifikanzniveau. Weder die Loslösung vom Herkunftsland noch die emotionale Bindung an Deutschland haben in Modell 3 signifikanten Einfluss auf die Bildungslaufbahn.

4. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Analysen mit den Daten der Studie "Viele Welten leben" haben gezeigt, dass das breite Feld der ethnischen Identität sich in sinnvolle Dimensionen untergliedern lässt. Die Berücksichtigung dieser Dimensionen lässt die je unterschiedlichen Einflüsse auf die Bildungsbeteiligung deutlich werden, die bei einer alleinigen Auseinandersetzung mit Einzelaspekten verdeckt bleiben würden. Es wird deutlich, dass die Freizeitgestaltung und private Orientierung auch bei Kontrolle anderer Einflussfaktoren einen positiven Einfluss auf die Bildungsbeteiligung hat. Dieser Bereich der ethnischen Identität wäre also in einer Ausrichtung an Deutschland im Interesse einer guten Positionierung im Bildungssystem zu fördern. Zugleich hat sich aber auch gezeigt (wenn auch mit weniger starken Werten), dass der eigenethnische Rückbezug ebenfalls förderlich sein kann für eine gute Bildungslaufbahn. Insbesondere die Gleichzeitigkeit dieser beiden Effekte ist von Bedeutung für den Umgang mit ethnischer Heterogenität im Schulalltag. Indem diese Einflüsse getrennt sichtbar gemacht werden, wird ihre Gleichzeitigkeit leichter verständlich. Das kann es einer Institution, die nicht geübt ist im Umgang mit kultureller Heterogenität, erleichtern, dieser Vielfalt zu begegnen. Bei der weiteren Interpretation der Ergebnisse ist jedoch zu beachten, dass die hier verwendete Stichprobe in ihrer Bildungsbeteiligung eine positive Verzerrung aufweist, die vorgestellten Ergebnisse also zunächst nur für eine Gruppe eher besser gebildeter Mädchen und junger Frauen gilt. Darüber hinaus ist das vorgestellte Vorgehen explorativer Natur, inwieweit die hier dargestellten Dimensionen ethnischer Identität und ihre Einflüsse auf die Bildungssituation für eine größere Gruppe gültig sind, wäre daher in weiteren Untersuchungen zu zeigen.

Mit den genannten Einschränkungen schaffen es die hier vorgestellten empirischen Analysen den-

noch, Klarheit in die vorne dargestellten, scheinbaren Widersprüchlichkeiten zwischen Empirie und Anspruch zu bringen. Betrachtet man den erklärenden Effekt der hier verwendeten Dimensionen der ethnischen Identität allein, so ist dieser mit 13,6 Prozent erklärter Varianz der Bildungslaufbahn eher niedrig. Er ist jedoch doppelt so hoch wie der aufgeklärte Varianzanteil in der Sekundäranalyse von Diefenbach (2007), auf deren Grundlage sie kulturellen Aspekten einen geringen Erklärungsgehalt zuschreibt. Der auch hier zwar vergleichsweise geringe Zusammenhang zwischen ethnischen Aspekten und der Bildungslaufbahn weist allerdings deutliche Unterschiede in den einzelnen Dimensionen auf: So besteht in keinem Modell ein (positiver oder negativer) Einfluss der emotionalen Bindung an Deutschland auf die Bildungslaufbahn. Der nachgewiesene negative Einfluss der Loslösung vom Herkunftsland nimmt mit der Aufnahme weiterer Variablen in das Modell ab. Durch die vorgelagerte Faktorenanalyse können diese zwei Dimensionen jedoch klar bestimmt werden als solche, für die kein Einfluss auf die Bildungslaufbahn besteht. Im Fall der Freizeitgestaltung und privaten Orientierung besteht dagegen über alle drei Modelle ein stabil signifikanter positiver Einfluss auf die Bildungslaufbahn und im Fall der kulturbezogenen Anpassungsvorstellungen ein zwar mit der Modellerweiterung abnehmender, aber dennoch signifikanter und bestehen bleibender, leicht negativer Einfluss.

Der hochsignifikante und stabile Einfluss der Freizeitgestaltung und privaten Orientierung bestätigt, dass bestimmte Aspekte der ethnischen Identität auch neben anderen Einflussfaktoren Bestand haben. Der in dieser Dimension enthaltene Aspekt des Sprachgebrauchs in der Freizeit belegt außerdem die Teile der dargestellten empirischen Ergebnisse, in denen es um die positiven Einflüsse der Sprachkenntnisse geht. Der in allen drei Modellen nicht signifikante Einfluss der emotionalen Bindung an Deutschland und der leicht negative Einfluss der Loslösung vom Herkunftsland widersprechen dagegen z.T. dem empirischen Forschungsstand, wonach eine Verbundenheit gegenüber dem Herkunftsland als hinderlich in Bezug auf den erreichten Schulabschluss nachgewiesen wurde. Die Ergebnisse der hier durchgeführten Analysen unterstützen im Bereich der emotionalen Bindung an Deutschland und/oder das Herkunftsland deutlich die rechtlichen und normativen Ansprüche an die deutsche Schule im Umgang mit kultureller Heterogenität. Eine zu starke Loslösung vom Herkunftsland hat einen signifikant negativen Einfluss auf die Bildungslaufbahn, die emotionale Bindung an Deutschland hat keinen Einfluss – dies unterstützt sowohl direkt als auch indirekt den Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf eine frei gewählte ethnische Identität. Die Bindung an das Herkunftsland zeigt sich hier, wenn auch nur mit geringen Werten, als eine Ressource in Bezug auf die Bildungslaufbahn, die es auf der Basis einer freien Wahl zu unterstützen und zu fördern gilt. Wobei die freie Wahl weiterhin dahingehend zu respektieren ist, dass sie auch auf eine an Deutschland orientierte kulturelle Identität fallen kann. Die vorgestellten Ergebnisse dürfen nicht im Umkehrschluss zu einer Ethnisierung führen. Wenn sich die hier beschriebenen Ergebnisse des positiven Einflusses einer eigenethnischen Orientierung in weiteren Erhebungen bestätigten, wird sich das „Integrationsland“ Deutschland in Bezug auf die schulische Integration fragen müssen, wie diese konkret verstanden werden soll: Integration im Sinne einer nationenstiftenden Identifikation mit Deutschland oder aber Integration im Sinne einer gleich verteilten Bildungspartizipation, der gerade die Wahrung einer anders-kulturellen Identität in Teilen förderlich ist.

Der Nutzen des hier vorgestellten zweischrittigen Verfahrens (zunächst in einer explorativen Faktorenanalyse vorliegende Dimensionen ethnischer Identität zu entdecken und diese dann auf ihren Einfluss auf die Bildungslaufbahn zu prüfen) wäre in weiteren Erhebungen zu prüfen. Um die Selbstbestimmtheit der ethnischen Identität, ihre Veränderbarkeit und Situationsgebundenheit (vgl. Hartmann 2002, 203) ernst zu nehmen und zu respektieren, wäre eine beständige Neubestimmung dieser Dimensionen für je einzelne Stichproben zu je bestimmten Zeitpunkten erforderlich. Inwiefern sich Überschneidungen ergeben, wie es sich hier bereits in den sowohl hier als auch bei Schnell gefundenen Dimension der Gewohnheiten bzw. Freizeitgestaltung gezeigt hat, die auch jeweils einen stabilen und relativ starken Einfluss auf die Bildungslaufbahn haben, würde sich dann zeigen. Des Weiteren wären die Einflüsse der Dimensionen der ethnischen Identität in einem umfangreichen Modell zu den Einflüssen auf die Bildungslaufbahn gemeinsam mit anderen bekannten Einflüssen wie z.B. dem sozio-ökonomischem Status der Familie oder dem Bildungsstand der Eltern (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2005; von Below 2003) zu prüfen.

Eine an dieser Stelle offen bleibende Frage besteht darin, die Zusammenhänge zwischen ethnischer Orientierung und Bildungssituation klar nach Ursache und Wirkung zu trennen. Dem hier dargestellten Vorgehen liegen Querschnittsdaten zu Grunde, mit denen eine eindeutige Bestimmung von Ursache und Wirkung nicht möglich ist. Die Dimensionen der ethnischen Identität wurden hier als Einflussfaktoren auf die Bildungslaufbahn gesetzt. Auf der anderen Seite wirken jedoch der Bildungsstand und sicherlich auch das Alter der Jugendlichen ebenso auf die ethnischen Orientierungen ein. Insbesondere die hier festgestellte Gleichzeitigkeit verschiedener Orientierungen in einzelnen Dimensionen ist sicherlich bei älteren und besser gebildeten Jugendlichen eher zu finden, da diese in der Lage sind, ihre komplexe Situation in diesem Bereich zu reflektieren. Sie sind eher dazu bereit und in der Lage, sich selbst eigenständig zu verorten und nicht entlang vermeintlich einfacherer dichotomer Modelle wie deutsch-ausländisch (zu einer solchen dichotomisierten Erhebung vgl. z.B. Heitmeyer/Müller/Schröder 1997). Dieser Aspekt wäre in einer weiteren differenzierten Auseinandersetzung mit der ethnischen Identität als mehrdimensionalem Konstrukt und den Zusammenhängen zur Bildungsbeteiligung zu prüfen.

Die hier vorgestellten Analysen können als ausschnittshafte Auseinandersetzung die Frage nach den Zusammenhängen zwischen der ethnischen Identität und der Bildungssituation nicht vollständig aufklären. Es bleibt auch fraglich, ob ein allgemeingültiges Instrument zur Erfassung der ethnischen Identität entwickelt werden kann. Das hier beschriebene Vorgehen kann aber auf jeden Fall helfen, den komplexen und vor allem im empirischen Bereich häufig undifferenzierten Diskurs um die ethnischen Einflüsse auf die Bildungssituation zu strukturieren und somit helfen, evtl. unrichtigen Verallgemeinerungen entgegen zu wirken.

Fußnoten

[1] Die Verwendung der Begrifflichkeiten ist im Diskurs nicht einheitlich. Inhaltlich geht es im Bereich der Sozialwissenschaften und der Migrationsforschung in der Auseinandersetzung mit Ethnizi-

tät um den Aspekt der Identität. Es geht dabei sowohl um die Entstehung kollektiver Identitäten und die identifikative Zugehörigkeit Einzelner zu solchen sozialen Gruppen als auch um individuelle Identitäten von Migranten (vgl. Pott 2002, 22). Laut Pott ergibt sich aus der Nähe der Kategorien *Identität* und *Ethnizität* die Zusammenführung in den Begriff der *ethnischen Identität* (vgl. dazu auch Heinz 1993). Auf diesen Bereich der ethnischen Identität bezieht sich dieser Artikel. Häufig wird in der aktuellen Diskussion dieses Konzept auch mit dem Begriff der *kulturellen Identität* benannt. Auf Quellen zur *kulturellen Identität* wird in der vorliegenden Analyse damit genauso Bezug genommen, da sie mit Bezug auf die Herkunft im Zusammenhang mit Migration einen vergleichbaren Sachverhalt beschreiben. [zurück](#)

[2] Der Wechsel der Datensätze erklärt sich daraus, dass der Mikrozensus die Analyse einer großen repräsentativen Stichprobe ermöglicht, das SOEP dagegen mit einer zwar kleineren Stichprobe jedoch relevante Erklärungsvariablen enthält, die im Mikrozensus nicht zur Verfügung stehen (vgl. Alba/Handl/Müller 1994, 213). [zurück](#)

[3] Dies geschieht in Anlehnung an den von Gogolin (1994) entwickelten Begriff der monolingualen Schule. [zurück](#)

[4] Measure of sampling adequacy [zurück](#)

Autorin

Sonja Bandorski
Universität Bremen
Website: <http://www.interkulturelle-bildung.uni-bremen.de/index.php?id=43>
E-Mail: bandorski@uni-bremen.de

Literatur

- Alba, R.D./Handl, J./Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.46, Heft 2, 209-237
- Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer
- Baumert, J et al. (o.J.). Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Online unter www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf (Abruf vom 30.01.08)
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007). 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Online unter <http://www.bun->

-
- [desregierung.de/Content/ DE/Publikation/IB/Anlagen/ auslaenderbericht-7-barrierefrei, property=publicationFile.pdf](http://desregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/auslaenderbericht-7-barrierefrei_property=publicationFile.pdf) (Abruf vom 22.02.2008)
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2008). Rede der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Staatsministerin Maria Böhmer, zur integrationspolitischen Debatte im Deutschen Bundestag vom 22.02.2008. Online unter http://www.bundesregierung.de/ mn_56680/Content/DE/ Pressemitteilungen/ BPA/2008/ 02/2008-02-22- ib-debatte-im-bundestag.html (Abruf vom 07.03.2008)
 - Boos-Nünning, U./Karakasoğlu, Y. (2005). Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Ausiedlerhintergrund. Münster: Waxmann. Online unter http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/ generator/RedaktionBMFSFJ/ Abteilung4/Pdf-Anlagen/ viele-welten-lang_property=pdf_bereich=,sprache=de_rwb=true.pdf (Abruf vom 07.03.2008)
 - Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2002). Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt. Online unter <http://www.unesco.de/443.html?&L=0#c887> (Abruf vom 18.02.2008)
 - Die Bundesregierung (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin. Online unter http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2007/07/Anlage/ 2007-10-18-nationaler-integrationsplan_property=publicationFile.pdf (Abruf vom 22.02.2008)
 - Die Bundesregierung (2008). Integration braucht bürgerschaftliches Engagement. In: Magazin für Soziales, Familie und Bildung. Nr. 060, 02/2008. Online unter <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Magazine/ MagazinSozialesFamilieBildung /060/ t1-integration-buergerschaftliches-engagement.html> (Abruf vom 22.02.2008)
 - Diebold, K. (2005). Neuzugewanderte Jugendliche – Migrationshintergründe und Hilfen zur Integration. In: Feld, K./Freise, J./Müller, A. (Hrsg.): Mehrkulturelle Identität im Jugendalter. Münster: Lit-Verlag, 32-62.
 - Diefenbach, H. (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
 - Elverich, G. (2005). Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern. In: Hormel, U./Scherr, A.: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung
 - Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
 - Göhlich, M./Liebau, E./Leonhard, H.-W./Zirfas, J. (2006). Transkulturalität und Pädagogik. Thesen zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre

- Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim: Juventa, 7-29
- Hartmann, C. (2002). Ethnizität. In: Nohlen, D./Schultze, R.-O. (Hg.): Lexikon der Politikwissenschaft, Theorien, Methoden, Begriffe. München: Beck, 203f.
 - Heinrich Böll Stiftung (2004). Schule und Migration. 6. Empfehlung der Bildungscommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Online unter http://www.migration-boell.de/downloads/migration/Bildungskomm_Empfehlung.pdf (Abruf vom 30.01.08)
 - Heinz, M. (1993). Ethnizität und ethnische Identität: Eine Begriffsgeschichte. Bonn: HoloS
 - Heitmeyer, W./Müller, J./Schröder, H. (1997). Verlockender Fundamentalismus: Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/Main: Suhrkamp
 - Hormel, U./Scherr, A. (2003). Was heißt „Ethnien“ und „ethnische Konflikte“ in der modernen Gesellschaft? In: Groenemeyer, A./Mansel, J. (Hg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen: Leske + Budrich, 47-66
 - Hummrich, M. (2006). Migration und Bildungsprozess. Zum ressourcenorientierten Umgang mit der Biographie. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85-102
 - Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (Abruf vom 22.02.2008)
 - Krüger-Potratz, M. (2004). Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: soFID. Migration und ethnische Minderheiten, 2004/1, 7-16. Online unter http://www.ge-sis.org/Information/soFid/pdf/Archiv/Migration_2004-1.pdf (Abruf vom 22.02.2008)
 - Langenfeld, C. (2001). Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Mohr Siebeck
 - Lüsebrink, H.-J. (2005). Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart: J.B. Metzler
 - PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005). PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann
 - Pott, A. (2006). Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 47-66

- Pott, A. (2002). Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß: Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske + Budrich
- Raum, J. W. (2000). Überlegungen zur Bedeutung Max Webers für die Theoriebildung in der Ethnologie. In: Schomburg-Scherff, S. M./Heintze, B. (Hg.): Die offenen Grenzen der Ethnologie: Schlaglichter auf ein sich wandelndes Fach. Frankfurt/Main: Lembeck, 52-67
- Schnell, R. (1990). Dimensionen ethnischer Identität. In: Esser, H./Friedrichs, J. (Hg.): Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen: Leske + Budrich, 43-72
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006). Bericht „Zuwanderung“. Online unter http://www.kmk.org/doc/publ/2006_11_16_Bericht_Zuwanderung.pdf (Abruf vom 22.02.2008)
- von Below, S. (2003). Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung
- Wenning, N. (1999). Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen: Leske + Budrich

Zitation

Empfohlene Zitation:

Bandorski, Sonja (2008). Ethnische Identität als Ressource für die Bildung? In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-01/identitaet/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]