

**Gymnasiale Schülerinnen und Schüler mit
islamischem Migrationshintergrund zwischen
Integration und Desintegration – Eine
empirische Studie zu Leistung und Integration**

**Veröffentlichte Fassung der Dissertation
an der Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaften
Abt. Psychologie der Universität Bielefeld
von Frank Schmidt**

Gutachter:

Prof. Dr. Rainer Dollase

Prof. Dr. Uwe Jopt

Datum der Disputation:

05.02.2009

Inhaltsverzeichnis

1. Vorwort.....	4
2. Theorie und vorliegende Studien.....	5
2.1. Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland.....	5
2.2. Erklärungsansätze für die Nachteile von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen.....	11
2.2.1. Schulerfolg und Sprachkenntnisse.....	12
2.2.2. Selbsterfüllende Prophezeiungen und Stereotype.....	14
2.2.3. Institutionelle Diskriminierung.....	15
2.2.4. Defizite der Herkunftskultur.....	16
2.2.5. Theorie des Humankapitals und defizitäre Unterschichtskultur.....	17
2.3. Analyse und Abbau ethnischer Zuordnungen.....	18
2.3.1. Die Überbetonung ethnischer Unterschiede.....	18
2.3.2. Theorie der sozialen Identität.....	20
2.3.3. Ressourcenthese (Threat Theorie).....	23
2.3.4. Kontakthypothese.....	23
2.3.5. Der Abbau von interkulturellem Distinktionsstress in der Schule.....	24
3. Fragestellung der Arbeit.....	28
4. Design und Methode.....	30
4.1. Die Festlegung des Migrationshintergrundes.....	30
4.2. Auswertung von Material des Schularchivs.....	31
4.3. Die Befragungen.....	32
5. Ergebnisse und Diskussion.....	33
5.1. Die Schüler/innenpopulation des Gymnasiums.....	33
5.1.1. Die Sekundarstufe I.....	33
5.1.2. Die Sekundarstufe II.....	36
5.1.3. Geschlechterverteilung.....	40
5.1.4. Fazit zur Schüler/innenpopulation.....	42
5.2. Die fachliche Integration der DIM (Schulischer Erfolg).....	43
5.2.1. Die Versetzungen am Schuljahresende.....	43
5.2.2. Fächer und schulischer Erfolg.....	45
5.2.3. Notenvergleich DIM und DCD in der Sekundarstufe I.....	48
5.2.3.1. Die schriftlichen Fächer.....	49

5.2.3.2. Die nicht schriftlichen Fächer.....	51
5.2.3.3. Korrelation der Noten verschiedener Fächer.....	52
5.2.3.4. Noten und der Anteil der DIM in den Lerngruppen.....	53
5.2.3.5. Fachnoten und Nichtversetzung.....	55
5.2.3.6. Noten und Geschlecht.....	56
5.2.4. Notenvergleich DIM und DCD in der Sekundarstufe II.....	58
5.2.5. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen im Notenschnitt der durchgängig unterrichteten Kernfächer.....	61
5.2.6. Fazit zur fachlichen Integration der DIM.....	63
5.3 Die soziale Integration der DIM (Analyse der Umfragen).....	64
5.3.1. Die Schüler/innenpopulation der Umfragen.....	64
5.3.2 Allgemeine Lebensumstände der Schüler/innen	66
5.3.3. Das soziale Umfeld der Schüler/innen.....	70
5.3.4. Selbsteinschätzung der Schüler/innen.....	76
5.3.5. Unterricht, Lehrer/innen und Lerngruppen.....	78
5.3.5.1 Unterricht und Lehrer/innen.....	78
5.3.5.2 Sozialer Zusammenhalt in Klassen und Jahrgangsstufen.....	82
5.3.6. Explizite Nachfrage zum Miteinander von DIM und DCD.....	86
5.3.7. Die nationale Orientierung der DIM.....	90
5.3.8. Ein Schulfoto aller Jahrgänge.....	93
5.3.9. Fazit zur sozialen Integration der DIM.....	95
6. Die Umfrage im Kollegium zu Arbeitsbedingungen und pädagogischen Präferenzen...98	
6.1. Die Lehrer/innen der schriftlichen Fächer.....	98
6.2. Die Arbeitsbedingungen.....	100
6.3. Pädagogische Präferenzen.....	104
7. Resümee und abschließende Bemerkungen.....	108
Literatur.....	111
Anhang.....	118
Fragebögen.....	131
Abbildungsverzeichnis.....	137

1. Vorwort

Dies ist die veröffentlichte Fassung der gleichnamigen Dissertation, die im Mai 2008 an der Fakultät für Psychologie der Universität Bielefeld eingereicht wurde. Der Autor bedankt sich herzlich bei den Teilnehmer/innen der Umfragen. Mein besonderer Dank gilt Herrn Professor Dr. Dollase und der Schulleitung des untersuchten Gymnasiums, ohne deren Unterstützung diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Als der Autor im Jahr 2005 noch vergleichsweise unbedarft zum ersten Mal an einer mehrtägigen Tagung zu gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen teilnahm, sorgte er etwas für Irritationen mit seinen Beiträgen: Zum einen kannte er seit Mitte der 1990er Jahre ein Gymnasium, an dem es recht viele Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund gab, was allein schon ein Grund zur Verwunderung war. Zum anderen zeichnete er ein vergleichsweise harmonisches Bild vom alltäglichen Miteinander der deutschen Schüler/innen und jenen mit Migrationshintergrund. Es gab eine Schiefelage zwischen den Äußerungen des Autors und manchen eher konfliktorientierten Erwartungshaltungen, die ausgingen von Nachteilen und Benachteiligungen muslimischer Schüler/innen, Bedenken vor sich entwickelnden Parallelgesellschaften und einem Aufeinanderprallen unterschiedlicher Kulturen.

Millionen von Menschen mit islamischen Migrationshintergrund verändern die Gesellschaft in Deutschland, mitten in Europa, und schaffen neue Perspektiven. Der Forschungsstand zur Situation ihrer Kinder an den Schulen in diesem Land ist jedoch erstaunlich lückenhaft. Wir wissen noch nicht einmal ihre genaue Zahl. Diese Arbeit leistet einen Forschungsbeitrag, indem sie ein Gymnasium mit einem vergleichsweise hohen Anteil an Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund näher untersucht. Sie kreuzt die Perspektiven von Schüler/innen und Lehrer/innen; analysiert den schulischen Erfolg der Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund im innerschulischen Vergleich und untersucht deren soziale Integration in der Schule. Aus Sicht einer sozialen Salutogenese ist es interessant, auch erfolgreiche Migranten in den Fokus zu rücken. Tatsächlich werden hiermit neuere Entwicklungen am Gymnasium und insbesondere in der Oberstufe nachgezeichnet, die insbesondere den gestiegenen Anteil von Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund betreffen.

2. Theorie und vorliegende Studien

2.1. Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Der schulische Erfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem wurde im letzten Jahrzehnt verstärkt durch die Ergebnisse der PISA Studien aus den Jahren 2000 (OECD 2001) und 2003 einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Getestet wurden insbesondere Kenntnisse zu den Bereichen Lesefähigkeit und Mathematik. Unabhängig davon, ob sie in Deutschland geboren waren oder nicht, schnitten die Kinder von Familien mit Migrationshintergrund deutlich schlechter ab als die einheimischen Schüler/innen. Dieses Ergebnis kam nicht ganz unerwartet. Eine Reihe von Studien hatten schon in den 1980er und 1990er Jahren Nachteile für jene Kinder gegenüber den einheimischen im deutschen Schulsystem ausgemacht (u.a. Reiser 1981, Hopf 1981/1990, Köhler 1990, Nauck 1994).

Die Untersuchungen ergaben aber noch kein systematisches Bild, die verwendeten Indikatoren und lokalen Gegebenheiten unterschieden sich beträchtlich. Nicht einmal die Häufigkeit von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an allgemein bildenden Schulen ist inzwischen bekannt. Der Rückgriff auf amtliche Statistiken ist zu ungenau. Diese unterscheiden Geschlecht, deutsch und ausländisch sowie allenfalls noch die Nationalität. Somit geben sie keine Auskunft über den mittlerweile großen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben. Anscheinend gibt es nunmehr Bestrebungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) dem Abhilfe zu schaffen (vgl. Diefenbach 2007, S. 23). Derzeit unternimmt das Schulministerium NRW Anstrengungen, um genauere Daten über Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund zu bekommen, um obige Lücken zu schließen. Der Handlungsbedarf scheint also grundsätzlich erkannt. Das Motiv ist allerdings unscharf. Möglicherweise bemüht sich die entsprechende Landesregierung, Integrationsprozesse besser zu verstehen und zu unterstützen oder es wird zumindest kurzfristig der Versuch unternommen, das enttäuschende Abschneiden Deutschlands und gewisser Bundesländer bei den PISA Studien zunehmend den Schüler/innen mit Migrationshintergrund anzulasten. Jedenfalls haben entsprechende Erhebungen bei den

Schulen, die namentlich Antworten zu der in der Familie überwiegend gesprochene Sprache und Migrationsdaten der Eltern erfragten und auf vollständige Teilnahme achteten, anscheinend zu erheblichen Irritationen geführt. Einige Schulleiter fragten zurück und äußerten ihre Bedenken. Zwar sind Erhebungen eines Landes zum Migrationshintergrund grundsätzlich legitim und sinnvoll, aber Deutschland trägt offensichtlich unter den historischen Altlasten und womöglich versucht man derzeit, Versäumtes mit der Brechstange nachzuholen.

Legt man als Indikator für den Gesamtanteil der Schüler/innen aus Familien mit Migrationshintergrund die Daten zur Häufigkeit von ausländischen Schüler/innen der Kultusministerkonferenzen von 2002/2003 zu Grunde, wie das Diefenbach (2007) getan hat, zeigt sich zwischen 1991 und 2000 ein starker Anstieg um 25 % von 800000 auf fast 1000000 ausländischen Kindern an allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Diese sind in den Bundesländern sehr unterschiedlich verteilt. Dabei hatte Nordrhein-Westfalen den mit doppeltem Abstand größten Anteil von allen Bundesländer im Jahr 2000 mit ca. 300000. Korrigiert man die absoluten Werte durch die anteiligen Verhältnisse, kommt NRW auf den fünften Platz (13,2 %) hinter Hamburg (20,5 %), Bremen (15,5 %), Berlin (15,2 %) und Hessen (15,1 %), den weitaus geringsten Anteil hatten die neuen Bundesländer. Nach den Daten der Kultusministerkonferenz (2002a) waren die Hälfte der ausländischen Schüler/innen in NRW türkischer Nationalität, die nächst größten Ausländergruppen mit 3,2 % (Griechen), 6,1% (Italiener) und 7,4 % (Jugoslawen) folgten weit abgeschlagen. Somit ist klar, dass wenn man hier von ausländischen Schüler/innen spricht, dies größtenteils Kinder türkischer Herkunft betrifft.

Aufgrund der Auswertung von Daten des Statistischen Bundesamts stellt Diefenbach (2007) fest, dass sich in den Jahren 1992 - 2003 der Ausländeranteil an den deutschen Gymnasien nicht wesentlich verändert. Er beträgt ca. 4 %¹. Auch die Zusammensetzung der anderen Schularten verändert sich in diesem Zeitraum wenig. Als charakteristisch für die Situation der ausländischen Schüler/innen im Vergleich zu den einheimischen ergibt sich ein gegensätzliches Bild. Ungefähr genauso viele ausländische Kinder besuchen die Hauptschulen wie einheimische die Gymnasien, nämlich anteilig ungefähr je die Hälfte. In NRW zeigt sich dies im Jahr 2002 an Gymnasien überdeutlich, da Ausländer hier im

1 Einzelne Schulen können beträchtlich von diesem von Diefenbach (2007) festgestellten statistischen Mittel abweichen, was gerade in der hier vorliegenden Untersuchung offensichtlich und essentiell ist. Zudem ist klar, dass die Zahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund diejenige der ausländischen weit übersteigt.

Bundesdurchschnitt eher unterrepräsentiert sind. Trotzdem erreichen ausländische Schüler/innen in Nordrhein-Westfalen neben Bremen und Hamburg noch am ehesten höherwertigere Abschlüsse als in den anderen Bundesländern. 13,5% erreichen in NRW die Fach- oder Hochschulreife. In den Schlusslichtern Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sind es weniger als die Hälfte über die Schuljahre 1990 - 2001. Bundesweit sind die ausländischen Schülerinnen bei höheren Abschlüssen gegenüber den Jungen leicht erfolgreicher, wie Diefenbach für den Zeitraum 1990 - 2002 aufgrund von Bundesstatistiken berechnet hat (10,7 % gegenüber 8,8 %). Allerdings geben alle diese Berechnungen letztendlich kein hinreichend genaues Bild über den schulischen Erfolg von Kindern aus Migrationsfamilien, geschweige denn mit islamischem Migrationshintergrund an Gymnasien.

Über den schulischen Erfolg von Schüler/innen aus Migrantenfamilien ist recht wenig bekannt, insbesondere wenn man Schulnoten als Leistungsindikatoren betrachten möchte. Immerhin liegen Schulleistungsstudien vor, in denen Kompetenzen anhand einheitlicher Tests gemessen und Migrationshintergründe berücksichtigt wurden. In PISA (2000) haben weltweit mehr als 500.000 Schüler/innen im Alter von 15 Jahren teilgenommen. Ca. ein Prozent davon gehörten zu gut 200 deutschen Schulen. Es wurden u.a. Kinder der 1. Generation erfasst, die wie ihre Eltern noch im Ausland geboren waren. Diese wurden von jenen der 2. Generation unterschieden, die im Gegensatz zu ihren Eltern schon in Deutschland geboren waren. Es fanden sich recht starke signifikante Unterschiede der einheimischen Schüler/innen hinsichtlich der Lesekompetenz zu Ungunsten jener der 2. Generation, welche wiederum besser abschnitten, als die im Ausland geborenen. Dieser Befund zeichnete sich in Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten besonders deutlich ab. Innerhalb von fünf Lesestufen kamen knapp die Hälfte der Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht über die elementarste Stufe hinaus. Dabei war der Abstand zwischen der 2. Generation mit rein deutscher Schulbiographie und den im Ausland geborenen ernüchternd gering.

PISA (2000) untersuchte auch den Anteil der 15-jährigen, der angab, im Verlauf ihrer Schullaufbahn nicht versetzt worden zu sein. Dabei zeigte sich, dass die Repetentenquoten der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in allen Schulformen ungefähr doppelt so hoch war wie bei den Einheimischen (vgl. Krohne/Meier 2004), nämlich bei ca. 50 % in der Hauptschule, 40 % in der Realschule und 20 % im Gymnasium. In den beteiligten Haupt- und Realschulen gab ein Drittel bis die Hälfte der Schüler/innen an, bereits in der Grundschule ein Schuljahr wiederholt zu haben. An den beteiligten Gymnasien waren diese Grundschulquoten

mindestens halbiert, was vermutlich an der bereits erfolgten Vorselektion liegt. An den beteiligten integrierten Gesamtschulen waren anscheinend mindestens zwei Drittel der Schüler/innen mit Migrationshintergrund schon einmal nicht versetzt worden. Die Anzahl des erstmaligen Wiederholens in der Sekundarstufe I lag hier mit 5,8 % nur bei der Hälfte der diesbezüglichen Gymnasialquote und ungefähr einem Drittel der Haupt- und Realschulen. Dies passt zu der Analyse, dass Schüler/innen aus Migrantenfamilien an Gesamtschulen am erfolgreichsten sind und höhere Bildungsabschlüsse erreichen (vgl. Diefenbach 2007). Für Schüler/innen deutscher Herkunft ist das Risiko, in der Grundschule und der Orientierungsstufe ein Schuljahr zu wiederholen gering, während die Selektion für Kinder aus Migrantenfamilien bereits hier verstärkt einzusetzen scheint. Bei den Schüler/innen an Gymnasien scheint auch für die letzteren die Selektion erst später einzusetzen, und zwar sprunghaft, wohl erheblich entwicklungspsychologisch bedingt, in den 7. und 8. Klassen zusammen mit den einheimischen Kindern, wobei sie allerdings doppelt so häufig nicht versetzt werden. Jungen werden anscheinend weniger häufig versetzt als Mädchen. Der Abstand der Geschlechter war bei PISA (2000) bei den Kindern mit Migrationshintergrund allerdings deutlich geringer.

IGLU (2000) untersuchte neben der Lesefähigkeit mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Viertklässlern. Die Studie zeigte, etwas abgeschwächt in Mathematik, in Bezug auf Migrationshintergründe ein ähnliches Ergebnis wie PISA (2000).

Erwähnenswert ist die internationale TIMSS Studie, an der Deutschland aber nur teilweise teilgenommen hat, zuletzt in Teilen an einer Querschnittsstudie im Jahr 1995. Die Studie testet mathematisch-wissenschaftliche Kompetenzen und berücksichtigt Migrationshintergründe. Neben einer laufenden Langzeitstudie sind weitere Untersuchungen in Deutschland für 2007/2008 geplant.

Auch die Analyse von PISA (2003) durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bekräftigt im wesentlichen die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. Über 40 % der 2. Generation der 15-jährigen konnten mit ihren Fähigkeiten in Mathematik nicht die zweite von sechs Kompetenzstufen erreichen. Im Vergleich waren es nur wenige Prozent der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Ebenfalls bei der untersuchten Lesekompetenz lag Deutschland im Vergleich mit anderen OECD Staaten deutlich überdurchschnittlich schlecht, wenn man die

Leistungsunterschiede zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund als Indikator für den Integrationserfolg eines Landes bezüglich der Kinder aus Migrantenfamilien betrachtet. Lag Deutschland bei den einheimischen Schüler/innen immerhin noch auf einem Platz im Mittelfeld, so bildete es bei der 1. und 2. Generation das Schlusslicht oder lag knapp davor. Der Unterschied zwischen beiden Generationen war wiederum enttäuschend gering, d.h. es gelang den deutschen Schulen kaum, die Leistungsfähigkeit von in Deutschland geborenen und von Anfang an hier ausgebildeten Schüler/innen mit Migrationshintergrund deutlich zu verbessern. Im Gegensatz zu den meisten anderen Staaten zeigte sich sogar der gegenteilige Effekt. Die 2. Generation zeigte häufig schlechtere Leistungen als die erste. Geschlechtsspezifisch waren in Deutschland, wie in den meisten anderen an der Untersuchung beteiligten Staaten, die Mädchen mit und ohne Migrationhintergrund besser als die betreffenden Jungen. Das komplementäre Bild ergab sich in Mathematik. Hier waren die Jungen besser als die Mädchen.

Die Daten von PISA (2003) deuteten darauf hin, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund weniger Leistungsabstand zu den einheimischen Schüler/innen aufwiesen, wenn in den Familien überwiegend die Testsprache gesprochen wurde. Allerdings waren die Leistungsunterschiede hierdurch nicht ausreichend erklärbar. Immerhin schienen sich die Unterschiede in Ländern mit festen Sprachförderprogrammen in der Unterrichtssprache in der Regel zu verringern, was insbesondere für die 2. Generation zu gelten schien. Neben dem Nachteil der Unterrichtssprache könnte sich auch der Bildungsstand der Eltern als wichtiger Faktor erweisen bei der Erklärung des vorhandenen Leistungsabstands. Die Eltern von Migrantenfamilien hatten in den meisten Staaten weniger Schuljahre absolviert. In Deutschland war die Differenz drastisch am größten. Die Eltern der Schüler/innen der 1. Generation als auch der 2. Generation hatten ungefähr fünf Schuljahre weniger als die einheimischen Eltern! In einigen anderen Ländern wie Kanada und Australien lagen die Schuljahre der Eltern gleichauf und dort schnitten die Kinder aus Migrantenfamilien mit am besten ab. Allerdings zeigte auch Norwegen ein recht ausgeglichenes Verhältnis bei den absolvierten Schuljahren der Eltern, schnitt aber bei den Leistungsabständen zu den einheimischen Kindern vergleichsweise schlecht ab.

PISA (2003) untersuchte auch Lernmerkmale von Schüler/innen. Demnach fand sich, dass Jugendliche aus Migrantenfamilien, insbesondere der 1. Generation, Schule eher mehr Motivation entgegenbringen als Einheimische und auch vergleichsweise hohe

Bildungsambitionen hegen. Dies galt nach den Daten auch für Deutschland. Die Befunde fanden einen deutlichen Kontrast zu den bestehenden Leistungsdaten. Dafür zeigten Schüler/innen mit Migrationshintergrund weniger Selbstvertrauen, insbesondere in Ländern mit größeren Leistungsunterschieden zu den Einheimischen. In Deutschland zeigten Einheimische als auch die Jugendlichen aus Migrantenfamilien ein starkes Zugehörigkeitsgefühl zur betreffenden Schule. Dabei übertrafen letztere die Einheimischen noch mit Werten zwischen 80-90% Zustimmung. Eine klare Minderheit hingegen von 11 % in der 1. und 8 % in der 2. Generation gab an, sich als Außenseiter zu fühlen. Die besondere Wertschätzung von Bildung sowohl durch die Kinder als auch durch die Eltern von Migrantenfamilien, besonders auch türkischer Herkunft, wurde ebenso in einer Mädchenstudie von Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin (2005) belegt.

In Bezug auf außerschulische Belastungen durch Arbeit haben die PISA Studien bei den 15-jährigen folgende Erkenntnisse nahe gelegt. Die Kinder halfen im Haushalt im Vergleich zu früheren Untersuchungen in den 1980er Jahren (Deutsche Shell Jugendstudie 1981, Burger/Seidenspinner 1988) zunehmend weniger mit im Haushalt. Der Anteil der Mädchen, der angab, mehr als vier Stunden in der Woche mitzuarbeiten, hatte sich auf ca. 20 % halbiert. Mädchen wurden allerdings immer noch signifikant häufiger zu Hausarbeiten herangezogen als Jungen. Die Jobsituation war bei den 15-jährigen erwartungsgemäß, auch durch die gesetzliche Vorgaben, vergleichsweise bescheiden. Größere Unterschiede durch außerschulische Arbeitsbelastungen unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes fanden sich bei den 15-jährigen insgesamt nicht.

Letztendlich mögen die Ergebnisse der großen internationalen Studien wichtige Anhaltspunkte liefern und doch sind u.a. nationale Begebenheiten noch zu wenig analysiert, um konsequente Schlussfolgerungen zu ziehen. Selbst wenn man annimmt, dass die Kompetenzstufen sinnvoll gewählt wurden und verlässlich abgetestet wurden, ist die Ursachenforschung für die gefunden Leistungsunterschiede schwierig. Gerade internationale Studien sind in Gefahr, Äpfel mit Birnen zu vergleichen. Zu schnell werden im internationalen Vergleich Urteile gefällt, die bildungspolitische Munition liefern, Eltern verunsichern und schließlich keinen Bestand haben².

2 So erfährt der pädagogische Tourismus ins angebliche Vorzeigeland Schweden derzeit innerhalb von wenigen Jahren eine deutliche Ernüchterung.

Immerhin sind die nationalen Ergebnisse für Deutschland teilweise aufschlussreich. Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund, in denen die türkische Herkunft mit weitgehend islamischer Religionszugehörigkeit überwiegt, kommen aus deutlich bildungsschwächeren Familien. Sie sind anscheinend zumindest nicht weniger lernmotiviert als die Einheimischen. Sie erfahren in unseren Schulen bisher deutliche Nachteile. Ob diese Nachteile aber auch auf Benachteiligungen gegenüber den Einheimischen im deutschen Bildungssystem beruhen, klären sie weniger.

2.2. Erklärungsansätze für die Nachteile von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen

Deutschland galt offiziell lange nicht als Einwanderungsland und der Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund ist erst in den letzten zwanzig Jahren sprunghaft angestiegen. Von soziale Unruhen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien, wie sie in Frankreich stattfanden, blieb Deutschland bisher verschont. Der PISA Schock, die kritische Lage der Sozialkassen, Arbeitslosigkeit und die Überalterung der einheimischen Bevölkerung scheinen erst seit einigen Jahren breitere Bevölkerungsschichten tatsächlich zu verunsichern. So stellt sich erst seit verhältnismäßig kurzer Zeit verstärkt die Frage nach Integration und erfolgreichen Kindern aus Migrantenfamilien. Nicht zuletzt die historische Schuld Deutschlands im Umgang mit Minderheiten und Rassenwahn mag die notwendige Erforschung von Migrationsprozessen erschweren. Somit lassen sich zahlreiche Erklärungen finden, warum nur wenige empirische Befunde existieren, obwohl Kinder und Jugendliche von Migrantenfamilien zunehmend zum Thema des öffentlichen Interesses geworden sind.

Da die Forschungsergebnisse insgesamt noch sehr bescheiden sind und da einige mögliche Erklärungen für die Nachteile von Schülerinnen aus Migrantenfamilien in Deutschland noch gar nicht geprüft wurden, haben die folgenden Erklärungsansätze einen beträchtlichen hypothetischen Charakter.

2.2.1. Schulerfolg und Sprachkenntnisse

Ein Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und Kompetenz in der Unterrichtssprache scheint auf den ersten Blick plausibel. Tatsächlich haben die PISA Studien festgestellt, dass die Kinder aus Migrantenfamilien größere deutsche Sprachdefizite aufweisen als die deutschen Schüler/innen, auch wenn sie in Deutschland geboren sind. Daher scheinen derzeit Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse in der Bildungspolitik an erster Stelle zu stehen.

Allerdings zeigte die IGLU Studie, dass nur 5,3 % der Kinder aus Migrantenfamilien kein Deutsch lernten als sie klein waren. Fremdsprachenlehrer/innen sind sich in der Regel einig, dass man Sprachen am besten im Land der Sprache im natürlichen Kontext unter Native Speakers (Muttersprachlern) lernt, während die richtige Methode und die Gegenstände des Sprachunterrichts oft umstritten sind. Es spricht auch viel dafür, mehrsprachig aufzuwachsen (vgl. Gogolin 2005, Bouras 2006). Mehrere Sprachen können besonders in unterschiedlichen Umgebungen koexistieren, ohne sich zu behindern. Interferenzen gibt es eigentlich nicht. Es ist nur möglich, dass man von einer Sprache in die andere fällt, wenn man gewisse Sachverhalte in der anderen besser beherrscht oder zu beherrschen glaubt. Es braucht also nicht zu verwundern, wenn einer Person primär fremdsprachliche Begriffe einfallen, wenn sie einem Fachgebiet vorwiegend in der Fremdsprache begegnet ist und die Muttersprache dann holpert. Wenn dies stimmt, macht es für die Sprachentwicklung des Deutschen im Speziellen keinen Sinn, die türkische Sprache zu fördern. Dies gilt insbesondere auch für Kinder aus Migrantenfamilien, die in Deutschland geboren sind, da bei ihnen Deutsch frühzeitig als „zweite Muttersprache“ in Betracht käme, selbst wenn diese nicht in den Familien gesprochen wird, insofern sie früh natürlichen Kontakt zur deutschen Sprache bekommen.

Hier wird also beispielsweise nicht die Ansicht von Diefenbach (2007, S. 140) geteilt, die Reich & Roth (2002) zustimmt, weil „es sich gezeigt hat, dass die koordinierte Förderung des Deutschen und der Muttersprache der Kinder aus Migrantenfamilien entscheidend ist für die Sprachentwicklung im Allgemeinen als auch für die Entwicklung der Deutschkenntnisse im Speziellen.“ Dies ist etwas verwunderlich, da auf der gleichen Seite auf eine Untersuchung von Driessen et al. (2002) verwiesen wird, die keinen positiven Effekt fanden in Bezug auf die Beherrschung des Niederländischen von Kindern in der vierten Klasse, wenn türkisch und

marokkanisch sprechende Eltern des Niederländischen mächtig waren. Welche Sprache an sich vom Elternhaus beherrscht oder womöglich gesprochen wird, scheint als einzelner Faktor nicht so bedeutsam bei Schüler/innen, die im Land der „Zweitsprache“ aufwachsen. Wohl kommen hier aber wieder Bildungsaspekte und verwendete Codes ins Spiel. Das gilt auch bei möglichen Kontakten mit der deutschsprachigen Peer Group.

In einer Studie von Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin (2005) mit 950 Probandinnen mit Migrationshintergrund zwischen 15 und 21 Jahren gaben drei Viertel an, Deutsch im Kindergarten oder der Schule gelernt zu haben. Somit ist zum einen wichtig, dass möglichst frühzeitig durch natürliche Kommunikation einfache deutsche Kompetenzen möglich werden (nicht Sprachunterricht, sondern z.B. im Kindergarten im Kontakt mit deutschen Kindern), mit denen dann später mehr und mehr deutsche Sprachkenntnisse in entsprechenden Umgebungen wie Schule erworben werden können (vgl. Krashen 1981, 1982). Zum anderen ist für schulischen Erfolg im Hinblick auf Deutschkenntnisse im Speziellen der Kontakt mit deutschsprachigen Peers bzw. Erwachsenen sinnvoll, die auch in nicht-formellen Situationen einen vergleichsweise elaborierten Code sprechen. Genauso wichtig, ggf. zumindest teilweise substituierend einsetzbar, ist Kontakt mit der Schriftsprache in zunehmend anspruchsvolleren Texten, also viel Lesen.

Schule allgemein und auch die Gymnasien im Besonderen vernachlässigen derzeit die Schriftsprache, was sich nicht nur in der Überbetonung diffuser mündlicher Noten zeigt. Viele Lehrbücher der Sekundarstufe I und zunehmend auch der Oberstufe werden in ihrem pseudo-pädagogischen Unfug zunehmend mit banalen Bildern und Textschnipseln überflutet. Kinder aus Migrantenfamilien erhalten in Schulen zu wenige Möglichkeiten, Bildungsdefizite aufzuarbeiten. Dies gilt grundsätzlich auch für deutsche Schüler/innen.

Schule scheint es letztendlich nicht zu gelingen, weder den Abstand der sprachlichen Kompetenz, noch den fachlichen Abstand der Kinder von Migrantenfamilien im Laufe der Jahre zu verringern (vgl. Driessen et al. 2002). Eher ist das Gegenteil der Fall.

Wenn deutsche Sprachkenntnisse im Speziellen den entscheidenden Einfluss auf den schulischen Erfolg hätten, müssten sich in den Schulfächern auch unterschiedliche Auswirkungen zeigen. So müssten Noten in Unterrichtsfächern wie Sport und Kunst weniger von der Unterrichtssprache abhängen. Zudem müssten alle diejenigen Fachnoten weniger

Beeinträchtigungen zeigen, die nicht so stark in korrektem Deutsch Produkte verlangen, d.h. wo nur passives Deutsch (Verständnis) von Schüler/innen, welches weit umfangreicher ist als das aktive, ausreichen könnte, um auch bessere Noten zu erzielen, z.B. in Mathematik und den „lebenden“ Fremdsprachen.

2.2.2. Selbsterfüllende Prophezeiungen und Stereotype

Gegenstand von selbsterfüllenden Prophezeiungen und Stereotype sind Beeinflussungen von Einzelpersonen durch allgemeine Vorurteile über Gruppen in der Bevölkerung (z.B. Allport 1954, Clark 1965). Derartige Zusammenhänge sind vielfach bedenklich: zum Beispiel könnte die „objektive“ Urteilskraft von Lehrer/innen beeinträchtigt werden, wenn sie bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund (unbewusst) schlechtere Leistungen erwarten. Die betreffenden Schüler/innen könnten sich den negativen Stereotypen (unbewusst) anpassen oder nervöser in Prüfungssituationen reagieren und dadurch schlechtere Ergebnisse erzielen, was wiederum die (unbewusste) Voreingenommenheit von Lehrer/innen und Schüler/innen verstärken könnte.

Von den etwas jüngeren, wie so oft, amerikanischen Untersuchungen, die bei der Erforschung von schulischen Nachteilen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland von Bedeutung sein könnten, seien an dieser Stelle Steele (1997) und Steele & Aronson (1995) hervorgehoben. Steele und Aronson untersuchten die Auswirkungen von negativen Leistungstereotypen in Bezug auf schwarze Schüler/innen. Ihre Beobachtungen und Theorien könnten dazu beitragen, zu erklären, warum diejenigen Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die sich ursprünglich geringfügig von den einheimischen Schüler/innen unterscheiden zunehmend zurückfallen und warum sie häufig trotz hoher Wertschätzung von Bildung und hohen Ambitionen schlechte Leistungen zeigen. Bei den schwarzen Schüler/innen zeigte Steele, dass sie bei den gleichen Tests erst dann schlechter als die weißen Schüler/innen abschnitten, wenn die Fragen als Leistungstests (Diagnostik) angekündigt wurden. Womöglich erfüllten die schwarzen Schüler/innen erst bei dem Signal „Leistung“ die negativen Stereotype, die mit zunehmendem Alter stärker Wirkung zeigen (vgl. Silbereisen 1995³). Die Schüler/innen bekamen womöglich Angst, diese zu bestätigen, und taten schließlich deshalb genau das. Schwarze Schüler/innen, die sich mit der Schule

3 Kulturelle Identitäten entwickeln sich erst nachhaltig mit Einsetzen der Pubertät.

besonders identifizierten und Bildung wichtig fanden, schienen in Prüfungssituationen viel stärker Opfer von negativen Stereotypen, was das „attitude-achievement-paradox“ mit aufklären könnte.

2.2.3. Institutionelle Diskriminierung

Der Begriff der institutionellen Diskriminierung in diesem Kontext zielt weniger auf das selbstverantwortete Verhalten von Einzelpersonen, wie z.B. das diskriminierende Verhalten eines Lehrers gegenüber Schüler/innen aufgrund ihrer Herkunft, sondern bezieht sich auf übergeordnete organisatorische Strukturen. Genauso wie bei Individuen kann institutionelle Diskriminierung absichtlich (böswillig) oder unabsichtlich (unbewusst) erfolgen.

Auffällig sind beispielsweise deutlich differente Anteile von Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Schulformen oder in Klassen. Für letztere haben die PISA Studien teilweise einen gewissen Leistungsabfall bei einem Migrantenanteil von ca. 20 % festgestellt. Darüber hinaus zeigten sich keine weiteren Verschlechterungen.

Gomolla/Radtke (2002) haben einzelne Schulen untersucht, darunter insbesondere Primarstufen. Sie fanden Entscheidungsstrukturen und Aktivitäten, von denen sie annehmen, dass sie Schüler/innen mit Migrationshintergrund diskriminierend benachteiligen. Hierzu gehören insbesondere Entscheidungs- und Begründungsmuster bei der Einschulung, beim Übergang zu den Sekundarschulen und bei Überweisungen auf die Sonderschulen für Lernbehinderte.

Helena Flam (2007) und das Leipziger Forschungsteam fanden zusätzlich diskriminierende Benachteiligungen für Migranten in noch übergeordnetere Strukturen wie insbesondere Gesetzesvorschriften, Schulstrukturen, Ämter und Interessenvertretungen.

Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund erfahren Nachteile an deutschen Schulen. Diese beruhen teilweise anscheinend auch auf diskriminierenden Benachteiligungen. Ob aber das gegliederte Schulsystem in Deutschland oder Deutsch als vorherrschende Unterrichtssprache an sich schon eine diskriminierende Benachteiligung für Kinder mit Migrationshintergrund darstellen, ist zumindest fraglich, wird hier aber auch nicht weiter thematisiert. Diese Arbeit

konzentriert sich auf Optionen innerhalb des bestehenden Systems, die im Schulalltag praktisch umsetzbar sind.

2.2.4. Defizite der Herkunftskultur

Die Defizit-Hypothese macht überhaupt nur Sinn, wenn man annimmt, dass erhebliche kulturelle Unterschiede bestehen, die dauerhaft in die Schule hineinwirken, so dass Lernerfolge behindert werden.

In der deutschen Migrationsforschung ging Claessen (1962) von der Annahme einer kulturell geprägten Basispersönlichkeit aus, die sich aufgrund der Sozialisation innerhalb von Familien, die in eine bestimmte Kultur eingebettet sind, entwickelt. In den Folgejahren wurden einige dieser „kulturbedingten“ Defizite benannt, darunter ein autoritärer Erziehungsstil (Mantas 1982), der die Mitbestimmung der Kinder behindere und eine mangelnde Anerkennung schulischen Lernens (Schrader 1976). Außerdem führe das Zusammentreffen kultureller Unterschiede bei den Kindern der Migrantenfamilien zu psychischen Konflikten (Schrader 1976, Akpina 1977).

Diese Vorstellungen von Defiziten in der Herkunftskultur - die in den pädagogischen Ansätzen an die ideologischen Streitereien um selbstbestimmte oder autoritäre Erziehungsstile, frontale oder offenere Unterrichtsmethoden erinnern - und dem konfliktbehafteten Aufeinandertreffen der kulturellen Sozialisationen wurden in den 1990er Jahren teilweise fortgeführt, sind aber größtenteils widerlegt. Die PISA Studien (2000/2003) in Deutschland zeigten eher eine positivere Einstellung der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Bezug auf Schule und Lernen im Vergleich zu den Einheimischen, genauso wie u.a. Neumann 1980, Wilpert 1980, Mehrländer/Hofmann et al. 1981 für türkische Migrantenfamilien. Ebenso fand Nauck (1985) hier selten autoritär-patriarchalische Familienstrukturen.

Bleibt das auch in den PISA Studien festgestellte, deutlich geringere Bildungsniveau von Eltern mit Migrationshintergrund in Deutschland. Hierin einen gewissen Nachteil für deren Kinder in deutschen Schulen zu vermuten ist naheliegend. Allerdings scheint dies ja zumindest bei den Familien mit türkischem Migrationhintergrund nicht zu einer

Geringschätzung von Schule oder Lernen zu führen. Womöglich hatten die Eltern einfach weniger Gelegenheit, Schulen zu besuchen. Grundsätzlich drängen sich Übertragungen von Erkenntnissen zu deutschen bildungsfernen oder etwa sozialschwachen Schichten nicht auf. Es sind spezifische Studien notwendig.

2.2.5. Theorie des Humankapitals und defizitäre Unterschichtskultur

Die Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund sind weniger gebildet als die der Eltern deutscher Herkunft. Außerdem verfügen sie über weniger Einkommen und die Familien sind größer. Nach dem Sozialbericht 2007 für NRW sind 39,4 % aller Migranten und 43,3 % aller Familien mit mindestens drei Kindern armutsgefährdet.

Also gibt es in Migrantenfamilien weniger sozio-ökonomische Ressourcen für jedes einzelne Kind zu verteilen, zum Beispiel weniger Geld, weniger Nachhilfe, weniger Bildung der Eltern und weniger Zeit der Eltern mit der steigenden Zahl der Geschwister. Die Anhäufung von Humankapital führt zu mehr schulischem Erfolg der Kinder (vgl. Becker 1993). Bei den Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland müsste der Mangel entsprechend negative Auswirkungen zeitigen. Tatsächlich ließ sich dieser Zusammenhang für deutsche Schüler/innen bestätigen. Bei den Zuwandererfamilien hingegen ergab sich, „dass der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien – anders als bei deutschen Jugendlichen - in einem signifikant positiven, aber außerordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie steht“ (Nauck, Diefenbach/Petri 1998).

Auch der Versuch, Erklärungen aus Untersuchungen zu sozialen Klassen oder Unterschichtstheorien (wie Bernstein 1977, Gambetta 1987, Lareau 1987) auf Migrantenfamilien anzuwenden wäre fragwürdig und wird vermutlich empirischen Überprüfungen so nicht standhalten. Neben der Unterscheidung von Klassen bzw. Schichten an sich in der heutigen Gesellschaft ist auch die Annahme der Gleichartigkeit sozialer Merkmale von deutschen Familien und von jenen mit Migrationshintergrund innerhalb einer Schicht zweifelhaft. Wiederum fehlen spezifische Daten.

2.3. Analyse und Abbau ethnischer Zuordnungen

2.3.1. Die Überbetonung ethnischer Unterschiede

Faschismus, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus – betreten verboten! Viele Deutsche meinen ihre Lektion aus der Geschichte gelernt zu haben. Und gute Deutsche sind nett zu Ausländern, üben sich in Toleranz und Respekt gegenüber der andersartigen Kultur, interkulturelles Lernen überkommt den „Clash of Cultures“ (Huntington 1996). Multikulturelles Zusammenleben wurde zum Ideal erhoben und multikulturelle Feste, auf denen so mancher Mitstudent als Ausländer erkannt wurde, wurden zum Symbol des gegenseitigen guten Willens. Natürlich waren wir auf solchen Festen, nicht selten der „aufgeschlossenen“ Uni Szene, alle nett zueinander, die netten Deutschen zu den netten Ausländern. Und doch erinnert so mancher sich an ein gewisses Unbehagen, was wohl nicht nur daran gelegen hat, dass im Nachhinein auffällt, dass zwischen den kulturellen Futterständen der deutsche Weisswürstchen Stand mit zünftiger Tracht fehlte. Und gerade diese Vorstellung veranschaulicht wie künstlich inszeniert diese Feste in vielen Köpfen als antifaschistische Symbole instrumentalisiert wurden, wie wir unsere Rollen spielten und manche nur fühlten, aber nicht begriffen, dass hier Mitbürger/innen als angeblich andersartige Ausländer auch noch gefeiert oder zumindest stigmatisiert wurden.

Ein kulturelles Konflikt-Szenario setzt voraus, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft derartig unterschiedlich sind, dass ein friedliches Zusammenleben erst dann möglich ist, wenn man die Andersartigkeit der Anderen verstehen lernt und zumindest toleriert. Maßgeblich hierfür ist die Annahme, dass es Menschengruppen gibt mit einer ziemlich homogenen Kultur, die sich nachhaltig und signifikant von anderen Menschengruppen unterscheiden. Aber gerade diese Vorstellung ist zunehmend in Frage zu stellen, insbesondere wenn man auf das Zusammenleben der Menschen in Deutschland fokussiert. Vermutlich werden ethnische Unterschiede überbetont: Zum einen müssen die Verhältnisse zu anderen Unterscheidungen gerade gerückt werden, was man merkt, wenn man Vergleiche heranzieht, wie den Unterschied der Geschlechter oder der Generationen, z.B. mögen Menschen mit ähnlicher Bildung und unterschiedlicher Nationalität mehr Gemeinsamkeiten empfinden, als Menschen mit unterschiedlicher Bildung und gleicher Nationalität. Zum anderen müssen die Gemeinsamkeiten der postulierten Menschengruppen gegen die Differenzen abgewogen

werden, um die Dominanz zu erkennen. Zudem sind national-kulturelle Sichtweisen eine Idee, die sich historisch erst mit dem Aufkommen von Nationalstaaten und nationalistischer Tendenzen in Europa manifestiert hat. Nicht zuletzt zeigt sich entwicklungspsychologisch ein nennenswertes Bewusstsein kultureller Unterschiede erst mit Einsetzen der Pubertät (Silbereisen 1995).

So finden sich Warnungen vor kulturalistischen Übertreibungen, die in ihren Konsequenzen dem Rassismus identisch seien (Auernheimer 1998). Wenn eine angebliche kulturelle Prägung zu einem unabänderlichen Personenmerkmal würde, wären die Folgen dieselben wie beim Rassismus, der irreversible Unterschiede durch genetische Vorgaben begründet.

Die bisherige Forschung konzentriert sich sehr auf kulturelle Unterschiede und negative Aspekte wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Dieser Fokus ist auch für die Medien allemal spannender und lukrativer und beeinflusst so die Einstellungen in der Bevölkerung. Für wissenschaftliche Erkenntnisse resümiert Dollase (2005) folgende, systembedingte Konsequenz: „Die Pathogenese hat immer Vorrang vor der Salutogenese, die Untersuchung von Diskriminierungen findet mehr Interesse als die Untersuchung der Integration.“ Daher seien auch nur selten empirische Studien mit dem Ziel einer Berichtigung des kulturellen Konflikt-Szenarios durchgeführt worden.

Tatsächlich scheinen die Gemeinsamkeiten zwischen den einheimischen Schüler/innen und jenen mit Migrationshintergrund das dominante oder entscheidende Merkmal zu sein. Dollase (2001) findet hohe Interkorrelationen zwischen beiden Gruppen bezüglich der kulturellen Vorlieben. Die Ergebnisse von Befragungen zeigen hochgradige Ähnlichkeiten in der Alltagskultur wie zum Beispiel in Sport, Musik, Essen, Idole, Freizeitaktivitäten und schulischen Einstellungen. Von 27 Lebensbereichen zeigen nur wenige signifikante Unterschiede. Heraus ragt die Einstellung zur Religion. So sind Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund in ihren Angaben hier „sehr zufrieden“, deutsche Schüler/innen eher „unzufrieden“. Auch generell scheinen sie mit ihrem Leben signifikant etwas zufriedener zu sein als die deutschen Schüler/innen (Zukunft, Leben im Allgemeinen, Eltern, Lehrer etc.).

Dollase (2001/2005) geht aus von einem universalistischen, anthropogenen konstanten Programm, das sich bei allen Menschen findet, egal aus welcher Gegend sie stammen. Wir alle unterliegen demnach ähnlichen Mechanismen bei fundamentalen Aspekten wie Liebe,

Trauer, Krankheit, Anerkennung, Hoffnung und Motivation. Auch Tajfel et al. (1971) bemerken drei Jahrzehnte zuvor eine Überbetonung von ethnischen Unterschieden, die objektiv nicht groß sind. Treptow (1995) bemängelt die Ausgrenzung von Ähnlichen durch die Betonung angeblicher kultureller Unterschiede und kritisiert die „Normalität der Fremdheitszumutung“.

2.3.2. Theorie der sozialen Identität

Mindestens seit der Antike haben sich Philosophen, damit beschäftigt, was Realität ist. Schon frühzeitig war klar, dass wir Schwierigkeiten haben, das zu erkennen, was wirklich ist. Und es kommt noch verwirrender: das was wirklich ist, existiert nicht, sondern wie konstruieren uns die Welt in unseren Köpfen (Kant 1781/1787). Und da wir alle nicht in unserer eigenen Welt lebensfähig sind, unterliegen wir sozialen Prozessen und Kontrollen, die im Idealfall zum kommunikativen Konsens führen (Habermas 1983). Naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Experimente haben den hohen Anteil an Konstruktion und sozialer Beeinflussung im Urteilsvermögen und Verhalten von Menschen nachgewiesen. Für unser Thema im Besonderen bedeutet dies, dass soziale Kategorien nicht faktisch existieren müssen, sondern wandelbar und de kategorisierbar sind.

Die sozialpsychologische Theorie der sozialen Identität (Tajfel/Turner 1986) beschreibt Vorgänge, die am Zustandekommen von Inter-Gruppenprozessen beteiligt sind. Die Theorie fußt insbesondere auf einer Reihe von Experimenten gegen Anfang der 1970er Jahre (Tajfel 1970, Tajfel et al. 1971, Tajfel/Billig 1973). Zum Beispiel gelang es Henri Tajfel in Experimenten, willkürlich eingeteilten Gruppen von Schüler/innen einer Schule fiktive Gruppenmerkmale zuzuordnen betreffend angeblicher Präferenzen der Maler Kandinski und Klee. Ohne dass sich die Gruppen je getroffen hätten oder tatsächlich existierten, wurden die Versuchspersonen aufgefordert, Ressourcen (Geld) zu verteilen an Ihnen unbekannte Personen, aber mit Kenntnis der Gruppenzugehörigkeit. Das Ergebnis war eine deutliche Präferenz der eigenen, tatsächlich nicht existierenden Gruppe. Tajfels Experimente mögen weniger dramatisch angelegt sein als Jane Elliots „brown eyed/blue eyed“ Experimente von 1968, gehen aber in der psychologischen Implikation insofern weiter, als sie keinen personalen Kontakt zwischen den Gruppen voraussetzen und selbst das Erkennungsmerkmal rein fiktiv ist.

Individuen nutzen nach Tajfel die Angehörigkeit zu einer in-group mit einer entsprechenden sozialen Identität nach Möglichkeit zu einer positiven Selbsteinschätzung. Dies geschieht, indem sie sich mit relevanten⁴ out-groups vergleichen, von denen sich die internalisierte in-group positiv abhebt. Gelingt letzteres nicht, versuchen Personen, ihre Gruppe zu verlassen oder sie aufzuwerten, besonders wenn ein Verlassen nicht möglich ist.

Die Theorie der sozialen Identität erklärt allgemeine in-group und out-group Prozesse, von denen das kulturelle Konflikt-Szenario eine, aber nicht notwendige Möglichkeit darstellt. Nun sind zwei entgegengesetzte Konsequenzen denkbar. Zum einen ist es möglich, den Distinktionsstress zu verschärfen, indem man (fiktive) internalisierte Gruppenmerkmale verstärkt oder sie überbetont. Damit bestehen gute Chancen, eine beginnende Neuorientierung zu verhindern. Unbeabsichtigt gehören auch multikulturelle Projekte mit den besagten kulturalistischen Übertreibungen in diese Handlungsoption. Somit kann man Menschen nach ihrer Herkunft sortiert halten, obwohl sie sich faktisch von den Einheimischen kaum unterscheiden und seit Generationen hier leben oder gewissen Einheimischen ähnlicher sind als andere Einheimische aufgrund weiterer in-groups wie Schulzugehörigkeit, Geschlecht und ähnlicher Personenmerkmale: „Einmal Migrant, immer Migrant“. Somit „zwingt“ man diese Personen sich in ihrer „Arrestgruppe“ gegen andere out-groups aufzuwerten und in ihrer Frustration im Extremfall um sich zu schlagen. So lassen sich überbetonte Selbstethnisierungen und Fremdenfeindlichkeit von „Ausländern“, zum Beispiel gegen Juden, im Rahmen von Tajfels Theorie genauso erklären wie Schlägereien zwischen Türken und Aussiedlern um die Hackordnung.

Da obiges Szenario nur für diejenigen von Interesse ist, die davon profitieren, wenn gewisse Gruppen auf ihre Herkunft fixiert bleiben, ist die zweite sich ergebende Konsequenz aus der Theorie der sozialen Identität die für die Integration essentielle Variante. Zumal es sich bei der Annahme interkultureller Differenzen eher um einen Mythos handelt, ist Dekategorisierung denkbar. Die begleitende Rekategorisierung gibt soziale Sicherheit. Man könnte hier auch von einer Verlagerung in der Relevanz von in-groups sprechen. Die alte in-group bleibt bestehen, verliert aber an Bedeutung, so wie es im Alltagsleben kaum jemanden noch interessiert, ob jemand protestantisch oder katholisch ist, was bekanntlich einmal sehr anders war. Die neue

4 Fußballvereine und deren Anhänger vergleichen sich eher mit anderen Fußballvereinen und weniger mit Basketballvereinen.

in-group besteht schon und wird durch Betonung zunehmend wichtiger. Die ethnische oder nationale Zugehörigkeit kann beispielsweise von Multiplikatoren wie Lehrer/innen heruntergespielt werden, indem sie weniger Beachtung findet. Aus Sicht der Theorie der sozialen Identität ist es bedenklich, jede möglicherweise fremdenfeindliche Bemerkung zu problematisieren, ausdiskutieren und damit Schüler/innen ethnisch zu stigmatisieren bzw. gefährliche Fremdenfeindlichkeit anzudeuten und allgemein die ethnische Sensibilität zu erhöhen⁵. Aus Sicht einer Dekategorisierung und Rekategorisierung ist es günstig, jenseits ethnischer Kategorien in-groups zu verstärken, die keinen ausgrenzen und die gemeinsame Arbeit an Zielen ermöglichen („unsere Klasse“, „unsere gemeinsamen Aktivitäten“), also gelebte Integration zu betonen. In jedem Fall dürfen interpersonale Differenzen, die es immer gibt, nicht leichtfertig als interethnische Konflikte gedeutet werden, wenn es Streit zwischen Schüler/innen mit unterschiedlichem Migrationshintergründen gibt, denn den gibt es ja auch innerhalb der gleichen Migrationsgruppe. Auch ethnische Beleidigungen zwischen Schüler/innen dürfen nicht falsch kategorisiert werden, wenn sie Ausdruck eines zwischenmenschlichen Konflikts sind.

Untersuchungen von Miller/Harrington (1992), die auf Tajfels Theorie aufbauen, zeigen die Wirksamkeit folgender Maßnahmen zur Verminderung von Fremdenfeindlichkeit:

1. Minimierung der Bedeutung sozialer Kategorien (z.B. Herkunft),
2. Minimierung der Bedrohung von Identität (z.B. keine pauschalen Zuweisungen),
3. Bereitstellung von Gelegenheiten zur Personalisation (Individualisierung) und
4. Erhöhung der interpersonalen Kompetenzen (Kommunikation).

Der Abbau der Bedeutung ethnischer Kategorien ist nicht zu verwechseln mit Blindheit gegenüber Diskriminierung oder auch nur angedeuteter Tolerierung derselben oder mangelndem Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen. Die Verringerung der sozialen Identität bezüglich der Herkunft führt auch nicht zu mehr Unsicherheit bei den Betroffenen. Zum einen stehen diese Identifikationen auf einer recht fiktiven Basis, was auch Probleme schaffen kann und es bestehen zahlreiche andere in-groups, die Identifikationen ermöglichen (z.B. Schule, Firma, Beruf, Freunde, Familie, Stadtviertel, Vereine).

⁵ Lehrer/innen, die die Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund für besonders wichtig halten, laufen Gefahr in ihrer Ethnoorientierung Konflikte überzuproblematieren (Bender/Szymanski 2001).

2.3.3. Ressourcenthese (Threat Theorie)

Vergleichsweise zufriedene Persönlichkeiten könne es sich wohl eher leisten, auch mal treu und ehrlich einem bekannten Verliererverein anzugehören oder über eine Beleidigung oder empfundene Ungerechtigkeit hinwegzusehen, während andere nach Anerkennung lechzen und in ähnlichen Situationen aggressiv reagieren oder tief getroffen sind. Womöglich verfügen die gelasseneren Personen über Kompensationsmöglichkeiten, nämlich Ressourcen in anderen Lebensbereichen wie erfolgreicher Beruf, sicheres Elternhaus, gute Freunde.

Die Threat Theorie mit einer überbetonten Bedrohung aufgrund negativer out-group Stereotype basiert auf Intergruppenstress bzw. Distinktionsstress. Stephan & Stephan (2000) unterscheiden bei Untersuchungen zur Fremdenfeindlichkeit realistische Bedrohungen zwischen deutschen Schüler/innen und jenen mit Migrationshintergrund (z.B. die Konkurrenz um Ausbildungsplätze), symbolische Bedrohungen (z.B. das Kopftuch) und Bedrohungen aus Kontaktangst, von den Anderen nicht akzeptiert zu werden.

Die Ressourcenthese zum Stressabbau (Lazarus 1966) ergänzt die Theorie zur Intergruppenspannung und beruht auf Befunden, die gezeigt haben, dass Stress am besten begegnet wird, wenn emotionale oder soziale Ressourcen vorhanden sind. In der Schule zeigt sich dies wohl an Ressourcen wie „Bildung“ und „Lernerfolg“. Die Fremdenfeindlichkeit an Gymnasien ist nach Untersuchungen geringer als an anderen Schulformen. Auch „nette Lehrer/innen“ und „guter Unterricht“ vermindern anscheinend Fremdenfeindlichkeit. Je positiver die Angaben von Schüler/innen hierzu waren, desto besser beurteilten sie auch andere Nationalitäten (Dollase 2001).

2.3.4. Kontakthypothese

Allports (1954) Kontakthypothese, die empirisch von ihm selber als auch später in diversen Untersuchungen belegt ist, zeigt eine weitere Möglichkeit zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit bzw. Distinktionsstress aufgrund von interkulturellen Zuordnungen, empfundenen Bedrohungen und Vorurteilen. Sie ergänzt und durchdringt die Theorie der sozialen Identität und die Ressourcenthese.

Damit der Kontakt zwischen Mitgliedern verschiedener Gruppen zum Abbau von Vorurteilen und Ängsten führt, definiert Allport vier Bedingungen: 1. In der jeweiligen Situation besteht ein gleicher Status zwischen den Gruppen, 2. Arbeit an einem gemeinsamen Ziel, 3.

Persönliche Bekanntschaft mit der Möglichkeit zum Erkennen von Gemeinsamkeiten mit anderen Einzelwesen (nicht Vertreter von Ethnien) und 4. Lokale Autoritäten unterstützen den Kontakt.

Damit sich nachhaltiger Erfolg einstellt, erscheint an dieser Stelle eine weitere Bedingung naheliegend: 5. unter Alltagsbedingungen. Damit wird deutlich, dass insbesondere eine integrative Beschulung und eine integrative Arbeitswelt alle diese Bedingungen erfüllen können. Tatsächlich konnte nachgewiesen werden, dass ein zunehmender Ausländeranteil in Hauptschulklassen Ausländerfeindlichkeit nicht erhöht, sondern senkt. Es zeigte sich „dass in Hauptschulklassen, in denen kaum oder gar kein Ausländer ist, die Noten 5 und 6 in 35 % der Fälle für „die Türken“ vergeben wird, dort wo aber der Ausländeranteil steigt, nur noch 15 bis 20 %“ und jeweilige 15 % gegenüber 32 und 40 % für die Noten 1 und 2 (Dollase 2003).

Programme und Kampagnen gegen Ausländerfeindlichkeit sind hingegen weniger erfolgreich. Auch wer militant ausländerfeindliche Jugendliche nach Anatolien oder Israel verschickt, wird häufig enttäuscht. Um Vorurteile abzubauen bedarf es eines gemeinsamen Ziels im Alltag⁶.

2.3.5. Der Abbau von interkulturellem Distinktionsstress in der Schule

Wie in den vorherigen Kapiteln behandelt, sind die Theorie der sozialen Identität, die Ressourcenthese und die Kontakthypothese von großer Bedeutung für die Gesellschaft im Allgemeinen. Unterricht und Schule im Besonderen kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu.

Aus der Theorie der sozialen Identität und der Funktion von in-group und out-group Zuordnungen ergibt sich für Lehrkräfte der klare Auftrag, nationale und kulturelle Kategorien und Begriffe zu vermeiden und herunterzuspielen. Auch gut gemeinte multikulturelle

⁶ Und selbst dann kommt es nicht zwangsläufig zum Abbau von Vorurteilen gegenüber vergleichbaren „Ausländern“. Es kann beides koexistieren: Ein Vorurteil gegenüber „Türken“ und ein freundliches Verhältnis zu Mehmet und Serkan.

Standpunkte, Projekte und Programme widersprechen diesem Auftrag. Jenseits ethnischer Zuordnungen müssen Lehrkräfte stattdessen attraktive in-groups stärken wie „unsere Klasse“, „unsere Stadt“, „unser Bildungsinteresse“ oder in einem fortgeschrittenen, abstrakteren Stadium womöglich „die, die gerne gute Menschen wären“. Diese neuen in-groups müssen helfen, existentielle Grundbedürfnisse zu befriedigen wie Anerkennung, Zugehörigkeit und Geltung. Beim Auftreten von relevanten Konflikten in der Lerngruppe sind pauschale Zuordnungen kontraproduktiv. Wann immer möglich sind diese zu konkretisieren und zu interpersonalisieren. Lehrer/innen können so wünschenswerte Verlagerungen in der sozialen Identität von Schüler/innen in eine integrative Richtung professionell, d.h. bewusst und fundiert, alltäglich unterstützen.

Bei der direkten kognitiven Vermittlung sollten sich Lehrer/innen zuerst einmal darüber im klaren sein, dass nicht zuletzt empirische Studien belegen, dass Zuordnungen von Individuen zu Kategorien wie Volk, Nation und Ethnie weitgehend auf einer fiktiven Basis beruhen. Es handelt sich um Machtgebilde und auch gewählte Regierungen können keine „Volksvertreter“ sein. In jedem Fall muss so weit wie möglich konkretisiert und differenziert werden, d.h. Lehrkräfte sollten nicht größtenteils fiktive kulturelle Konstrukte wie „Deutschland, Türkei, Israel oder Deutsche, Türken, Israelis“ verwenden, wenn Regierungen oder Einzelpersonen verantwortlich sind. Den Sachverhalt besser treffende Begriffe sind: die Regierung in Deutschland, die Regierung in der Türkei, die Regierung in Israel. Auch bei der kognitiven Vermittlung sind nationale Attribute (allein schon die Erwähnung ist eine gewisse Verstärkung) zu vermeiden: „Alle Menschen, egal wo sie herkommen, sind sich in ihren Hoffnungen und Ängsten sehr ähnlich.“ ist besser als „Türken und Deutsche sind sich sehr ähnlich.“ Aber zum einen sind Unterrichtseinheiten im Gegensatz zur obigen alltäglichen integrativen Strategie von Lehrer/innen temporär und zum anderen kommen letztendlich unvermeidlich nationale Kategorien auf und damit Stereotype und Ängste. Lehrer/innen müssen damit rechnen, dass allein schon der Begriff „türkisch stämmig“ in gemischten Lerngruppen für eine plötzliche, unangenehme Stille sorgt, also auch bei Schüler/innen deutscher Herkunft⁷. Es gehört auch zu den markanteren Erlebnissen des Autors zu sehen, wie in einer 8. Klasse eine Schülerin und ein Schüler aus den ehemaligen jugoslawischen Teilrepubliken in bis dahin nicht erlebter, hasserfüllter Aggressivität „ethnisch“ aufeinander einschrien – ohne Vorwarnung. Viele erreicht man oft mit guten Argumenten allein nicht,

7 Neben dem latenten Rassismusverdacht bewirkt die Bedrohung der Identität als gleichberechtigter Schüler Ängste.

insbesondere nachdem Abwehrmechanismen den Zugang verhindern. Dies gilt in besonderem Maße bei fremdenfeindlichen und/oder gewaltaffinen Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund (vgl. die Evaluation einer recht wirkungslosen Aufklärungskampagne gegen Fremdenhass bei diesem Personenkreis, Kiefl 1999).

Aus Sicht der Theorie der sozialen Identität ist Institutionelle Diskriminierung in der Schule wie durch Sonderförderkurse für Migranten oder auffällig ungleiche Verteilungen in den Parallelklassen bedenklich, da sie Schüler/innen mit Migrationshintergrund praktisch in ethnische Kategorien einordnen.

Die Kontakthypothese zeigt, wie prädestiniert integrativer Unterricht ist, die Bedeutung sozialer Kategorien im alltäglichen Kontakt zu mildern. Ein steigender Anteil von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Klassen senkt gegenseitige Kontaktängste, Vorurteile und Ressentiments. Das alltägliche gleichberechtigte miteinander Lernen mit wohlwollenden Lehrer/innen erfüllt alle zentralen Voraussetzungen der Kontakthypothese zur Reduzierung von Intergruppenstress. In dieser Situation gewinnen universale Kontaktqualitäten und interpersonale Merkmale, die über Sympathie und Antipathie entscheiden und nicht kulturelle Abgrenzungen und suggerierte Fremdheit.

Bildung, Lernerfolg und guter Unterricht sind die wichtigen alltäglichen Ressourcen, die Schule bedienen kann, um empfundene Bedrohungen abzufangen. Für diese Faktoren sind Lehrer/innen von eminenter Bedeutung. Damit finden diese neben der Theorie der sozialen Identität und der Kontakthypothese auch aus Sicht der Ressourcenthese eine Funktion von besonderer Wichtigkeit. „Nette“ und kompetente Lehrer/innen sind die zentrale Ressource in Schulen.

Helmke/Weinert (1997) sehen in der Lehrerpersönlichkeit die entscheidende Variable zur Veränderung von Schülerverhalten. Tatsächlich belegen die empirischen Ergebnisse in Meta-Analysen die entscheidende Wirkung sowohl der Lehrerpersönlichkeit als auch der Beherrschung von Klassenführungstechniken und Kommunikationskompetenzen (Wang/Haertel/Walberg 1993 a/b). Spezielle Unterrichtsmethoden, Schulprogramme oder Projekte sind dagegen von untergeordneter Bedeutung.

Die Ausbildung der Lehrer/innen in Deutschland scheint in einem kritischen Zustand. Dies

gilt für alle Schulformen und meist auch gerade für die Lehrer/innen, die sich für besonders pädagogisch halten. Systematisch werden wissenschaftliche oder empirische Untersuchungen zu Schule und Unterricht nicht zur Kenntnis genommen oder nicht in Auftrag gegeben. Weder die Entscheidungsträger, Lehrer/innen, Schulinspektoren, noch Lehrer/innen, die Lehrer ausbilden, verfügen in der Regel über nennenswerte professionelle, d.h. insbesondere empirisch fundierte Kenntnisse im pädagogischen Bereich oder wurden zumindest entsprechend trainiert. Stattdessen regieren Willkür, Privattheorien, pädagogische Modeerscheinungen (Rezepte, Unterrichtsformen und Projekte), ausufernde Vorschriften und endlos erscheinende Konferenzen. Die Lehrer/innen, die aus Erfahrung oder besserer Kenntnis nicht mitmachen wollen, gelten nicht selten als faul und leistungsschwach.

Die Ressourcen „Lehrer/in und Unterricht“ müssen im Hinblick auf den Lernerfolg von Schüler/innen im Allgemeinen und die Integration von Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Besonderen gestärkt werden. Lehrer/innen brauchen dafür entsprechende pädagogische Freiheiten und gute Arbeitsbedingungen. Die Ausbildung der Lehrer/innen bedarf dafür einer Aufwertung psychologischer und persönlichkeitspädagogischer Ansätze, die auf die Kraft der Lehrerpersönlichkeit setzen.⁸

⁸ Ludger Gesigora (2001) kritisiert zu Recht, den umgekehrten Vorgang, nämlich das „Verschwinden des deutschen Lehrers“ zugunsten fragwürdiger Rezepte und Modelle.

3. Fragestellung der Arbeit

Es finden sich große Forschungslücken zu Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund an deutschen Schulen, besonders an Gymnasien. Dies betrifft insbesondere die bisher nur diffuse Erfassung, die fehlende Analyse von erteilten Fachnoten und die widersprüchlichen Theorien, die mal mehr, mal weniger Integration sehen oder voraussagen oder unterschiedliche Faktoren für das soziale Miteinander betonen.

Nachdem eine Methode zur Erfassung der Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund im Vergleich zu den deutschen Schüler/innen an dem betreffenden Gymnasium gefunden ist, stellen sich in dieser Arbeit folgende Fragen:

- Wie erfolgreich sind die Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund im schulischen Leistungsvergleich zu den „einheimischen“ Schüler/innen?
- Wie ähnlich sind die Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund den „einheimischen“ Schüler/innen in ihren Lebensumständen, sozialen Präferenzen und Einstellungen?
- Wie macht sich das Fehlen multikultureller oder integrativer Projekte bemerkbar?⁹
- Gibt es institutionelle Diskriminierung?
- Beeinflusst der Migrationsanteil in den Lerngruppen die Leistungsbeurteilungen der der Lehrer/innen bezüglich der Schüler/innen?
- Wie beurteilen die Lehrer/innen den Lernerfolg und das Verhalten von Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu den „einheimischen“ Schüler/innen?

⁹ Alle befragten Lehrer/innen beantworteten die Frage nach dem Angebot derartiger Veranstaltungen mit „nie“ oder „selten“

- Wie bewerten die Lehrer/innen ihre Arbeitsbedingungen und wie beurteilen sie schulische Maßnahmen bezüglich des Lernerfolgs von Schüler/innen?

- Beeinflusst die unterschiedliche Arbeitsbelastung der Lehrer/innen deren Einstellungen und ihr Urteilsvermögen bezüglich Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund?

4. Design und Methode

Zur Beurteilung der fachlichen und sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit islamischem Migrationshintergrund werden am betreffenden Gymnasium eigene Untersuchungen durchgeführt zu Schüler/innen in der Mittel und Oberstufe, dem Kollegium und dem in der Schule vorhandenen Datenmaterial für statistische Zwecke unter Wahrung der individuellen Anonymität.

4.1. Die Festlegung des Migrationshintergrundes

Verwandt werden effiziente Näherungsverfahren bei den Definitionen der zu untersuchenden Ziel und Vergleichsgruppe. Sie genügen statistischen Zwecken, haben aber nicht den Anspruch jeden Einzelfall eindeutig zuzuordnen. Trotzdem sind sie genauer und sinnvoller als bisherige schulische Erfassungsversuche, die sich auf die Nationalität von Schüler/innen beschränken. Die nun folgende Aufteilung in zwei Untersuchungsgruppen ist experimenteller Natur und bezieht sich formal auf einen Ursprung. Sie beruht nicht auf sozialer Identität.

Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die im Fokus dieser Arbeit steht, hat einen islamisch dominanten Migrationshintergrund. Im folgenden wird diese Gruppe mit der Abkürzung DIM benannt. Bei der Zuordnung wird die aktuelle Nationalität als auch ihre Religionszugehörigkeit als wichtiger, aber nicht essentieller Hinweis angesehen. Tatsächlich sind längst viele der ausländisch stämmigen Schülerinnen und Schüler deutscher Nationalität. Als entscheidender Hinweis haben sich die Namen der Schüler/innen erwiesen. Im Ausgangsschuljahr 2007 wurden noch penibel die Namen der Eltern berücksichtigt. Stichproben zeigten allerdings, dass aussagekräftige Namen der Schüler/innen in der Regel für eine Kategorisierung in den vorangegangenen Schuljahren ausreichen. Der größte Anteil der DIM ist weitgehend türkischer Herkunft (>90 %), einige Schüler/innen haben arabische Ursprünge oder sind vom Balkan¹⁰.

10 Die Angaben beruhen weitgehend auf individuellen Daten von Schüler/innen in den Schulakten. Trotzdem lassen sich immer einige Schüler/innen ohne weitere Nachforschungen nicht exakt zuordnen. Hierauf wurde aber verzichtet, da der Aufwand für den beabsichtigten Zweck statistisch wenig nutzt und insbesondere „ethnische“ Nachforschungen leicht zu Irritationen führen, was weder im Interesse der Schüler/innen noch dieser Untersuchung ist. Zu offensive Messungen verfälschen Ergebnisse. Was in dieser Untersuchung statistisch unerheblich ist, kann allerdings in der Praxis von Lehrer/innen sinnvolles Wissen im Einzelfall sein. Beispiel: Während eines Wandertages fällt eine Schülerin aus einer

Die Vergleichsgruppe hat einen deutsch-christlich dominantem Hintergrund. Im folgenden wird diese Gruppe mit der Abkürzung DCD benannt. Sie ist mit seltenen Ausnahmen deutscher Nationalität und hat in der Regel keine jüngeren Migrationshintergründe (>90 %). Wenig finden sich in dieser Gruppe auch Aussiedler/innen, vereinzelt asiatische Schüler/innen mit buddhistischer bzw. hinduistischer Religionsangabe und selten Kinder aus Mischehen mit teilweise Migrationshintergrund, die die Ergebnisse für diese Gruppe nur unwesentlich beeinflussen.

4.2. Auswertung von Material des Schularchivs

Das Schularchiv bietet einen Fundus an statistisch relevanten harten Daten wie zum Beispiel Benotungen, Fehlzeiten, An- und Abmeldungen. Die fachlichen Noten ermöglichen vielfältige Gruppenvergleiche als auch fachliche Relationen, insbesondere eine vergleichende Analyse der fachlichen Beurteilungen der Gruppen mit dominant islamischem und dominant deutsch-christlichem Hintergrund. Der Schwerpunkt liegt auf Deutsch, Englisch und Mathematik als Indikatoren des schulischen Erfolgs. Diese schriftlichen Kernfächer müssen bis zum Abitur durchgehend belegt werden. Insbesondere in der Sekundarstufe I sind sie neben der zweiten Fremdsprache praktisch entscheidend für Versetzungsentscheidungen (vgl. 5.2.2.).

Ausgangspunkt ist der Zustand im Schuljahr 2006/2007. Interessante Beobachtungen werden durch Erweiterung der Daten in die Vergangenheit verfolgt. Im obigen Ausgangsschuljahr ist ein Fall identisch mit einer einzelnen Schülerin oder einem einzelnen Schüler. Bei Schritten in die Vergangenheit ist ein Fall identisch mit einer einzelnen Benotung, d.h. derselbe Schüler kann in unterschiedlichen Schuljahren erneut mit Noten eingehen.

In der Sekundarstufe I werden aus den Jahren 2004 – 2007 ca. 15.000 Versetzungsnoten berücksichtigt, in der Oberstufe ca. 3.000 Kursnoten für Deutsch, Englisch und Mathematik aus den Jahren 2002 – 2007 sowie 228 Abiturdurchschnittsnoten aus den Jahren 2003 – 2006.

ausgelassenen, anscheinend türkisch stämmigen Gruppen von Schülerinnen zurück und gesellt sich zu den Lehrern. Der Grund ist banal, die Gruppe hat angefangen, türkische Lieder zu singen. Sie gehört aber zu einer nicht türkisch sprechenden Minderheit in der DIM.

Obige Vereinfachungen dienen den beabsichtigten statistischen Untersuchungen. Keinesfalls übersieht der Autor zahlreiche Differenzierungsmöglichkeiten. So ist türkisch nicht gleich türkisch. Schon der Islam umfasst eine größere Anzahl von Glaubensschulen. Zudem gibt es in der Türkei auch christliche Türken.

4.3. Die Befragungen

Von August bis November 2007 wurden drei anonyme Befragungen durchgeführt. Diese betrafen das Kollegium, die sechs 7. und 8. Klassen und die Jahrgänge 12 und 13. Die Schüler/innenbefragungen bringen es auf knapp 300 Teilnehmer. Damit wurden ca. 90 % der Schüler/innen der 7. und 8. Klassen in der Sekundarstufe I und ca. 80 % der Schüler/innen des 12. und 13. Jahrgangs der Sekundarstufe II erreicht. Die Lehrer/innenumfrage beinhaltet mit 20 Teilnehmern die Hälfte des Kollegiums. Hierunter befinden sich anscheinend vollständig die Lehrer/innen der schriftlichen Kernfächer.

Die Umfragen kreuzen Perspektiven. Alle drei erfragen an Beispielen das soziale Miteinander der Ziel- und Vergleichsgruppe. Darüber hinaus erforschen die beiden inhaltlich größtenteils identischen Fragebögen für die Sekundarstufen I und II Vorlieben, Abneigungen und persönliches Befinden der Schüler/innen in Schule, Elternhaus und sozialem Umfeld.

Die Fragen für die Schüler/innen zu ihrem Leben und ihren Präferenzen sind teilweise identisch mit denjenigen von Dollase (2001) aus den Umfragen in den 1990er Jahren, dringen aber nicht so tief in nationale Bewertungen vor. Beispielsweise lässt der in dieser Untersuchung verwendete Fragebogen andere Nationalitäten nicht durch die Schüler/innen benoten. Zwar hat aus wissenschaftlicher Sicht dieses Vorgehen nichts Verwerfliches, gerät aber leicht unter Rassismusverdacht. Da die ganze Untersuchung nur an einer Schule hängt, wird dieses Risiko nicht eingegangen.

Der Lehrer/innenfragebogen erfaßt neben den Angaben zum sozialen Miteinander wie in den obigen Befragungen fachliche Leistungsbeurteilungen, Kenntnisse zu Unterrichtsprozessen (Klassenführungstechniken) und Arbeitszufriedenheit. Hier wird auch der Unterrichtseinsatz als Korrekturlehrer/in und Nichtkorrekturlehrer/in berücksichtigt. Unterscheiden sich deren Einschätzungen? Sind besonders belastete Korrekturlehrer/innen aufgrund von Überarbeitung und der Gerechtigkeitslücke womöglich weniger nett zu Schüler/innen und weniger sozial integrativ? Da gerade sie die versetzungswirksamen Kernfächer unterrichten, ist dies von besonderem Interesse.

5. Ergebnisse und Diskussion

5.1. Die Schüler/innenpopulation des Gymnasiums

Im Juni 2007 werden von den 665 Schülerinnen und Schülern des Gymnasiums hier 125 der DIM zugeordnet. Dies entspricht 19 %.

5.1.1. Die Sekundarstufe I

Von den 455 Schüler/innen der Sekundarstufe I zählen 81 zur DIM. 33 der 81 haben eine türkische Nationalität, eine türkisch stämmige ist niederländisch, 47 sind deutsch. 73 der 81 sind islamisch, 8 geben keine Religion an. Von den 81 sind 45 weiblich und 36 männlich.

Zur anderen Gruppe der Sekundarstufe I zählen 375 Schüler/innen der DCD. Diese sind in der Regel deutscher Nationalität und gehören zu ca. 80 % einer christlichen Kirche an. Häufiger als bei der DIM finden sich Schüler/innen ohne Angabe von Religion und selten weitere Glaubensrichtungen. 168 sind weiblich, 207 männlich.

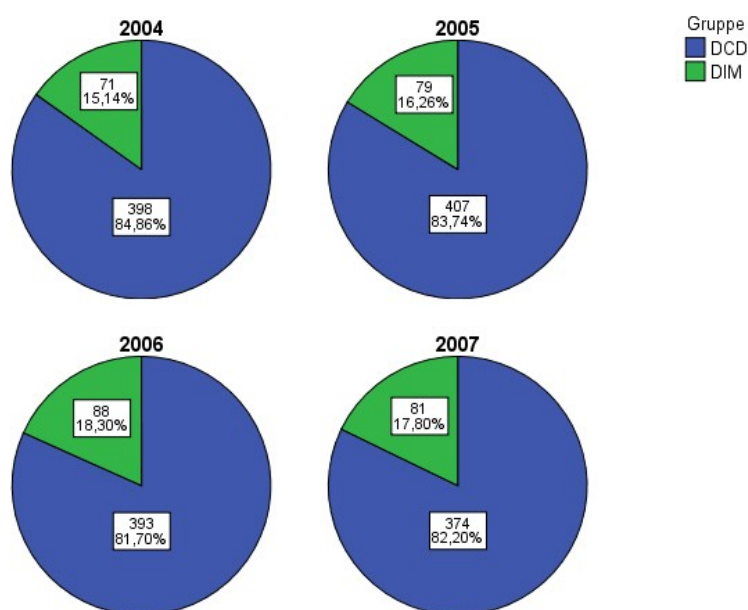


Abbildung 1: Schüler/innen der Sekundarstufe I 2004-2007

Generell liegt der Anteil der DIM in der Sekundarstufe I der letzten Jahre zwischen 15 und 19 %, Tendenz steigend (Abbildung 1). Dies ist ein vergleichsweise hoher Anteil für ein Gymnasium. Es handelt sich seit Anfang der 1990er Jahre um eine sich konsequent abzeichnende Entwicklung. Nach bescheidenen Anfängen liegen die Anmeldungen der DIM für die fünften Klassen in den letzten fünf Jahren durchschnittlich deutlich über 20 %. Während sie bei der DIM kontinuierlich ansteigen, sind die der DCD seit 1993 klar rückläufig (Abbildung 2). Neben anderen Faktoren könnte der steigende DIM Anteil die Schule für Eltern der DCD zunehmend unattraktiver wirken lassen.

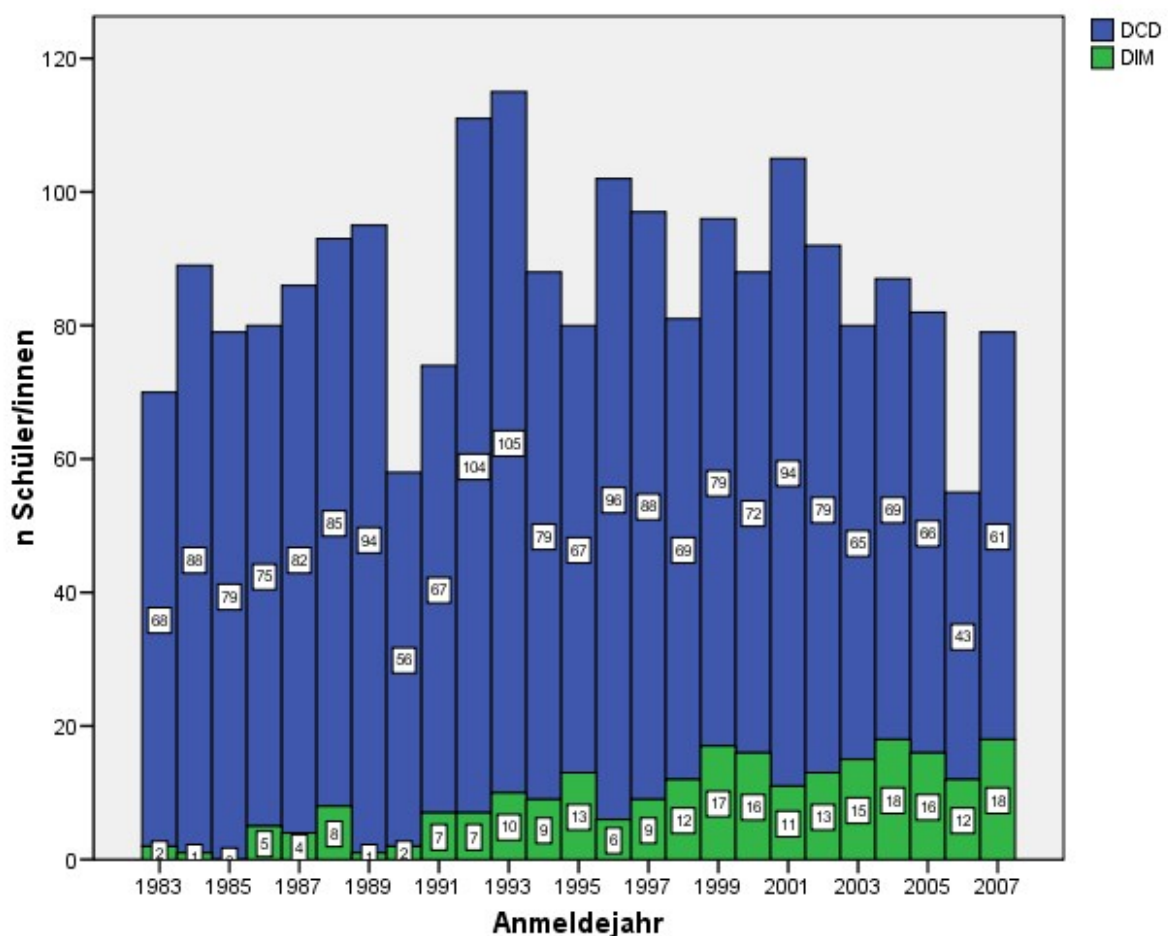


Abbildung 2: *Anmeldungen 5. Klassen 1983-2007*

Im Juni 2007 verteilen sich die Schüler/innen der DIM in den Jahrgängen und Klassen der Sekundarstufe I, wie in Abbildung 3 dargestellt.

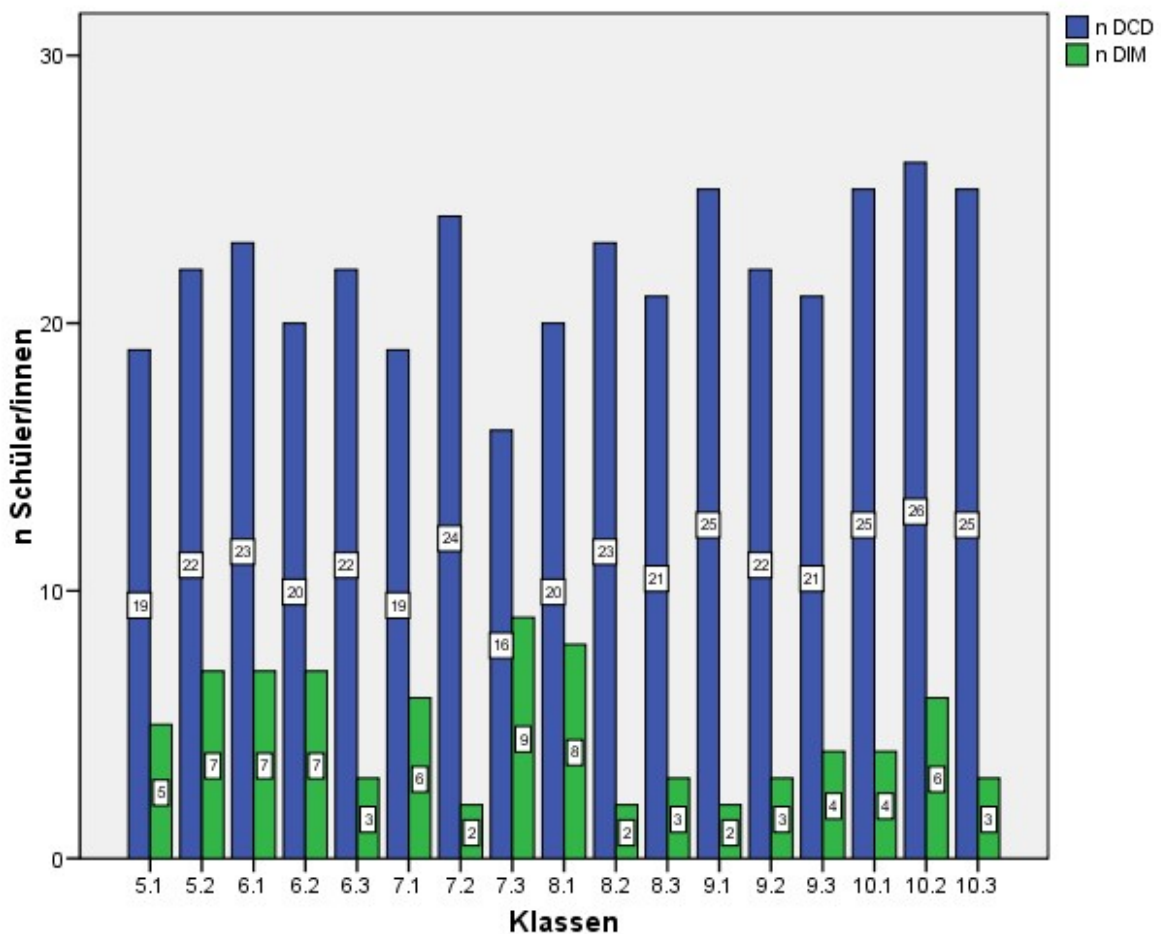


Abbildung 3: DIM und DCD in den Klassen der Sekundarstufe I, Juni 2007

Die DIM Verteilung zeigt im Extremfall bei gleich großen Lerngruppen ungleiche Anteile von 2 bis 9 Schüler/innen, entsprechend einem Klassenanteil von 8 % bis 36 % im 7. Jahrgang. Und im 8. Jahrgang sieht es ähnlich aus.

Auch in den vergangenen vier Jahren zeigen sich große Verteilungsunterschiede (Abbildung 4). Im Einzugsgebiet des Gymnasiums befinden sich Grundschulen mit sehr unterschiedlichen, geringen und hohen DIM Anteilen. Beim Übergang auf das Gymnasium werden die Schüler/innen einer Grundschule häufig in die gleichen Klassen gegeben mit der Begründung, vertraute soziale Strukturen erhalten zu wollen. Ob dies allerdings tatsächlich sinnvoll ist, ist aus anderer Sicht fraglich. Diese institutionelle Diskriminierung kann eine bestehende soziale Stigmatisierung fortsetzen, gerade auch dann, wenn dies den Beteiligten

nicht bewusst ist (vgl. 2.2.3.).

			Statistik	Standard fehler
Prozentanteil DIM (N=1891, Klassen=72)	Mittelwert		16,7551	,18098
	95% Konfidenzintervall des Mittelwerts	Untergrenze	16,4001	
		Obergrenze	17,1100	
	5% getrimmtes Mittel		16,3988	
	Median		16,0000	
	Varianz		61,934	
	Standardabweichung		7,86983	
	Minimum		4,80	
	Maximum		37,00	
	Spannweite		32,20	
	Interquartilbereich		12,80	
	Schiefe		,553	,056
	Kurtosis		-,568	,113

Abbildung 4: DIM in den Klassen der Sekundarstufe I 2004-2007, 2. Halbjahr

5.1.2. Die Sekundarstufe II

Diese Untersuchung berücksichtigt Zusammenhänge zwischen den beiden Sekundarstufen der Schule, behandelt sie aber getrennt. Hierfür gibt es zwei Gründe. Zum einen war die Rolle der DIM in der Oberstufe bisher vergleichsweise gering, der Anteil an Abiturienten ist recht niedrig. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass die Anmeldezahlen am Gymnasium erst ab Mitte der 1990er Jahre größere Anteile erreichen und man bei der Etablierung einer neuen Gruppe einige Verzögerung erwarten könnte. Allein einleuchtend ist diese Argumentation aber nicht. Ein Indikator hierfür sind die zu ungleichen Verhältnisse der Anmeldungen und korrespondierenden Reifeprüfungen. Die Abiturjahrgänge 2003 - 2006 zeigen, dass die DIM hier in der Regel unterrepräsentiert ist: 1994/2003 (11,4 zu 0 %), 1995/2004 (19,4 zu 11,3 %), 1996/2005 (6,3 zu 13,3 %) und 1997/2006 (10,2 zu 3,1 %).

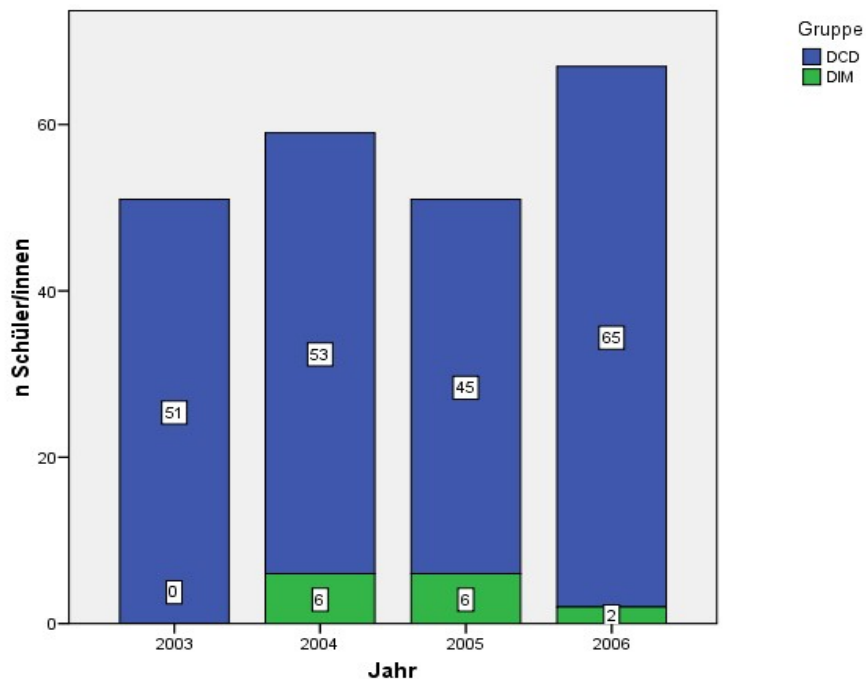


Abbildung 5: Abgänge mit Allgemeiner Hochschulreife 2003-2006

Der zweite Grund, die Oberstufe eigenständig zu behandeln, liegt in den Anmeldungen für diese seit dem Schuljahr 2005/2006. Hier wird deutlich, wie wichtig die Realschulen für die DIM in dieser gymnasialen Sekundarstufe II geworden sind. Es zeigt sich ein extremer Anstieg, der sich überwiegend aus der DIM rekrutiert (Abbildung 6). Vermutlich aufgrund „übervoller“ Realschulen und mangelnder Perspektiven nach dem Erwerb des Realschulabschlusses kommt es in 2005 zu einem bis dato noch nicht vorgekommenen extremen Anstieg der Anmeldungen. Auffällig ist auch, dass DIM und DCD erstmalig gleich auf liegen. Die neuen Anmeldungen der DIM zur Oberstufe sind bis 2004 konstant niedrig. Nun kommt es plötzlich zu einer Vervierzehnfachung. Nach 2005 fällt die DCD wieder zurück, die DIM hingegen steigt zu einem neuen Anmelderekord in 2007 auf und überflügelt die DCD um 400 %.

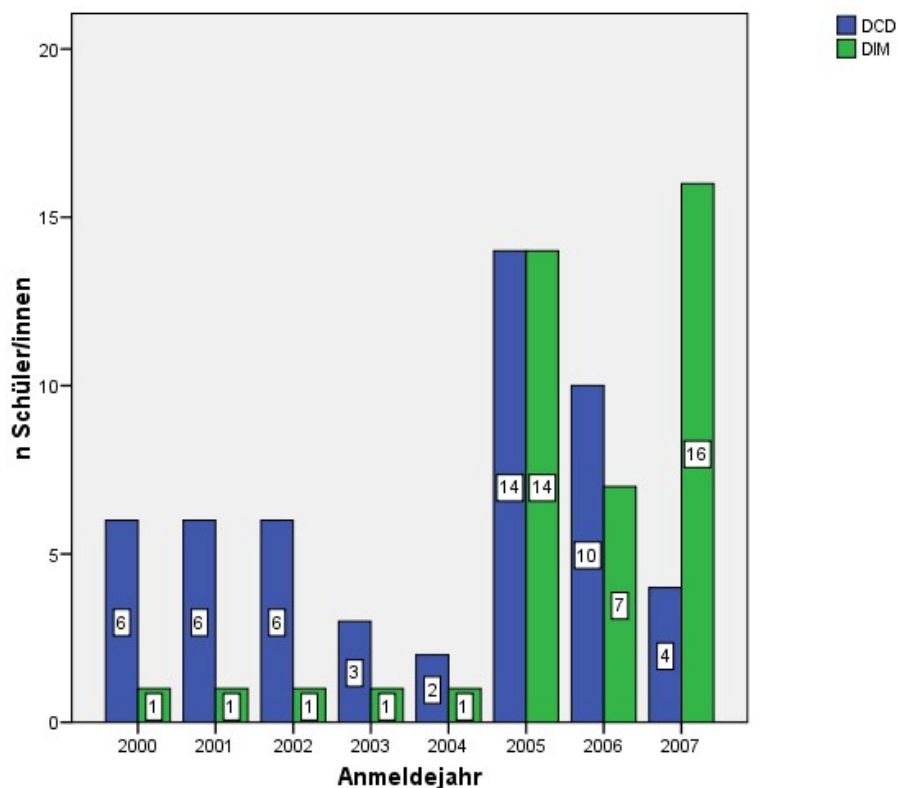


Abbildung 6: Neuanmeldungen im 11. Jahrgang 2000-2007

Somit bestehen seit dem 1. Halbjahr des Schuljahres 2005/2006 ungewöhnlich große Anteile der Oberstufe aus ehemaligen Realschüler/innen, die zudem noch größtenteils der DIM zuzuordnen sind. Die für diese Untersuchung durchgeführte Umfrage im 12. und 13. Jahrgang in 2007 fällt also gerade in einen Zeitraum entscheidender Veränderungen. Die Trendwende der DIM zeigt sich nachhaltig in den Zusammensetzungen der 2. Halbjahre der 11. Klassen. Vor 2005 hatte die interne DIM gerade einen Tiefstand erreicht und war zusammen mit dem einzigen externen Zugang kaum nennenswert. Ab 2006 besteht die erstarkte DIM des 11. Jahrgangs im 2. Halbjahr weitgehend aus ehemaligen Realschüler/innen (Abbildung 7).

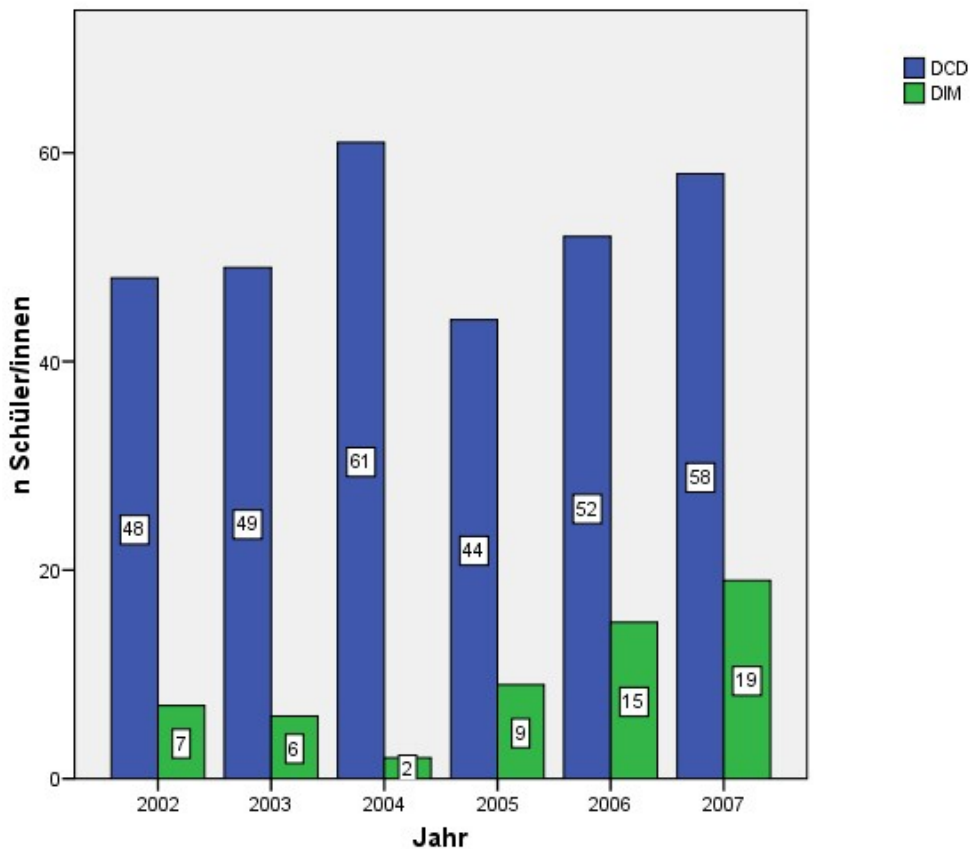


Abbildung 7: DIM und DCD in 11. Jahrgängen, 2. Halbjahr 2002-2007

Für die 210 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II aus dem ersten Schulhalbjahr 2006/2007¹¹ gelten nunmehr aufgrund der Entwicklung seit dem Schuljahr 2005/2006 grundsätzlich ähnliche Verhältnisse bezüglich der Schülerpopulation wie in der Sekundarstufe I. Die wiederum weitgehend türkisch stämmige DIM umfasst hier 44. Davon sind 30 türkischer Nationalität, 13 deutscher und 1 griechischer. 40 sind islamisch, davon 2 vom Balkan, 4 sind ohne Angabe der Religion. 26 sind weiblich, 18 männlich¹². Die DCD der Sekundarstufe II umfasst 166. 81 sind weiblich, 85 männlich.

¹¹ Für die Sekundarstufe II wird an dieser Stelle der Stand aus dem ersten Halbjahr zugrunde gelegt, da es hier häufiger als in der Sekundarstufe I zu Fluktuationen kommt: frühzeitige Abgänge, Wiederholungen und Abiturnichtzulassungen – Vorgänge, die praktisch den Nichtversetzungen in der Sekundarstufe I entsprechen.

¹² Wie in der Sekundarstufe I finden sich auch in der Sekundarstufe II deutlich mehr Schülerinnen als Schüler in der DIM. Bei der DCD verhält es sich genau umgekehrt.

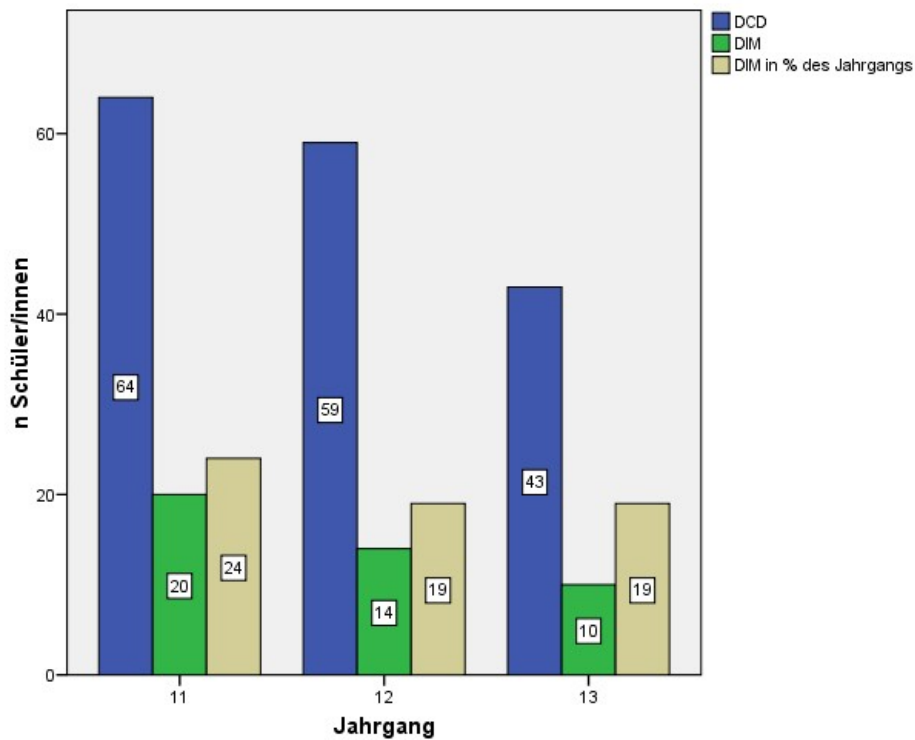


Abbildung 8: DIM und DCD in der Oberstufe, Schuljahr 2006/2007 1. Halbjahr

Die DCD der beiden Sekundarstufen im Schuljahr 2006/2007 gehört zu ca. 80 % einer christlichen Kirche an, ein im Vergleich zur DIM geringerer Wert bei der Angabe von Glaubensbekenntnissen..

5.1.3. Geschlechterverteilung

In den Sekundarstufen I und II zeigt sich im Juni 2007 ein höherer Anteil des weiblichen Geschlechts bei der DIM (57,3 zu 42,7 %). Bei der DCD (46,8 zu 53,2 %) hingegen ist der weibliche Anteil geringer aufgrund des deutlichen männlichen Überhangs in der Sekundarstufe I (Abbildung 9).

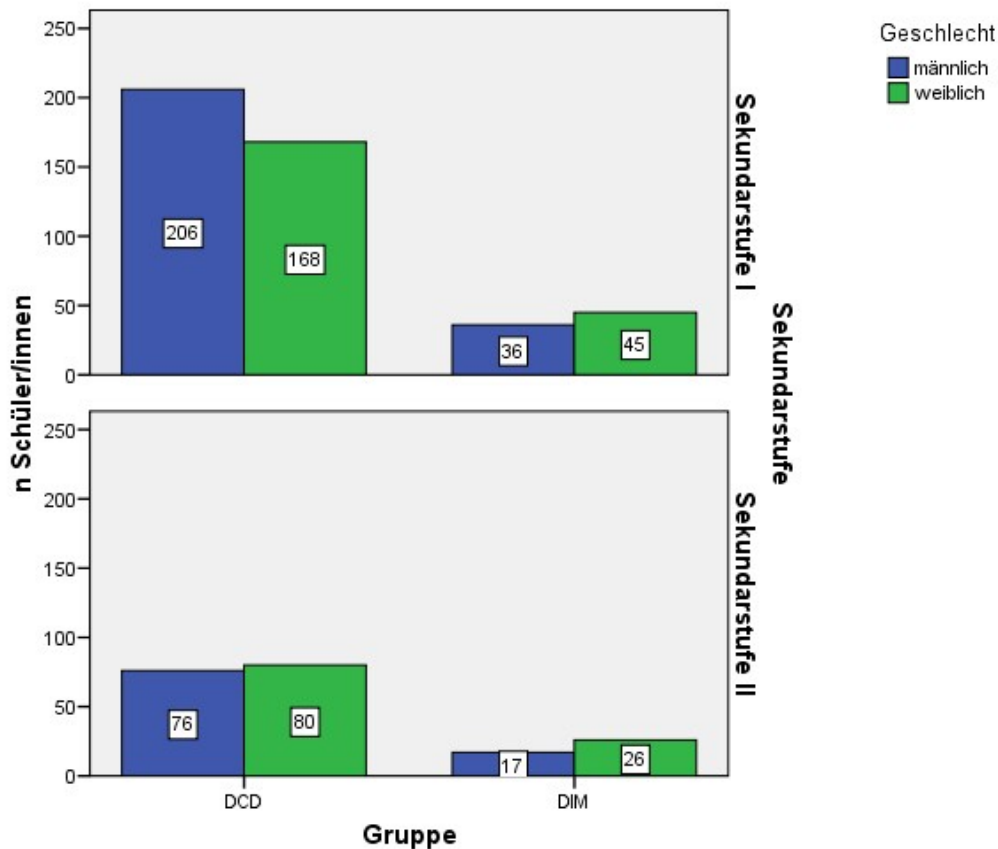


Abbildung 9: DIM und DCD der Sekundarstufen nach Geschlecht, Juni 2007

Es handelt sich hier um eine Zusammensetzung, die sich auch in den vorherigen Jahren so gezeigt hat (Abbildung 10).

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	männlich
DCD	Anzahl	1161	1054	2215
	Zeilen %	52,40%	47,60%	100,00%
DIM	Anzahl	190	229	419
	Zeilen %	45,30%	54,70%	100,00%
Gesamt	Anzahl	1351	1283	2634
	Zeilen %	51,30%	48,70%	100,00%

Abbildung 10: DIM und DCD nach Geschlecht, 2004-2007

Die Summen der letzten vier Jahre getrennt nach Sekundarstufen zeigt die gleiche Verteilung wie im Jahr 2007 (Abbildung 11).

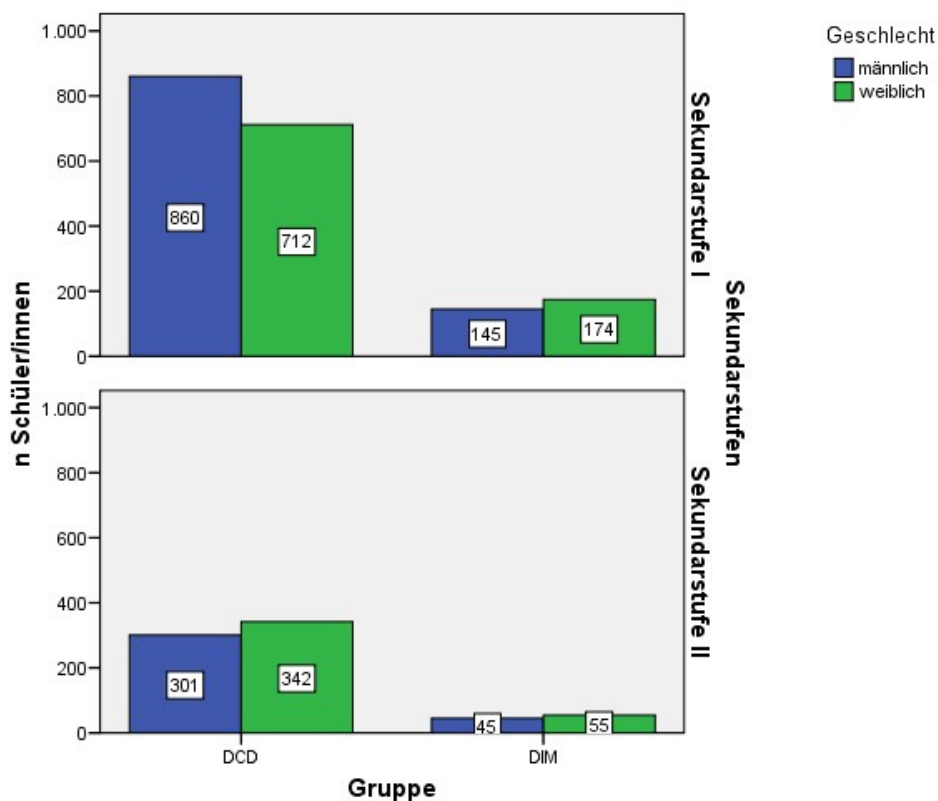


Abbildung 11: DIM und DCD der Sekundarstufen nach Geschlecht, 2004-2007

5.1.4. Fazit zur Schüler/innenpopulation

Die Schüler/innenpopulation und obige Einordnung in zwei Hauptgruppen ergibt folgendes Bild: Es findet sich eine für ein Gymnasium beträchtliche DIM von zur Zeit fast 20 %. Sie ist weitgehend türkisch stämmig mit weitgehend islamischer Religionsangabe. Die DCD ist weitgehend deutsch stämmig mit weitgehend christlicher oder keiner Religionsangabe. Die DIM ist in den Parallelklassen der Sekundarstufe I teilweise sehr unterschiedlich verteilt.

In der Oberstufe war die DIM im Vergleich zur Sekundarstufe I bisher verhältnismäßig unterrepräsentiert, im Extremfall kaum vertreten. Trotzdem konnte die DIM in den vergangenen drei Jahren in der Sekundarstufe II einen ähnlich hohen Anteil wie in der Sekundarstufe I aufbauen, was größtenteils auf die hohen Anmeldezahlen aus den Realschulen zurückzuführen ist. Die DCD an dieser Schule neigt zu einem männlichen Überhang, bei der DIM ist es genau umgekehrt.

5.2. Die fachliche Integration der DIM (Schulischer Erfolg)

5.2.1. Die Versetzungen am Schuljahresende

Wie weiter oben erwähnt, sind die Schüler/innen der DIM, die diese Schule mit der allgemeinen Reifeprüfung verlassen, vergleichsweise wenige. Es ist daher naheliegend, die Anzahl der nicht versetzten Schüler/innen von DIM und DCD zu vergleichen.

Gruppe	2004		2005		2006		2007		Gesamt	
	Anzahl	Zelle %	Anzahl	Zelle %	Anzahl	Zelle %	Anzahl	Zelle %	Anzahl	Zelle %
DCD	398	84,9 %	407	83,7 %	393	81,7 %	374	82,2 %	1572	83,1 %
DIM	71	15,1 %	79	16,3 %	88	18,3 %	81	17,8 %	319	16,9 %
DCD nicht versetzt	21	80,8 %	21	77,8 %	19	70,4 %	18	62,1 %	79	72,5 %
DIM nicht versetzt	5	19,2 %	6	22,2 %	5	29,6 %	11	37,9 %	30	27,5 %

Abbildung 12: Nicht versetzte DIM und DCD, 2004-2007

In den Jahren 2004 - 2007 partizipiert die DIM unverhältnismäßig hoch an den Nichtversetzungen. Die Zahlen gestalten sich zunehmend ungünstig, wie die Grafik in Abbildung 13 illustriert. Dargestellt ist der Anteil der DIM dividiert durch den zugehörigen Anteil bei den Nichtversetzungen. Zahlenwerte unter 1 sind unverhältnismäßig schlecht, desto kleiner umso ungünstiger.

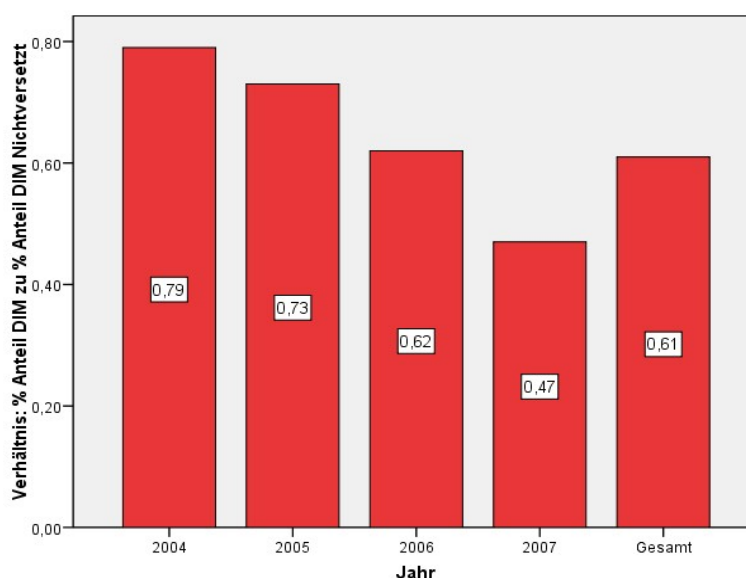


Abbildung 13: Verhältnis DIM zu nicht versetzte DIM, anteilig, 2004-2007

Betrachtet man im Juni 2007 den Anteil der nicht versetzten Schüler/innen in Bezug auf die Zusammensetzungen der einzelnen Lerngruppen, ergibt sich, dass in Klassen mit einem geringen DIM Anteil, die Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Regel eine größere Wahrscheinlichkeit haben, nicht versetzt zu werden. In Klassen mit höherem Anteil ergeht es der DIM deutlich besser. In sechs der sieben Klassen mit einer DIM ab sechs Schüler/innen gibt es keine erheblichen Unterschiede zum Abschneiden der DCD (Abbildung 14¹³).

Ein deutlich negativer Pearson Koeffizient des Prozentanteils der DIM zu den nicht versetzten DIM ergibt sich tatsächlich für 2007. Die Datenmenge ist aber zu unbedeutend. Der Koeffizient von 2004 – 2007 bezüglich der DIM in den Klassen 6 – 10 erkennt keine Signifikanz (-0.004).

Klasse	Nicht versetzte DCD	Nicht versetzte DIM	% der DCD	% der DIM
6.1	0/23	2/7	0	29
6.2	3/20	1/7	15	14
6.3	2/22	1/3	9	33
7.1	1/19	1/6	5	17
7.2	3/24	0/2	13	0
7.3	0/16	1/9	0	11
8.1	0/20	0/8	0	0
8.2	4/23	1/2	17	50
8.3	0/21	1/3	0	33
9.1	0/25	1/2	0	50
9.2	2/22	0/3	9	0
9.3	0/21	0/4	0	0
10.1	2/25	2/4	8	50
10.2	1/26	0/6	4	0
10.3	0/25	0/3	0	0

Abbildung 14: Nicht versetzte DIM und DCD, Juni 2007

Auch wenn letztendlich keine Signifikanz bei den Nichtversetzungen der DIM bezüglich des DIM Anteils in den Lerngruppen hier festgestellt wird, gibt es zumindest Hinweise für mögliche geringe Abhängigkeiten. Wenn dem so wäre, müsste sich dies bei einem empfindlicheren Gegenstand als Versetzungen zeigen lassen. Als eine hierfür geeignete Datenmenge bieten sich die erteilten Noten an. Weiter unten wird also an entsprechender Stelle ein erneuter Versuch unternommen, Korrelationen zwischen dem DIM Anteil in den

13 Ohne 5. Klassen, da in der Probezeit alle Schüler/innen versetzt werden.

Klassen und dem schulischen Erfolg nachzuweisen.

5.2.2. Fächer und schulischer Erfolg

Jedes Fach hat seine Lobby. Und damit möchten alle Fächer außerordentlich wichtig erscheinen. Trotz aller Leugnung gibt es aber offensichtliche Unterschiede in der Sekundarstufe bezüglich den fachlichen Ansprüchen und der zu investierenden Arbeit, die jeder Schüler und jede Schülerin kennt. Wir alle kennen die Fächer der Sekundarstufe vor denen wir in der Regel in der Schule den meisten Respekt hatten, und wo Eltern an Sprechtagen Schlange stehen, während bei anderen Fächern gähnende Leere herrscht. Natürlich sind dies in erster Linie noch immer die schriftlichen Fächer: Deutsch, Englisch, Mathematik und die zweite Fremdsprache. Diese Fächer gehören in den Leistungsbeurteilungen aufgrund der Vorlegbarkeit von komplexen Prüfungen zu den objektiveren, auch wenn die sehr fragwürdige Benotung der „sonstigen Mitarbeit“ zunehmend an Bedeutung gewonnen hat¹⁴. Ebenso gehören zu den als in der Regel schwieriger empfundenen Fächern die Naturwissenschaften Chemie und Physik. Diese Fächer werden auch schnell komplex und substanzielles Fachwissen ist essentiell. Aber hier werden keine Klassenarbeiten geschrieben und in der Oberstufe haben diese Fächer keinen regen Zulauf.

Berücksichtigt man die Notengebung der letzten Jahre an der Schule bestätigt sich obige Einschätzung der besonderen Bedeutung gewisser Fächer bezüglich des schulischen Erfolgs von Schüler/innen, wenn man als Indikatoren die erteilten Minderleistungen summiert. Dabei macht es Sinn, sich auf die mangelhaften Noten zu beschränken, ungenügende gibt es nur noch vereinzelt. Auf der anderen Seite werden anscheinend zunehmend bessere Noten erteilt, jedenfalls ist es in allen Fächern vielfach wahrscheinlicher, eine gute Leistung attestiert zu bekommen als eine mangelhafte.

Tatsächlich ist es noch am wahrscheinlichsten, in den schriftlichen Fächern als Schüler/in

¹⁴ Die Benotung der „sonstigen Mitarbeit“, also praktisch der mündlichen Mitarbeit, kann nicht entfernt die Komplexität (den intellektuellen und fachlichen Anspruch) und bei den allermeisten Schüler/innen nicht entfernt die Quantität von schriftlichen Prüfungen erreichen. Gerade bei PISA Primus Finnland zählen daher nur schriftliche Prüfungen. In Deutschland hingegen bleibt es das Problem der betroffenen Lehrer/innen, wie sie bereits nach sechs Wochen in einem Oberstufenkurs mit 25 – 30 neuen Schüler/innen jedem einzelnen eine sachgerechte mündliche Quartalsnote geben können.

mangelhafte Noten zu bekommen. Allerdings fällt auch hier Deutsch deutlich heraus¹⁵. In der fatalen Versetzungsrelevanz bezüglich mangelhafter Bewertungen ist Deutsch sogar hinter das Nebenfach Physik zurückgefallen. In den weiteren Fächern ist die Wahrscheinlichkeit ziemlich gering, im roten Bereich bewertet zu werden (Abbildung 15).

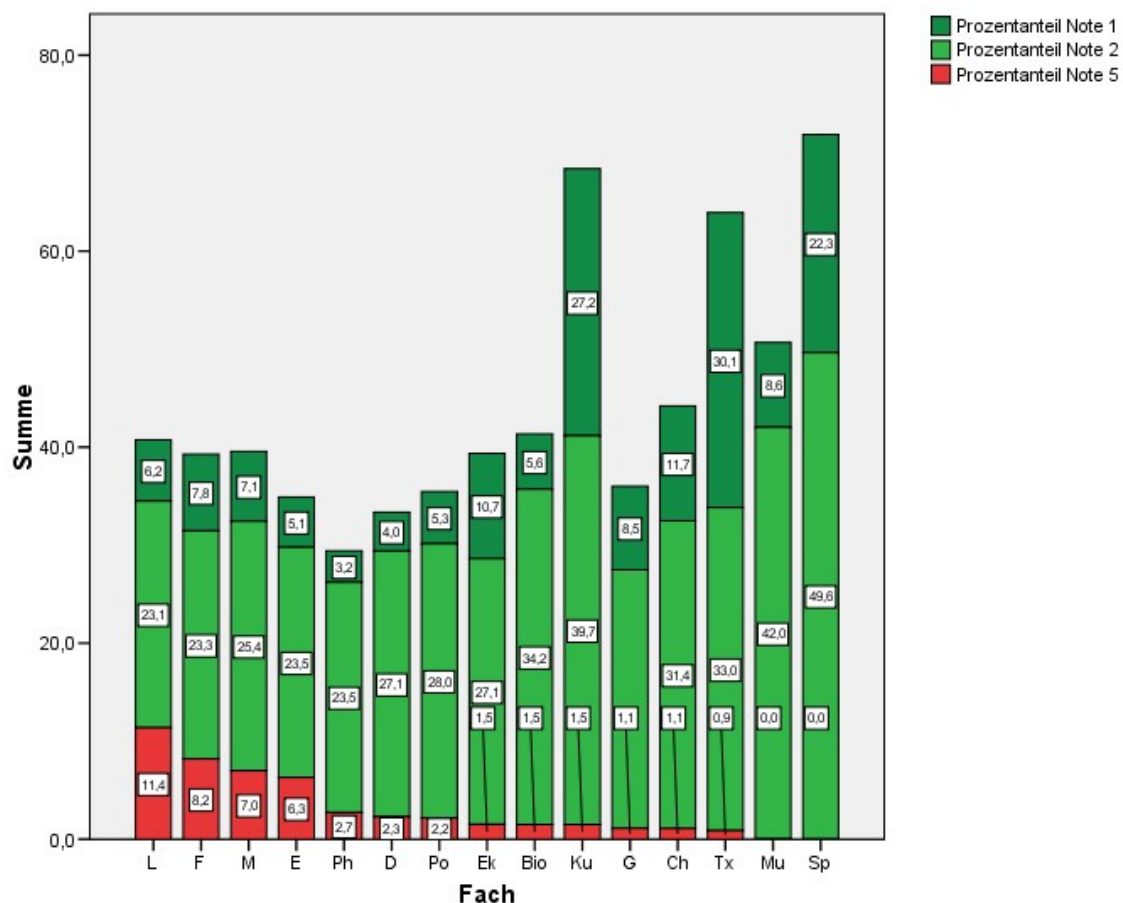


Abbildung 15: *Gute und schlechte Versetzungsnoten, Sekundarstufe I 2004-2007*

Abbildung 15 macht anteilige Prozentangaben, da die Fächer größtenteils nur epochal, d.h. nicht in allen Schulstufen unterrichtet werden. Es ist deutlich, dass weitgehend obige drei Fremdsprachen und Mathematik für Versetzungsentscheidungen mit Abstand die entscheidenden sind. Der Fokus auf schlechte Noten hier verdeutlicht die unterschiedliche Relevanz der Fächer für den schulischen Erfolg weit besser als erteilte Durchschnittsnoten

15 In der Muttersprache der meisten Schüler/innen dürfte die „sonstige Mitarbeit“ leichter fallen und zudem ist die sprachliche Korrektheit in Klassenarbeiten anscheinend nicht mehr so wichtig (vgl. derzeitige Rahmenrichtlinien NRW Deutsch). Dieser Trend dürfte demnächst auch die Fremdsprachen zunehmend erfassen. Zum Beispiel in der Oberstufe wird in Englisch demnächst der Fehlerquotient abgeschafft und sprachliche Anforderungen bescheidener bewertet.

(Abbildung 16).

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Latein	800	1	6	3,19	1,12
Französisch	537	1	5	3,03	1,06
Mathematik	1890	1	6	3	1,04
Englisch	1890	1	6	3,08	1
Physik	1281	1	5	3,01	0,86
Deutsch	1890	1	5	2,92	0,86
Politik	1015	1	5	2,9	0,9
Erdkunde	1257	1	6	2,79	0,98
Biologie	1277	1	5	2,76	0,87
Kunst	804	1	6	2,19	0,98
Geschichte	1258	1	5	2,77	0,88
Chemie	930	1	5	2,68	0,97
Textil	804	1	6	2,21	1,04
Musik	1040	1	5	2,5	0,78
Sport	1869	1	4	2,09	0,77

Abbildung 16: Mittlere Versetzungsnoten, Sekundarstufe I 2004-2007

Diese Untersuchung ist bezüglich des Datenmaterials der Fächer in der Sekundarstufe I breit angelegt. Im Fokus der Analyse stehen dabei die schriftlichen Fächer, und hier insbesondere Deutsch, Englisch und Mathematik. Die letzteren dienen dann auch in der Oberstufe größtenteils als Indikatoren des schulischen Erfolgs. Diese Fächer werden in allen Jahrgängen durchgehend unterrichtet. Englisch und Mathematik sind aufgrund von geschriebenen Klassenarbeiten und Klausuren vergleichsweise aussagekräftig und offensichtlich besonders versetzungsrelevant. Deutsch erscheint zwar an dieser Stelle noch nicht so wichtig bei Versetzungen, dennoch ist dieses Fach aber von zentraler Bedeutung als Fachsprache und Kommunikationsmittel. Korrelationen mit anderen Fächern können wichtige Zusammenhänge erkennen lassen. Auch wenn das Fach sprachliche Defizite in Genauigkeit und Richtigkeit nicht mehr so schwerwiegend benotet, können Schwächen hier in anderen Fächer erhebliche Auswirkungen haben.

5.2.3. Notenvergleich DIM und DCD in der Sekundarstufe I

Im Juni 2007 schneidet die DIM in fast allen Fächern signifikant schlechter ab als die DCD.

In der Zeile „Gruppe“ von Abbildung 17 zeigen sich dementsprechend zahlreiche signifikant positive Korrelationskoeffizienten.

		Gruppe	D	E	M	L	F	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp
Gruppe	Koeffizient	1	,219**	,124**	,163**	,033	,007	,276**	,188**	,283**	,216**	,071	,229**	,252**	,172*	,099	,178**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,008	,000	,620	,931	,000	,001	,000	,000	,272	,000	,000	,046	,153	,000
	N	455	455	455	455	228	171	325	301	284	289	243	322	243	135	212	450
D	Koeffizient	,219**	1	,590**	,402**	,505**	,406**	,493**	,506**	,473**	,474**	,393**	,528**	,445**	,436**	,413**	,159**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001
	N	455	455	455	455	228	171	325	301	284	289	243	322	243	135	212	450
E	Koeffizient	,124**	,590**	1	,433**	,558**	,492**	,369**	,370**	,441**	,397**	,302**	,474**	,388**	,378**	,368**	,128**
	Signifikanz (2-seitig)	,008	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007
	N	455	455	455	455	228	171	325	301	284	289	243	322	243	135	212	450
M	Koeffizient	,163**	,402**	,433**	1	,434**	,419**	,521**	,333**	,507**	,379**	,361**	,385**	,604**	,344**	,230**	,275**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000
	N	455	455	455	455	228	171	325	301	284	289	243	322	243	135	212	450
L	Koeffizient	,033	,505**	,558**	,434**	1	,278**	,359**	,367**	,453**	,291**	,408**	,414**	,614**	,401**	,195**	
	Signifikanz (2-seitig)	,620	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	
	N	228	228	228	228	228	0	180	136	131	124	143	186	148	41	85	226
F	Koeffizient	,007	,406**	,492**	,419**	,278**	1	,400**	,316**	,482**	,428**	,235**	,371**	,257**	,401**	,358**	,005
	Signifikanz (2-seitig)	,931	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,000	,000	,020	,000	,012	,010	,002	,944
	N	171	171	171	171	0	171	142	109	99	110	98	134	94	40	73	169
Ph	Koeffizient	,276**	,493**	,369**	,521**	,278**	1	,577**	,525**	,532**	,410**	,549**	,665**	,443**	,392**	,359**	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	325	325	325	325	180	142	325	248	154	236	166	245	166	82	159	322
Po	Koeffizient	,188**	,506**	,370**	,333**	,359**	,316**	1	,531**	,494**	,456**	,462**	,567**	,243**	,251**	,290**	
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	
	N	301	301	301	301	136	109	248	301	130	212	166	168	89	135	300	
Ek	Koeffizient	,283**	,473**	,441**	,507**	,367**	,482**	,525**	1	,514**	,324**	,567**	,699**	,084	,436**	,207**	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,548	,000	,000	
	N	284	284	284	284	131	99	154	130	284	207	154	154	154	53	130	279
Bio	Koeffizient	,216**	,474**	,397**	,379**	,453**	,428**	,532**	,494**	1	,266**	,611**	,584**	,418**	,499**	,242**	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,019	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	289	289	289	289	124	110	236	212	207	289	77	159	77	135	212	285
Ku	Koeffizient	,071	,393**	,302**	,361**	,291**	,235**	,410**	,456**	,324**	,266**	1	,396**	,320**	,143*		
	Signifikanz (2-seitig)	,272	,000	,000	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,019		,000	,000	,026	,026	
	N	243	243	243	243	143	98	166	166	154	77	243	163	166	0	0	242
G	Koeffizient	,229**	,528**	,474**	,385**	,408**	,371**	,549**	,462**	,567**	,611**	,396**	1	,560**	,505**	,439**	,197**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	322	322	322	322	186	134	245	168	154	159	163	322	240	82	159	318
Ch	Koeffizient	,252**	,445**	,388**	,604**	,414**	,257**	,665**	,567**	,699**	,584**	,320**	,560**	1	,326**	,267**	
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,012	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,004	,000	
	N	243	243	243	243	148	94	166	89	154	77	166	240	243	0	77	239
Tx	Koeffizient	,172*	,436**	,378**	,344**	,614**	,401**	,443**	,243**	,084	,418**	,505**	,326**	,233**	1	,233**	,162
	Signifikanz (2-seitig)	,046	,000	,000	,000	,000	,010	,000	,004	,548	,000	,000	,000	,000		,006	,061
	N	135	135	135	135	41	40	82	135	53	135	0	82	0	135	135	134
Mu	Koeffizient	,099	,413**	,368**	,230**	,401**	,358**	,392**	,251**	,436**	,499**	,439**	,326**	,233**	1	,225**	
	Signifikanz (2-seitig)	,153	,000	,000	,001	,000	,002	,000	,003	,000	,000	,000	,004	,006		,001	,001
	N	212	212	212	212	85	73	159	135	130	212	0	159	77	135	212	208
Sp	Koeffizient	,178**	,159**	,128**	,275**	,195**	,005	,359**	,290**	,207**	,242**	,143*	,197**	,267**	,162	,225**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,001	,007	,000	,003	,944	,000	,000	,000	,000	,026	,000	,000	,061	,001	
	N	450	450	450	450	226	169	322	300	279	285	242	318	239	134	208	450

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. (Wahl der zweiten Fremdsprache)

Gruppe: DCD=1, DIM=2, Schulnoten=1-6

Abbildung 17: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2007

Das obige Notenbild ist typisch für das Abschneiden der DIM an der Schule. Der Notenabstand ist weitgehend bedeutend und hat sich in den vergangenen Jahren eher noch

leicht vergrößert¹⁶. Im folgenden werden hier für die Analyse die Daten des Zeitraums der letzten vier Schuljahre verwendet. Die breitere Datenbasis ist aussagekräftiger und erleichtert Prüfungen der Signifikanz.

5.2.3.1. Die schriftlichen Fächer

Auch wenn die Durchschnittskoeffizienten von 2004 – 2007 in der Regel nicht ganz so hoch liegen wie in 2007 allein, zeigen sich auch hier überwiegend signifikant schlechtere fachliche Beurteilungen der DIM. Der Zusammenhang mit deren geringeren schulischen Erfolg ist nahe liegend. Desto höher der Koeffizient in der Zeile „Gruppe“, desto schlechter sind die Noten im Vergleich zur DCD (Abbildung 18).

	Gruppe	D	E	M	L	F	
Gruppe	Korrelation nach Pearson	1	,197**	,074**	,114**	-,021	,007
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,001	,000	,560	,871
	N	1891	1890	1890	1890	800	537
D	Korrelation nach Pearson	,197**	1	,597**	,447**	,464**	,432**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1890	1890	1890	1890	800	537
E	Korrelation nach Pearson	,074**	,597**	1	,486**	,571**	,488**
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,000		,000	,000	,000
	N	1890	1890	1890	1890	800	537
M	Korrelation nach Pearson	,114**	,447**	,486**	1	,497**	,453**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	1890	1890	1890	1890	800	537
L	Korrelation nach Pearson	-,021	,464**	,571**	,497**	1	. ^a
	Signifikanz (2-seitig)	,560	,000	,000	,000		.
	N	800	800	800	800	800	0
F	Korrelation nach Pearson	,007	,432**	,488**	,453**	. ^a	1
	Signifikanz (2-seitig)	,871	,000	,000	,000	.	
	N	537	537	537	537	0	537

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 18: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der schriftlichen Fächer von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007

Deutsch zeigt die mit einigem Abstand ungünstigste Korrelation für die DIM, was zeigt, dass deren Schüler/innen auch an diesem Gymnasium und obwohl in der Regel in Deutschland

¹⁶ 16 Korrelationstabellen für 2004, 2005, 2006 befinden sich im Anhang (Abbildungen 79 - 81)

aufgewachsen in diesem Fach noch signifikant schlechter abschneiden. Die Erklärung von Sprachdefiziten als Ursache greift aber womöglich zu kurz. Schließlich gibt es weitere wichtige Faktoren, die in diese Untersuchung empirisch nicht einfließen. So scheint dem Autor der Bildungsstand der Eltern der DIM im Vergleich der Eltern der DCD im Schnitt geringer. Ein Vergleich unter Berücksichtigung des Bildungsniveaus der Eltern könnte womöglich die Ergebnisse zugunsten der DIM verschieben.

Gruppe		D	E	M	L	F
DCD	Mittelwert	2,85	3,05	2,95	3,19	3,02
	N	1571	1571	1571	690	442
	Standardabweichung	,848	,990	1,043	1,133	1,067
DIM	Mittelwert	3,30	3,25	3,27	3,13	3,04
	N	319	319	319	110	95
	Standardabweichung	,833	1,024	,991	1,015	1,041
Insgesamt	Mittelwert	2,92	3,08	3,00	3,19	3,03
	N	1890	1890	1890	800	537
	Standardabweichung	,862	,998	1,041	1,117	1,061

Abbildung 19: Mittlere Versetzungsnoten der schriftlichen Fächer von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007

Auch in Mathematik und mit etwas Abstand in Englisch erhält die DIM schlechtere Noten als die DCD. In Latein und Französisch hingegen, also in den schwierigsten Fächern nach den Benotungen, zeigt sich kein bedeutender Unterschied zwischen DIM und DCD. Versucht man allerdings für diese „verzögerte“ fachliche Integration der DIM in der zweiten Fremdsprache wiederum schwächere Deutschkenntnisse geltend zu machen, ist dies nur bedingt nachvollziehbar. So könnte man annehmen, dass aufgrund sprachlicher Defizite die DIM nach einer etwas längeren Anpassungsphase die zweite Fremdsprache, die erst ab Klasse 7¹⁷ einsetzt, besser erlernt. Aber dann müsste die DIM ja auch in den anderen Fächern im Laufe der Zeit den Abstand zur DCD verringern. Dies ist aber nicht der Fall¹⁸. Außerdem hält sie auch nicht Anschluss zur DCD in anderen Fächern wie Chemie und Physik, die ebenfalls später einsetzen. Außerdem lässt sich Lateinunterricht nur schwer mit dem in Französisch vergleichen. Französisch ist eine im Unterricht gesprochene Sprache mit viel unbewusstem Spracherwerb. Im Lateinunterricht hingegen wird eben gerade Deutsch gesprochen und die

¹⁷ inzwischen ab Klasse 6

¹⁸ Die Benotungen in den durchgehenden schriftlichen Fächern werden in den ansteigenden Jahrgangsstufen graduell etwas schlechter. Die DIM hält dabei in der Regel ihren Abstand zu den Noten der DCD. Abbildung 84 im Anhang zeigt, wie der Notenschnitt in Deutsch, Englisch und Mathematik der 5. Klassen der DIM dem Notenschnitt der 10. Klassen der DCD gleicht.

Praxis des Faches besteht nicht aus Kommunikation, sondern Übersetzung des Lateinischen ins Deutsche mittels eines bewussten Regelwerks. Letzteres, bewusste Grammatikregeln, gleicht eher einem Fach wie Mathematik.

5.2.3.2. Die nicht schriftlichen Fächer

In Abbildung 20 in der Zeile „Gruppe“ bedeuten positive Korrelationskoeffizienten wiederum schlechtere Noten für die Schüler/innen mit islamischen Migrationshintergrund im Vergleich zu den „einheimischen“ Schüler/innen.

		Gruppe	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp
Gruppe	Korrelation Pearson	1	,164**	,174**	,192**	,141**	,075*	,170**	,164**	,071*	,094**	,121**
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,000	,000	,000	,034	,000	,000	,044	,002	,000
	N	1891	1281	1015	1257	1277	804	1258	930	804	1040	1869
Ph	Korrelation Pearson	,164**	1	,482**	,520**	,503**	,348**	,486**	,539**	,433**	,381**	,293**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1281	1281	962	648	978	494	948	620	505	741	1262
Po	Korrelation Pearson	,174**	,482**	1	,571**	,556**	,381**	,550**	,547**	,386**	,454**	,262**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1015	962	1015	383	714	341	629	301	558	628	1003
Ek	Korrelation Pearson	,192**	,520**	,571**	1	,538**	,286**	,619**	,622**	,382**	,411**	,248**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1257	648	383	1257	946	588	628	628	473	569	1242
Bio	Korrelation Pearson	,141**	,503**	,556**	,538**	1	,327**	,529**	,573**	,483**	,453**	,224**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1277	978	714	946	1277	304	648	317	804	900	1261
Ku	Korrelation Pearson	,075*	,348**	,381**	,286**	,327**	1	,286**	,292**	,601**	,414**	,131**
	Signifikanz (2-seitig)	,034	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,000
	N	804	494	341	588	304	804	675	651	75	54	795
G	Korrelation Pearson	,170**	,486**	,550**	,619**	,529**	,286**	1	,545**	,422**	,477**	,237**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	1258	948	629	628	648	675	1258	927	331	637	1243
Ch	Korrelation Pearson	,164**	,539**	,547**	,622**	,573**	,292**	,545**	1	. ^a	,422**	,247**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		.	,000	,000
	N	930	620	301	628	317	651	927	930	0	306	917
Tx	Korrelation Pearson	,071*	,433**	,386**	,382**	,483**	,601**	,422**	. ^a	1	,464**	,211**
	Signifikanz (2-seitig)	,044	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.		,000	,000
	N	804	505	558	473	804	75	331	0	804	656	799
Mu	Korrelation Pearson	,094**	,381**	,454**	,411**	,453**	,414**	,477**	,422**	,464**	1	,211**
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000		,000
	N	1040	741	628	569	900	54	637	306	656	1040	1029
Sp	Korrelation Pearson	,121**	,293**	,262**	,248**	,224**	,131**	,237**	,247**	,211**	,211**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1869	1262	1003	1242	1261	795	1243	917	799	1029	1869

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 20: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der nicht schriftlichen Fächer von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007

Das Ausmaß, mit welcher Konsequenz die DIM in allen Nebenfächern signifikant schlechter gegenüber der DCD abschneidet, übertrifft so manche negative Erwartung – zumal es der DIM ja zuvor gelungen ist, in zwei schriftlichen Fächern gleichzuziehen. Hier allein Sprachbarrieren verantwortlich zu machen, erscheint zu oberflächlich. Dies gilt insbesondere für Fächer wie Sport oder Textil, in denen deutsche Sprachkenntnisse weniger Einfluss haben dürften. Man sollte weitere Faktoren ins Kalkül ziehen, wie zum Beispiel den weiter oben erwähnten Bildungsstand der Eltern. Aber dieser ist ja bei Sport und Textil auch nicht einleuchtend. Weitere Faktoren sind denkbar. Könnte es sein, dass die DIM womöglich von Lehrer/innen benachteiligt wird, vielleicht unbewusst? Spielt innerhalb der DIM eine „Selffulfilling Prophecy“ eine Rolle, d.h. könnte die DIM in Erwartung von schlechteren Leistungen diese verstärken (vgl. 2.2.2.)? Sind Geschlechterunterschiede wichtig? Zumindest letzteres wird weiter unten noch näher betrachtet.

5.2.3.3. Korrelation der Noten verschiedener Fächer

Die obigen Tabellen (Abbildungen 16ff.) beinhalten auch die Korrelationskoeffizienten von den in den unterschiedlichen Fächern erteilten Noten. Hier zeigen sich meist deutliche Zusammenhänge mit hohen Koeffizienten, wie zum Beispiel bei den schriftlichen Fächern. So korrelieren die Noten im Fach Deutsch stark mit jenen in Englisch, Mathematik, Französisch und Latein. So bedeutet ein Pearson Koeffizient bezüglich Deutsch und Mathematik von 0,447, dass ein Schüler, der in Deutsch gut oder schlecht abschneidet, ungefähr auch in Mathematik entsprechend gut oder schlecht ist. Er besagt aber nicht zwangsläufig, dass gute Deutschkenntnisse fachlich notwendig sind, um mit entsprechender Wahrscheinlichkeit gute Mathematiknoten zu bekommen. Gute Schüler/innen sind oft in ganz unterschiedlichen Fächern gut. Das liegt auch an Faktoren wie kognitiven Fähigkeiten, Motivation, Fleiß und soziale Herkunft.

Deswegen werden Schlussfolgerungen bezüglich scheinbarer fachlicher Zusammenhänge in dieser Arbeit kritisch reflektiert, also zum Beispiel wie stark Deutschkenntnisse tatsächlich den Erfolg in anderen Fächern beeinflussen. Die Deutschnoten korrelieren an dieser Schule stark mit den Lateinnoten (0,464). Nun ist die DIM bedeutend schlechter im Fach Deutsch gegenüber der DCD (0,197). Dann müsste die DIM auch in Latein schlechter abschneiden, was aber nicht der Fall ist. Letzteres geht einher mit einer geringeren Deutsch-

Latein Korrelation bei der DIM gegenüber der DCD, nämlich 0,381 gegenüber 0,488 (vgl. Abbildungen 82/83 im Anhang). Nun könnte man noch argumentieren, dass die Lateinschüler/innen der DIM vielleicht eine besondere Auswahl mit speziellen Fähigkeiten darstellten. Aber dann würde sich bei den restlichen DIM Schüler/innen im Französischen nicht das gleiche widersprüchliche Korrelationsbild zeigen. Wiederum ist die DIM im Vergleich zum Fach Deutsch zu gut, obwohl hier zudem die DIM und DCD Deutsch-Französisch Koeffizienten gleich sind, nämlich 0,436 und 0,446.

5.2.3.4. Noten und der Anteil der DIM in den Lerngruppen

Wie gezeigt, schwankt der Anteil der DIM in den einzelnen Lerngruppen erheblich. Dies könnte die Notengebung beeinflussen, was im folgenden untersucht wird. Wiederum werden Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet. Diese werden diesmal ergänzt durch den Kendall-Tau-b Koeffizienten. Dieser liegt zwar vom Wert her meist etwas niedriger, dafür erkennt er hier aber auch bei der kleineren Datenmenge der DIM mehr signifikante Zusammenhänge als der Pearson Koeffizient (Abbildung 21).

Es zeigen sich wiederholt Korrelationen im leicht signifikanten Bereich. Bei negativen Koeffizienten erteilt das Fach bessere Noten mit einem steigenden DIM Anteil in der Klasse, bei positiven Koeffizienten umgekehrt. Was Noten angeht, scheinen beide Gruppen insbesondere in Deutsch und Englisch zu profitieren. Für die DIM liegen die Werte aufgrund vergleichsweise geringer Datenmengen an der Grenze der Signifikanz. Noch mehr als die DIM profitiert die DCD in Deutsch und Englisch. Wenn man beispielsweise für Deutsch argumentiert, bedeutet dies wohlwollend, dass Klassen mit höherem DIM Anteil hier leistungsstärker sind, weniger wohlwollend und aufgrund der bisherigen Analyse der Noten nahe liegender, dass der höhere DIM Anteil das Niveau senkt, wovon insbesondere die DCD im Notenbild profitiert. Ein ähnlich günstiges Bild für die DCD zeigt sich in den nicht schriftlichen Fächern Erdkunde, Geschichte und Biologie. In letzterem schafft es allerdings die DIM ausnahmsweise höher zu profitieren als die DCD.

	Deutsch	Englisch	Mathematik	Latein	Französisch
Korrelation Pearson Gesamt	-,066(**)	-,056(*)	-0,004	0,034	-0,083
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,004	0,015	0,858	0,336	0,054
Korrelation Kendall-Tau-b	-,044(*)	-,043(*)	-0,003	0,026	-,078(*)
N Gesamt	1.890	1.890	1.890	800	537
Korrelation Pearson DIM	-0,062	-0,065	-0,012	,196*	-0,036
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,269	0,250	0,824	0,040	0,729
Korrelation Kendall-Tau-b	-0,046	-0,058	-0,028	,166(*)	-0,019
N DIM	319	319	319	110	95
Korrelation Pearson DCD	-,121(**)	-,075(**)	-0,032	0,013	-,099(*)
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,000	0,003	0,206	0,730	0,037
Korrelation Kendall-Tau-b	-,085(**)	-,059(**)	-0,020	0,014	-,091(*)
N DCD	1.571	1.571	1.571	690	442
	Physik	Politik	Erdkunde	Biologie	Kunst
Korrelation Pearson Gesamt	0,034	0,018	-0,030	-0,041	0,013
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,227	0,560	0,295	0,148	0,711
Korrelation Kendall-Tau-b	0,024	0,018	-0,022	-0,038	-0,004
N Gesamt	1.281	1.015	1.257	1.277	804
Korrelation Pearson DIM	0,037	0,057	-0,041	-0,100	0,170
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,595	0,459	0,558	0,131	0,054
Korrelation Kendall-Tau-b	0,045	0,038	-0,039	-,105(*)	,134(*)
N DIM	206	172	210	228	130
Korrelation Pearson DCD	-0,006	-0,032	-,077(*)	-,065(*)	-0,043
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,844	0,350	0,012	0,034	0,266
Korrelation Kendall-Tau-b	-0,010	-0,018	-,060(*)	-,059(*)	-0,048
N DCD	1.075	843	1.047	1.049	674
	Geschichte	Chemie	Textil	Musik	Sport
Korrelation Pearson Gesamt	-0,025	0,023	-0,010	0,053	,103(**)
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,371	0,492	0,770	0,090	0,000
Korrelation Kendall-Tau-b	-0,015	0,033	-0,012	0,038	,087(**)
N Gesamt	1.258	930	804	1.040	1.869
Korrelation Pearson DIM	-0,011	0,090	0,026	0,003	,126(*)
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,871	0,295	0,746	0,971	0,024
Korrelation Kendall-Tau-b	0,004	0,074	-0,001	-0,011	,111(*)
N DIM	203	137	154	186	318
Korrelation Pearson DCD	-,074(*)	-0,026	-0,036	0,041	,071(**)
Signifikanz Pearson (2-seitig)	0,017	0,457	0,354	0,231	0,005
Korrelation Kendall-Tau-b	-,051(*)	0,000	-0,036	0,028	,059(**)
N DCD	1.055	793	650	854	1.551

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 21: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD nach dem prozentualen Anteil der DIM in den Klassen der Sekundarstufe I, 2004-2007

Aber es gibt auch Fächer wie Sport und Kunst, die bei steigenden DIM Anteilen in den Klassen in den letzten vier Jahren statistisch schlechtere Noten erteilen, wobei die DCD gegenüber der DIM im Vergleich weniger stark abfällt. Augenfällig ist hier auch Latein, aber diese Fremdsprache wird genauso wie Französisch meist nicht im Klassenverband unterrichtet und Korrelationen müssen deshalb relativiert werden.

5.2.3.5. Fachnoten und Nichtversetzung

Wie oben herausgearbeitet, sollte das Fach Deutsch eigentlich weniger direkt für Nichtversetzungen verantwortlich sein (vgl. 5.2.2.). Hierfür kommen eher die anderen schriftlichen Fächer in Frage. Im folgenden wird sich aber zeigen, dass diese Einschätzung so nicht ganz richtig ist.

Die obigen Koeffizienten zeigen Zusammenhänge, aber keine absoluten Noten. Um die Gründe für Nichtversetzungen näher zu untersuchen, sind daher hier die Benotungen der Wiederholer in den betreffenden schriftlichen Fächern dargestellt (Abbildungen 22/23). Die Datenmengen sind bei der Gruppe der nicht versetzten Schüler/innen entsprechend gering.

DCD

	Deutsch		Englisch		Mathematik		Latein		Französisch	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
2					3	2,8%				
3	11	10,1%	2	1,8%	5	4,6%	3	5,5%	2	6,7%
4	54	49,5%	30	27,5%	35	32,1%	11	20,0%	3	10,0%
5	14	12,8%	44	40,4%	35	32,1%	29	52,7%	14	46,7%
6			3	2,8%	1	,9%	2	3,6%		
Gesamt	79	72,5%	79	72,5%	79	72,5%	45	81,8%	19	63,3%

Abbildung 22: *Noten der schriftlichen Fächer der nicht versetzten DCD, 2004-2007*

Die Fremdsprachen und Mathematik erweisen sich erwartungsgemäß bei beiden Gruppen der nicht versetzten Schüler/innen als die fatalen Fächer, was die Anzahl der Minderleistungen angeht. Deutsch verteilt hier nur vergleichsweise wenige mangelhafte Bewertungen. Aber an denen partizipiert die DIM extrem. Bei einem Drittel ist Deutsch mangelhaft, bei den Nichtversetzten der DCD hingegen ist es nur ein Sechstel. Im Verhältnis schneidet die DIM auch besonders schlecht in Mathematik ab. Ein Zusammenhang mit geringeren deutschen Sprachkenntnissen bietet sich aber nicht zwingend an. Zum einen sind die Datenmengen hier ziemlich gering und zudem gibt es andere Faktoren, die eine Rolle spielen könnten, wie zum Beispiel Unterschiede im Bildungsstand der Eltern von DIM und DCD.

DIM

	Deutsch		Englisch		Mathematik		Latein		Französisch	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
2					1	,9%				
3	2	1,8%	3	2,8%	2	1,8%	1	1,8%	3	10,0%
4	18	16,5%	9	8,3%	7	6,4%	1	1,8%	3	10,0%
5	10	9,2%	17	15,6%	20	18,3%	7	12,7%	5	16,7%
6			1	,9%			1	1,8%		
Gesamt	30	27,5%	30	27,5%	30	27,5%	10	18,2%	11	36,7%

Abbildung 23: *Noten der schriftlichen Fächer der nicht versetzten Schüler/innen DIM, 2004-2007*

5.2.3.6. Noten und Geschlecht

In Abbildung 24 zeigen negative Koeffizienten, dass die Schülerinnen besser abschneiden als die Schüler. Dieses Ergebnis ist nicht ungewöhnlich (PISA Studien). Hervorzuheben ist hier allerdings, dass der Abstand zwischen „männlichen“ und „weiblichen“ Noten bei der DIM bedeutend geringer ist als bei der DCD.

		D	E	M	L	F
DIM Geschlecht	Korrelation nach Pearson	-,112(*)	-0,025	-0,021	0,002	-0,183
	Signifikanz (2-seitig)	0,045	0,654	0,703	0,986	0,077
	N	319	319	319	110	95
DCD Geschlecht	Korrelation nach Pearson	-,293(**)	-,234(**)	-0,022	-,171(**)	-,370(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,000	0,000	0,387	0,000	0,000
	N	1.571	1.571	1.571	690	442

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (2-seitig).

Geschlecht: männlich=1, weiblich=2

Abbildung 24: *Korrelationstabelle der Versetzungsnoten nach Geschlecht von DIM und DCD in den schriftlichen Fächer der Sekundarstufe I, 2004-2007*

Geschlecht		D	E	M	L	F
männlich DIM	Mittelwert	3,40	3,28	3,29	3,13	3,23
	N	145	145	145	40	48
	Standardabweichung	0,758	0,946	1,027	1,090	1,134
weiblich DIM	Mittelwert	3,21	3,22	3,25	3,13	2,85
	N	174	174	174	70	47
	Standardabweichung	0,884	1,087	0,963	0,977	0,908
Insgesamt	Mittelwert	3,30	3,25	3,27	3,13	3,04
	N	319	319	319	110	95
	Standardabweichung	0,833	1,024	0,991	1,015	1,041
männlich DCD	Mittelwert	3,07	3,26	2,97	3,37	3,42
	N	860	860	860	384	220
	Standardabweichung	0,815	0,945	1,057	1,104	1,033
weiblich DCD	Mittelwert	2,57	2,80	2,92	2,98	2,63
	N	711	711	711	306	222
	Standardabweichung	0,807	0,984	1,026	1,132	0,951
Insgesamt	Mittelwert	2,85	3,05	2,95	3,19	3,02
	N	1.571	1.571	1.571	690	442
	Standardabweichung	0,848	0,990	1,043	1,133	1,067

Abbildung 25: Mittlere Versetzungsnoten von DIM und DCD nach Geschlechtern in den schriftlichen Fächern der Sekundarstufe I, 2004-2007

Zwar sind die DIM Schülerinnen etwas besser als die DIM Schüler, aber ihr Abstand zu den DCD Schülerinnen ist weitaus größer als der der DIM Schüler zu den DCD Schülern, welche letztere in Latein und Französisch sogar übertrumpfen. Somit ist das eigentlich Bemerkenswerte im Vergleich der Leistungsbeurteilungen der Geschlechter das vergleichsweise enttäuschende Abschneiden der DIM Schülerinnen in den schriftlichen Fächern.

Die praktisch weniger wichtigen Nebenfächer wiederholen im Allgemeinen den obigen Trend. Teils fällt allerdings die männliche DIM gegenüber der männlichen Vergleichsgruppe stärker ab als in den schriftlichen Fächern und die weibliche DCD verbessert sich leicht (Abbildung 26).

Gruppe		Ph	Po	Ek	Bio	G	Ch	Ku	Tx	Mu	Sp
DCD männlich	Mittelwert	2,97	2,93	2,74	2,83	2,71	2,56	2,54	2,59	2,67	1,96
	N	572	454	582	584	570	416	360	375	473	852
	Standard-abw eichung	0,894	0,900	1,043	0,912	0,929	1,000	0,975	1,058	0,745	0,737
DIM männlich	Mittelwert	3,49	3,53	3,25	3,25	3,15	3,30	2,79	2,81	2,96	2,12
	N	91	77	93	106	91	57	57	78	89	145
	Standard-abw eichung	0,835	0,699	0,843	0,744	0,788	0,755	0,995	0,941	0,752	0,725
Insgesamt	Mittelwert	3,05	3,02	2,81	2,90	2,77	2,64	2,58	2,63	2,72	1,98
	N	663	531	675	690	661	473	417	453	562	997
	Standard-abw eichung	0,904	0,899	1,032	0,901	0,923	1,002	0,980	1,041	0,753	0,738
DCD weiblich	Mittelwert	2,93	2,71	2,66	2,55	2,69	2,69	1,71	1,61	2,20	2,15
	N	503	389	465	465	485	377	314	275	381	699
	Standard-abw eichung	0,814	0,906	0,916	0,816	0,810	0,950	0,748	0,738	0,733	0,774
DIM weiblich	Mittelwert	3,21	3,01	3,18	2,83	3,07	2,90	2,01	1,91	2,38	2,43
	N	115	95	117	122	112	80	73	76	97	173
	Standard-abw eichung	0,695	0,751	0,826	0,746	0,856	0,821	0,950	0,819	0,714	0,764
Insgesamt	Mittelwert	2,98	2,77	2,76	2,60	2,76	2,72	1,76	1,68	2,24	2,21
	N	618	484	582	587	597	457	387	351	478	872
	Standard-abw eichung	0,800	0,885	0,922	0,810	0,831	0,931	0,798	0,765	0,732	0,780

Abbildung 26: *Mittlere Versetzungsnoten von DIM und DCD nach Geschlechtern in den nicht schriftlichen Fächern der Sekundarstufe I, 2004-2007*

5.2.4. Notenvergleich DIM und DCD in der Sekundarstufe II

In den Jahren 2003 - 2006 schließen nur 14 Schüler/innen der DIM das Gymnasium mit Abitur ab gegenüber 214 der DCD. Der Abiturschnitt in Schulnoten beträgt 2,93 der DIM gegenüber 2,63 der DCD.

	2003		2004		2005		2006	
	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%
DCD	51	100,0%	53	89,8%	45	88,2%	65	97,0%
DIM			6	10,2%	6	11,8%	2	3,0%

Abbildung 27: *DIM und DCD mit Allgemeiner Hochschulreife, 2003-2006*

Es bleibt abzuwarten, inwiefern die starken Oberstufenzugänge der DIM ab dem Schuljahr

2005/2006 deren Abiturquote verbessert. Schließlich wird diese Gruppe in der Regel schlechter bewertet und die Neuzugänge der DIM müssen zudem den Übergang von einer anderen Schulform bewältigen. Tatsächlich zeigen die hier verwendeten Daten von Schulnoten in Deutsch und Englisch bereits kritische Werte.

		Gruppe	D	E	M
Gruppe	Korrelation nach Pearson	1	-,279(**)	-,319(**)	-0,008
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,000	0,909
	N	199	199	199	199

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 28: Korrelationstabelle der Kurspunkte von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik in Jahrgang 11.2/12.2/13.1, 2007

Im Juni 2007 erreicht der Anteil der DIM in der Oberstufe nach dem starken Anstieg der letzten Jahre den bisherigen Höhepunkt mit 43 von 199 Schüler/innen oder 21,6 %. Aber auch der Notenabstand zur DCD zeigt Höchstwerte. Im Gegensatz zur Sekundarstufe I bedeuten negative Koeffizienten in Abbildung 28 schlechtere Benotungen der DIM im Vergleich zur DCD, da in der Oberstufe Punkte gegeben werden: Desto geringer die Punktzahl, umso schlechter die Bewertung, bei den sechs Schulnoten verhält es sich genau umgekehrt. Gegenüber der Sekundarstufe I haben sich die Koeffizienten in Deutsch und insbesondere in Englisch deutlich verschlechtert. Womöglich reichen die erworbenen Englischkenntnisse aus den betreffenden Realschulen nicht aus¹⁹. In Mathematik hingegen zeigt sich kein Abstand zur DCD.

Mit dem starken Anstieg der Realschüler/innen unter der DIM fällt insbesondere Englisch ab. Die Mittelwerte der 15 Punkte Skala sind so niedrig, dass zunehmend Defizitkurse (kleiner 5 Punkte) und Nichtzulassungen zum Abitur zu erwarten sind. Die im Verhältnis zu hohe Gefährdung der DIM illustriert Abbildung 30.

¹⁹ Schüler/innen beklagten wiederholt ein viel geringeres Niveau in Englisch auf der Realschule, insbesondere fehle Unterricht in der Zielsprache.

Jahr		DIM			DCD		
		D	E	M	D	E	M
2004	Mittelwert	7,00	7,64	6,40	8,16	8,31	7,91
	N	15	14	15	161	159	161
	Standardabweichung	1,195	2,205	1,920	2,353	2,824	3,315
2005	Mittelwert	6,24	7,41	8,18	7,88	8,05	8,15
	N	17	17	17	159	158	159
	Standardabweichung	2,107	2,526	3,468	2,417	2,910	3,153
2006	Mittelwert	6,40	5,76	6,20	8,07	8,02	7,84
	N	25	25	25	160	159	160
	Standardabweichung	1,826	2,603	4,072	2,099	2,963	3,432
2007	Mittelwert	6,93	5,81	7,53	8,47	8,09	7,60
	N	43	43	43	156	156	156
	Standardabweichung	1,895	2,471	3,127	2,273	2,883	3,121
Insgesamt	Mittelwert	6,69	6,33	7,14	8,14	8,12	7,88
	N	100	99	100	636	632	636
	Standardabweichung	1,830	2,571	3,345	2,293	2,891	3,257

Abbildung 29: Mittlere Kurspunkte von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik in Jahrgang 11.2/12.2/13.1, 2004-2007

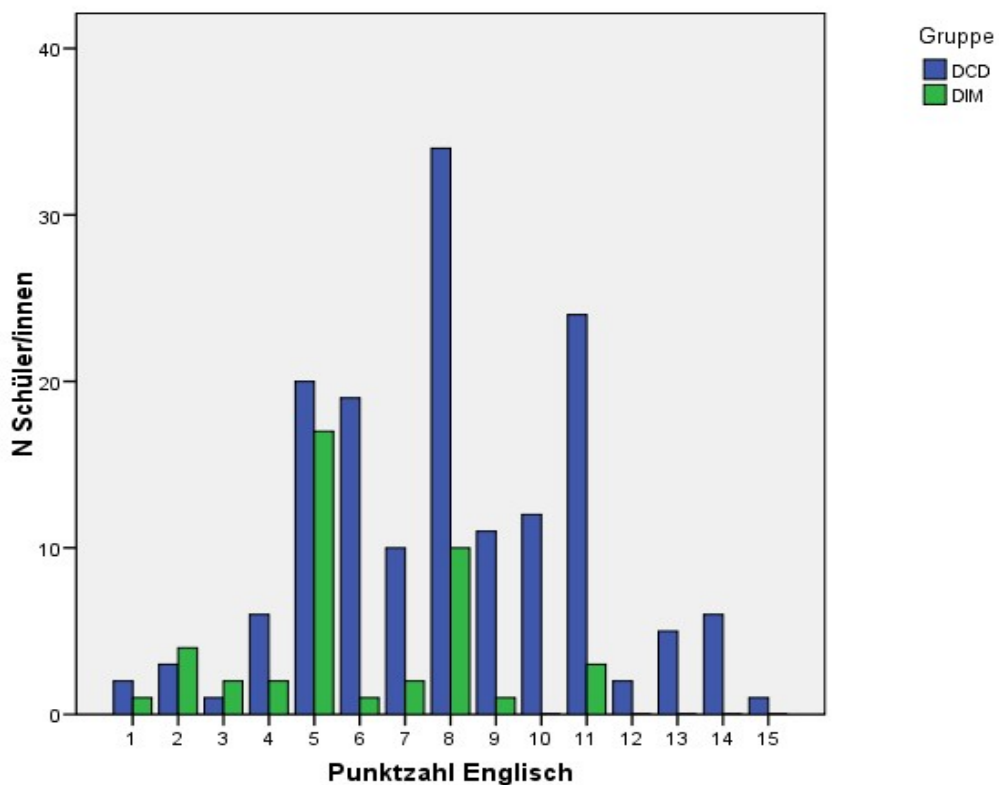


Abbildung 30: Kurspunkte von DIM und DCD der schriftlichen Englischkurse in Jahrgang 11.2/12.2/13.1, 2007

5.2.5. Leistungsstarke und leistungsschwache Schüler/innen im Notenschnitt der durchgängig unterrichteten Kernfächer

Als Indikator des schulischen Erfolgs dient hier der erzielte gemeinsame Notenschnitt der Versetzungsnoten in den durchgehend unterrichteten, schriftlichen Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik der Jahre 2004 - 2007.

Stufe	Obere DCD	Obere DCD %	Untere DCD	Untere DCD %	Obere DIM	Obere DIM %	Untere DIM	Untere DIM %	DCD	DCD %	DIM	DIM %
5	54	23	19	8,1	13	20	12	18,5	234	78,3	65	21,7
6	50	18,9	30	11,3	6	9,1	23	34,8	265	80,1	66	19,9
7	46	17,6	26	9,9	5	10,4	6	12,5	262	84,5	48	15,5
8	47	16,8	40	14,3	2	3,9	12	23,5	280	84,6	51	15,4
9	33	12,1	54	19,9	1	2,2	14	30,4	272	85,5	46	14,5
10	32	12,4	30	11,6	2	4,7	12	27,9	259	85,8	43	14,2
11	29	13,9	20	9,6	1	2,2	11	24,4	209	82,3	45	17,7
12	30	14,1	23	10,8	0	0	10	31,2	213	86,9	32	13,1
13	34	15,8	22	10,2	0	0	2	8,7	215	90,3	23	9,7

Obere bzw. untere Gruppen bis Notenschnitt 2,0 bzw. 4,0 und höher

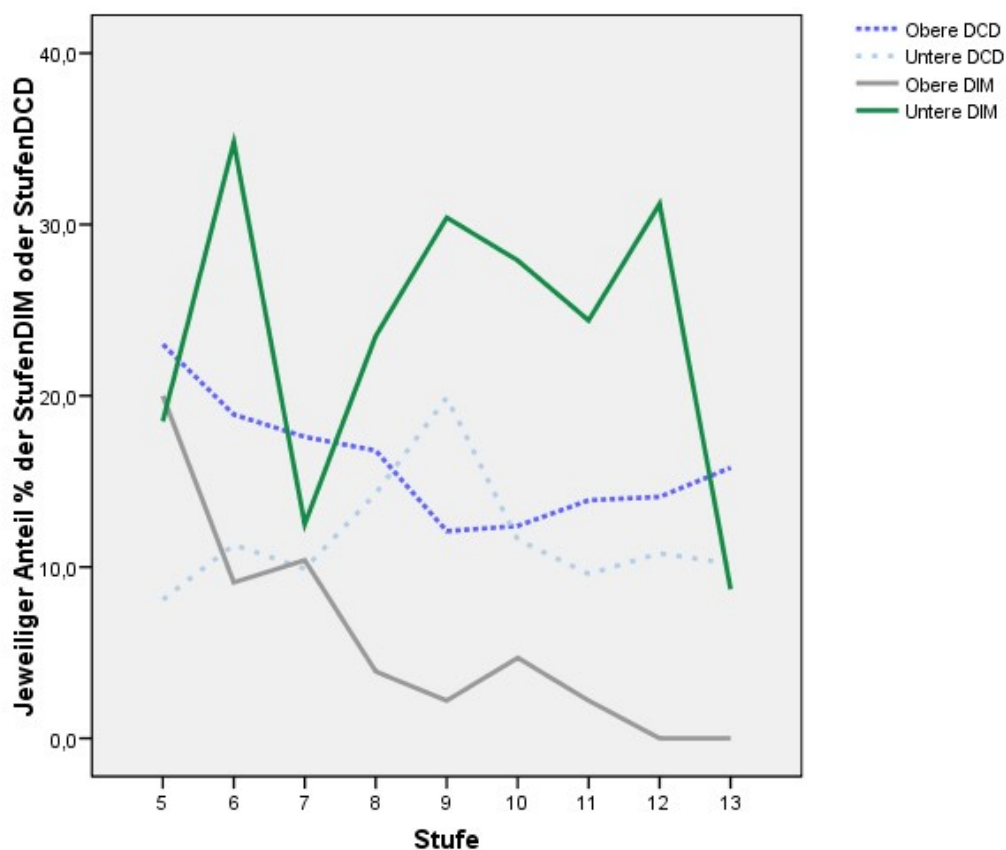
Abbildung 31: Anzahl der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen des mittleren Notenschnitts von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik der Versetzungsnoten der Sekundarstufe I und der Kursnoten der Jahrgangsstufen 11.2/12.2/13.1, 2004-2007

Das nachfolgende Diagramm verdeutlicht das kritische Abschneiden der DIM. Bei der DCD zeigt sich ein ausgewogeneres Bild zwischen den besseren und schlechteren Schüler/innen. Es findet sich hier der typische Leistungsabfall, der mit dem Einsetzen der Pubertät zusammenfällt, die Besseren werden weniger und die Schlechteren mehr. Die Kurven gleichen sich an. Während sich bei der DCD im fünften Jahrgang die Schere noch am weitesten öffnet zwischen viele guten Schüler/innen und einigen schlechteren, startet die DIM bereits ausgeglichen: neben einer beträchtlichen Anzahl guten, findet sich bereits eine ähnlich hohe Anzahl schlechter Schüler/innen. Nach einem Tiefstand im neunten Jahrgang verbessern sich die Leistungen der DCD wieder, die schlechteren werden weniger, die besseren mehr. Die Kurven kreuzen sich zum besseren, nachdem sie es zuvor zum schlechteren getan haben.

Die Kurven der DIM kreuzen sich nie. Die DIM Elite fällt kontinuierlich ab und verschwindet

schließlich ganz. Markant zeigt sich der große Anteil der notenschwachen DIM. Er liegt größtenteils bei einem Drittel der jeweiligen Stufen DIM, d.h. auch mindestens ein Drittel ist versetzungsgefährdet (wenn man die anderen Fächer berücksichtigt vermutlich mehr), und leidet unter entsprechender Prüfungsangst.

Auffallend sind zwei drastische Verringerungen des Anteils der notenschwachen DIM nach den Stufen 6 und 12. Diese gehen nicht einher mit einem adäquaten Anstieg der entsprechenden Elite und sind kein Grund zum Optimismus. Sie sind das Resultat von Selektion am Ende der Probezeit bzw. am Ende der 12. Jahrgangsstufe durch angehäufte Defizitkurse und absehbare Abiturprobleme.



Obere bzw. untere Gruppen bis Notenschnitt 2,0 bzw. 4,0 und höher

Abbildung 32: Dynamik der Anteile der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen des mittleren Notenschnitts von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik, 2004-2007

Die Summe der Oberstufe der letzten vier Jahre enthält noch nicht so stark die drastischen DIM Zugänge aus Realschulen seit 2005. Deshalb sei hier die untere Oberstufen DIM des 12.

Jahrgangs 2007 aufgeführt: 8 von 15 DIM Schüler/innen (53,3%) haben einen maximal glatt ausreichenden Notenschnitt (5 Punkte) in den Deutsch-, Englisch- und Mathematikkursen des 2. Halbjahres. Die drei besten DIM Schüler/innen liegen nur bei Schnitten von 8,33/7,33/7,00 der 15 Punkte Skala.

5.2.6. Fazit zur fachlichen Integration der DIM

Unverhältnismäßig viele Schüler/innen der DIM erreichen nicht das Klassenziel. Dieser Trend hat sich in den letzten Jahren noch verstärkt. Zur Zeit werden in der Sekundarstufe I anteilig ca. doppelt so viele Schüler/innen der DIM nicht versetzt wie bei der DCD. In den letzten vier Jahren war meist mindestens ein Drittel der DIM versetzungsgefährdet. Der Anteil der besten DIM Schüler/innen nahm kontinuierlich ab und verschwand in der Oberstufe ganz.

Die DIM erhält im Vergleich zur DCD in der Regel schlechtere Noten. Die Unterschiede in der Sekundarstufe I sind oft nicht groß, aber signifikant. Gerade im Grenzbereich zur Versetzung erklären diese Unterschiede den hohen Anteil der DIM an den nicht versetzten Schüler/innen. Zudem spielen mangelhafte Deutschnoten hinein. Geringere Deutschkenntnisse der DIM mögen auch allgemein bei ihrem schlechteren Abschneiden in anderen Fächern einen Einfluss haben, eine allein ausreichende Erklärung sind sie aber nicht. Die zweiten Fremdsprachen bilden die wichtigste Ausnahme in der Sekundarstufe I. Hier liegen DIM und DCD gleich. In der Oberstufe geht der extrem zunehmende Anstieg von DIM Schüler/innen aus Realschulen seit dem Schuljahr 2005/2006 einher mit zunehmend größeren Notenabständen zur DCD und unverhältnismäßig vielen Defizitkursen der DIM, die das Abitur gefährden.

Schülerinnen bekommen bessere Noten als Schüler. Der Unterschied innerhalb der DCD ist aber größer als bei der DIM. Die DIM Schülerinnen unterscheiden sich in den besonders wichtigen schriftlichen Fächern kaum noch in den Noten von den DIM Schülern.

In Klassen mit steigenden DIM Anteilen erhält insbesondere die DCD signifikant bessere Noten. Auch die DIM profitiert leicht.

5.3 Die soziale Integration der DIM (Analyse der Umfragen)

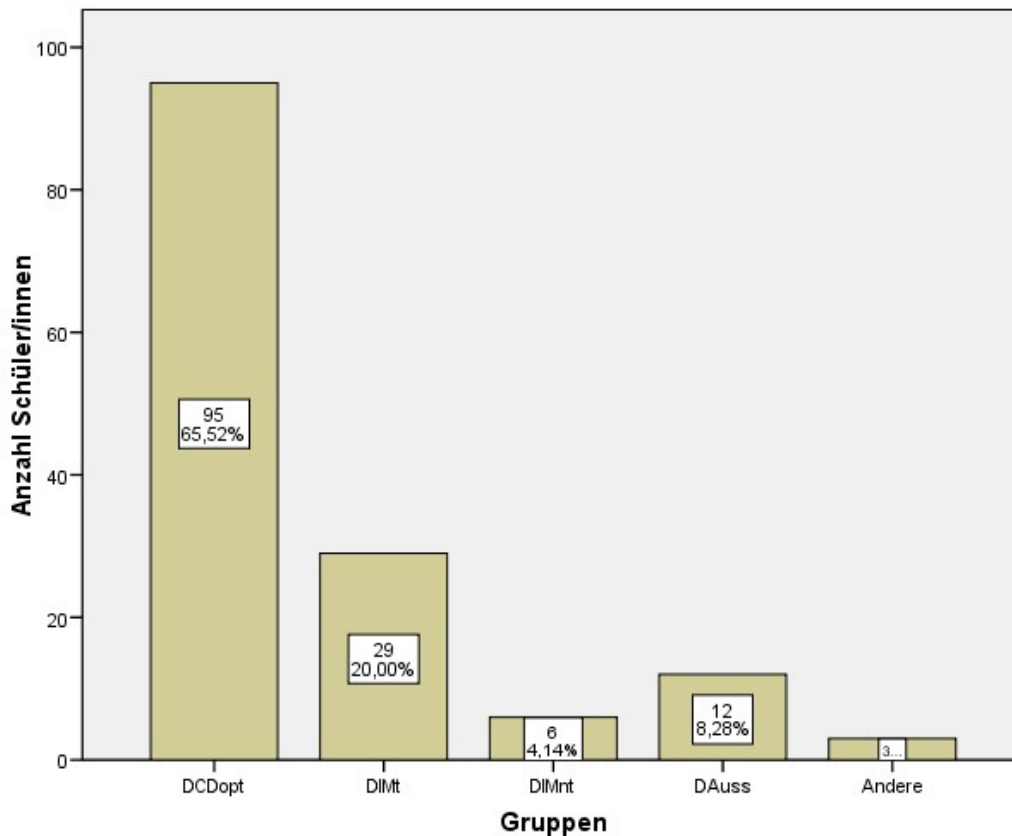
Schulischer Erfolg beeinflusst die soziale Akzeptanz in einer Schule. So mag ein guter Schüler bewundert oder als Streber isoliert werden, ein schlechter als Versager oder „cooler Typ“ angesehen sein. Die Zusammenhänge sind komplex, zahlreiche, oft verdeckte Faktoren entscheiden über soziale Akzeptanz.

Über die soziale Integration der DIM entscheidet letztendlich, wie die beteiligten Personen andere und sich selbst, ggf. unbewusst, wahrnehmen. Ihre Urteile, Umstände und Einstellungen sind Thema der Umfragen, die von August bis November 2007 durchgeführt wurden und die in diesem Kapitel ausgewertet werden.

Die Schüler/innen haben die Fragebogen in der Regel vollständig, sorgfältig und anscheinend wahrhaftig ausgefüllt. Nur ein Schüler wurde bei der Analyse der Daten ausgeschlossen. Die Antworten waren unangemessen, womöglich aufgrund provokativem Verhaltens oder seelischer Ursachen.

5.3.1. Die Schüler/innenpopulation der Umfragen

Im 7. Jahrgang der Umfrage in der Sekundarstufe I befindet sich eine etwas erhöhte Anzahl von Kindern deutscher Aussiedler aus Osteuropa. Deshalb bietet es sich an, aufgrund der recht genauen Datenerfassung in der Umfrage bis hin zum Geburtsland der Großeltern, Untergruppen zu bilden. Dadurch ist es möglich, die Kinder der Aussiedler ggf. aus der Analyse zu nehmen. Die Datenmenge der Umfragen ist geringer als die der meisten bisherigen Analysen. Daher könnten Unschärfen in den kleineren Untergruppen, die bisher vernachlässigbar waren, die Messungen erheblich beeinflussen.



DCDopt = DCD optimiert ohne DAuss und Andere

DIMt = DIM mit türkischem Migrationshintergrund

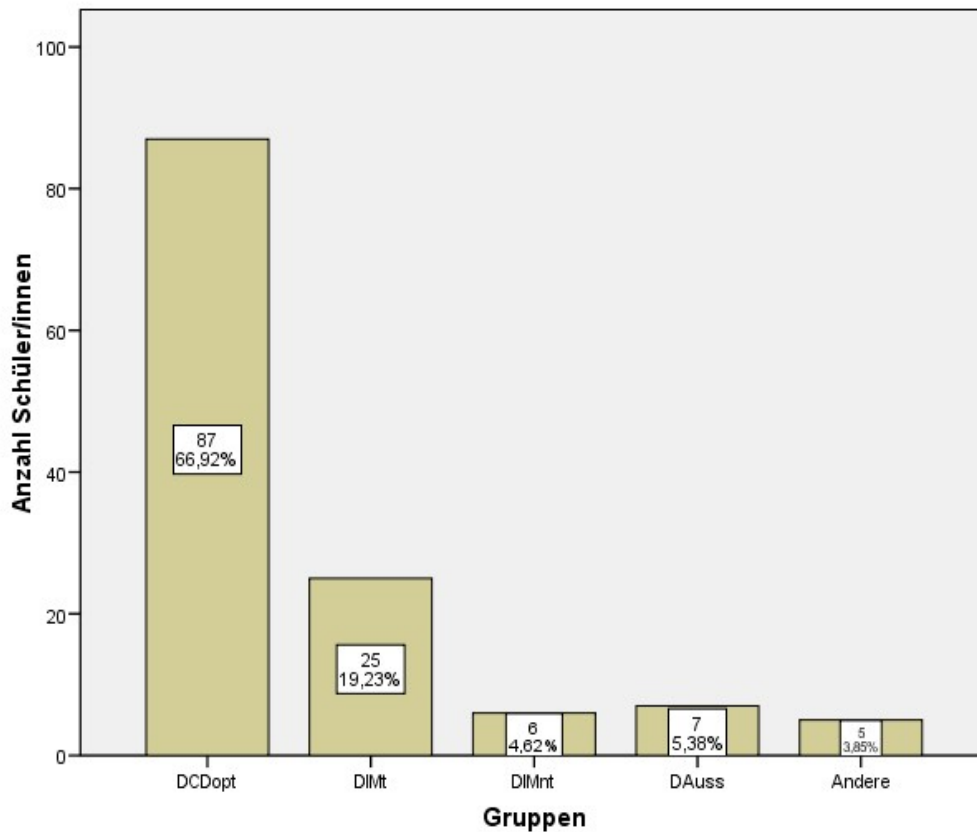
DIMnt = DIM mit nicht türkischem Migrationshintergrund

DAuss = Deutsche Aussiedler mit osteuropäischem Migrationshintergrund

Andere = Vereinzelt Schüler/innen, die keiner der obigen Gruppen zuzurechnen sind (z.B. mit asiatischem Migrationshintergrund)

Abbildung 33: Schüler/innen der Umfrage in der Sekundarstufe I in Untergruppen

Wie erwartet zeigt Abbildung 33 für die Umfrage in der Sekundarstufe I einen höheren Anteil an Kindern von Aussiedlern als in der Regel vorhanden ist. In der Sekundarstufe II hingegen ist der Anteil wieder deutlich geringer (Abbildung 34). Es bietet sich also nun, an „DAuss“ und „Andere“ aus der folgenden Analyse herauszunehmen, da diese Gruppen nicht das eigentliche Thema dieser Arbeit sind. Statt also mit der etwas unschärferen Datenmenge der DCD zu arbeiten, wird nun während der Analyse der Umfrageergebnisse der Datensatz der DCDopt verwendet. Zur Vereinfachung wird aber der Begriff der DCD weiter benutzt. Merke: Für die Analyse der Schüler/innenumfragen gilt ab nun folgende Begriffsdefinition: DCDopt = DCD. Für die DIM bleibt alles beim alten. Deren Erfassung war schon außerhalb der Umfragen ähnlich genau wie im Vergleich die DCDopt.



DCDopt = DCD optimiert ohne DAuss und Andere
DIMt = DIM mit türkischem Migrationshintergrund
DIMnt = DIM mit nicht türkischem Migrationshintergrund
DAuss = Deutsche Aussiedler mit osteuropäischem Migrationshintergrund
Andere = Vereinzelt Schüler/innen, die keiner der obigen Gruppen zuzurechnen sind (z.B. mit asiatischem Migrationshintergrund)

Abbildung 34: Schüler/innen der Umfrage in der Sekundarstufe II in Untergruppen

5.3.2 Allgemeine Lebensumstände der Schüler/innen

Bei den Schüler/innen der DIM der Umfrage handelt es sich nach deren Angaben weitgehend um die erste Generation, die in Deutschland geboren wurde und zwar in der Regel in der Stadt des untersuchten Gymnasiums. Dies schließt nicht aus, dass die Eltern schon als Kinder nach Deutschland kamen. Die Eltern sind anscheinend nicht weniger sesshaft in der Stadt als die der DCD. Die DIM der 7./8. Klassen ist allerdings etwas mehr über die Großstadt verteilt. Die Schüler/innen der DIM haben öfter Kontakt mit nicht selten gleich mehreren Fremdsprachen, die nicht an der Schule unterrichtet werden²⁰.

²⁰ Der auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikante Korrelationskoeffizient nach Pearson von DCD=1 und DIM=2 mit der Anzahl der angegebenen Fremdsprachen beträgt für die Schüler/innen beider Umfragen

		Gruppe	Alter	Anzahl Geschwister	Bewohnter Stadtteil	Geburtsort Schüler/in
Gruppe 7. und 8. Klassen	Korrelation nach Pearson	1	0,004	,242(**)	,232(*)	-0,113
	Signifikanz (2-seitig)		0,966	0,007	0,016	0,205
	N	130	129	123	107	128
Gruppe 12. und 13. Jahrgang	Korrelation nach Pearson	1	-0,056	,411(**)	-0,057	0,091
	Signifikanz (2-seitig)		0,548	0,000	0,548	0,333
	N	118	118	118	112	115
Gruppe Gesamt	Korrelation nach Pearson	1	-0,017	,319(**)	-0,008	,938(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,794	0,000	0,900	0,000
	N	248	247	241	243	244
		Gruppe	Geburtsland der Eltern	Geburtsland der Großeltern	Arbeitsplatz im eigenen Zimmer	Stunden Haushaltshilfe in der Familie
Gruppe 7. und 8. Klassen	Korrelation nach Pearson	1	,902(**)	,855(**)	0,158	0,005
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,000	0,078	0,954
	N	130	127	121	125	125
Gruppe 12. und 13. Jahrgang	Korrelation nach Pearson	1	,978(**)	,851(**)	0,117	,326(**)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,000	0,207	0,000
	N	118	117	113	117	116
Gruppe Gesamt	Korrelation nach Pearson	1	,852(**)	0,107	,136(*)	0,112
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,113	0,035	0,084
	N	248	234	219	242	241

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Gruppe: 1=DCD, 2=DIM; Bewohnter Stadtteil 1=Süden (Übliches Einzugsgebiet der Schule), 2=Übriges Stadtgebiet; Geburtsort 1=Stadt, 2=Rest Deutschland, 3=Ausland; Geburtsland Eltern/Großeltern 1=Deutschland, 2= Teils Deutschland, 3 = Ausland; Arbeitsplatz im eigenen Zimmer 1=Ja, 2=Nein)

Abbildung 35: Korrelationstabelle zu Lebensumständen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage

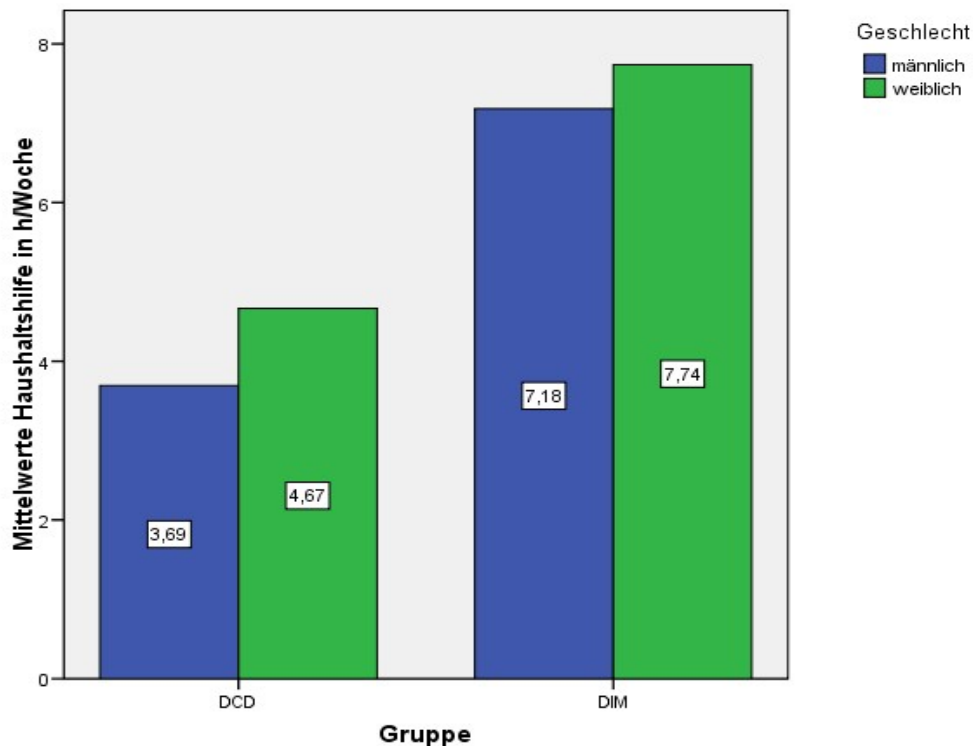
Die Familien der DIM sind anscheinend größer, bei den älteren Schülern der Oberstufe zunehmend. Aber die Unterschiede sind nicht sehr groß, die DIM hat ungefähr ein Geschwister mehr und hat im Gegensatz zur DCD keine 1-Kind Familien.

Anzahl Geschwister	DCD		DIM	
	Anzahl	%	Anzahl	%
0	28	15,9%		
1	89	50,6%	23	35,4%
2	46	26,1%	30	46,2%
3	11	6,3%	7	10,8%
4	1	0,6%	3	4,6%
5	1	0,6%	1	1,5%
6			1	1,5%

Abbildung 36: Geschwisterzahl von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage

0,462/Signifikanz (2-seitig) 0,000/N 222. Ein Aufwachsen mit mehreren Sprachen ist grundsätzlich positiv, wie jüngere Untersuchungen gezeigt haben (vgl. 2.2.1.).

Trotz größerer Familien geben die DIM Schüler/innen an, in der Regel, wenn auch nicht ganz so häufig, einen Arbeitsplatz im eigenen Zimmer zu haben. In den Jahrgängen 7/8 müssen die Kinder anscheinend nicht mehr Haushaltstätigkeiten durchführen als die DCD, im Durchschnitt fünf Stunden pro Woche²¹. In der Oberstufe hingegen zeigt sich deutlich, dass die DIM im Haushalt der Eltern wohl mehr mitarbeitet (Abbildung 37).



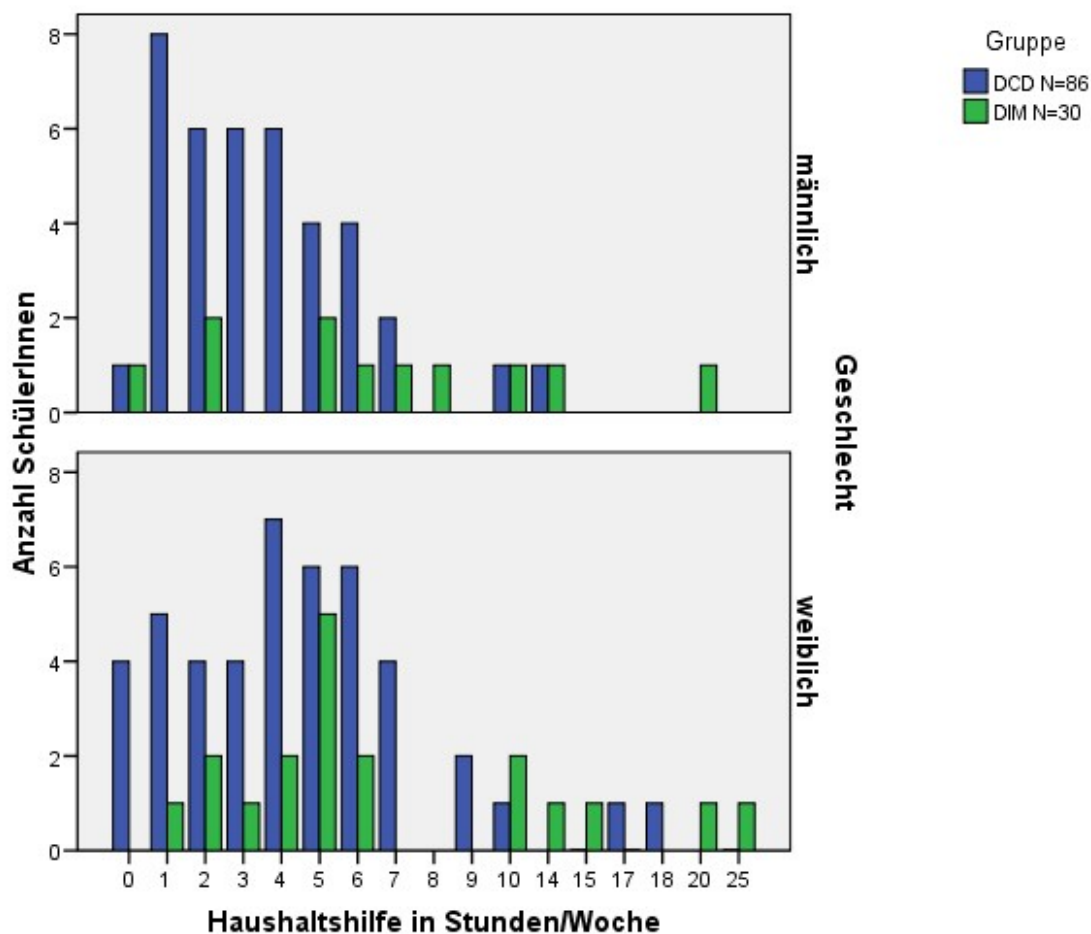
$N(DIM)=30$, $N(DCD)=86$: „Schätzen Sie die durchschnittliche Anzahl Stunden, die Sie im Haushalt Ihrer Familie helfen (z.B. Küchenarbeiten oder Geschwister beaufsichtigen)“

Abbildung 37: Haushaltshilfe von DIM und DCD nach Geschlecht in der Schüler/innenumfrage der Sekundarstufe II, Mittelwerte

Nach dem Ergebnis der Umfrage helfen die beiden Geschlechter der DIM im Schnitt ähnlich viel im Haushalt. Man kann hier nicht von einer Geschlechterbenachteiligung reden.

Allerdings gibt es Ausreißer, was im Einzelfall, die Richtigkeit der Angaben vorausgesetzt, eine große Härte bedeutet (Abbildung 38).

²¹ Übrigens passt diese Beobachtung zu einem Vergleich der Fehlstunden der Sekundarstufe I in der Schule von 2004 – 2007, wenn man zu Grunde legt, dass starke Unterschiede in den außerschulischen Arbeitsbelastungen auch zu einer unterschiedlichen Anzahl von Krankmeldungen führen müssten. DIM und DCD liegen, zudem ja auch noch andere Faktoren eine Rolle spielen, aber gleich. Der Pearson Koeffizient für die Korrelation der Fehlstunden von $DCD=1$ und $DIM=2$ liegt bei $-0,032$ /Signifikanz $0,164/N=1890$.

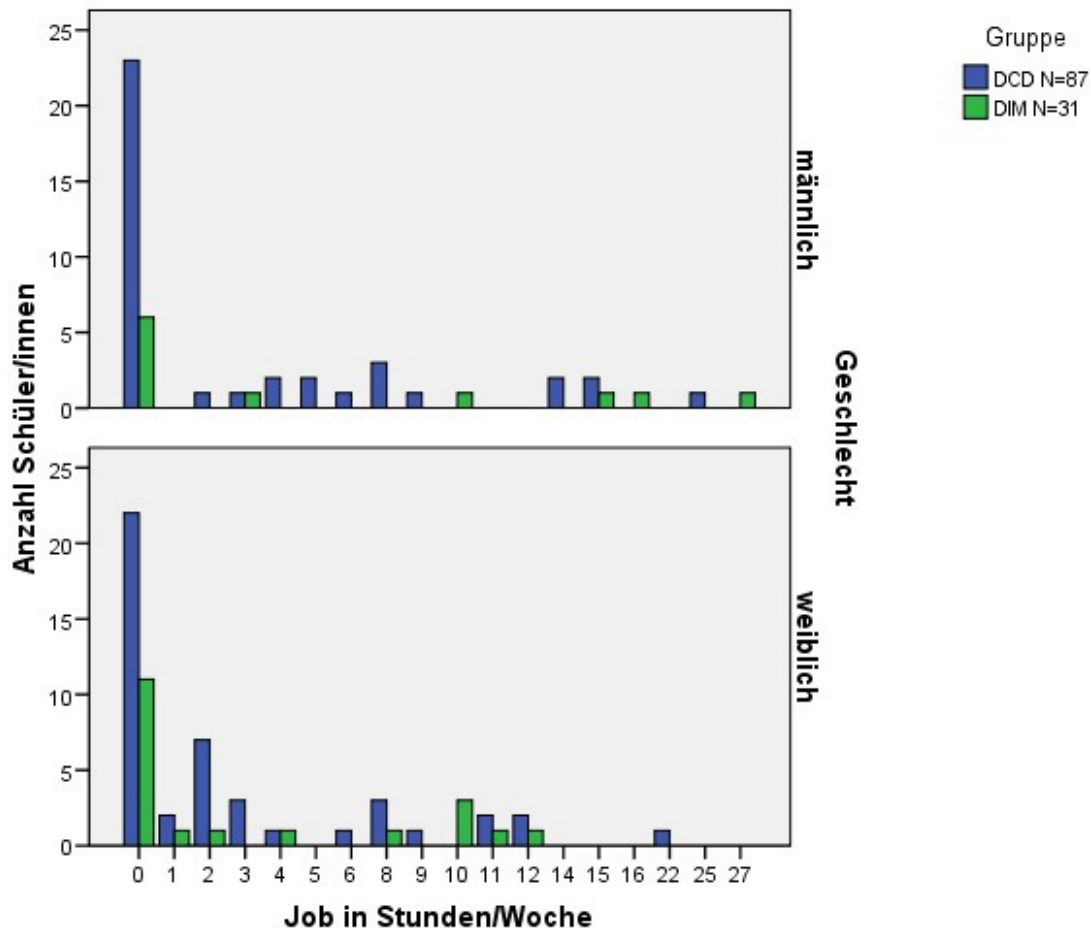


„Schätzen Sie die durchschnittliche Anzahl Stunden, die Sie im Haushalt Ihrer Familie helfen (z.B. Küchen-arbeiten oder Geschwister beaufsichtigen)“

Abbildung 38: *Haushaltshilfe von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der Sekundarstufe II, Einzeldarstellung*

Dabei gilt für die DIM dieser Umfrage: Je mehr Geschwister, desto weniger Haushaltshilfe. Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant (-0,431/Signifikanz 2-seitig 0,017/N 30). Bei der DCD zeigt sich statistisch diese Auffälligkeit nicht (0,08/Signifikanz 2-seitig 0,463/N 86).

In der Umfrage der Sekundarstufe II wurde auch nach Nebentätigkeiten (Jobs) gefragt (Abbildung 39). Im Mittel findet sich zwischen DIM und DCD mit 4,48 zu 3,36 Stunden pro Woche kein großer, aber erkennbarer Unterschied. Die meisten Schüler/innen beider Gruppen haben keine Nebentätigkeit, aber es gibt auch wieder einzelne Ausreißer.



„Um Ihr Taschengeld aufzubessern, wie viele Stunden gehen Sie neben der Schule arbeiten?“
 Abbildung 39: *Nebentätigkeiten von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der Sekundarstufe II*

Bei der DIM gibt es Hinweise, dass mehr Haushaltshilfe zu weniger Nebentätigkeit führt. Die Datenmenge ist aber zu gering für signifikante Aussagen nach Pearson (-0,259/Signifikanz 0,166/N30-31).

Trotz individueller Unterschiede ist die außerschulische Belastung der DIM im Vergleich zur DCD statistisch letztendlich nicht besonders unterschiedlich. Aber auch leichte Differenzen können zu leichten Notenverschiebungen in der Statistik des schulischen Erfolgs führen. Und mehrere leichte Unterschiede können sich entsprechend summieren.

5.3.3. Das soziale Umfeld der Schüler/innen

Die Umfrageergebnisse zeigen größtenteils deutliche Ähnlichkeiten zwischen DCD und DIM. Aber teilweise finden sich signifikante Unterschiede. Außerdem werden im folgenden einige

Hinweise besprochen, die aufgrund zu geringer Datenmengen, insbesondere bei Geschlechterunterschieden, statistisch nicht als signifikant bezeichnet werden dürfen, aber dennoch erwähnenswert sind. An dieser Stelle sei erneut darauf hingewiesen, dass die Oberstufe der DIM sich größtenteils aus ehemaligen Realschüler/innen zusammensetzt.

Gruppe	DCD 7/8									DIM 7/8								
	männlich			weiblich			Insgesamt			männlich			weiblich			Insgesamt		
	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.
Freunde	1,59	54	0,836	1,55	40	0,597	1,57	94	0,740	1,72	18	0,575	1,56	16	0,629	1,65	34	0,597
Straße	2,40	53	1,536	2,03	39	1,088	2,24	92	1,370	2,21	19	0,976	2,38	16	1,668	2,29	35	1,319
Nachbarn	2,74	54	1,616	2,75	40	1,193	2,74	94	1,444	2,42	19	1,121	2,69	16	1,662	2,54	35	1,379
Familie	1,30	54	0,500	1,60	40	0,841	1,43	94	0,680	1,11	19	0,315	1,25	16	0,775	1,17	35	0,568
schul. Leist.	2,72	54	0,920	2,48	40	0,877	2,62	94	0,905	2,79	19	0,535	2,69	16	1,078	2,74	35	0,817
Gesundheit	1,91	54	1,103	1,95	40	0,932	1,93	94	1,029	1,58	19	0,507	2,06	16	0,574	1,80	35	0,584
Zimmer	1,61	54	0,920	1,95	40	1,131	1,76	94	1,023	2,00	19	1,054	1,88	16	1,088	1,94	35	1,056
Schule	2,72	54	1,220	2,15	40	0,662	2,48	94	1,055	2,53	19	1,124	1,94	16	0,680	2,26	35	0,980
Geschwister	2,15	46	1,909	2,06	32	1,268	2,12	78	1,667	2,00	19	1,155	1,63	16	0,619	1,83	35	0,954
Eltern	1,52	54	0,746	1,70	40	0,758	1,60	94	0,752	1,37	19	0,597	1,06	16	0,250	1,23	35	0,490
Stadtviertel	2,58	53	1,292	3,33	40	6,840	2,90	93	4,573	2,26	19	1,195	2,25	16	1,238	2,26	35	1,197
Zukunft	1,84	51	0,731	1,87	39	0,732	1,86	90	0,728	1,72	18	0,575	1,56	16	0,629	1,65	34	0,597
Religion	2,65	51	1,547	2,17	36	1,159	2,45	87	1,412	1,44	18	0,784	1,56	16	1,094	1,50	34	0,929
Haus	1,77	53	1,266	1,68	40	0,917	1,73	93	1,124	1,95	19	0,848	2,19	16	1,424	2,06	35	1,136
Stadt	2,17	53	1,069	1,85	40	0,921	2,03	93	1,016	1,89	19	0,937	2,38	16	0,957	2,11	35	0,963
Schulklasse	2,26	54	0,975	1,93	40	0,764	2,12	94	0,902	2,32	19	1,250	2,63	16	0,885	2,46	35	1,094
Lehrer	2,91	54	0,937	2,68	40	0,829	2,81	94	0,895	3,21	19	0,918	2,75	16	0,775	3,00	35	0,874
Aussehen	2,04	53	0,898	2,42	36	0,770	2,19	89	0,864	1,44	16	0,629	2,00	16	1,211	1,72	32	0,991
allg. Leben	1,98	53	0,843	2,13	39	0,801	2,04	92	0,824	1,84	19	0,602	1,63	16	0,500	1,74	35	0,561
Freizeit	1,54	54	0,665	1,85	40	0,949	1,67	94	0,808	1,53	19	0,513	1,94	16	0,772	1,71	35	0,667
Taschengeld	2,06	53	1,379	2,00	40	1,086	2,03	93	1,255	1,89	19	1,150	1,44	16	0,512	1,69	35	0,932
Gruppe	DCD 12/13									DIM 12/13								
	männlich			weiblich			Insgesamt			männlich			weiblich			Insgesamt		
	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.	Mittelwert	N	Stand. Abw.
Freunde	1,56	39	0,680	1,67	45	0,640	1,62	84	0,657	2,18	11	0,603	1,50	20	0,513	1,74	31	0,631
Straße	2,41	39	0,966	2,49	45	1,014	2,45	84	0,987	2,73	11	1,348	2,47	19	1,219	2,57	30	1,251
Nachbarn	2,64	39	0,959	3,02	45	0,988	2,85	84	0,988	3,36	11	1,362	3,00	20	1,622	3,13	31	1,522
Familie	1,67	39	0,662	2,35	46	2,923	2,04	85	2,212	1,73	11	1,009	1,55	20	0,759	1,61	31	0,844
schul. Leist.	2,62	39	0,907	2,78	45	0,997	2,70	84	0,954	3,36	11	0,674	2,95	20	1,099	3,10	31	0,978
Gesundheit	2,00	39	0,946	2,26	46	0,801	2,14	85	0,875	1,91	11	0,831	2,40	20	0,883	2,23	31	0,884
Zimmer	1,77	39	0,627	1,80	46	0,654	1,79	85	0,638	2,18	11	0,874	1,95	20	1,099	2,03	31	1,016
Schule	2,97	39	0,932	3,22	46	0,786	3,11	85	0,859	3,55	11	1,036	3,35	20	0,875	3,42	31	0,923
Geschwister	1,86	35	0,879	2,10	40	1,837	1,99	75	1,466	2,00	11	1,183	1,95	20	0,686	1,97	31	0,875
Eltern	1,69	39	0,766	1,80	46	0,719	1,75	85	0,738	1,64	11	0,809	1,53	19	0,841	1,57	30	0,817
Stadtviertel	2,46	39	1,144	2,63	46	1,162	2,55	85	1,150	2,27	11	0,905	3,25	20	1,333	2,90	31	1,274
Zukunft	2,22	37	0,886	2,33	43	0,778	2,28	80	0,826	2,73	11	0,647	2,37	19	1,212	2,50	30	1,042
Religion	3,00	29	1,414	3,08	39	1,201	3,04	68	1,286	1,27	11	0,467	1,55	20	0,887	1,45	31	0,768
Haus	1,85	39	0,745	2,00	46	0,869	1,93	85	0,813	2,09	11	1,136	2,21	19	1,134	2,17	30	1,117
Stadt	2,15	39	0,670	2,24	45	0,773	2,20	84	0,724	2,36	11	0,924	2,95	20	0,945	2,74	31	0,965
Schulklasse	2,33	39	0,662	2,83	46	0,825	2,60	85	0,790	2,82	11	0,982	3,25	20	0,910	3,10	31	0,944
Lehrer	3,00	39	0,795	3,35	46	2,734	3,19	85	2,079	3,36	11	1,120	3,30	20	0,923	3,32	31	0,979
Aussehen	2,24	37	0,760	2,43	44	0,661	2,35	81	0,710	1,91	11	1,044	2,00	19	0,667	1,97	30	0,809
allg. Leben	1,97	39	0,628	2,27	45	0,780	2,13	84	0,724	2,45	11	0,522	2,58	19	0,507	2,53	30	0,507
Freizeit	1,97	39	0,707	1,98	46	1,000	1,98	85	0,873	2,91	11	0,944	2,70	20	1,593	2,77	31	1,383
Taschengeld	2,08	39	0,929	2,48	46	1,188	2,29	85	1,089	2,55	11	1,440	2,25	20	0,851	2,35	31	1,082

„Es folgen einige Bereiche aus Deinem/Ihrem Leben. Gebe/n Sie in Schulnoten von 1 (=sehr gut) bis 6 (= ungenügend) an, wie zufrieden Du/Sie damit bist/sind.“ „Meine Freunde“, „Meine Nachbarn“, „Meine Schule“ etc.

Abbildung 40: **Bewertung des sozialen Umfeldes von DIM und DCD nach Schulnoten in den Schüler/innenumfragen**

In Abbildung 41 bedeuten positive Koeffizienten schlechtere Bewertungen der DIM, negative bessere im Vergleich zur DCD. Ins Auge fällt die weitaus größere Wertschätzung der DIM gegenüber der DCD bei der Bewertung der eigenen Religion. Dieser Unterschied zur DCD vergrößert sich noch in der Oberstufe.

	Gruppe 7/8			Gruppe 12/13		
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Gruppe	1		130	1		118
Freunde	0,049	0,578	129	0,077	0,411	117
Straße	0,016	0,855	128	0,061	0,515	116
Nachbarn	-0,061	0,492	130	0,113	0,227	117
Familie	-0,169	0,054	130	-0,091	0,327	118
schul. Leist.	0,067	0,449	130	,186(*)	0,045	117
Gesundheit	-0,061	0,492	130	0,056	0,549	118
Zimmer	0,085	0,339	130	0,146	0,114	118
Schule	-0,098	0,268	130	0,160	0,083	118
Geschwister	-0,090	0,345	113	0,002	0,981	108
Eltern	-,227(**)	0,009	130	-0,104	0,262	117
Stadtviertel	-0,072	0,416	129	0,136	0,143	118
Zukunft	-0,127	0,157	125	0,122	0,202	112
Religion	-,313(**)	0,000	122	-,538(**)	0,000	101
Haus	0,132	0,137	129	0,120	0,196	117
Stadt	0,037	0,677	129	,294(**)	0,001	117
Schulklasse	0,158	0,073	130	,258(**)	0,005	118
Lehrer	0,100	0,257	130	0,036	0,697	118
Aussehen	-,227(*)	0,012	122	-,210(*)	0,025	113
Allg. Leben	-,175(*)	0,048	128	,250(**)	0,007	116
Freizeit	0,030	0,738	130	,327(**)	0,000	118
Taschengeld	-0,131	0,140	128	0,023	0,805	118

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 41: **Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen Umfeldes von DIM und DCD in den Schüler/innenumfragen**

Ansonsten überwiegen in den 7. und 8. Klassen große Ähnlichkeiten zwischen DIM und DCD. Die Angaben zu Freunden, Straße, Nachbarn, Zimmer, Schule, Geschwister etc. unterscheiden sich kaum. Die Familie und Freunde werden besser bewertet als die Lehrer/innen, die in beiden Gruppen nur mittlere Noten bekommen. Insgesamt scheint die DIM etwas zufriedener als die DCD. Im leicht signifikanten Bereich macht sie positivere Angaben zu Eltern, Aussehen und allgemeines Leben. Auch zeigen sich Hinweise leicht unterhalb der Signifikanz, dass sie mit ihren Familien etwas zufriedener sind. Die DIM der 7. und 8. Klassen unterscheidet sich vergleichsweise wenig von der DCD. Im 12. und 13.

Jahrgang hingegen haben sich die Koeffizienten mit Ausnahme von Religion und Aussehen deutlich verschlechtert. In der Oberstufe zeigt sich eine spürbare Ernüchterung bei der DIM. Es finden sich vermehrt signifikante Unterschiede mit negativeren Bewertungen im Vergleich zu den Angaben der DCD. Dies betrifft insbesondere die Bereiche Schule, Stadt, Freizeit und Leben allgemein. Im Bereich Stadt und Freizeit haben die älteren Schüler/innen der DIM anscheinend Erwartungen, die zunehmend weniger erfüllt werden.

Im schulischen Bereich zeigen sich womöglich Auswirkungen der verstärkten fachlichen Probleme der DIM in der Oberstufe. Hier schätzen sich die Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch realistisch schlechter ein. Allerdings zeigen sich mögliche Zusammenhänge bei den kleinen Datenmengen nicht eindeutig. Vergleichsweise deutlich ist aber die Bedeutung der Lehrer/innen in Zusammenhang mit der Bewertung sowohl des Jahrgangs als auch der Schule.

		Schul. Leist.	Gesund.	Zimmer	Schule	Jahrgang (Schulklasse)	Lehrer	allg. Leben	Freizeit
schulische Leistungen	Korrelation n. Pearson	1	0,090	0,332	0,212	0,062	0,210	-0,009	-0,131
	Signifikanz (2-seitig)		0,632	0,068	0,252	0,741	0,257	0,961	0,482
	N	31	31	31	31	31	31	30	31
Gesundheit	Korrelation n. Pearson	0,090	1	0,252	0,044	-0,107	0,144	0,323	0,098
	Signifikanz (2-seitig)	0,632		0,172	0,816	0,567	0,439	0,082	0,601
	N	31	31	31	31	31	31	30	31
Zimmer	Korrelation n. Pearson	0,332	0,252	1	0,056	0,066	0,190	-0,004	,456(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,068	0,172		0,764	0,724	0,305	0,981	0,010
	N	31	31	31	31	31	31	30	31
Schule	Korrelation n. Pearson	0,212	0,044	0,056	1	0,028	,399(*)	-0,175	-0,054
	Signifikanz (2-seitig)	0,252	0,816	0,764		0,879	0,026	0,355	0,773
	N	31	31	31	31	31	31	30	31
Jahrgang (Schulklasse)	Korrelation n. Pearson	0,062	-0,107	0,066	0,028	1	,362(*)	0,139	0,068
	Signifikanz (2-seitig)	0,741	0,567	0,724	0,879		0,045	0,463	0,715
	N	31	31	31	31	31	31	30	31
Lehrer	Korrelation n. Pearson	0,210	0,144	0,190	,399(*)	,362(*)	1	0,083	-0,018
	Signifikanz (2-seitig)	0,257	0,439	0,305	0,026	0,045		0,665	0,922
	N	31	31	31	31	31	31	30	31
allg. Leben	Korrelation n. Pearson	-0,009	0,323	-0,004	-0,175	0,139	0,083	1	-0,017
	Signifikanz (2-seitig)	0,961	0,082	0,981	0,355	0,463	0,665		0,931
	N	30	30	30	30	30	30	30	30
Freizeit	Korrelation n. Pearson	-0,131	0,098	,456(**)	-0,054	0,068	-0,018	-0,017	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,482	0,601	0,010	0,773	0,715	0,922	0,931	
	N	31	31	31	31	31	31	30	31

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 42: Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen Umfeldes der DIM in der Schüler/innenumfrage der Jahrgänge 12/13

Bei der DCD der Oberstufe korreliert die Bewertung der Lehrer/innen allerdings nicht signifikant mit der Bewertung der Schule (bzw. des Jahrgangs), hier dominiert die Einschätzung der eigenen schulischen Leistung (Abbildung 44). In der Sekundarstufe I der Umfragen zeigen sich sowohl bei der DIM als auch bei der DCD deutlich signifikante Korrelationen zwischen den Lehrerbewertungen, Schule und Schulklassen (entspricht Jahrgängen in der Oberstufe). Lehrer/innen spielen also anscheinend eine wichtige Rolle bei der Bewertung sozialer Gruppen und beim Befinden von Schüler/innen und sind damit auch im Hinblick auf Integration von zentraler Bedeutung.

	Geschlecht 7/8 DCD			Geschlecht 7/8 DIM			Geschlecht 12/13 DCD			Geschlecht 12/13 DIM		
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Geschlecht	1		94	1		35	1		85	1		31
Freunde	-0,029	0,784	94	-0,136	0,445	34	0,078	0,479	84	-,526(**)	0,002	31
Strasse	-0,134	0,201	92	0,063	0,719	35	0,040	0,718	84	-0,099	0,601	30
Nachbarn	0,003	0,976	94	0,098	0,577	35	0,194	0,078	84	-0,116	0,534	31
Familie	,222(*)	0,031	94	0,129	0,461	35	0,154	0,158	85	-0,102	0,584	31
schul. Leist.	-0,136	0,192	94	-0,063	0,719	35	0,085	0,440	84	-0,206	0,267	31
Gesundheit	0,021	0,844	94	,418(*)	0,012	35	0,149	0,172	85	0,270	0,141	31
Zimmer	0,165	0,113	94	-0,060	0,733	35	0,028	0,802	85	-0,111	0,552	31
Schule	-,270(**)	0,009	94	-0,304	0,076	35	0,142	0,196	85	-0,103	0,581	31
Geschwister	-0,027	0,817	78	-0,199	0,253	35	0,083	0,478	75	-0,028	0,882	31
Eltern	0,120	0,250	94	-0,315	0,065	35	0,076	0,489	85	-0,066	0,729	30
Stadtviertel	0,081	0,443	93	-0,006	0,975	35	0,074	0,503	85	,373(*)	0,039	31
Zukunft	0,020	0,854	90	-0,136	0,445	34	0,066	0,558	80	-0,169	0,373	30
Religion	-0,169	0,119	87	0,064	0,718	34	0,030	0,809	68	0,176	0,344	31
Haus	-0,044	0,678	93	0,107	0,541	35	0,095	0,388	85	0,052	0,783	30
Stadt	-0,157	0,134	93	0,252	0,144	35	0,063	0,571	84	0,296	0,106	31
Schulklasse	-0,184	0,076	94	0,143	0,413	35	,313(**)	0,004	85	0,223	0,229	31
Lehrer	-0,129	0,215	94	-0,266	0,122	35	0,084	0,445	85	-0,032	0,866	31
Aussehen	,216(*)	0,042	89	0,288	0,110	32	0,133	0,236	81	0,055	0,772	30
Allg. Leben	0,089	0,401	92	-0,196	0,260	35	0,202	0,065	84	0,120	0,527	30
Freizeit	0,192	0,063	94	0,311	0,069	35	0,002	0,984	85	-0,074	0,694	31
Taschengeld	-0,022	0,831	93	-0,248	0,151	35	0,185	0,091	85	-0,133	0,476	31

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

männlich=1, weiblich=2; in obiger Tabelle bedeuten positive Koeffizienten schlechtere Bewertungen der Schülerinnen, negative bessere im Vergleich zu den männlichen Schülern

Abbildung 43: Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen Umfeldes von DIM und DCD nach Geschlecht in den Schüler/innenumfragen

Bei den Untersuchungen zu Geschlechterunterschieden liegen nur kleine Vergleichsmengen vor. Trotzdem lassen sich einige signifikante Beobachtungen machen. In Abbildung 43 bedeuten positive Koeffizienten schlechtere Bewertungen der Schülerinnen, negative bessere

im Vergleich zu den männlichen Schülern.

DCD 12/13. Jahrgang		schul. Leist.	Schule	Lehrer	Jahrgang/ Schulklasse
Schulische Leistungen	Korrelation nach Pearson	1	,379(**)	0,010	0,140
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,926	0,199
	N	86	86	86	86
Schule	Korrelation nach Pearson	,379(**)	1	0,049	0,188
	Signifikanz (2-seitig)	0,000		0,654	0,081
	N	86	87	87	87
Lehrer	Korrelation nach Pearson	0,010	0,049	1	-0,050
	Signifikanz (2-seitig)	0,926	0,654		0,645
	N	86	87	87	87
Jahrgang	Korrelation nach Pearson	0,140	0,188	-0,050	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,199	0,081	0,645	
	N	86	87	87	87
DIM 7/8. Klassen					
Schulische Leistungen	Korrelation nach Pearson	1	,342(*)	0,041	0,201
	Signifikanz (2-seitig)		0,044	0,814	0,246
	N	35	35	35	35
Schule	Korrelation nach Pearson	,342(*)	1	,343(*)	0,326
	Signifikanz (2-seitig)	0,044		0,044	0,056
	N	35	35	35	35
Lehrer	Korrelation nach Pearson	0,041	,343(*)	1	0,307
	Signifikanz (2-seitig)	0,814	0,044		0,072
	N	35	35	35	35
Schulklasse	Korrelation nach Pearson	0,201	0,326	0,307	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,246	0,056	0,072	
	N	35	35	35	35
DCD 7/8. Klassen					
Schulische Leistungen	Korrelation nach Pearson	1	,448(**)	,337(**)	,227(*)
	Signifikanz (2-seitig)		0,000	0,001	0,027
	N	95	95	95	95
Schule	Korrelation nach Pearson	,448(**)	1	,625(**)	,436(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,000		0,000	0,000
	N	95	95	95	95
Lehrer	Korrelation nach Pearson	,337(**)	,625(**)	1	,307(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,001	0,000		0,002
	N	95	95	95	95
Schulklasse	Korrelation nach Pearson	,227(*)	,436(**)	,307(**)	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,027	0,000	0,002	
	N	95	95	95	95

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

DIM 12/13. Jahrgang siehe vorherige Abbildung

Abbildung 44: Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen schulischen Umfeldes der DIM und DCD in den Schüler/innenumfragen

In den 7. und 8. Klassen ist augenfällig, dass die DIM Schülerinnen sich signifikant deutlich ungesünder einschätzen als die DIM Schüler. Bei der DCD findet sich dieser Unterschied

nicht. Womöglich reagieren die DIM Schülerinnen sensibler auf entwicklungsbedingte Veränderungen. In der Oberstufe wertschätzen die DIM Schülerinnen Freunde signifikant weitaus mehr als die DIM Schüler. Auch dieser Unterschied zeigt sich nicht bei der DCD. Auch die signifikant geringere Bewertung des Stadtviertels durch die DIM Schülerinnen in der Oberstufe findet sich ansonsten nicht. Die DCD Schülerinnen der 7. und 8. Klassen bewerten die Schule signifikant besser als die DCD Schüler, was mit ihren besseren Schulnoten zusammenhängen könnte. Bei der DIM findet sich diese Konstellation noch andeutungsweise. Die DCD der Oberstufe bewertet den Jahrgang signifikant schlechter, bei der DIM findet sich dies ebenfalls nur andeutungsweise. In den 7. und 8. Klassen bewerten die DCD Schülerinnen ihr Aussehen signifikant bescheidener als die DCD Schüler. Bei der DIM findet sich dies nur andeutungsweise. In den gleichen Klassen bewerten die DCD Schülerinnen ihre Familien signifikant schlechter.

Man sollte sich allerdings erinnern, dass die Geschlechter- und Gruppenunterschiede in der Regel auf vergleichsweise hohem Bewertungsniveau liegen und auch signifikante Unterschiede meist vergleichsweise bescheiden ausfallen. Größere Unterschiede in den Angaben finden sich hier nur bei Religion, und teils bei Gesundheit und Freunden.

5.3.4. Selbsteinschätzung der Schüler/innen

Gefragt wurde nach verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden konnten. In den folgenden Tabellen bedeuten negative Korrelationskoeffizienten, dass die DIM im Vergleich zur DCD öfter mit „ja“ antwortet, positive umgekehrt.

Die DIM und DCD der 7. und 8. Klassen sind weitgehend gleich in ihrem Antwortverhalten (Abbildung 45). Wiederum finden sich signifikante Unterschiede erst gehäuft in der Umfrage der Oberstufe (Abbildung 46).

	Gruppe 7. und 8. Klassen		
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Gruppe	1		130
lebhaft	-0,026	0,776	125
meist still mit anderen	-0,007	0,940	125
vergnügt und unbekümmert	0,080	0,389	118
zuschauen statt mitmachen Geb.	-0,086	0,342	125
oft ohne Grund müde	-0,056	0,533	128
viel Mühe in Schule geben	-0,048	0,600	121
meist nachgeben bei Streit	0,015	0,865	126
leicht aus der Fassung	-0,016	0,858	124
schlecht einschlafen nach Ärger	-0,074	0,414	125
oft ohne Grund miserabel fühlend	0,059	0,519	122
streitlustig	-0,147	0,104	123
meist gute Laune	0,048	0,596	123
anders als andere fühlend	-0,033	0,716	124

DCD=1, DIM=2, Antwort ja=1, Antwort nein=2

Abbildung 45: *Korrelationstabelle der Selbsteinschätzung von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der 7/8. Klassen*

	Gruppe 12/13. Jahrgang		
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N
Gruppe	1		118
lebhaft	-,246(**)	0,008	115
meist still mit anderen	0,047	0,616	115
vergnügt und unbekümmert	0,138	0,146	112
zuschauen statt mitmachen Geb.	-,325(**)	0,000	114
oft ohne Grund müde	-0,181	0,050	118
viel Mühe in Schule geben	-,273(**)	0,004	109
meist nachgeben bei Streit	-0,095	0,319	112
leicht aus der Fassung	-,200(*)	0,033	114
schlecht einschlafen nach Ärger	-,275(**)	0,003	116
oft ohne Grund miserabel fühlend	-,307(**)	0,001	114
streitlustig	0,135	0,144	118
meist gute Laune	-,216(*)	0,020	115
anders als andere fühlend	-0,108	0,255	113

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Gruppe: DCD=1, DIM=2; Antwort ja=1, Antwort nein=2

Abbildung 46: *Korrelationstabelle der Selbsteinschätzung von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang*

Die DIM des 12. und 13. Jahrgangs beurteilt sich insgesamt emotionaler als die DCD. Zwar schätzt sie sich auf Geburtstagen passiver ein, aber sie fühlt sich etwas lebhafter und besser gelaunt und neigt dafür auch zu negativeren Emotionen bei Ärger und scheinbar

unbegründeter schlechter Grundstimmung. Sie schätzt sich schulisch fleißiger ein als die DCD. Dies könnte auf größere Anstrengungen hindeuten in Zusammenhang mit dem geringeren schulischen Erfolg der DIM oder auf gehobene Bildungsambitionen, wie sie bereits bei Migranten öfter festgestellt wurden²².

5.3.5. Unterricht, Lehrer/innen und Lerngruppen

5.3.5.1 Unterricht und Lehrer/innen

Gefragt wurde nach verschiedenen Aspekten zum aktuellen Unterricht. Die Schüler/innen hatten drei abgestufte Antwortmöglichkeiten. Negative Koeffizienten in den folgenden Tabellen bedeuten, dass die DIM einen Aspekt mehr bejaht als die DCD, positive umgekehrt.

	Gruppe 12/13. Jahrgang			Mittelwerte
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	
Gruppe	1		118	1,26
Unterrichtsverständnis	0,133	0,151	118	1,41
Unterrichtsruhe	0,032	0,728	118	1,87
Disziplin durch Lehrer	0,088	0,347	117	1,96
Nette Lehrer	0,144	0,121	118	1,69
Gern Lehrergespäch	-0,137	0,140	118	1,94
Schule langweilig	0,052	0,576	118	1,79
Benotung D,E,M gerecht	,250(**)	0,006	118	1,71

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

DCD=1, DIM=2, Antwort meistens=1, Antwort teils/teils=2, Antwort fast nie=3

Abbildung 47: Korrelationstabelle der Bewertung des Unterrichts von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

Die Antworten von DIM und DCD gleichen sich im 12/13. Jahrgang. Nur in der Benotung von Deutsch, Englisch und Mathematik glaubt sich die DIM signifikant ungerechter benotet. Immerhin jede/r fünfte glaubt sich hier fachlich extrem verkannt (Abbildung 47/48).

²² Wie in den PISA Studien oder bei Boos-Nünning/Karakasoglu-Aydin (2005)

	DCD		DIM	
	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%
meistens	37	42,5%	7	22,6%
teils/teils	46	52,9%	18	58,1%
fast nie	4	4,6%	6	19,4%

„Ich fühle mich in Deutsch, Englisch und Mathematik gerecht benotet“

Abbildung 48: Bewertung der Notengerechtigkeit von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

	DCD		DIM	
	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%
meistens	31	35,6%	8	25,8%
teils/teils	56	64,4%	21	67,7%
fast nie			2	6,5%

„Die Lehrer/innen sind nett“

Abbildung 49: Bewertung der Lehrer/innen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

Das Gefühl extrem ungerechter Beurteilungen führt aber nur bei zwei Schülern zu einer undifferenzierten Ablehnung des Lehrkörpers. Insgesamt ähneln sich die Beurteilungen gegenüber den Lehrer/innen, was für ein integratives soziales Klima spricht (Abbildung 49). Ein Drittel der DIM der Umfrage in der Oberstufe spricht sogar gerne mit den Lehrer/innen. Bei der DCD ist es nur die Hälfte (Abbildung 50). Diese Beobachtung findet sich verstärkt wieder in der Umfrage der Sekundarstufe I und erreicht dort auch statistische Signifikanz als einziges auffälliges Merkmal im Unterschied zur DCD (Abbildung 51).

	DCD		DIM	
	Anzahl	Spalten%	Anzahl	Spalten%
meistens	14	16,1%	10	32,3%
teils/teils	60	69,0%	17	54,8%
fast nie	13	14,9%	4	12,9%

„Ich spreche gerne mit den Lehrer/innen“

Abbildung 50: Bewertung der Gespräche mit Lehrer/innen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

	Gruppe 7/8. Klassen			Mittel- werte
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	
Gruppe	1		130	1,27
Unterrichtsverständnis	-0,009	0,921	127	1,33
Unterrichtstruhe	-0,129	0,145	129	2,37
Disziplin durch Lehrer	-0,102	0,251	129	1,64
Nette Lehrer	0,013	0,880	129	1,75
Gern Lehrergespräch	-,287(**)	0,001	129	1,95
Schule langweilig	-0,068	0,445	130	1,98
Benotung D,E,M gerecht	0,073	0,411	130	1,58

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
DCD=1, DIM=2, Antwort meistens=1, Antwort teils/teils=2, Antwort fast nie=3

Abbildung 51: Korrelationstabelle der Bewertung des Unterrichts von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der 7/8. Klassen

Die DIM scheint vergleichsweise gerne mit den Lehrer/innen zu sprechen. Dies ist ein gutes Zeichen, insbesondere angesichts zum Teil deutlich schlechterer Schulnoten. Es zeigt, wie wichtig das Verhalten von Lehrer/innen in Zusammenhang mit integrativen Bemühungen sein könnte²³.

Auch die Lehrer/innen wurden zu den Leistungsbeurteilungen der DIM befragt, von denen ein signifikanter Bestandteil in der 12/13. Jahrgangsstufe annimmt, dass sie aufgrund ihrer Herkunft nicht gerecht seien. Ein derartiger Vorwurf wird von den Lehrer/innen weitgehend zurückgewiesen. Dennoch wollen die meisten Voreingenommenheit nicht ganz ausschließen, was vielleicht sinnvoll ist (Abbildung 54).

²³ Es kommt sogar vor, dass türkischstämmige Schüler/innen trotz Nichtzulassung zum Abitur wegen schlechter Noten, die Lehrer/innen zu ihrer Hochzeit einladen, obwohl sie die Schule bereits seit Wochen verlassen haben.

Lehrer/innen	männlich		weiblich	
	türkisch-deutschstämmiger Leistungsvergleich		türkisch-deutschstämmiger Leistungsvergleich	
	Anzahl	Spalten %	Anzahl	Spalten %
deutlich besser				
etwas besser				
gleich	2	15,4%	4	57,1%
etwas schlechter	3	23,1%	1	14,3%
deutlich schlechter	8	61,5%	1	14,3%
keine Angabe			1	14,3%

„Wie sind die schulischen Leistungen der Schüler/innen türkischer Herkunft nach Ihrer Einschätzung im Vergleich zu denen deutscher Herkunft“

Abbildung 52: Leistungsvergleich der Schüler/innen türkischer und deutscher Herkunft in der Lehrer/innenumfrage

Es fällt auf, dass die Lehrer die Schüler/innen türkischer Herkunft erheblich schlechter einschätzen als die Lehrerinnen. Trotz der geringen Datenmengen ist dies deutlich signifikant. Und es bestehen Zusammenhänge mit den zuvor schon analysierten Angaben der Lehrer zum „unterschiedlichen Unterrichtsverhalten“ (Abbildungen 52/53).

		Geschlecht	Unterschiedliches Unterrichtsverhalten	türk.-deutschst. Leistungsvergleich
Geschlecht	Korrelation n. Pearson	1	-,593(**)	-,511(*)
	Signifikanz (2-seitig)		0,006	0,025
	N	20	20	19
Unterschiedliches Unterrichtsverhalten	Korrelation n. Pearson	-,593(**)	1	,780(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,006		0,000
	N	20	20	19

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

männlich=1, weiblich=2, türkisch-stämmige deutlich besser bis türkisch-stämmige deutlich schlechter=1 bis 5, Unterrichtsverhalten türkisch-stämmiger unterschiedlich nie bis regelmäßig=1 bis 5

Abbildung 53: Korrelationstabelle des Leistungsvergleichs der Schüler/innen türkischer und deutscher Herkunft in der Lehrer/innenumfrage nach Geschlecht der Lehrer/innen

Wenn also schon Geschlechterunterschiede der Lehrer/innen bei den Grundeinschätzungen so deutlich zumindest an dieser Schule mit hinein spielen, lässt sich eine gewisse Voreingenommenheit nicht ausschließen. Zwar differenzieren alle Lehrer/innen in ihren Urteilen, aber mindestens die Lehrer machen bei der DIM etwas mehr Unterschiede als zumindest im Leistungsbereich der Sekundarstufe I nach Versetzungsnoten gegeben scheint.

Es lässt sich nicht ausschließen, dass Lehrer/innen der DIM (unbewusst) leichter schlechtere Noten geben, weil sie womöglich weniger unter Druck von deren Eltern stehen, welche sich vielleicht aufgrund von Deutschdefiziten oder dem größeren Bildungsgefälle zu den Lehrer/innen mehr zurückhalten. Nach den eigenen Angaben in der Umfrage stehen die Lehrer/innen spürbar unter Notendruck von Eltern (Abbildung 91 im Anhang). Hier ist es auch durchaus möglich, dass in diesem generell brisanten Bereich geschönter Schulnoten die Angaben der Lehrer/innen in der Umfrage aufgrund sozialer Erwünschtheit ebenfalls geschönt sind, d.h. das eigentliche Ausmaß des Problems könnte weitaus größer sein als es den Anschein hat.

Lehrer/innen		nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig	keine Angabe
schlechtere Benotung, weil türkisch-stämmig	Anzahl	7	10	2			1
	Zeilen%	35,0%	50,0%	10,0%			5,0%
leistungsstarke türkisch-stämmige	Anzahl		5	9	3	2	1
	Zeilen%		25,0%	45,0%	15,0%	10,0%	5,0%
leistungsschwache türkisch-stämmige	Anzahl			4	11	4	1
	Zeilen%			20,0%	55,0%	20,0%	5,0%
leistungsstarke deutsch-stämmige	Anzahl			9	5	5	1
	Zeilen%			45,0%	25,0%	25,0%	5,0%
leistungsschwache deutsch-stämmige	Anzahl			11	4	4	1
	Zeilen%			55,0%	20,0%	20,0%	5,0%

„Haben Sie den Eindruck, dass Schüler/innen türkischer Herkunft gegenüber den Schüler/innen deutscher Herkunft bei gleicher Leistung von Lehrer/innen schlechter beurteilt werden?“, „Unter den Schüler/innen türkischer Herkunft sind leistungsstarke Schüler/innen anzutreffen.“, dto. analog, dto. analog

Abbildung 54: Die Gerechtigkeit der Benotung und die Einschätzung der Leistung der Schüler/innen türkischer und deutscher Herkunft in der Lehrer/innenumfrage

5.3.5.2 Sozialer Zusammenhalt in Klassen und Jahrgangsstufen

Vorgegeben wurden Aussagen zu Klassengemeinschaften in der Sekundarstufe I bzw. Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe II. Die Schüler/innen konnten zustimmen oder nicht. Negative Koeffizienten in Abbildung 55 bedeuten, dass die DIM einer Aussage mehr zustimmt als die DCD, positive umgekehrt.

Aussagen zu Jahrgangsstufe und Schule (stimmt/stimmt nicht)	Gruppe 12/13. Jahrgang			Mittel- werte
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	
Gruppe (DCD=1, DIM=2)	1		118	1,26
Jahrgangsstufe gefällt	0,094	0,321	113	1,20
Jahrgangsstufe verträgt sich traurig bei Schulwechsel	0,114	0,231	112	1,31
toller Zusammenhalt Jahrgangsstufe	0,056	0,554	113	1,30
lieber andere Schule	-0,036	0,705	112	1,76
oft Beleidigungen in Jahrgangsstufe	-,290(**)	0,002	115	1,83
bester Freund/in in Jahrgangsstufe	-0,090	0,343	113	1,62
oft Streit in Jahrgangsstufe	-0,054	0,559	118	1,43
	-0,031	0,746	113	1,79

*** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
DCD=1, DIM=2, Antwort stimmt=1, Antwort stimmt nicht=2*

Abbildung 55: Korrelationstabelle der Bewertung schulischer Gemeinschaften von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

Wiederum zeigen sich große Ähnlichkeiten zwischen DIM und DCD. Es findet sich nur ein signifikanter Unterschied. Der Befund hier ist allerdings widersprüchlich und zudem die Kategorie womöglich schief gewählt. „Lieber andere Schule“ war eigentlich als Pendant zu „lieber andere Klasse“ in der Sekundarstufe I gedacht, da eine alternative Jahrgangsstufe nicht existiert. Somit kann „traurig bei Schulwechsel“ nun aber als Kontrolle fungieren. Und hier unterscheiden sich DIM und DCD nicht. Ebenfalls zeigen die weiteren Ergebnisse zu Zusammenhalt, Wohlbefinden und Streit keine bedeutenden Unterschiede im Antwortverhalten zwischen DIM und DCD. Somit kann man wohl davon ausgehen, dass sich die DIM sozial hier nicht unwohler fühlt. Andererseits fühlt sie sich aber auch nicht besser, denn auch ein Drittel der DCD wäre nicht traurig, wenn sie die Schule wechseln müssten (Abbildung 56). Deshalb schlägt obige Kontrolle letztendlich nicht an. Drei Viertel von DIM und DCD sind gerne in der Jahrgangsstufe, aber in Bezug auf Zusammenhalt und Kommunikation (Beleidigungen) machen sie negative Angaben.

			Gruppe 12/13 Jahrgang		Gesamt
			DCD	DIM	
traurig bei Schulwechsel	stimmt	Anzahl	60	19	79
		Spalten%	71,4%	65,5%	69,9%
	stimmt nicht	Anzahl	24	10	34
		Spalten%	28,6%	34,5%	30,1%

„Wenn ich auf eine andere Schule müsste, wäre ich traurig“

Abbildung 56: Bewertung eines angenommenen Schulwechsels von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

Bemerkenswert ist, dass nur wenige Schüler/innen der DCD sich explizit auf eine andere Schule wünschen (Abbildung 57), d.h. der beträchtliche Anteil an Schüler/innen mit türkischem Migrationshintergrund wirkt auf sie anscheinend nicht negativ. Sie sind ja auch bereits einen ähnlich hohen Anteil aus der Sekundarstufe I gewöhnt (vgl. 2.3.4.).

			Gruppe 12/13 Jahrgang		Gesamt
			DCD	DIM	
lieber andere Schule	stimmt	Anzahl	9	11	20
		Spalten%	10,7%	35,5%	17,4%
	stimmt nicht	Anzahl	75	20	95
		Spalten%	89,3%	64,5%	82,6%

„Ich würde lieber auf einer anderen Schule sein“

Abbildung 57: Wunsch nach Schulwechsel von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

Auch in den 7. und 8. Klassen finden sich weitgehend Ähnlichkeiten zwischen DIM und DCD. In Bezug auf empfundene Beleidigungen zeigt sich die DIM allerdings auffällig sensibler, wie der deutlich negative Korrelationskoeffizient in Abbildung 58 zeigt. Dieser Unterschied findet sich in der Umfrage in der Oberstufe nicht mehr, obwohl auch dort häufig Beleidigungen empfunden werden.

Aussagen zur Klasse und Schule (stimmt/stimmt nicht)	Gruppe 7/8. Klassen			Mittel- werte
	Korrelation nach Pearson	Signifikanz (2-seitig)	N	
Gruppe (DCD=1, DIM=2)	1		130	1,27
Klasse gefällt	0,142	0,110	128	1,10
Klasse verträgt sich	0,062	0,494	123	1,33
traurig bei Schulwechsel	0,154	0,082	128	1,19
toller Zusammenhalt Klasse	0,142	0,125	118	1,41
Lieblingsklasse	0,019	0,834	127	1,24
lieber andere Klasse	-0,063	0,483	127	1,94
oft Beleidigungen in Klasse	-,339(**)	0,000	120	1,43
besten Freund/in in Klasse	0,006	0,950	127	1,34
oft Streit in Klasse	-0,118	0,201	120	1,61

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.
DCD=1, DIM=2, Antwort stimmt=1, Antwort stimmt nicht=2

Abbildung 58: Korrelationstabelle der Bewertung schulischer Gemeinschaften von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage in den 7/8. Klassen

			Gruppe 7/8. Klassen		Gesamt
			DCD	DIM	
oft Beleidigungen in Klasse	stimmt	Anzahl	39	29	68
		Spalten%	45,9%	82,9%	56,7%
	stimmt nicht	Anzahl	46	6	52
		Spalten%	54,1%	17,1%	43,3%

„In unserer Klasse werden oft welche beleidigt“

Abbildung 59: Empfundene Beleidigungen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage in den 7/8. Klassen

Die größere Empfindlichkeit gegenüber empfundenen Beleidigungen der DIM der 7/8. Klassen beruht vermutlich auf einer entsprechenden Sozialisation. Diese Einstellung erweist sich aber anscheinend nicht nachhaltig als problematisch zwischen DCD und DIM. Es zeigen sich deutlich durchweg gute Werte bei den Angaben zu den Klassengemeinschaften für beide Gruppen. Eine klare Mehrheit der Schüler/innen zwischen 70 und über 90 % - je nach Teilaspekt – bevorzugt die eigene Klasse, die DCD etwas stärker als die DIM (Abbildung 60).

			Gruppe 7/8. Klassen		Gesamt
			DCD	DIM	
Klasse gefällt	stimmt	Anzahl	86	29	115
		% von Gruppe	92,5%	82,9%	89,8%
	stimmt nicht	Anzahl	7	6	13
		% von Gruppe	7,5%	17,1%	10,2%
Lieblingsklasse	stimmt	Anzahl	70	26	96
		% von Gruppe	76,1%	74,3%	75,6%
	stimmt nicht	Anzahl	22	9	31
		% von Gruppe	23,9%	25,7%	24,4%
lieber andere Klasse	stimmt	Anzahl	5	3	8
		% von Gruppe	5,4%	8,8%	6,3%
	stimmt nicht	Anzahl	88	31	119
		% von Gruppe	94,6%	91,2%	93,7%
traurig bei Schulwechsel	stimmt	Anzahl	79	25	104
		% von Gruppe	84,9%	71,4%	81,3%
	stimmt nicht	Anzahl	14	10	24
		% von Gruppe	15,1%	28,6%	18,8%

„Mir gefällt es in meiner Klasse“, „Unsere Klasse ist mir lieber als jede andere Klasse der Schule“, „Ich würde lieber in einer anderen Klasse sein“, „Wenn ich auf eine andere Schule müsste, wäre ich traurig“

Abbildung 60: Bewertung schulischer Gemeinschaften von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage in den 7/8. Klassen

5.3.6. Explizite Nachfrage zum Miteinander von DIM und DCD

Die vorherigen Kapitel lieferten erste Hinweise für die Beurteilung des Miteinanders von DIM und DCD. Im Folgenden stehen nun Teile der Umfragen im Fokus, in denen explizit nach Verhalten von Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft gefragt wurde. Das heißt, hier steigt die Möglichkeit von „politisch korrekten“ oder „sozial erwünschten“ Antworten und erhöhter Emotionalität, wie sie häufig bei nationalen Fragen zu beobachten sind. Aber die Fragebögen erscheinen weiterhin weitestgehend ernsthaft bzw. wahrhaftig bearbeitet. Es gibt hier nur drei Bögen mit Randbemerkungen. Ein Oberstufenschüler türkischer Herkunft verweigert diesen Teil mit „Blöde Fragen“, ein weiterer äußert seinen Verdacht rassistischer Fragestellungen mit „Probleme oder was?? Wieso gerade Türken?“.

Den Schüler/innen wurden vier Fragen gestellt zum Verhalten von Schüler/innen mit deutscher und türkischer Herkunft (Kommt es an Deiner (Ihrer) Schule zu ernststen Problemen zwischen Gruppen deutscher und türkischer Herkunft?/Stehen Schüler/innen deutscher und

türkischer Herkunft in gemischten Gruppen in den Pausen oder haben freundschaftliche Kontakte?/Unterscheidet sich das Verhalten von Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft im Unterricht erheblich?/Treffen sich Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft auch in Ihrer Freizeit außerhalb der Schule?). Es gab fünf abgestufte Antwortmöglichkeiten von „nie“ bis „regelmäßig“. Auch die Lehrer/innen wurden beteiligt. Sie erhielten aber nur die ersten drei Fragen. Außerdem wurde das Attribut „ernst“ bei der Nachfrage nach Problemen bei ihnen weggelassen. Insbesondere jüngere Schüler/innen neigen zu gewissen Dramatisierungen. Normale Kabbeleien könnten überbetont werden, wozu nicht zuletzt die bestehende, fast ausschließlich von den jüngsten Schüler/innen frequentierte, Streitlichtung beitragen könnte. Daher wurde die Messlatte in den Fragebögen für Schüler/innen etwas höher gelegt.

		Gruppe	Probleme	Pausenkontakt	Unterschiedl. Unterrichtsverh.	Freizeitkontakt
Gruppe 7/8. Klassen	Korrelation nach Pearson	1	0,123	-0,108	-0,010	0,075
	Signifikanz (2-seitig)		0,168	0,231	0,915	0,403
	N	130	127	125	126	126
Gruppe 12/13. Jahrgang	Korrelation nach Pearson	1	0,101	,207(*)	-,215(*)	,217(*)
	Signifikanz (2-seitig)		0,281	0,026	0,022	0,021
	N	118	116	115	113	112

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.
DCD=1, DIM=2, Antwort nie-selten-gelegentlich-häufig-regelmäßig=1-2-3-4-5. Bei positiven Korrelationskoeffizienten weiter rechts in der Antwortskala, bei negativen umgekehrt.

Abbildung 61: Korrelationstabelle der Angaben zum sozialen Miteinander von DIM und DCD in den Schüler/innenumfragen

In den 7. und 8. Klassen antworten die Schüler/innen statistisch wiederum sehr ähnlich. In der Oberstufe zeigen sich leicht signifikante Unterschiede. Bei positiven Koeffizienten in Abbildung 61 beobachtet die DIM eine Vorgabe häufiger als die DCD, bei negativen Koeffizienten umgekehrt. Im Vergleich zu den Angaben der DCD glaubt die DIM, etwas mehr Kontakt zwischen DCD und DIM beobachten zu können und meint auch etwas weniger unterschiedliches Unterrichtsverhalten zu erkennen. Der etwas stärker empfundene Kontakt könnte natürlich auch etwas mit den Mengenverhältnissen zu tun haben. Es ist wahrscheinlicher das DIM auf DCD Schüler/innen „treffen“ als umgekehrt.

Die Angaben sind aus integrativer Sicht größtenteils erfreulich (Abbildung 62). Die meisten Schüler/innen sehen kaum ernste Probleme zwischen DCD und DIM und beobachten

freundschaftliche Kontakte sowohl in der Schule als auch in der Freizeit und sehen nur wenige Unterschiede zwischen DIM und DCD im Unterricht.

	12/13. Jahrgang	Probleme		Pausenkontakt		unterschiedl. Unterrichtsverh.		Freizeitkontakt	
		DCD	DIM	DCD	DIM	DCD	DIM	DCD	DIM
nie	Anzahl	9	5	3	1	3	4	7	4
	Spalten%	10,5%	16,7%	3,5%	3,3%	3,6%	13,3%	8,4%	13,8%
selten	Anzahl	51	14	37	5	14	10	34	5
	Spalten%	59,3%	46,7%	43,5%	16,7%	16,9%	33,3%	41,0%	17,2%
gelegentlich	Anzahl	22	6	22	11	38	8	38	10
	Spalten%	25,6%	20,0%	25,9%	36,7%	45,8%	26,7%	45,8%	34,5%
häufig	Anzahl	4	3	15	8	14	6	1	8
	Spalten%	4,7%	10,0%	17,6%	26,7%	16,9%	20,0%	1,2%	27,6%
regelmäßig	Anzahl	0	2	8	5	14	2	3	2
	Spalten%	0,0%	6,7%	9,4%	16,7%	16,9%	6,7%	3,6%	6,9%
	Gesamt	86	30	85	30	83	30	83	29
	Spalten%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	7/8. Jahrgang	Probleme		Pausenkontakt		unterschiedl. Unterrichtsverh.		Freizeitkontakt	
		DCD	DIM	DCD	DIM	DCD	DIM	DCD	DIM
nie	Anzahl	34	16	1	1	16	7		
	Spalten%	36,6%	47,1%	1,1%	2,9%	17,4%	20,6%		
selten	Anzahl	44	9	9	8	40	13	13	5
	Spalten%	47,3%	26,5%	9,9%	23,5%	43,5%	38,2%	14,1%	14,7%
gelegentlich	Anzahl	12	2	23	4	19	10	37	11
	Spalten%	12,9%	5,9%	25,3%	11,8%	20,7%	29,4%	40,2%	32,4%
häufig	Anzahl	2	3	34	14	14	1	31	11
	Spalten%	2,2%	8,8%	37,4%	41,2%	15,2%	2,9%	33,7%	32,4%
regelmäßig	Anzahl	1	4	24	7	3	3	11	7
	Spalten%	1,1%	11,8%	26,4%	20,6%	3,3%	8,8%	12,0%	20,6%
	Gesamt	93	34	91	34	92	34	92	34
	Spalten%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Abbildung 62: Bewertung des sozialen Miteinanders von DIM und DCD in prozentualen Anteilen

92 % aller Schüler/innen sehen höchstens gelegentliche Probleme. Dabei kommt es aber nicht etwa zu einer egalisierenden Leugnung jeglicher Konflikte, vielmehr findet sich das Gros der Antworten bei „selten“. Es wird recht viel Kontakt beobachtet. In den 7. und 8. Klassen sehen ungefähr je zwei Drittel von DIM und DCD mindestens häufig freundschaftliche Kontakte in den Pausen, zudem beobachtet je die Hälfte mindestens häufig Berührungspunkte in der Freizeit. In den 12/13. Jahrgangsstufen wird von Seiten der DCD dagegen deutlich weniger mindestens häufiger Kontakt angegeben, nämlich 27 % bezüglich der Pausen und nur 4,8 % für die Freizeit. DIM und DCD der 12/13. Jahrgangsstufen sehen je zu zwei Drittel

allerhöchstens gelegentlich erheblich unterschiedliches Unterrichtsverhalten zwischen DIM und DCD. In den 7/8. Klassen sind es sogar 81 und 88%. In der Oberstufe verschieben sich die Werte zum Unterrichtsverhalten zunehmend desintegrativ. Ein Drittel der DCD sieht mindestens häufige Unterschiede. Bei den Angaben der DIM in der Oberstufe zeigt sich eine ähnliche, aber nicht so ausgeprägte Verschiebung.

Die prozentualen Anteile zeigen ein größtenteils erfreuliches Antwortverhalten aus integrativer Sicht, auch wenn man hier Antworten aus sozialer Erwünschtheit nicht ganz ausschließen kann. Die 7/8. Klassen liegen dabei noch günstiger als die 12/13.

Jahrgangsstufen, wo die Schüler/innen spürbar weniger integrative Angaben machen. Extreme Abweichungen bezüglich der Angaben zu Kontakten sind Einzelfälle und finden sich in der Regel bei der DIM.

Die Lehrer/innen machen überwiegend ähnliche Angaben wie die Schüler/innen. Sie sehen ebenfalls wenige Probleme zwischen DIM und DCD und bestätigen einen regen Kontakt in der Schule auf dem Niveau der Umfrage in den 7/8. Klassen. Bei der Wahrnehmung des Unterrichtsverhaltens geben sie aber mehr Unterschiede an als die DCD in den 12/13. Jahrgangsstufen. Dabei sind Geschlechterunterschiede auffällig. Lehrer sehen mehr Verhaltensunterschiede im Unterricht zwischen DIM und DCD als die Lehrerinnen; so geben sie alle 8 „häufig Antworten“ (Abbildung 63).

	Lehrer/ innen	Probleme	Pausenkontakt	unterschiedl. Unterrichtsverh.
nie	Anzahl Spalten%			
selten	Anzahl Spalten%	11 55,0%	1 5,0%	6 30,0%
gelegentlich	Anzahl Spalten%	9 45,0%	6 30,0%	6 30,0%
häufig	Anzahl Spalten%		13 65,0%	8 40,0%
regelmäßig	Anzahl Spalten%			
	Gesamt Spalten%	20 100,0%	20 100,0%	20 100,0%

Abbildung 63: Bewertung des sozialen Miteinanders von DIM und DCD in der Lehrer/innenumfrage

Wie schon in den vorherigen Kapiteln analysiert, gibt es neben den überwiegenden großen Ähnlichkeiten anscheinend teilweise auch gewisse Unterschiede, welche von Schüler/innen oder Lehrer/innen wahrgenommen werden. Anscheinend sind diese aber in der Regel sozial tolerabel bzw. praktisch nicht wichtig oder die Beteiligten haben sich daran gewöhnt. Denn es bestehen anscheinend oft Kontakte und es gibt kaum ernsthafte Probleme.

5.3.7. Die nationale Orientierung der DIM

Die Schüler/innen der DIM der 7/8. Klassen vereinbaren zunehmend mehrere soziale Identitäten miteinander, was hier exemplarisch an ihrem angegebenen Nationalgefühl und ihren Vorlieben aufgezeigt wird (Abbildung 64).

Nationalgefühl	DIM 7/8. Klassen		DIM 12/13. Jahrgangsstufe	
	Anzahl	Spalten %	Anzahl	Spalten %
deutsch	1	2,9%	2	6,9%
deutsch und türkisch	10	28,6%	2	6,9%
deutsch und übriges	1	2,9%		
türkisch	18	51,4%	20	69,0%
übriges	5	14,3%	5	17,2%

Abbildung 64: DIM Nationalgefühl in der Schüler/innenumfrage

Die DIM des 12/13. Jahrgangs gibt sich im Nationalgefühl deutlich türkischer als die DIM der 7/8. Klassen. Dies ist eine Konstellation die sich bei den erfragten Lieblingsstädten und insbesondere Lieblingsländern wiederholt (Abbildung 65).

Die 7/8. Klassen zeigen deutliche Bindungen an Deutschland. Die Hälfte möchte am liebsten in einer deutschen Großstadt wohnen. Ein Drittel erklärt Deutschland zum Lieblingsland und ein weiteres Drittel träumt von Ländern wie Amerika. In der 12/13. Jahrgangsstufe hingegen liegen die Präferenzen größtenteils im Herkunftsland. Zudem zeigt sich hier, dass insbesondere Schülerinnen hier ihre Vorlieben setzen (Abbildung 66).

DIM 7/8. Klassen	Anzahl	Spalten %	DIM 7/8. Klassen	Spalten %	%
Bielefeld	4	12,5%	Deutschland	10	30,3%
deutsche Großstadt	12	37,5%	Herkunftsland	13	39,4%
Stadt Herkunftsland	5	15,6%	übriges Land	10	30,3%
Stadt übriges Land	11	34,4%			
DIM 12/13. Jahrgang	Anzahl	Spalten %	DIM 12/13. Jahrgang	Spalten %	%
Bielefeld	2	8,0%	Deutschland	4	14,8%
deutsche Großstadt	7	28,0%	Herkunftsland	15	55,6%
Stadt Herkunftsland	10	40,0%	übriges Land	8	29,6%
Stadt übriges Land	6	24,0%			

„Wenn Du (Sie) später mal mit der Schule fertig bist und einen Beruf hast. Wo möchtest Du leben? Deine Lieblingsstadt: Dein Lieblingsland:“

Abbildung 65: DIM Präferenz von Stadt und Land in der Schülerinnen/umfrage

DIM 12/13. Jahrgang	männlich		weiblich	
	Anzahl	Spalten %	Anzahl	Spalten %
Deutschland	3	33,3%	1	5,6%
Herkunftsland	3	33,3%	12	66,7%
übriges Ausland	3	33,3%	5	27,8%

Abbildung 66: DIM Präferenz des Landes nach Geschlechtern in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang

Bei weiteren persönlichen Vorlieben zeigt auch die Umfrage in der Oberstufe deutlich integrative Ergebnisse. Die Fragestellung zu den einzelnen Bereichen war offen, die Antworten wurden hinterher nach „integrativ“ und „desintegrativ“ kategorisiert, letzteres falls sich eine Antwort eher dem Herkunftsland zuordnen lässt (Abbildung 67). Im Schnitt liegen die „integrativen Antworten“ bei ca. 80 %. Allerdings häufen sich desintegrative Schnittmengen bei einzelnen, meist Schülerinnen.

		Lieblingsverein		Lieblingssendung		Lieblingsmusiker/in		Lieblingsessen		Lieblingsschauspieler/in	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
DIM 12/13. Jahrgang	integrativ	17	81,0%	17	85,0%	16	76,2%	20	74,1%	20	87,0%
	desintegrativ	4	19,0%	3	15,0%	5	23,8%	7	25,9%	3	13,0%
DIM 7/8. Klassen	integrativ	18	60,0%	27	90,0%	27	87,1%	29	85,3%	20	76,9%
	desintegrativ	12	40,0%	3	10,0%	4	12,9%	5	14,7%	6	23,1%

Abbildung 67: „Integrative und desintegrative“ DIM Präferenzen in der Schülerinnen/umfrage

		Ge- schlecht	Lieblings- verein	Lieblings- sendung	Musiker/ in	Lieblings- essen	Schau- spieler/in
Geschlecht	Korrelation n. Pearson	1	-0,156	,384(**)	,322(*)	-0,206	0,273
	Signifikanz (2-seitig)		0,275	0,006	0,020	0,111	0,057
	N	66	51	50	52	61	49
Lieblings- verein	Korrelation n. Pearson	-0,156	1	0,185	0,093	0,074	,366(*)
	Signifikanz (2-seitig)	0,275		0,259	0,562	0,611	0,016
	N	51	51	39	41	50	43
Lieblings- endung	Korrelation n. Pearson	,384(**)	0,185	1	,734(**)	-0,016	,617(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,006	0,259		0,000	0,911	0,000
	N	50	39	50	46	49	39
Lieblings- usiker/in	Korrelation n. Pearson	,322(*)	0,093	,734(**)	1	0,050	,541(**)
	Signifikanz (2-seitig)	0,020	0,562	0,000		0,731	0,000
	N	52	41	46	52	49	39
Lieblings- essen	Korrelation n. Pearson	-0,206	0,074	-0,016	0,050	1	-0,115
	Signifikanz (2-seitig)	0,111	0,611	0,911	0,731		0,436
	N	61	50	49	49	61	48
Lieblings- schau- spieler/in	Korrelation n. Pearson	0,273	,366(*)	,617(**)	,541(**)	-0,115	1
	Signifikanz (2-seitig)	0,057	0,016	0,000	0,000	0,436	
	N	49	43	39	39	48	49

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

männlich=1, weiblich=2, integrative Antwort=1, desintegrative Antwort=2

Abbildung 68: Korrelationstabelle „integrativer und desintegrativer“ DIM Präferenzen in der Schüler/innenumfrage nach Geschlecht

Die Korrelationskoeffizienten für Lieblingsmusik, Lieblingsendung und tendenziell Lieblingsschauspieler in Abbildung 68 legen nahe, dass einige Schülerinnen der DIM wahrscheinlich türkischen Fernsehsendern deutlich mehr zugetan sind als die DIM Schüler, was auch daran liegen könnte, dass sie sich mehr zu Hause aufhalten als die Jungen.

In der deutschen Parteienlandschaft kennen sich die DIM Schüler/innen gut genug aus, um eine Entscheidung zu treffen. Drei Viertel würden SPD wählen. Wiederum einzelne orientieren sich hier desintegrativ. Die drei Schülerinnen, die AKP wählen würden, fallen auch bei obigen Vorlieben entsprechend auf.

	Partei	
	Anzahl	%
CDU	5	9,4%
SPD	40	75,5%
Grüne	1	1,9%
NPD	1	1,9%
AKP	3	5,7%
Sonstige	3	5,7%

„Wenn ich eine Partei wählen könnte, würde ich diese wählen:“

Abbildung 69: Parteienpräferenz der DIM in den Schüler/innenumfragen

5.3.8. Ein Schulfoto aller Jahrgänge

Das Foto (Abbildung 70) wurde im Januar 2007 aufgenommen. Es zeigt Hunderte von Schüler/innen, ausgelassener und ernster, Selbstdarsteller und ruhiger als Momentaufnahme, ein typisches Schulfoto. Manche, meist Jungen, haben Körperkontakt, nehmen sich in den Arm, haben anscheinend Spaß, posieren als Freunde, auch DIM und DCD gemischt. Im folgenden geht es aber nicht um die spekulative Deutung einzelner Gesten und Gesichtsausdrücke, sondern um die objektiv erkennbare Aufstellung von DIM und DCD. In den ersten vier Reihen stehen die jüngeren Schüler/innen (meist die Unterstufe). Sie orientieren sich noch am ehesten am Klassenverband. Die Lehrer/innen stehen weitgehend am Rand.

Nach den ersten Reihen mischen sich Klassen und Jahrgänge zunehmend. Erkennbar ist keine Blockbildung der DIM. Sie ist recht verteilt im Bild, 3-4 Schüler/innen stehen öfter zusammen, aber größere Ansammlungen bilden sich nicht. Es zeigen sich locker vernetzte Strukturen, aber die Anordnung ist eher linear und nicht flächenförmig, was mehr Abgrenzung bedeuten würde. Teils stehen DIM Schüler/innen einzeln innerhalb der DCD. Es gibt teilweise Kommunikation und vereinzelt freundschaftliche Körperkontakte zwischen DIM und DCD, letzteres eher unter männlichen Jugendlichen. Zum Beispiel stehen vier Oberstufenschüler, drei DIM und ein DCD in der Mitte, in einer Reihe und legen sich einen Ellbogen auf die Schulter.

Insgesamt wirkt die Anordnung der DIM überwiegend assoziiert, aber recht verteilt und zwanglos in und mit der DCD.

Abbildung 70: Schulfoto aller Jahrgänge im Januar 2007

In der Veröffentlichung der Dissertation ist das Foto nicht zugänglich.

5.3.9. Fazit zur sozialen Integration der DIM

Die Schüler/innen der DIM an der zu untersuchenden Schule gehören in der Regel zur ersten in Deutschland geborenen Generation. Sie haben mehr Kontakt zu nicht an der Schule unterrichteten Sprachen, leben in etwas größeren Familien mit durchschnittlich einem Geschwister mehr und in der Oberstufe helfen sie fast doppelt so viel im Haushalt der Familie, wobei die Geschlechter sich nicht wesentlich unterscheiden.

Beim Vergleich der Angaben von DIM und DCD in den Umfragen finden sich größtenteils große Ähnlichkeiten, aber es zeigen sich auch einige Unterschiede. Die Schüler/innen der DIM der 7/8. Klassen scheinen der gleichaltrigen DCD ähnlicher als die der 12/13.

Jahrgangsstufen, die weitgehend ehemalige Realschüler/innen sind. Die Angaben zur Bewertung des sozialen Umfeldes zeigen neben besagten Ähnlichkeiten, dass die DIM ihre Religion weit mehr schätzt. In den 7/8. Klassen ist die DIM etwas zufriedener mit ihren Eltern und ihrem Leben. In der Oberstufe scheint die DIM hingegen weniger zufrieden als die DCD, es finden sich negativere Angaben in den Bereichen Schule, Stadt, Freizeit und Leben allgemein.

Der Geschlechtervergleich innerhalb der DIM zeigt Unterschiede, die sich bei der gleichaltrigen DCD so nicht finden. In den 7/8. Klassen schätzen die DIM Schülerinnen ihre Gesundheit deutlicher schlechter ein als die DIM Jungen. In den 12/13. Jahrgangsstufen bewerten die Schülerinnen der DIM ihr Stadtviertel schlechter und wertschätzen Freunde auffällig mehr als die männlichen Jugendlichen dieser Gruppe.

Bei der Selbsteinschätzung antworten DIM und DCD der 7/8. Klassen ziemlich gleich. In den 12/13. Jahrgangsstufen bewertet sich die DIM etwas emotionaler bei positiven und negativen Befindlichkeiten als die DCD.

Unterricht und Lehrer/innen bewerten DIM und DCD auch größtenteils gleich. Es zeigen sich nur zwei signifikante Unterschiede. Die DIM der Oberstufe fühlt sich ungerechter benotet als die DCD. Und in den 7/8. Klassen, andeutungsweise auch in der Oberstufe, spricht die DIM lieber mit Lehrer/innen als die DCD, was sich ggf. für integrative Prozesse nutzen läßt. Die Lehrer/innen schließen Voreingenommenheit bei der Benotung weitgehend, aber nicht ganz aus. Zumindest scheinen an dieser Schule die Lehrer die schulischen Leistungen der DIM

schlechter als die Lehrerinnen einzuschätzen. Auch geben sie an, größere Unterschiede im Unterrichtsverhalten von DIM und DCD zu beobachten.

Die Angaben zur Beurteilung von Klassen und Jahrgangsstufen von DIM und DCD sind wiederum ähnlich. Zwar wünscht sich die DIM der 12/13. Jahrgänge signifikant etwas mehr auf eine andere Schule als die DCD. Aber die Angaben sind nicht eindeutig. Sowohl DIM als auch DCD sind eigentlich gerne in ihren Jahrgangsstufen, bemängeln aber gleichzeitig Kommunikation und Gemeinschaftsgefühl. Nur wenige DCD Schüler/innen wünschen sich auf eine andere Schule, was aufgrund der geringen Anzahl zumindest nicht generell auf Probleme mit dem vergleichsweise hohen DIM Anteil hindeutet. In den 7./8. Klassen fällt hier als einziger deutlicher Unterschied zur DCD, die Wahrnehmung der DIM von Beleidigungen auf, was aber aufgrund anderer positiver Bewertungen zur Klassengemeinschaft nicht überbewertet werden sollte.

Die Angaben zur Bewertung des sozialen Miteinander von Schüler/innen mit türkischer und deutscher Herkunft erscheinen weitgehend erfreulich im Hinblick auf Integration. Die allermeisten Schüler/innen und die Lehrer/innen sehen kaum ernste Probleme zwischen DCD und DIM und beobachten freundschaftliche Kontakte in der Schule. Diese reichen insbesondere in den 7/8. Klassen anscheinend auch in die Freizeit. In der Oberstufe fallen die Angaben zum Freizeitkontakt insbesondere von Seiten der DCD gering aus. Die DIM Angaben hingegen liegen hier um ein vielfaches höher, was auch an ihrer zahlenmäßig kleineren Gruppe liegen kann. Die Schüler/innen geben zumeist an, keine größeren Unterschiede zwischen DIM und DCD im Unterricht zu beobachten. In der Oberstufe finden sich allerdings mehr Schüler/innen von DIM und DCD, die häufige Unterschiede angeben.

Bei nationalen Fragen geben sich die Schüler/innen der DIM der 7./8. Klassen flexibler oder angepasster, als in den 12/13. Jahrgangsstufen. Ein Drittel der Schüler/innen fühlt sich hier zumindest auch deutsch, bei den älteren nur jeder sechste. Bei nicht offensichtlich national orientierten Fragestellungen liegen die „integrativen Vorlieben“ allerdings auch in der Oberstufe bei ungefähr 80 %. Die Schülerinnen geben sich weniger integrativ als die Schüler. Bei einzelnen Schülerinnen der DIM häufen sich „desintegrative Angaben“.

Eine Analyse der Anordnung von DIM und DCD auf einem Schulfoto scheint die im Hinblick auf Integration meist positiven Angaben in den Umfragen zum sozialen Miteinander

grundsätzlich zu bestätigen. Die Schüler/innen der DIM stehen recht verteilt und ziemlich zwanglos in und mit der DCD.

Schlechte Arbeitsbedingungen und mangelnde Professionalität und die damit verbundene Verschwendung von Ressourcen könnten auch zu einer Belastung werden im Hinblick auf die soziale Integrationsfähigkeit von Lehrer/innen.

6. Die Umfrage im Kollegium zu Arbeitsbedingungen und pädagogischen Präferenzen

Die Umfrage (N=20) ist zu klein, als dass sie über diese Schule hinaus repräsentative Einsichten ermöglichen könnte, aber sie ist eine interessante Stichprobe zu den Arbeitsbedingungen und Einstellungen von Lehrer/innen an einem Gymnasium im Allgemeinen als auch für Lehrkräfte dieser Schulform mit einem hohen Migrationsanteil im Besonderen.

6.1. Die Lehrer/innen der schriftlichen Fächer

Mit einer Ausnahme haben sich nur die Lehrer/innen mit den „schriftlichen Fächern“ an der Umfrage beteiligt (Abbildung 71). Die Nichtbeteiligung der Lehrer/innen mit den nicht schriftlichen Fächern richtet sich nach Ansicht des Autors nicht gegen die Umfrage im Allgemeinen, sondern hängt an einem Detail, nämlich der Nachfrage zum Korrekturereinsatz.

Antwort	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
weitgehend	11	55	55
überwiegend	8	40	40
wenig oder nicht	1	5	5
Gesamt	20	100	100

„Ich unterrichte schriftliche Fächer mit Klassenarbeiten oder Klausuren“

Abbildung 71: Korrekturereinsatz in der Lehrer/innenumfrage

Auf der einen Seite befinden sich die Lehrer/innen, die größtenteils oder ausschließlich schriftliche Fächer wie Deutsch und Englisch unterrichten. Sie erledigen neben ihrem Unterricht viele besonders belastende Tätigkeiten, die mit hoher Arbeitsüberlastung²⁴ und Dauerstress neben dem Unterricht verbunden sind. Sie sind Betroffene ständiger

²⁴ Die Arbeitszeituntersuchung zu Lehrer/innen von Mummert & Partner (1999) fand große Unterschiede in der Arbeitsbelastung, besonders zu lange Arbeitszeiten bei Korrekturlehrer/innen

Korrekturanforderungen, allgegenwärtigen Termindrucks durch Prüfungen, ständiger Beratungen und stehen im Fokus des besonderen Interesses von Eltern, Schüler/innen, vorgesetzter Stellen und Reformen. Aus organisatorischen Gründen sind sie zudem meist Klassenlehrer/in. Sie sind Dreh- und Angelpunkt als Ansprechpartner der besonders versetzungsrelevanten Fächer. Sie haben in Deutsch, Englisch und Mathematik oft größere Lerngruppen in der Oberstufe mit vollständiger Klausurbindung auch in den Grundkursen²⁵.

Uwe Schaarschmidt (2005) zeigte in einer alarmierenden Untersuchung mit 7000 Teilnehmer/innen (Potsdamer Studie), dass Lehrer/innen aufgrund ihres Berufes einer weitaus höheren Gesundheitsgefährdung ausgesetzt sind als Polizisten oder Krankenpfleger. 60 % der Lehrer/innen zeigten zumindest Symptome des Ausgebranntseins und ließen sich einem kritischen Risiko-Muster zuordnen. Dies gilt natürlich in besonderem Maß für Korrekturlehrer/innen.

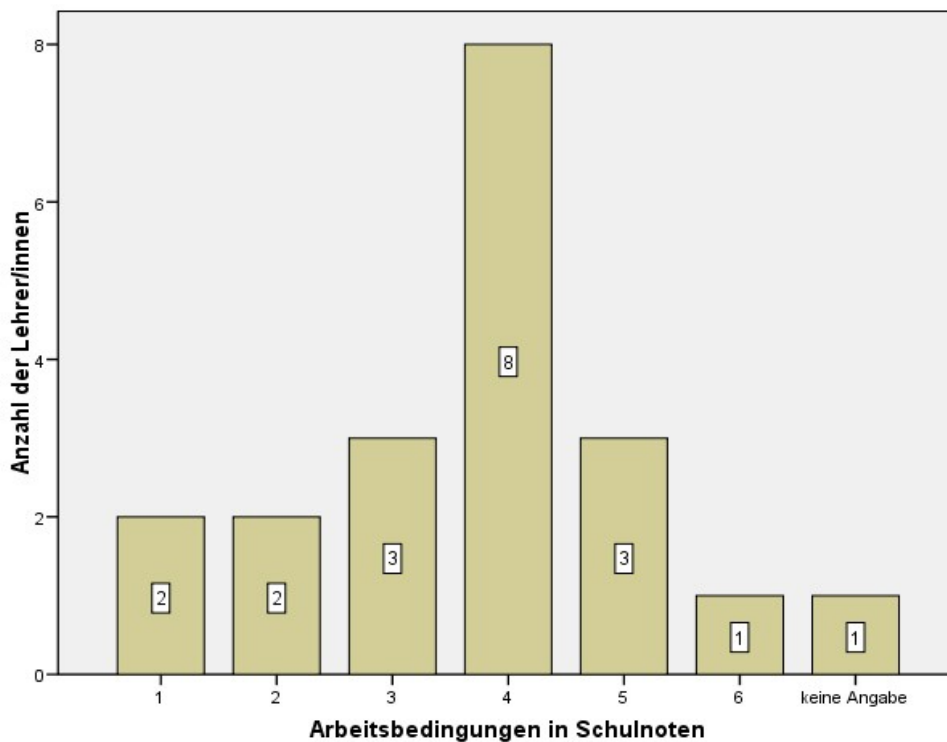
Also ist es verständlich, dass Nebenfachlehrer/innen sich vehement gegen jegliche Änderung des Status Quo aussprechen und auch nur kleine Andeutungen zur Problematik von Korrekturlehrer/innen mit äußerstem Argwohn betrachten. Die Vorgabe in Nordrhein-Westfalen, dass unterschiedliche Arbeitsbelastungen innerhalb des Kollegiums untereinander unter Federführung der Schulleitung auszugleichen seien, hat viel Streit und auf Seiten der Korrekturlehrer/innen Resignation erzeugt.

Da sich nur ein Nebenfachlehrer an der Umfrage beteiligt hat, muss der beabsichtigte Vergleich zwischen Nebenfach- und Hauptfachlehrer/innen in Bezug auf ihre Einschätzungen der DIM entfallen. Allerdings handelt es sich hier im weiteren mit einer Ausnahme um die Lehrer/innen der schriftlichen Fächer, die sich an der Umfrage beteiligt haben. Und für deren soziale Integrationsfähigkeit aus Sicht eines Ressourcenmanagements ist es interessant, deren Arbeitszufriedenheit, Belastung und Professionalität im Beruf in diese Untersuchung einzubeziehen.

25 In ihrer Verzweiflung haben betroffene Lehrer/innen vor einigen Jahren einen eigenen Verband gegründet, der versucht neben den großen Gewerkschaften zu bestehen: Die „Vereinigung der KorrekturfachlehrerInnen“, Sitz Aachen.

6.2. Die Arbeitsbedingungen

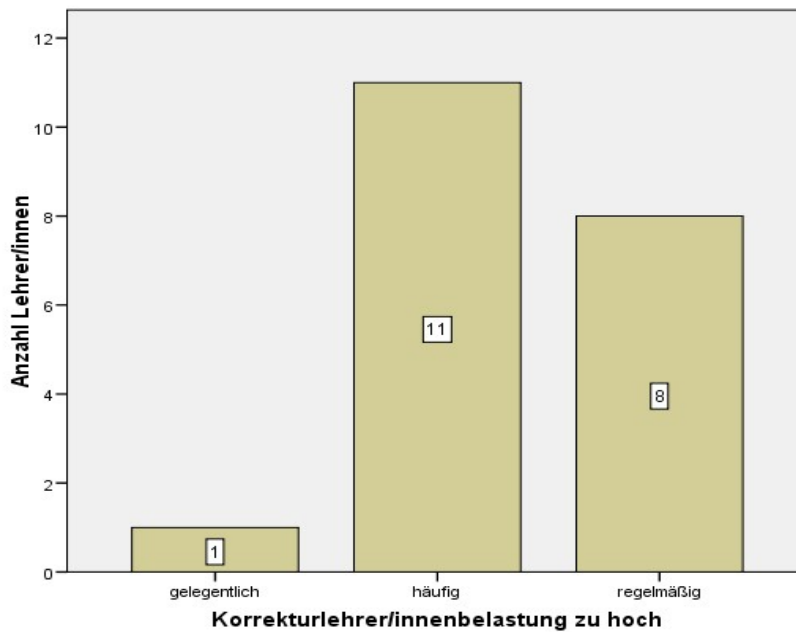
Die vorne beschriebenen Arbeitsbedingungen spiegeln sich in der Umfrage wieder. Sie werden überwiegend nur als ausreichend eingeschätzt und bei jeder fünften Lehrkraft sogar negativer.



„Beurteilen Sie Ihre Arbeitsbedingungen (Zufriedenheit, Stress und Arbeitsbelastung) im letzten Schulhalbjahr mit den Schulnoten 1 – 6“

Abbildung 72: Bewertung der Arbeitsbedingungen in der Lehrer/innenumfrage

Es ist nahe liegend, dass die deutliche Unzufriedenheit besonders in Zusammenhang mit der zu hoch empfundenen Arbeitsbelastung der „Korrekturlehrer/innen“ steht, welche auch von dem einzigen Nebenfachlehrer in der Umfrage häufig als zu hoch eingeschätzt wird (Abbildung 73).

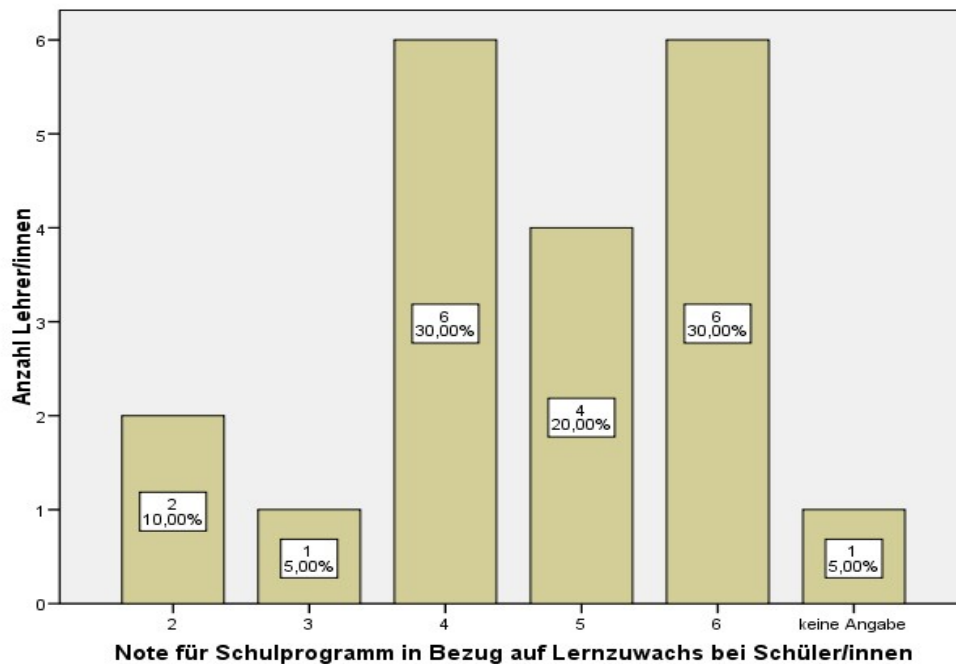


„Stress und Arbeitszeit der KorrekturlehrerInnen sind zu hoch: nie-selten-gelegentlich-häufig-regelmäßig“; nie/selten wurden nicht genannt.

Abbildung 73: Bewertung der Belastung von Korrekturlehrer/innen in der Lehrer/innenumfrage

Über die Hälfte der Lehrer/innen der Umfrage sind unzufrieden mit den politischen Vorgaben und der Arbeit in den schulischen Gremien. Stellvertretend seien hier zwei Aspekte genannt: Die Einschätzung der Lehrer/innen zum Schulprogramm (Abbildung 74) und ihre Beurteilung der Arbeit der Bezirksregierung und des Schulministeriums (Abbildung 75).

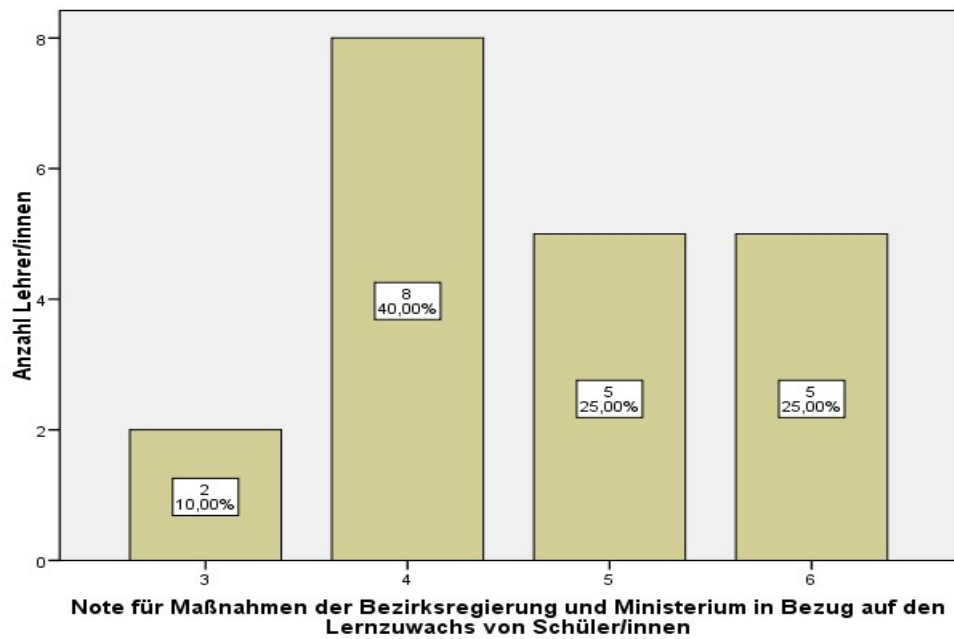
Möglich ist, dass gerade die besonders belasteten Lehrer/innen, die ja an dieser Umfrage teilgenommen haben, auf zusätzliche Arbeit sensibel reagieren. Anscheinend frustriert es hier zahlreiche Kolleg/innen, wie viel Arbeitskraft von Lehrer/innen in zahlreichen Ausschüssen und Konferenzen neben ihrem Unterricht gebunden wird. In der Anlage befindet sich eine Illustration für extremen Bürokratismus: Eine Übersicht zur Erarbeitung einer „Profiloberstufe“, die vor einigen Jahren als Orientierungshilfe für die Kolleg/innen gedacht war (Abbildung 85).



„Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der Schüler/innen wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“:
 „Das Schulprogramm“)

Abbildung 74: **Bewertung des Schulprogramms in der Lehrer/innenumfrage**

Weitere Ergebnisse zu ähnlichen Aspekten der Lehrer/innenumfrage finden sich im Anhang und in Abbildung 77. Konferenzen, Schulprogramme, Vorgaben vorgesetzter Stellen und selbst die Zentralprüfungen werden von vielen Lehrer/innen der Umfrage oft kritisch bewertet. Immerhin erhalten die Fachkonferenzen eine zufriedenstellende Einschätzung, was auch zeigt, dass die kritischen Stimmen nicht etwa aufgrund der Arbeitsbelastung allein oder „Faulheit“ solche Veranstaltungen undifferenziert schlecht einschätzen, sondern ihnen in der Regel weniger Sinnhaftigkeit beigemessen wird.

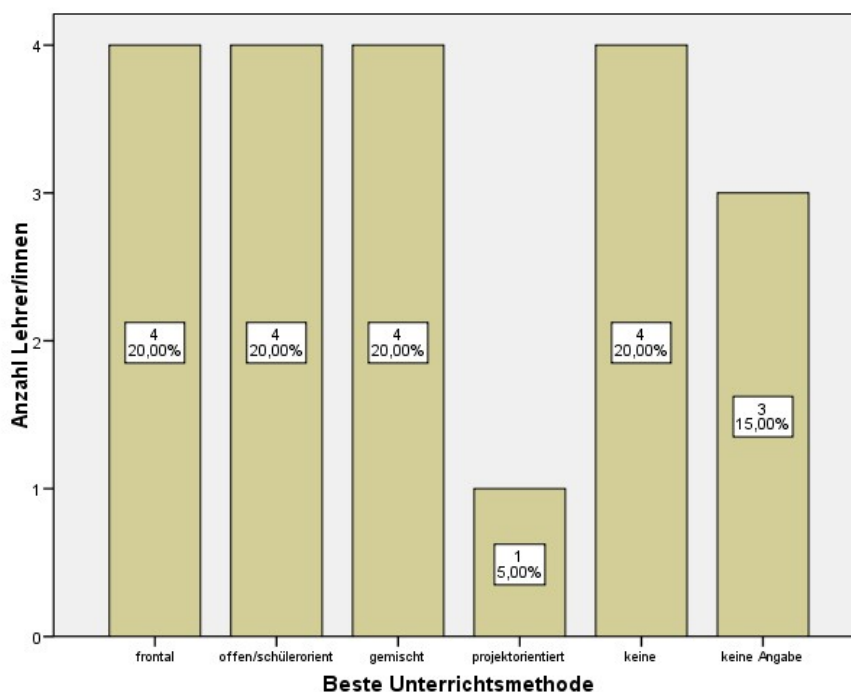


„Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der SchülerInnen und Schüler wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“: „Maßnahmen von Bezirksregierung/Ministerium“

Abbildung 75: Bewertung von Maßnahmen von Bezirksregierung und Ministerium in der Lehrer/innenumfrage

6.3. Pädagogische Präferenzen

Die Umfrage ermöglicht Einblicke in das Lehrerverhalten und die pädagogische Professionalität. Die Lehrer/innen liegen praktisch oft richtig mit ihren Angaben, wenn man Metaanalysen zur internationalen empirischen Schul- und Unterrichtsforschung berücksichtigt (vgl. Wang/Haertel/Walberg 1993 a/b). Tatsächlich scheinen beispielsweise Schulprogramme vergleichsweise unwichtig für den Lernerfolg der Schüler/innen und methodische Heilslehren unangebracht. Lehrer/innen können auf sehr unterschiedliche Arten erfolgreich sein und es ist akzeptabel, wenn sie verschiedene Methoden bevorzugen, wie es sich in dieser Umfrage zeigt (Abbildung 76, vgl. Helmke/Weinert 1997).



„Welche Unterrichtsmethode ist nach Ihrer Ansicht die beste?“ - Offene Antwortmöglichkeit, später kategorisiert.

Abbildung 76: Die beste Unterrichtsmethode in der Lehrer/innenumfrage

In der Tabelle von Abbildung 77 wird zwar der seit über zwei Jahrzehnten in der Lehrerbildung angesagte schülerorientierte Unterricht leicht favorisiert, aber der offiziell eher geächtete Frontalunterricht folgt in einem vergleichsweise geringen Abstand.

Projektunterricht und Teamarbeit werden derzeit auch sehr propagiert (u.a. Klippert 1998), können diese Lehrer/innen aber am wenigsten überzeugen. Tatsächlich sind derartige Methoden meist aufwendig, und der Nutzen ist nicht ausreichend evaluiert.

Gegenstand der Bewertung	N	Mittelwert Note	Minimum Note	Maximum Note	Standardabweichung
Unterricht *	20	1,25	1	3	0,550
Schülerorientierter Unterricht *	18	1,89	1	3	0,758
Noten von Klassenarbeiten/Klausuren **	20	2,10	1	4	0,788
Zeugnisnoten von schriftlichen Fächern **	20	2,20	1	3	0,616
Einzelarbeit im Unterricht *	20	2,35	1	3	0,671
Disziplinierter Frontalunterricht *	20	2,40	1	5	1,046
Projektunterricht mit Gruppenarbeit *	20	3,00	1	5	1,124
Zeugnisnoten von nicht schriftlichen Fächern **	20	3,00	1	5	0,918
Noten für Mündliche Mitarbeit **	20	3,05	1	5	0,999
Bemerkungen zum Sozialverhalten und Arbeitsverhalten im Zeugnis **	20	3,05	1	6	1,317
Wichtigstes eingeführtes Sekundarstufe I Lehrbuch ***	19	3,05	1	6	1,224
Fachkonferenzen *	20	3,15	2	5	0,813
Schulprojekte *	19	3,42	1	6	1,305
Noten für Hausaufgaben **	19	3,47	2	6	1,307
Elternsprechtage *	20	3,60	2	5	0,883
Abiturdurchschnitt ohne Fächerkenntnis **	20	3,70	2	6	1,174
Zentralprüfungen Sekundarstufe I im letzten Halbjahr **	20	3,95	2	5	1,050
Lehrerkonferenzen*	20	4,05	3	6	1,099
Schulkonferenzen *	20	4,15	2	6	1,182
Das Schulprogramm *	19	4,58	2	6	1,305
Maßnahmen v. Bezirksregierung/Ministerium *	20	4,65	3	6	0,988

* „Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der Schüler/innen wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“

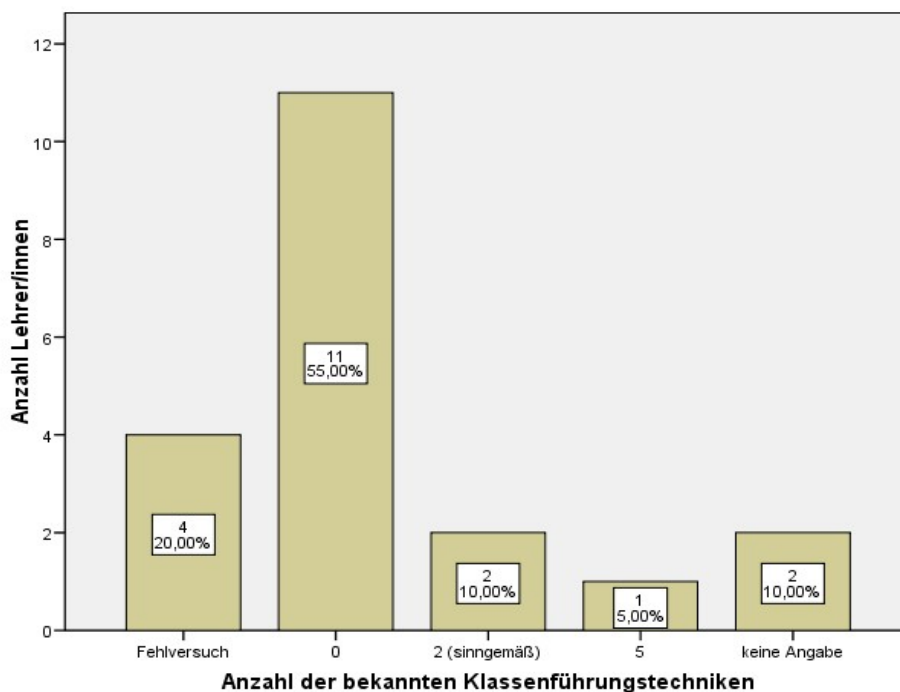
** „Bewerten Sie die Verlässlichkeit bzw. die Sinnhaftigkeit folgender schulischer Bewertungskriterien bezüglich der Fähigkeiten der Schüler/innen mit den Schulnoten 1-6 (ungenügend, sehr unzuverlässig)“

*** „In Bezug auf Unterrichtshilfe und -effizienz geben Sie eine Schulnote von 1-6 (ungenügend, sehr schlecht) für das wichtigste eingeführte Sekundarstufe I Lehrbuch, mit dem Sie arbeiten müssen“

Abbildung 77: *Pädagogische Hitparade in der Lehrer/innenumfrage*

Abbildung 77 zeigt eine „Hitparade“ von schulischen Aspekten, deren Bedeutung in der Umfrage abgefragt wurde. In einigen Dingen sind sich die Lehrer/innen ziemlich einig, häufig vertreten sie aber sehr unterschiedliche Meinungen. Desto größer die Standardabweichung, umso mehr driften die Einschätzungen auseinander. Größtenteils finden sich extrem gute und extrem schlechte Bewertungen nebeneinander.

Die meisten Lehrer/innen der Umfrage betonen zurecht die besondere Bedeutung von Unterricht. Kenntnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung bezüglich Lernerfolg und Classroom Management könnten eine sinnvolle Fortbildung darstellen, um ihre Professionalität zu optimieren (Abbildung 78).



„Welche Klassenführungstechniken (nicht Unterrichtsmethoden) kennen Sie?“ **Abbildung 78: Kenntnis von Klassenführungstechniken**

Kenntnisse aus der empirischen Unterrichtsforschung könnten zu mehr Konsenz und pädagogischer Toleranz führen, wo sinnvoll. Zusammen mit verbesserten Arbeitsbedingungen könnte die damit verbundene Erhöhung von Ressourcen sich auch positiv auswirken auf die

soziale Integrationsfähigkeit von Lehrer/innen.

7. Resümee und abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend ergibt sich ein ambivalentes Bild der Integration der Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund am untersuchten Gymnasium. Zum einen zeigen sich deutliche fachliche Probleme, im Extremfall bis hin zur Selektion der DIM vor der Allgemeinen Reifeprüfung. Zum anderen scheint die DIM sozial recht erfolgreich integriert. Dies mag aufgrund der negativen Erfahrungen im Lernbereich etwas überraschen, man könnte hier mehr Spannungen vermuten. Aber die Ressourcenthese von Lazarus (1966) behauptet ja nicht, dass Lernerfolg die einzige Ressource ist, anscheinend findet die DIM Möglichkeiten der Kompensation. So scheinen die alltäglichen Integrationserfolge des Gymnasiums in Abwesenheit multikultureller Aktionen ein weiterer Beleg für die Kontakthypothese von Allport (1954) als auch für die Theorie der sozialen Identität von Tajfel/Turner (1986).

Aus fachlicher Sicht bestätigt sich für die DIM der untersuchten Schule, was die PISA Studien über Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen diagnostiziert haben. Der Leistungsabstand zu den „einheimischen“ Schüler/innen an diesem Gymnasium ist trotz der erfolgten Vorselektion in der Grundschule bis auf die zweiten Fremdsprachen in der Regel signifikant. Ähnlich wie bei den PISA Studien zeigt sich ein sprunghafter Anstieg der Selektion nach dem Ende der Erprobungsstufe. Die Mädchen sind besser als die Jungen. Aber der Abstand der Geschlechter ist bei den Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund geringer als bei den „einheimischen“ Schüler/innen.

Der fachliche Abstand zu der DCD nimmt im Laufe der Schuljahre zu, in der Oberstufe ist er am größten. Verhältnismäßig viele Schüler/innen mit islamischen Migrationshintergrund an der untersuchten Schule gelangen allerdings gar nicht bis dorthin und so besteht die Oberstufen DIM inzwischen größtenteils aus ehemaligen Realschüler/innen. Die nachhaltigen Leistungsschwächen ehemaliger Realschüler/innen der DIM sind aber nicht zwangsläufig den Realschulen anzulasten. Bei vergleichbaren Übergängen der DCD sind die Probleme erfahrungsgemäß auf die Dauer nicht so stark. Hier müssten noch vergleichende Untersuchungen anschließen, insbesondere zur ersten Fremdsprache.

Nun könnte man auf die Idee kommen, für den Übergang von der Realschule entsprechende Förderkurse am Gymnasium einzurichten. Dies ist aber aufgrund der bereits erwähnten

institutionellen Diskriminierung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht sinnvoll. Eine vermutlich unbeabsichtigte institutionelle Diskriminierung beschränkt sich an der untersuchten Schule auf die ungleiche Verteilung der DIM in Parallelklassen. Man könnte also raten, hier gleichmäßiger vorzugehen. Dies macht auch Sinn aus Sicht einer gerechten Notengebung, da anscheinend diese durch den Anteil der DIM in der Lerngruppe signifikant beeinflusst werden kann, wie diese Untersuchung gezeigt hat.

Deutschkenntnisse und die entsprechende Fachnote haben einen wichtigen Einfluss auf den schulischen Erfolg der DIM. Für die breit angelegten Fachdefizite sind sie aber keine ausreichende Erklärung. Dass die DIM zumindest unter stärkerem Prüfungsdruck steht, dürfte einleuchtend sein. Auch entsprechende Erwartungshaltungen und selbsterfüllende Prophezeiungen spielen vermutlich hinein. Es sind weitere Untersuchungen notwendig, insbesondere auch zum Elternhaus und zu Lehrer/innen. Ungünstige Ressourcen bei Migrant/innen, wie zum Beispiel ein vergleichsweise geringes Bildungsniveau der Eltern, könnten das schlechtere Abschneiden der DIM im Vergleich zur DCD relativieren.

Die Lehrer/innen der Schule liegen tendenziell meist richtig in ihren fachlichen Einschätzungen von DIM und DCD, wenn man sie mit den erteilten Fachnoten vergleicht. Sie scheinen auch gegenüber der DIM in ihren Urteilen zu differenzieren, sehen also auch dort gute Schüler/innen wie schlechte bei der DCD. Aber eine subtile Diskriminierung, nicht zuletzt aufgrund von Erwartungshaltungen und wiederum selbsterfüllenden Prophezeiungen, ist nicht auszuschließen. Schon Geschlechtsunterschiede bei den Lehrer/innen der Befragung scheinen das Urteilsvermögen bezüglich der DIM deutlich zu beeinflussen.

Es wäre sinnvoll, näher zu untersuchen, ob Lehrer/innen der DIM leichter schlechtere Noten geben können als den „einheimischen“ Schüler/innen. Nach eigenem Bekunden stehen sie bei der Notengebung erheblich unter Druck. Womöglich leisten die Schüler/innen mit Migrationshintergrund - obwohl sie in der Befragung häufiger angeben, ungerecht beurteilt zu werden - und insbesondere ihre Eltern weniger Widerstand; letztere womöglich auch aufgrund geringerer Deutschkenntnisse und weniger Bildung.

Aus sozialer Sicht machen sich der alltägliche Kontakt und der gemeinsame Unterricht anscheinend sehr positiv bemerkbar. Nur vereinzelte Schüler/innen sehen ernsthafte Probleme im sozialen Miteinander von DIM und DCD. Die Angaben der DIM sind dabei positiver als

die der DCD, die in der Oberstufe nennenswert abfallen. In den 7/8. Klassen werden auch zahlreiche außerschulische Kontakte angegeben, in der Oberstufe sinkt dieser Wert jedoch drastisch von Seiten der DCD. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die DIM der Oberstufe größtenteils noch nicht so lange an der Schule und zahlenmäßig klar unterlegen ist.

Ähnlich wie Dollase (2001) in den Umfragen der 1990er Jahre findet diese vergleichsweise kleine Untersuchung große Ähnlichkeiten zwischen Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund. Bei den wenigen Unterschieden ist die Zufriedenheit mit der eigenen Religion wiederum der bedeutendste. Auch zeigen die Schüler/innen der 7/8. Klassen sich zufriedener als die „einheimischen“ Schüler/innen, aber im 12/13. Jahrgang verliert sich dieser Unterschied und verkehrt sich ins Gegenteil. In der Sekundarstufe I ist die Integration nach den Angaben der Schüler/innen mit islamischem Migrationshintergrund deutlich fortgeschrittener als in der Oberstufe. Wie bei Dollase (2001) zeigen sich die Migrantinnen etwas weniger integrativ.

Die Schüler/innen mit islamischen Migrationshintergrund an dem untersuchten Gymnasium zeigen sich offener gegenüber den Lehrer/innen. Zumindest sprechen sie lieber mit ihnen als die „einheimischen“ Schüler/innen. Dieser Umstand müsste sich für ihre Integration als förderlich erweisen. Denn „nette Lehrer/innen“ und guter Unterricht stützen Integrationsprozesse. Daher macht es auch im Hinblick auf Integration Sinn, Lehrer/innen professionell in Klassenführung, Kommunikationskompetenz und Reduzierung von Intergruppenstress praktisch und theoretisch auszubilden. Dies wäre ein Schritt weg von häufig anzutreffenden Modeerscheinungen und Privattheorien zu einem psychologisch fundierten Unterrichts- und Menschenverständnis.

Literatur

Akpınar, Ünal/López-Blasco, Andrés/Vink, Jan (1977): Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Juventa, München

Allport, Gordon (1958): The Nature of Prejudice. Doubleday, New York

Becker, Gary (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. University of Chicago Press, Chicago

Bernstein, Basil (1977): Social Class, Language and Socialization, 473-486. In: Karabel et al. (Hrsg.) Power and Ideology of Education. Oxford University Press, New York

Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu-Aydin, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Waxmann, Münster

Bouras, Khatima (2006): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten. Verlag Dr. Kovac, Hamburg

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), Petra Stanat/Gayle Christensen (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. Bonn/Berlin

Burger, Angelika/Seidenspinner, Gerlinde (1988): Töchter und Mütter: Ablösung als Konflikt und Chance. Leske & Budrich, Opladen

Clark, Kenneth (1965): Dark Ghetto: Dilemmas of Social Power. Harper and Row, New York

Cleassens, Dieter (1962): Familie und Wertsystem: Eine Studie zur zweiten, soziokulturellen Geburt des Menschen. Duncker & Humblot, Berlin

Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske & Budrich, Opladen

Deutsches PISA Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Leske & Budrich, Opladen

Dollase, Rainer (2001): Die multikulturelle Schulklasse. - oder: Wann ist der Ausländeranteil zu hoch? In: Wagner/Dick (Hrsg.): Fremdenfeindlichkeit in Deutschland Vol. 9, Zeitschrift für Politische Psychologie, S. 113-126

Dollase, Rainer (2003): Abbau von Fremdenfeindlichkeit in der Schule. In: Schweer, Martin K. (Hrsg.): Das Jugendalter. Perspektiven pädagogisch-psychologischer Forschung. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, S. 109-122

Dollase, Rainer (2005): Schulische Einflüsse auf die interkulturelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Fuhrer, Urs (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Kohlhammer Stuttgart, S.150-171

Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden

Driessen et al. (2002): Home Language and Language Proficiency: A Large-Scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools. Journal of Multilingual and Multicultural Development 23, 3, S. 175-194

Flam, Helena und das Leipziger Forschungsteam (Hrsg.) (2007): Migranten in Deutschland: Statistiken, Fakten, Diskurse. UVK, Konstanz

Habermas, Jürgen (1983): Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule Vol. 3. Hogrefe, Verl.

für Psychologie, Göttingen, S. 71-176

Huntington, Samuel (1996): *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Simon and Schuster, New York

Gambetta, Diego (1987): *Were They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press, Cambridge

Gesigora, Ludger (2001): *Das Verschwinden des deutschen Lehrers. Euphoriepädagogik und Schulwirklichkeit oder Windiges aus Wüste und Weinberg*. Agenda Verlag, Münster

Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2005): *Migration und sprachliche Bildung*. Waxmann, Münster

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske & Budrich, Opladen

Hopf, Dieter (1990): *Die Schule und die Ausländerkinder*. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Rowohlt Verlag, Reinbek S. 197-216

Hopf, Dieter (1981): *Die Schulprobleme der Ausländerkinder*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, 6, S. 839-861

Kant, Immanuel (1998): *Kritik der reinen Vernunft*. Nach der 1. und 2. Orig.-Ausg. (1781/1787) hrsg. von Jens Timmermann. Meiner, Hamburg

Kiefl, Walter (1999): *Evaluation einer Kampagne gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt*. In: *Soziale Arbeit*, 48, S. 296-301

Klippert, Heinz (1998), *Teamentwicklung im Klassenraum*. 4. Auflage 2000, Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Köhler, Helmut (1990): *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs: eine Analyse der Daten für 1975-1987*. Max Planck Institut für Bildungsforschung,

Materialien aus der Bildungsforschung, 37, Berlin. Internet: <http://edoc.mpg.de/233905> (April 2008)

Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford

Krashen, Stephen D. (1985): *Principles and Practise in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford

Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich (2004): *Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration*. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler, Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993-2002 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 171)*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002a): *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991-2000 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 163)*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Bonn

Kultusministerkonferenz (KMK) (2002b): *Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1992-2001 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 164)*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Bonn

Lareau, Annette (1987): *Social Class Differences in Family School Relationships*. *Sociology of Education* 60, 2, S. 73-85

Lazarus, Richard (1966): *Psychological Stress and the Coping Process*. McGraw-Hill, New York

Mehrländer/Hofmann et al. (1981): *Situation ausländischer Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung*. Der

Bundesminister für Arbeit und Sozialforschung, Bonn

Miller, Norman/Harrington, Hugh J. (1992): Social Categorization and Intergroup Acceptance: Principles for Design and Development of Cooperative Learning Teams. In: Hertz-Lazarowitz/Miller (Hrsg.), Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning,. University Press, Cambridge, S. 203-227

Mummert & Partner (1999): Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer im Land Nordrhein-Westfalen, Bericht, Arbeitsstab Aufgabenkritik beim Finanzministerium Nordrhein-Westfalen (Mummert), Hamburg 1999

Nauck, Bernhard (1985): Heimliches Matriarchat in Familien türkischer Arbeitsmigranten? In: Zeitschrift für Soziologie 14, 6, S. 450-465

Nauck, Bernhard (1994): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner, Peter (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. DJI Verlag, München, S. 187-240

Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, 5, S. 701-722

Neumann, Ursula (1980): Erziehung ausländischer Kinder. Schwann, Düsseldorf

OECD (Hrsg.) (2001): Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, OECD Publications, Paris

Reiser, Helga (Hrsg.) (1981): Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?, Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Berlin

Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport/Amt für Schule, Hamburg

Silbereisen, Rainer K. (1995): Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Beltz Verlag, Weinheim, S. 823-861

Stephan, Walter G./Stephan, Cookie White (2000): An Integrated Theat Theory of Prejudice. Reducing Prejudice and Discrimination. In: Oskamp, Stuart (Hrsg.): Reducing Prejudice and Discrimination. Erlbaum, Mawhah, S. 23-46

Tajfel, Henry (1970): Experiments in Intergroup Discrimination. In: Scientific American, 223, S. 96-102

Tajfel, Henry/Billig, Michael/Bundy, Roy F. et al. (1971): Social Categorization and Intergroup Behaviour. In: European Journal of Social Psychology, 1, S. 149-178

Tajfel, Henry/Billig, Michael (1973): Social Categorization and Similarity in Intergroup Behavior. In: European Journal of Social Psychology, 3, S. 27-52

Tajfel, Henry/Turner, J.C. (1986): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, Stephen (Hrsg.): Psychology of Intergroup Relations, Nelson-Hall, Chicago, S. 7-24

Treptow, Rainer (1995): Fremdheit und Erfahrung. Zur Normalität der Fremdheitszumutung. In: Müller, Siegfried (Hrsg.): Fremde und Andere in Deutschland. Nachdenken über das Einverleiben, Einebnen, Ausgrenzen. Leske & Budrich, Opladen, S. 1-18

Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Beltz, Weinheim

Schrader, Achim/Nikles, Bruno W./Griese, Hartmut M. (1976): Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Anton Hain Königsstein/Ts

Wang, Margaret C. /Haertel, Geneva D./Walberg, Herbert J. (1993a): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research, 63, S. 249-94

Wang, Margaret C. /Haertel, Geneva D./Walberg, Herbert J. (1993b). What Helps Students Learn? In: Educational Leadership, 51, H. 4, S. 74-79

Wilpert, Czarina (1980): Die Zukunft der zweiten Generation. Anton Hain, Königsstein/Ts

Anhang

	Gruppe	D	E	M	L	F	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp	
Gruppe	Koeffizient	1	,188**	,067	,016	-,142	-,039	,118*	,184**	,057	,121*	,017	,109	,047	,064	,086	,102*
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,145	,732	,052	,680	,037	,005	,319	,031	,831	,055	,480	,407	,129	,028
	N	469	469	469	469	469	187	114	312	236	310	320	154	313	224	168	315
D	Koeffizient	,188**	1	,602**	,445**	,335**	,465**	,406**	,593**	,551**	,525**	,344**	,519**	,435**	,633**	,528**	,199**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	469	469	469	469	187	114	312	236	310	320	154	313	224	168	315	465
E	Koeffizient	,067	,602**	1	,498**	,541**	,565**	,279**	,496**	,496**	,415**	,321**	,439**	,392**	,545**	,486**	,123**
	Signifikanz (2-seitig)	,145	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,008
	N	469	469	469	469	187	114	312	236	310	320	154	313	224	168	315	465
M	Koeffizient	,016	,445**	,498**	1	,490**	,505**	,532**	,438**	,499**	,438**	,228**	,423**	,505**	,545**	,431**	,252**
	Signifikanz (2-seitig)	,732	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	469	469	469	469	187	114	312	236	310	320	154	313	224	168	315	465
L	Koeffizient	-,142	,335**	,541**	,490**	1	.a	,233**	,330**	,382**	,120	,488**	,344**	,400**	.a	,269**	,067
	Signifikanz (2-seitig)	,052	,000	,000	,000		.	,005	,001	,000	,254	,000	,000	,000	.	,005	,363
	N	187	187	187	187	187	0	141	105	138	92	82	131	131	0	105	186
F	Koeffizient	-,039	,465**	,565**	,505**	.a	1	,549**	,419**	,539**	,499**	,517**	,378**	,536**	.a	,375**	,055
	Signifikanz (2-seitig)	,680	,000	,000	,000	.		,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	.	,014	,564
	N	114	114	114	114	0	114	82	42	93	60	72	93	93	0	42	111
Ph	Koeffizient	,118*	,406**	,279**	,532**	,233**	,549**	1	,415**	,380**	,437**	,330**	,516**	,571**	,439**	,388**	,321**
	Signifikanz (2-seitig)	,037	,000	,000	,000	,005	,000		,000	,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	312	312	312	312	141	82	312	236	153	241	76	235	146	89	236	308
Po	Koeffizient	,184**	,593**	,496**	,438**	,330**	,419**	,415**	1	,471**	,496**	.a	,628**	,818**	,593**	,592**	,287**
	Signifikanz (2-seitig)	,005	,000	,000	,000	,001	,006	,000		,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
	N	236	236	236	236	105	42	236	236	77	166	0	159	70	89	236	233
Ek	Koeffizient	,057	,551**	,496**	,499**	,382**	,539**	,380**	,471**	1	,564**	,212**	,589**	,545**	,623**	,547**	,288**
	Signifikanz (2-seitig)	,319	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,008	,000	,000	,000	,000	,000
	N	310	310	310	310	138	93	153	77	310	231	154	154	154	79	156	306
Bio	Koeffizient	,121*	,525**	,415**	,438**	,120	,499**	,437**	,498**	,564**	1	,324**	,453**	,666**	,488**	,444**	,222**
	Signifikanz (2-seitig)	,031	,000	,000	,000	,254	,000	,000	,000	,000		,005	,000	,000	,000	,000	,000
	N	320	320	320	320	92	60	241	166	231	320	75	164	75	168	245	316
Ku	Koeffizient	,017	,344**	,321**	,228**	,488**	,517**	,330**	.a	,212**	,324**	1	,217**	,321**	.a	.a	-,019
	Signifikanz (2-seitig)	,831	,000	,000	,004	,000	,000	,004	.	,008	,005		,007	,000	.	.	,819
	N	154	154	154	154	82	72	76	0	154	75	154	154	154	0	0	153
G	Koeffizient	,109	,519**	,439**	,423**	,344**	,378**	,516**	,628**	,589**	,453**	,217**	1	,552**	,419**	,528**	,273**
	Signifikanz (2-seitig)	,055	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,007		,000	,000	,000	,000
	N	313	313	313	313	131	93	235	159	154	164	154	313	224	89	159	312
Ch	Koeffizient	,047	,435**	,392**	,505**	,400**	,536**	,571**	,618**	,545**	,666**	,321**	,552**	1	.a	,590**	,300**
	Signifikanz (2-seitig)	,480	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		.	,000	,000
	N	224	224	224	224	131	93	146	70	154	75	154	224	224	0	70	223
Tx	Koeffizient	,064	,633**	,545**	,545**	.a	.a	,439**	,593**	,623**	,488**	.a	,419**	.a	1	,615**	,372**
	Signifikanz (2-seitig)	,407	,000	,000	,000	.	.	,000	,000	,000	,000	.	,000	.		,000	,000
	N	168	168	168	168	0	0	89	89	79	168	0	89	0	168	168	168
Mu	Koeffizient	,086	,528**	,486**	,431**	,269**	,375*	,388**	,592**	,547**	,444**	.a	,528**	,590**	,615**	1	,311**
	Signifikanz (2-seitig)	,129	,000	,000	,000	,005	,014	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000		,000
	N	315	315	315	315	105	42	236	236	156	245	0	159	70	168	315	312
Sp	Koeffizient	,102*	,199**	,123**	,252**	,067	,055	,321**	,287**	,288**	,222**	-,019	,273**	,300**	,372**	,311**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,028	,000	,008	,000	,363	,564	,000	,000	,000	,000	,819	,000	,000	,000	,000	
	N	465	465	465	465	186	111	308	233	306	316	153	312	223	168	312	465

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. (Wahl der zweiten Fremdsprache)

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 79: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004

Gruppe		Gruppe	D	E	M	L	F	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp
Gruppe	Koeffizient	1	,184**	,033	,093*	,036	,037	,109	,091	,217**	,129*	,154*	,096	,210**	,010	,118	,089
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,475	,040	,623	,680	,051	,153	,000	,018	,013	,095	,002	,867	,057	,052
	N	486	485	485	485	193	128	322	246	336	336	258	304	225	258	260	478
D	Koeffizient	,184**	1	,606**	,502**	,538**	,528**	,388**	,532**	,580**	,536**	,396**	,569**	,426**	,479**	,517**	,224**
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	485	485	485	485	193	128	322	246	336	336	258	304	225	258	260	478
E	Koeffizient	,033	,606**	1	,541**	,646**	,560**	,388**	,480**	,474**	,553**	,270**	,475**	,377**	,451**	,416**	,174**
	Signifikanz (2-seitig)	,475	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	485	485	485	485	193	128	322	246	336	336	258	304	225	258	260	478
M	Koeffizient	,093*	,502**	,541**	1	,590**	,443**	,595**	,419**	,494**	,543**	,311**	,411**	,534**	,465**	,403**	,249**
	Signifikanz (2-seitig)	,040	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	485	485	485	485	193	128	322	246	336	336	258	304	225	258	260	478
L	Koeffizient	,036	,538**	,646**	,590**	1	,445**	,240*	,502**	,528**	,399**	,381**	,459**	,423**	,336*	,186*	
	Signifikanz (2-seitig)	,623	,000	,000	,000		,000	,022	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,018	,010	
	N	193	193	193	193	193	0	147	91	160	114	154	135	135	57	49	190
F	Koeffizient	,037	,528**	,560**	,443**	,445**	1	,312**	,503**	,442**	,606**	,397**	,415**	,262*	,401*	,191	,053
	Signifikanz (2-seitig)	,680	,000	,000	,000	.		,002	,000	,000	,000	,000	,000	,013	,013	,194	,559
	N	128	128	128	128	0	128	96	322	246	173	252	179	89	89	38	48
Ph	Koeffizient	,109	,388**	,388**	,595**	,445**	,312**	1	,392**	,490**	,487**	,263**	,389**	,512**	,433**	,408**	,207**
	Signifikanz (2-seitig)	,051	,000	,000	,000	,000	,002		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	322	322	322	322	147	96	322	246	173	252	179	225	146	174	176	315
Po	Koeffizient	,091	,532**	,480**	,419**	,240*	,503**	,392**	1	,599**	,608**	,295**	,650**	,600**	,412**	,547**	,278**
	Signifikanz (2-seitig)	,153	,000	,000	,000	,022	,000	,000		,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	246	246	246	246	91	76	246	246	97	176	103	149	70	174	176	243
Ek	Koeffizient	,217**	,580**	,474**	,494**	,502**	,442**	,490**	,599**	1	,507**	,272**	,669**	,644**	,325**	,343**	,254**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	160	91	173	97	336	257	204	155	155	179	111	332
Bio	Koeffizient	,129*	,536**	,553**	,543**	,528**	,606**	,487**	,608**	,507**	1	,385**	,549**	,358**	,506**	,601**	,289**
	Signifikanz (2-seitig)	,018	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,002	,000	,000	,000
	N	336	336	336	336	114	59	252	176	257	336	152	155	76	258	190	331
Ku	Koeffizient	,154*	,396**	,270**	,311**	,399**	,397**	,263**	,295**	,272**	,385**	1	,270**	,256**	,601**	,414**	,201**
	Signifikanz (2-seitig)	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000		,000	,000	,000	,002	,001
	N	258	258	258	258	154	76	179	103	204	152	258	209	182	75	54	253
G	Koeffizient	,096	,569**	,475**	,411**	,381**	,415**	,389**	,650**	,669**	,549**	,270**	1	,493**	,462**	,622**	,325**
	Signifikanz (2-seitig)	,095	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	304	304	304	304	135	89	225	149	155	155	209	304	225	79	149	297
Ch	Koeffizient	,210**	,426**	,377**	,534**	,459**	,262*	,512**	,660**	,644**	,358**	,256**	,493**	1	,554**	,259**	
	Signifikanz (2-seitig)	,002	,000	,000	,000	,000	,013	,000	,000	,000	,002	,000	,000		,000	,000	
	N	225	225	225	225	135	89	146	70	155	76	182	225	225	0	70	219
Tx	Koeffizient	,010	,479**	,451**	,465**	,423**	,401*	,433**	,412**	,325**	,506**	,601**	,462**	.	1	,557**	,232**
	Signifikanz (2-seitig)	,867	,000	,000	,000	,001	,013	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.		,000	,000
	N	258	258	258	258	57	38	174	179	179	258	75	79	0	258	189	257
Mu	Koeffizient	,118	,517**	,416**	,403**	,336*	,191	,408**	,547**	,343**	,601**	,414**	,622**	,554**	,557**	1	,230**
	Signifikanz (2-seitig)	,057	,000	,000	,000	,018	,194	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000		,000
	N	260	260	260	260	49	48	176	176	111	190	54	149	70	189	260	257
Sp	Koeffizient	,089	,224**	,174**	,249**	,186*	,053	,207**	,278**	,254**	,289**	,201**	,325**	,259**	,232**	,230**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,052	,000	,000	,000	,010	,559	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	
	N	478	478	478	478	190	125	315	243	332	331	253	297	219	257	257	478

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. (Wahl der zweiten Fremdsprache)

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 80: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2005

	Gruppe	D	E	M	L	F	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp	
Gruppe	Koeffizient	1	,202**	,079	,181**	-,025	,057	,162**	,220**	,203**	,129*	-,008	,213**	,149*	,103	,067	,113*
	Signifikanz (2-seitig)		,000	,082	,000	,731	,527	,004	,001	,000	,019	,919	,000	,022	,108	,289	,014
	N	481	481	481	481	192	124	322	232	327	332	149	319	238	243	253	476
D	Koeffizient	,202**	1	,590**	,439**	,500**	,359**	,412**	,441**	,473**	,441**	,304**	,551**	,458**	,350**	,367**	,082
	Signifikanz (2-seitig)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,073
	N	481	481	481	481	192	124	322	232	327	332	149	319	238	243	253	476
E	Koeffizient	,079	,590**	1	,471**	,557**	,369**	,410**	,413**	,386**	,403**	,230**	,422**	,346**	,412**	,267**	,071
	Signifikanz (2-seitig)	,082	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,000	,000	,000	,121
	N	481	481	481	481	192	124	322	232	327	332	149	319	238	243	253	476
M	Koeffizient	,181**	,439**	,471**	1	,501**	,457**	,544**	,463**	,466**	,554**	,286**	,441**	,503**	,381**	,254**	,194**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	481	481	481	481	192	124	322	232	327	332	149	319	238	243	253	476
L	Koeffizient	-,025	,500**	,557**	,501**	1	,318**	,393**	,391**	,452**	,467**	,361**	,408**	,297*	,506**	,025	
	Signifikanz (2-seitig)	,731	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,045	,000	,733	
	N	192	192	192	192	192	0	154	97	141	103	89	146	146	46	57	188
F	Koeffizient	,057	,359**	,369**	,457**	,318**	1	,336**	,134	,397**	,440**	,383**	,283**	,460**	,459**	,376**	,097
	Signifikanz (2-seitig)	,527	,000	,000	,000	,001		,001	,332	,000	,000	,003	,007	,000	,007	,034	,286
	N	124	124	124	124	0	124	87	54	102	65	59	91	91	33	32	124
Ph	Koeffizient	,162**	,412**	,410**	,544**	,318**	,336**	1	,545**	,657**	,611**	,319**	,531**	,471**	,451**	,402**	,264**
	Signifikanz (2-seitig)	,004	,000	,000	,000	,001	,001		,000	,000	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000
	N	322	322	322	322	154	87	322	232	168	249	73	243	162	160	170	317
Po	Koeffizient	,220**	,441**	,413**	,463**	,393**	,134	,545**	1	,660**	,641**	,216	,538**	,379**	,356**	,185	,188**
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,000	,000	,000	,000	,332	,000		,000	,000	,068	,000	,001	,000	,099	,005
	N	232	232	232	232	97	54	232	232	79	160	72	153	72	160	81	227
Ek	Koeffizient	,203**	,473**	,386**	,466**	,391**	,397**	,657**	,660**	1	,619**	,417**	,683**	,595**	,365**	,326**	,257**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	327	327	327	327	141	102	168	79	327	251	76	165	165	162	172	325
Bio	Koeffizient	,129*	,441**	,403**	,554**	,452**	,440**	,611**	,641**	,619**	1	,577**	,589**	,498**	,386**	,162**	
	Signifikanz (2-seitig)	,019	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,008	
	N	332	332	332	332	103	65	249	160	251	332	0	170	89	243	253	329
Ku	Koeffizient	-,008	,304**	,230**	,286**	,467**	,383**	,319**	,216	,417**	,249**	1	,249**	,267**	,000	,137	
	Signifikanz (2-seitig)	,919	,000	,005	,000	,000	,003	,006	,068	,000	,000		,002	,001	,000	,097	
	N	149	149	149	149	89	59	73	72	76	0	149	149	149	0	0	147
G	Koeffizient	,213**	,551**	,422**	,441**	,361**	,283**	,531**	,538**	,683**	,577**	,249**	1	,598**	,310**	,307**	,179**
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,005	,000	,001	,001
	N	319	319	319	319	146	91	243	153	165	170	149	319	238	81	170	316
Ch	Koeffizient	,149*	,458**	,346**	,503**	,408**	,460**	,471**	,379**	,595**	,589**	,267**	,598**	1	,343**	,183**	
	Signifikanz (2-seitig)	,022	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,001	,000		,001	,005	
	N	238	238	238	238	146	91	162	72	165	89	149	238	238	0	89	236
Tx	Koeffizient	,103	,350**	,412**	,381**	,297*	,459**	,451**	,356**	,365**	,498**	,310**	,343**	,380**	1	,380**	,122
	Signifikanz (2-seitig)	,108	,000	,000	,000	,045	,007	,000	,000	,000	,000	,005	,000	,001	,000	,000	,060
	N	243	243	243	243	46	33	160	160	162	243	0	81	0	243	164	240
Mu	Koeffizient	,067	,367**	,267**	,254**	,506**	,376**	,402**	,185	,326**	,386**	,307**	,343**	,380**	1	,005	
	Signifikanz (2-seitig)	,289	,000	,000	,000	,000	,034	,000	,099	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,932	
	N	253	253	253	253	57	32	170	81	172	253	0	170	89	164	253	252
Sp	Koeffizient	,113*	,082	,071	,194**	,025	,097	,264**	,188**	,257**	,162**	,137	,179**	,183**	,122	,005	1
	Signifikanz (2-seitig)	,014	,073	,121	,000	,733	,286	,000	,005	,000	,003	,097	,001	,005	,060	,932	
	N	476	476	476	476	188	124	317	227	325	329	147	316	236	240	252	476

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist. (Wahl der zweiten Fremdsprache)

Gruppe: DCD=1, DIM=2

Abbildung 81: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2006

	D	E	M	L	F	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp	
D	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1 ,000 1571	,595** ,000 1571	,443** ,000 1571	,488** ,000 690	,446** ,000 442	,401** ,000 1075	,488** ,000 843	,519** ,000 1047	,494** ,000 1049	,377** ,000 674	,535** ,000 1055	,430** ,000 793	,506** ,000 650	,482** ,000 854	,147** ,000 1551
E	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,595** ,000 1571	1 ,000 1571	,487** ,000 1571	,589** ,000 690	,507** ,000 442	,352** ,000 1075	,426** ,000 843	,470** ,000 1047	,446** ,000 1049	,290** ,000 674	,475** ,000 1055	,399** ,000 793	,460** ,000 650	,396** ,000 854	,127** ,000 1551
M	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,443** ,000 1571	,487** ,000 1571	1 ,000 1571	,508** ,000 690	,456** ,000 442	,537** ,000 1075	,425** ,000 843	,493** ,000 1047	,485** ,000 1049	,297** ,000 674	,418** ,000 1055	,547** ,000 793	,438** ,000 650	,350** ,000 854	,245** ,000 1551
L	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,488** ,000 690	,589** ,000 690	,508** ,000 690	1 ,000 690	. ^a ,000 0	,311** ,000 536	,336** ,000 368	,430** ,000 494	,412** ,000 375	,361** ,000 402	,416** ,000 515	,424** ,000 483	,400** ,000 126	,406** ,000 256	,126** ,001 681
F	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,446** ,000 442	,507** ,000 442	,456** ,000 442	. ^a ,000 0	1 ,000 442	,390** ,000 336	,317** ,000 231	,500** ,000 316	,478** ,000 238	,355** ,000 249	,415** ,000 336	,396** ,000 307	,388** ,000 89	,273** ,000 163	,046 ,343 434
Ph	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,401** ,000 1075	,352** ,000 1075	,537** ,000 1075	,311** ,000 536	,390** ,000 336	1 ,000 1075	,470** ,000 802	,518** ,000 551	,486** ,000 815	,316** ,000 412	,472** ,000 793	,527** ,000 531	,411** ,000 416	,357** ,000 620	,281** ,000 1057
Po	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,488** ,000 843	,426** ,000 843	,425** ,000 843	,336** ,000 368	,317** ,000 231	,470** ,000 802	1 ,000 843	,592** ,000 320	,549** ,000 585	,351** ,000 284	,519** ,000 520	,531** ,000 258	,389** ,000 457	,428** ,000 516	,273** ,000 831
Ek	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,519** ,000 1047	,470** ,000 1047	,493** ,000 1047	,430** ,000 494	,500** ,000 316	,518** ,000 551	,592** ,000 320	1 ,000 1047	,553** ,000 784	,295** ,000 494	,635** ,000 534	,628** ,000 534	,391** ,000 385	,425** ,000 466	,232** ,000 1033
Bio	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,494** ,000 1049	,446** ,000 1049	,485** ,000 1049	,412** ,000 375	,478** ,000 238	,486** ,000 815	,549** ,000 585	,553** ,000 784	1 ,000 1049	,303** ,000 250	,532** ,000 536	,565** ,000 271	,465** ,000 650	,464** ,000 731	,237** ,000 1034
Ku	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,377** ,000 674	,290** ,000 674	,297** ,000 674	,361** ,000 402	,355** ,000 249	,316** ,000 412	,351** ,000 284	,295** ,000 494	,303** ,000 250	1 ,000 674	,295** ,000 566	,264** ,000 550	,692** ,000 59	,506** ,000 44	,122** ,002 666
G	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,535** ,000 1055	,475** ,000 1055	,418** ,000 1055	,416** ,000 515	,415** ,000 336	,472** ,000 793	,519** ,000 520	,635** ,000 534	,532** ,000 536	,295** ,000 566	1 ,000 1055	,566** ,000 790	,383** ,000 265	,482** ,000 533	,228** ,000 1041
Ch	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,430** ,000 793	,399** ,000 793	,547** ,000 793	,424** ,000 483	,396** ,000 307	,527** ,000 531	,531** ,000 258	,628** ,000 534	,565** ,000 271	,264** ,000 550	,566** ,000 790	1 ,000 793	. ^a ,000 0	,406** ,000 268	,243** ,000 781
Tx	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,506** ,000 650	,460** ,000 650	,438** ,000 650	,400** ,000 126	,388** ,000 89	,411** ,000 416	,389** ,000 457	,391** ,000 385	,465** ,000 650	,692** ,000 59	,383** ,000 265	. ^a ,000 0	1 ,000 650	,488** ,000 523	,218** ,000 645
Mu	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,482** ,000 854	,396** ,000 854	,350** ,000 854	,406** ,000 256	,273** ,000 163	,357** ,000 620	,428** ,000 516	,425** ,000 466	,464** ,000 731	,506** ,000 44	,482** ,000 533	,406** ,000 268	,488** ,000 523	1 ,000 854	,223** ,000 843
Sp	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,147** ,000 1551	,127** ,000 1551	,245** ,000 1551	,126** ,001 681	,046 ,343 434	,281** ,000 1057	,273** ,000 831	,232** ,000 1033	,237** ,000 1034	,122** ,002 666	,228** ,000 1041	,243** ,000 781	,218** ,000 645	,223** ,000 843	1 ,000 1551

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Abbildung 82: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007

	D	E	M	L	F	Ph	Po	Ek	Bio	Ku	G	Ch	Tx	Mu	Sp	
D	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	1 ,000 319	,599** ,000 319	,399** ,000 319	,381** ,000 110	,436** ,000 95	,330** ,000 206	,512** ,000 172	,430** ,000 210	,398** ,000 228	,284** ,000 130	,455** ,000 203	,357** ,000 137	,321** ,000 154	,350** ,000 186	,144* ,010 318
E	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,599** ,000 319	1 ,000 319	,462** ,000 319	,453** ,000 110	,423** ,000 95	,304** ,000 206	,377** ,000 172	,344** ,000 210	,387** ,000 228	,164 ,062 130	,276** ,000 203	,184* ,032 137	,394** ,000 154	,336** ,000 186	,049 ,000 318
M	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,399** ,000 319	,462** ,000 319	1 ,000 319	,430** ,000 110	,461** ,000 95	,528** ,000 206	,227** ,003 172	,414** ,000 210	,410** ,000 228	,319** ,000 130	,297** ,000 203	,419** ,000 137	,423** ,000 154	,259** ,000 186	,150** ,007 318
L	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,381** ,000 110	,453** ,000 110	,430** ,000 110	1 ,000 110	. ,001 0	,339** ,001 86	,307* ,016 61	,336** ,003 76	,290* ,027 58	,377** ,002 66	,166 ,135 83	,397** ,000 77	,383 ,117 18	-.037 ,820 40	,096 ,323 109
F	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,436** ,000 95	,423** ,000 95	,461** ,000 95	. ,000 0	. ,000 95	,393** ,001 71	,347* ,013 50	,356** ,003 69	,501** ,000 56	,309* ,021 56	,137 ,255 71	,413** ,001 60	,271 ,223 22	,451** ,010 32	,055 ,597 95
Ph	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,330** ,000 206	,304** ,000 206	,528** ,000 206	,339** ,001 86	,393** ,001 71	1 ,000 206	,443** ,000 160	,404** ,000 97	,507** ,000 163	,475** ,000 82	,466** ,000 155	,547** ,000 89	,479** ,000 89	,454** ,000 121	,276** ,000 205
Po	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,512** ,000 172	,377** ,000 172	,227** ,003 172	,307* ,016 61	,347* ,013 50	,443** ,000 160	1 ,012 63	,316* ,000 129	,496** ,000 57	,532** ,000 109	,601** ,000 43	,628** ,000 101	,307** ,002 101	,501** ,000 112	,092 ,232 172
Ek	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,430** ,000 210	,344** ,000 210	,414** ,000 210	,336** ,003 76	,356** ,003 69	,404** ,000 97	,316* ,012 63	1 ,000 210	,379** ,000 162	,166 ,111 94	,393** ,000 94	,462** ,000 94	,386** ,000 88	,324** ,001 103	,212** ,002 209
Bio	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,398** ,000 228	,387** ,000 228	,410** ,000 228	,290* ,027 58	,501** ,000 56	,507** ,000 163	,496** ,000 129	,379** ,000 162	1 ,000 228	,376** ,005 54	,400** ,000 112	,551** ,000 46	,559** ,000 154	,369** ,000 169	,087 ,192 227
Ku	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,284** ,001 130	,164 ,062 130	,319** ,000 130	,377** ,002 66	,309* ,021 56	,475** ,000 82	,532** ,000 57	,166 ,111 94	,376** ,005 54	1 ,005 130	,205* ,033 109	,444** ,000 101	,302 ,255 16	-.096 ,793 10	,120 ,175 129
G	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,455** ,000 203	,276** ,000 203	,297** ,000 203	,166 ,135 83	,137 ,255 71	,466** ,000 155	,601** ,000 109	,393** ,000 94	,400** ,000 112	,205* ,033 109	1 ,000 203	,313** ,000 137	,451** ,000 66	,392** ,000 104	,197** ,005 202
Ch	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,357** ,000 137	,184* ,032 137	,419** ,000 137	,397** ,000 77	,413** ,001 60	,547** ,000 89	,628** ,000 43	,462** ,000 94	,551** ,000 46	,444** ,000 101	,313** ,000 137	1 ,000 137	. ,000 0	,461** ,004 38	,159 ,064 136
Tx	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,321** ,000 154	,394** ,000 154	,423** ,000 154	,383 ,117 18	,271 ,223 22	,479** ,000 89	,307** ,002 101	,386** ,000 88	,559** ,000 154	,302 ,255 16	,451** ,000 66	. ,000 0	1 ,255 154	,346** ,000 133	,144 ,074 154
Mu	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,350** ,000 186	,336** ,000 186	,259** ,000 186	-.037 ,820 40	,451** ,010 32	,454** ,000 121	,501** ,000 112	,324** ,001 103	,369** ,000 169	-.096 ,793 10	,392** ,000 104	,461** ,004 38	,346** ,000 133	1 ,186 186	,115 ,119 186
Sp	Korrelation Pearson Signifikanz (2-seitig) N	,144* ,010 318	,049 ,381 318	,150** ,007 318	,096 ,323 109	,055 ,597 95	,276** ,000 205	,092 ,232 172	,212** ,002 209	,087 ,192 227	,120 ,175 129	,197** ,005 202	,159 ,064 136	,144 ,074 154	,115 ,119 186	1 318

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

a. Kann nicht berechnet werden, da mindestens eine der Variablen konstant ist.

Abbildung 83: Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der DIM in der Sekundarstufe I, 2004-2007

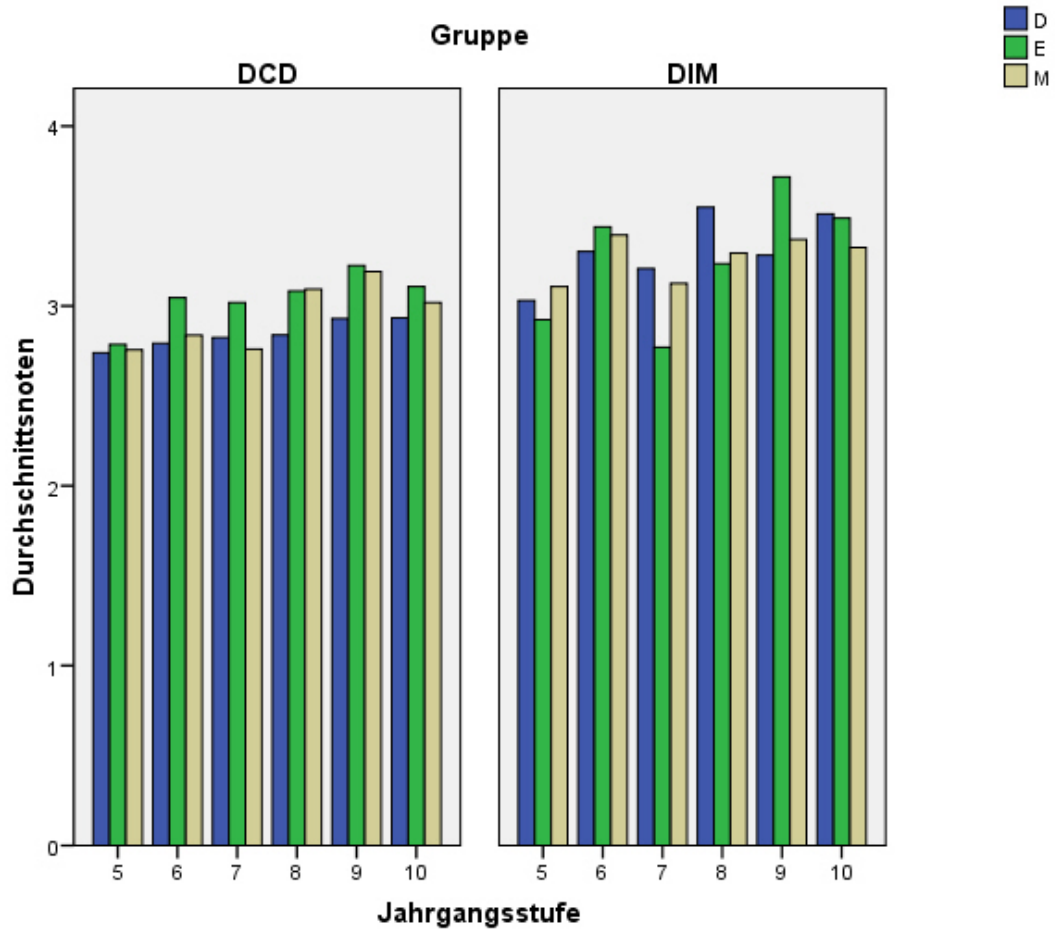


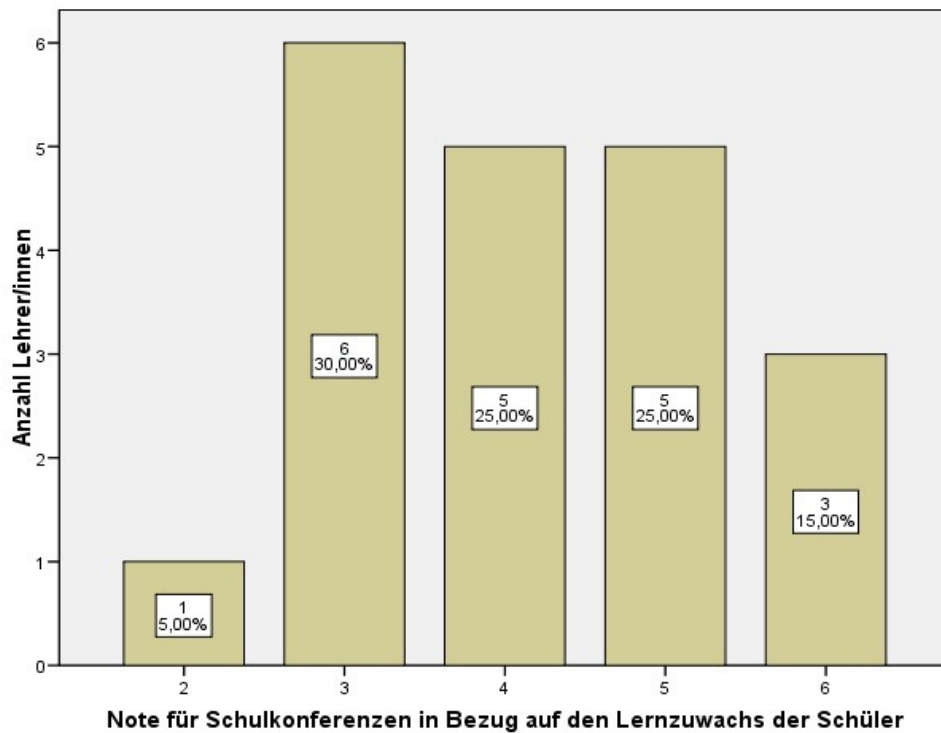
Abbildung 84: Mittlere Versetzungsnoten von DCD und DIM nach Jahrgängen in Deutsch, Englisch und Mathematik 2004-2007

Schritte zur Profiloberstufe:

1. Ausschuss: Vorschlag einer *Grobstruktur* der Profile (u.a. beteiligte Fächer und Kursarten)
2. Lehrerkonferenz: Diskussion des Vorschlags, Korrekturen/Ergänzungen
3. Ausschuss: Einarbeitung der Korrekturen/Ergänzungen
4. Abstimmung des (geänderten) Vorschlags mit der Lehrerkonferenz, Information der Schulkonferenz
5. Information der Fachkonferenzen, Wahl von Mitgliedern für einen fächerverbindenden Profilausschuss
6. Fachkonferenzverbindende Profilausschüsse: Erarbeitung einer *Feinstruktur* des jeweiligen Profils, ggf. Abstimmung mit den Fachkonferenzen
7. Information der Lehrerkonferenz und Diskussion der Profile
8. Modifizierung der Profile durch die Profilausschüsse
9. Beratung der Profile in der Schulkonferenz
10. Entscheidung der Schulleitung über die Profile

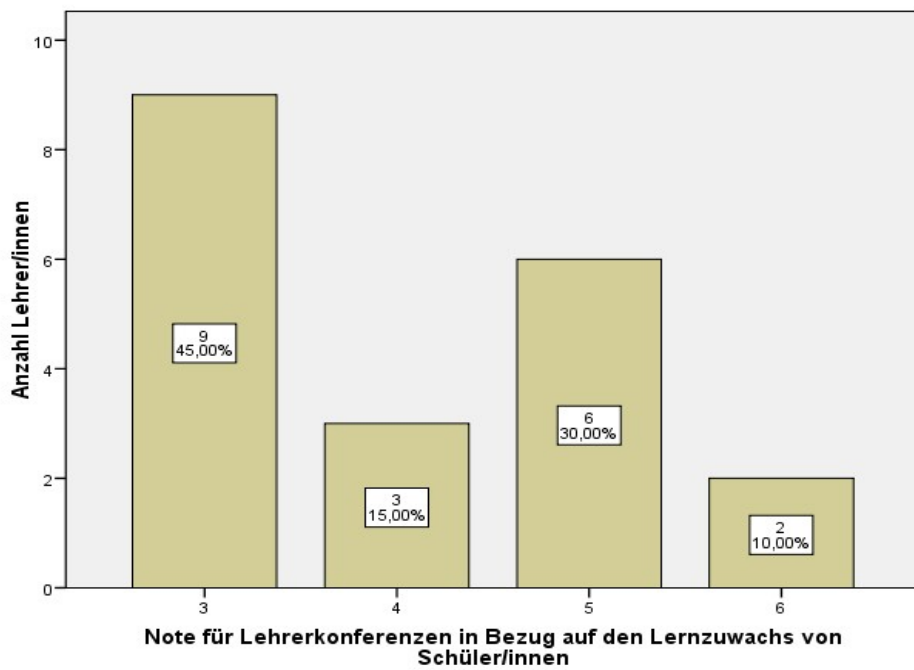


Abbildung 85: „Orientierungshilfe“ für das Kollegium zur Bildung einer „Profiloberstufe“, um ca. 2004



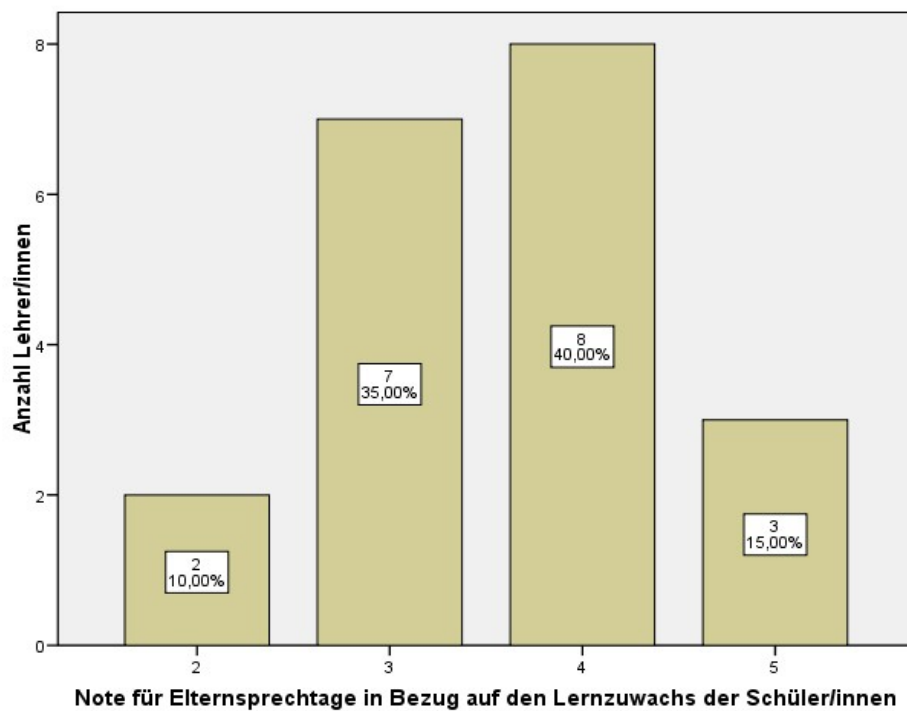
„Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“: „Schulkonferenzen“

Abbildung 86: **Bewertung von Schulkonferenzen in der Lehrer/innenumfrage**



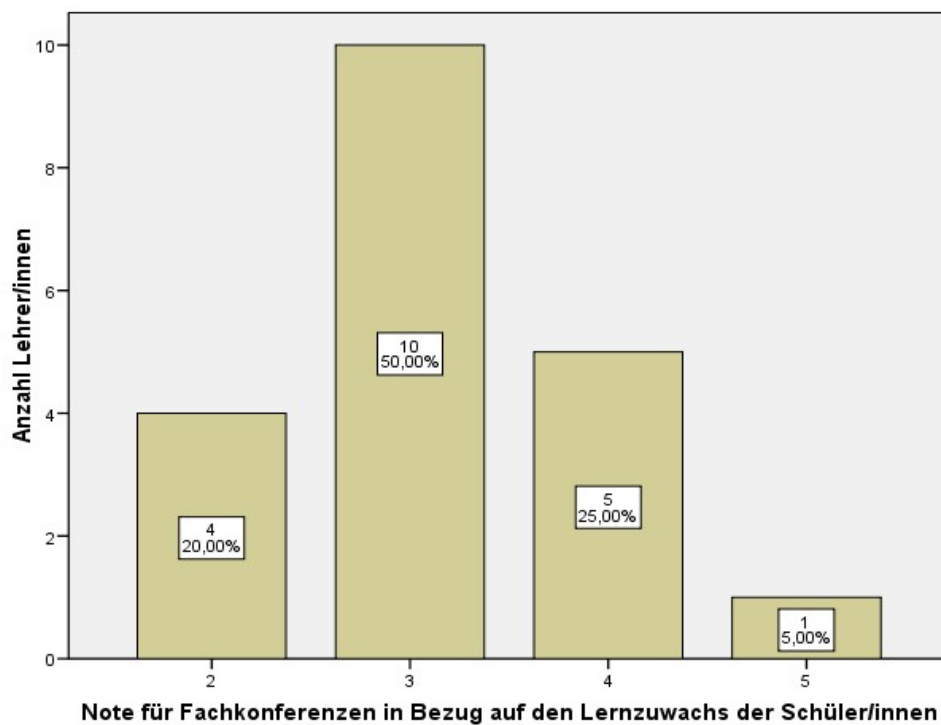
„Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“: „Lehrerkonferenzen“

Abbildung 87: **Bewertung von Lehrerkonferenzen in der Lehrer/innenumfrage**



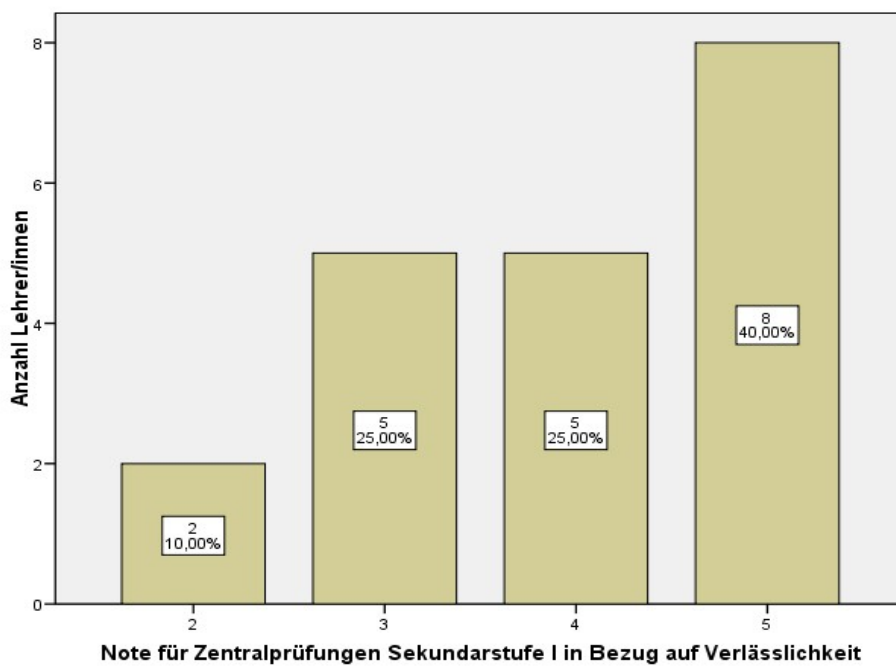
„Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“: „Elternsprechtage“

Abbildung 88: Bewertung von Elternsprechtagen in der Lehrer/innenumfrage



„Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig)“: „Fachkonferenzen“

Abbildung 89: Bewertung von Fachkonferenzen in der Lehrer/innenumfrage



„Bewerten Sie die Verlässlichkeit bzw. die Sinnhaftigkeit folgender schulischer Bewertungskriterien bezüglich der Fähigkeiten der Schüler/innen mit den Schulnoten 1–6 (ungenügend, sehr unzuverlässig)“: „Zentrale Prüfungen Sek. I im letzten Halbjahr“

Abbildung 90: Bewertung der Zentralprüfungen in der Sekundarstufe I in der Lehrer/innenumfrage

Besserer Unterricht bei weniger unterrichtsfremden Tätigkeiten *				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nie	0	0,0	0,0	0,0
selten	1	5,0	5,0	5,0
gelegentlich	6	30,0	30,0	35,0
häufig	10	50,0	50,0	85,0
regelmäßig	3	15,0	15,0	100,0
Gesamt	20	100,0	100,0	
Besserer Unterricht bei weniger Unterrichtsvorgaben **				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nie	0	0,0	0,0	0,0
selten	1	5,0	5,0	5,0
gelegentlich	7	35,0	35,0	40,0
häufig	9	45,0	45,0	85,0
regelmäßig	2	10,0	10,0	95,0
keine Angabe	1	5,0	5,0	100,0
Gesamt	20	100,0	100,0	
Versuchung geschöner Noten ***				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
nie	0	0,0	0,0	0,0
selten	4	20,0	20,0	20,0
gelegentlich	13	65,0	65,0	85,0
häufig	2	10,0	10,0	95,0
keine Angabe	1	5,0	5,0	100,0
Gesamt	20	100,0	100,0	

* „Könnten Sie bei weniger unterrichtsfremden Tätigkeiten deutlich besseren Unterricht geben?“

** „Könnten Sie bei weniger Unterrichtsvorgaben deutlich besseren Unterricht geben?“

*** „Aufgrund von Elterndruck, möglicher Mehrarbeit und unsicherer Unterstützung sind LehrerInnen in Versuchung, bessere Noten zu erteilen, als sie dies für angemessen halten.“

Abbildung 91: Angaben zu unterrichtsfremden Tätigkeiten, Vorgaben und Notenstress in der Lehrer/innenumfrage

Anonymer Fragebogen für Lehrerinnen und Lehrer (Universität Bielefeld – Abt. Psychologie, Schmidt/Dollase)

- Bitte vollständig ausfüllen -

Geschlecht (bitte einkreisen): m w	Alter (bitte einkreisen): >25 >30 >40 >50 >60 Jahre	Unterrichtspraxis an dieser Schule (bitte einkreisen): < 2 < 5 < 10 >10 Jahre
Ich unterrichte schriftliche Fächer mit Klassenarbeiten oder Klausuren (b. einkreisen): weitgehend überwiegend wenig oder nicht	Ich unterrichte ungefähr (bitte einkreisen): volle ¾ ½ ¼ Stelle	Beurteilen Sie Ihre Arbeitsbedingungen (Zufriedenheit, Stress und Arbeitsbelastung) im letzten Schulhalbjahr mit den Schulnoten 1 – 6:

Welche der folgenden Punkte sind nach Ihrer Erfahrung für den Lernzuwachs der SchülerInnen und Schüler wichtig? Geben Sie Schulnoten von 1– 6 (ungenügend, sehr unwichtig):

Das Schulprogramm:	Schulprojekte:
Unterricht:	Disziplinierter Frontalunterricht:
Schülerorientierter Unterricht:	Projektunterricht mit Gruppenarbeit:
Einzelarbeit im Unterricht:	Maßnahmen v. Bezirksregierung/Ministerium:
Elternsprechtage:	Lehrerkonferenzen:
Fachkonferenzen:	Schulkonferenzen:

Welche Unterrichtsmethode ist nach Ihrer Ansicht die beste? _____

Bewerten Sie die Verlässlichkeit bzw. die Sinnhaftigkeit folgender schulischer Bewertungskriterien bezüglich der Fähigkeiten der SchülerInnen mit den Schulnoten 1–6 (ungenügend, sehr unzuverlässig):

Abiturschnitt ohne Fächerkenntnis:	Noten von Klassenarbeiten/Klausuren:
Noten für die mündliche Mitarbeit:	Zeugnisnoten von schriftlichen Fächern:
Zeugnisnoten von nichtschriftlichen Fächern:	Bemerkungen zum Sozialverhalten und Arbeitsverhalten im Zeugnis:
Noten für Hausaufgaben:	Zentralprüfungen Sek. I im letzten Halbjahr:

Aufgrund von Elterndruck, möglicher Mehrarbeit und unsicherer Unterstützung sind LehrerInnen in Versuchung, bessere Noten zu erteilen, als sie dies für angemessen halten (bitte einkreisen): nie selten gelegentlich häufig regelmäßig
Stress und Arbeitszeit der KorrekturlehrerInnen sind zu hoch. (bitte einkreisen) nie selten gelegentlich häufig regelmäßig
Könnten Sie bei weniger unterrichtsfremden Tätigkeiten deutlich besseren Unterricht geben? (b.e.) nie selten gelegentlich häufig regelmäßig
Könnten Sie bei weniger Unterrichtsvorgaben deutlich besseren Unterricht geben? (b. einkreisen) nie selten gelegentlich häufig regelmäßig
In Bezug auf Unterrichtshilfe und -effizienz geben Sie eine Schulnote von 1-6 (ungenügend, sehr schlecht) für das wichtigste eingeführte Sekundarstufe I Lehrbuch, mit dem Sie arbeiten müssen (Lehrbuchtitel bitte nicht nennen):

(Bitte auf der Rückseite fortfahren.)

Abbildung 92: Lehrer/innenfragebogen Vorderseite

Welche Klassenführungstechniken (nicht Unterrichtsmethoden) kennen Sie?

Es kommt an Ihrer Schule zu Problemen zwischen Gruppen deutscher und türkischer Herkunft. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
SchülerInnen deutscher und türkischer Herkunft stehen in gemischten Gruppen in den Pausen oder haben freundschaftliche Kontakte. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Das Sozialverhalten von SchülerInnen deutscher und türkischer Herkunft im Unterricht unterscheidet sich erheblich. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Schätzen Sie spontan den Anteil an SchülerInnen türkischer Herkunft in Ihrer Schule: %					
Wie sind die schulischen Leistungen der SchülerInnen türkischer Herkunft nach Ihrer Einschätzung im Vergleich zu denen deutscher Herkunft? (bitte einkreisen)	deutlich besser	etwas besser	gleich	etwas schlechter	deutlich schlechter
Unter den SchülerInnen türkischer Herkunft sind leistungsstarke SchülerInnen anzutreffen. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Unter den SchülerInnen türkischer Herkunft sind leistungsschwache SchülerInnen anzutreffen. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Unter den SchülerInnen deutscher Herkunft sind leistungsstarke SchülerInnen anzutreffen. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Unter den SchülerInnen deutscher Herkunft sind leistungsschwache SchülerInnen anzutreffen. (bitte einkreisen)	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Haben Sie den Eindruck, dass SchülerInnen türkischer Herkunft gegenüber den SchülerInnen deutscher Herkunft bei gleicher Leistung von LehrerInnen schlechter beurteilt werden:	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
An Ihrer Schule werden deutsch-türkische Integrationsprojekte durchgeführt. (bitte einkreisen):	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig

Danke für Ihre Mitarbeit!

Abbildung 93: Lehrer/innenfragebogen Rückseite

**Anonymer Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I
(Universität Bielefeld – Abt. Psychologie)**

Liebe Schülerin, lieber Schüler, wir beschäftigen uns mit schulischen Gemeinschaften und wie man diese verbessern kann. Diese Befragung ist anonym. Du gibst also Deinen Namen nicht an, damit keiner weiß, was Du geantwortet hast. **Bitte beantworte alle Fragen.** Herzlichen Dank

In welche Klasse gehst Du?	Ich bin ein: (bitte einkreisen) Junge Mädchen	Wie alt bist Du?
Wie schwer bist Du? (in kg)	Wie viele Geschwister hast Du?	Meine Haarfarbe ist:
Dein Geburtsort und Dein Geburtsland:	Das Geburtsland Deiner Eltern: (Bei verschiedenen Ländern, schreibe beide hin.)	Das Geburtsland Deiner Großeltern: (Bei verschiedenen Ländern, schreibe alle hin.)
Der Stadtteil, in dem Du wohnst:		

Gib jeweils nur **eine Nennung** ab!

Mein Lieblingsfach in der Schule ist:	Mein liebstes Hobby ist:	Mein Lieblingsverein ist:
Wenn ich eine Partei wählen könnte, würde ich diese wählen:	Meine Lieblingssendung im Fernsehen ist:	Meine Lieblingsmusiker/in oder Musikgruppe ist:
Ich esse am liebsten:	Meine Lieblingsfarbe:	Mein Lieblingschauspieler/in:

Hast Du einen ruhigen Arbeitsplatz im eigenen Zimmer daheim? **ja nein** (Bitte einkreisen)
Schätze die durchschnittliche Anzahl Stunden, die Du im Haushalt Deiner Familie hilfst (z.B. Küchenarbeiten oder Geschwister beaufsichtigen): **Ungefähr _____ Stunden pro Woche**

Einige Punkte zum Unterricht. **Bitte kreise die richtige Antwort ein!**

Ich komme im Unterricht gut mit und verstehe alles:	meistens	teils/teils	fast nie
Der Unterricht verläuft ruhig ohne Störungen:	meistens	teils/teils	fast nie
Die Lehrer/innen achten sehr auf Disziplin und Ordnung:	meistens	teils/teils	fast nie
Die Lehrer/innen sind nett:	meistens	teils/teils	fast nie
Ich spreche gerne mit den Lehrer/innen:	meistens	teils/teils	fast nie
Schule ist langweilig:	meistens	teils/teils	fast nie
Ich fühle mich in Deutsch, Englisch und Mathematik gerecht benotet:	meistens	teils/teils	fast nie
Schätze ohne nachzuzählen, wie viele Schülerinnen und Schüler Deiner Klasse aus dem Ausland sind. Ich schätze, dass _____ aus dem Ausland sind.			

Welche Sprachen kannst Du sprechen? Auch wenn es nur eine ist, schreibe die Sprache hin.		
Ich fühle mich als Deutscher ja nein	Ich fühle mich als: (schreibe das Land hin)	Ich fühle mich teils als Deutsche/r, teils als Ausländer/in Land:
Wenn Du später mal mit der Schule fertig bist und einen Beruf hast. Wo möchtest Du leben? Deine Lieblingsstadt: Dein Lieblingsland:		

Bitte weiter auf der Rückseite!

Abbildung 94: Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe I Vorderseite

Es folgen einige Bereiche aus Deinem Leben. **Gebe in Schulnoten** von 1 (=sehr gut) bis 6 (= ungenügend) an, wie zufrieden Du damit bist.

Meine Freunde/innen	Meine Schule	Die Stadt, in der ich lebe
Die Straße, in der ich wohne	Meine Geschwister	Meine Schulklasse
Meine Nachbarn	Meine Eltern	Meine Lehrer/innen
Meine Familie	Mein Stadtviertel	Mein Aussehen
Meine schulischen Leistungen	Meine Zukunft	Mein Leben im allgemeinen
Meine Gesundheit	Meine Religion	Meine Freizeit
Mein Zimmer	Das Haus, in dem wir wohnen	Mein Taschengeld

Es folgen einige Sätze zu Deiner Schulklasse. **Kreise ein, ob die Sätze stimmen oder nicht!**

Mir gefällt es in meiner Klasse	stimmt	stimmt nicht
Die Kinder meiner Klasse vertragen sich gut miteinander	stimmt	stimmt nicht
Wenn ich auf eine andere Schule müsste, wäre ich traurig	stimmt	stimmt nicht
Unsere Klasse hält toll zusammen	stimmt	stimmt nicht
Unsere Klasse ist mir lieber als jede andere Klasse der Schule	stimmt	stimmt nicht
Ich würde lieber in einer anderen Klasse sein	stimmt	stimmt nicht
In unserer Klasse werden oft welche beleidigt	stimmt	stimmt nicht
Mein bester Freund/in ist in meiner Klasse	stimmt	stimmt nicht
In unserer Klasse gibt es oft Streit	stimmt	stimmt nicht

Jetzt beurteilst Du Dich selbst. Beantworte die Fragen nur mit **ja** oder **nein!**

Bist Du ziemlich lebhaft?	Gerätst Du leicht aus der Fassung?
Bist Du meist still, wenn Du mit anderen zusammen bist?	Kannst du abends schlecht einschlafen, wenn Du Dich über irgendetwas geärgert hast?
Würdest Du Dich als vergnügt und unbekümmert bezeichnen?	Fühlst Du Dich manchmal ohne Grund „richtig miserabel“?
Sitzt Du lieber da und schaust zu, anstatt mitzumachen, wenn Du bei einer Geburtstagsfeier bist?	
Fühlst Du Dich oft ohne Grund müde?	Bist Du streitlustig?
Gibst Du Dir in der Schule viel Mühe?	Hast Du meist gute Laune?
Gibst Du in einem Streit meist nach?	Fühlst Du Dich anders als die meisten Deiner Klassenkameraden/innen?

Noch einige abschließende Fragen zu Deiner Schule. **Bitte Antwort einkreisen!**

Kommt es an Deiner Schule zu ernstern Problemen zwischen Gruppen deutscher und türkischer Herkunft?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Stehen Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft in gemischten Gruppen in den Pausen oder haben freundschaftliche Kontakte?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Unterscheidet sich das Verhalten von Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft im Unterricht erheblich?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Treffen sich Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft auch in Ihrer Freizeit außerhalb der Schule?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig

Abbildung 95: Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe I Rückseite

**Anonymer Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II
(Universität Bielefeld – Abt. Psychologie)**

Liebe Schülerin, lieber Schüler, wir beschäftigen uns mit schulischen Gemeinschaften und wie man diese verbessern kann. Diese Befragung ist anonym. Sie geben also Ihren Namen nicht an, damit keiner weiß, was Sie geantwortet haben. **Bitte beantworten Sie alle Fragen.** Herzlichen Dank

In welche Jahrgangsstufe gehen Sie?	Geschlecht: (bitte einkreisen) männlich weiblich	Wie alt sind Sie?
Wie schwer sind Sie? (in kg)	Wie viele Geschwister haben Sie?	Ihre Haarfarbe ist:
Ihr Geburtsort und Ihr Geburtsland:	Das Geburtsland Ihrer Eltern: (Bei verschiedenen Ländern, schreiben Sie beide hin.)	Das Geburtsland Ihrer Großeltern: (Bei verschiedenen Ländern, schreiben Sie alle hin.)
Der Stadtteil, in dem Sie wohnen, heißt:		

Geben Sie jeweils nur **eine Nennung** ab!

Ihr Lieblingsfach in der Schule ist:	Ihr liebstes Hobby ist:	Ihr Lieblingsverein ist:
Wenn Wahlen wären, welche Partei würden Sie wählen:	Ihre Lieblingssendung im Fernsehen ist:	Ihr/e Lieblingsmusiker/in oder Musikgruppe ist:
Sie essen am liebsten:	Ihre Lieblingsfarbe:	Ihr/e Lieblingschauspieler/in:

Haben Sie einen ruhigen Arbeitsplatz im eigenen Zimmer daheim? **ja nein** (Bitte einkreisen)
Schätzen Sie die durchschnittliche Anzahl Stunden, die Sie im Haushalt Ihrer Familie helfen (z.B. Küchenarbeiten oder Geschwister beaufsichtigen): **Ungefähr _____ Stunden pro Woche**
Um Ihr Taschengeld aufzubessern, wie viele Stunden gehen Sie neben der Schule arbeiten:
Ungefähr _____ Stunden pro Woche (Setzen Sie 0 bei keiner Arbeit)

Einige Punkte zum Unterricht. **Bitte kreisen Sie die richtige Antwort ein!**

Ich komme im Unterricht gut mit und verstehe alles: meistens teils/teils fast nie
Der Unterricht verläuft ruhig ohne Störungen: meistens teils/teils fast nie
Die Lehrer/innen achten sehr auf Disziplin und Ordnung: meistens teils/teils fast nie
Die Lehrer/innen sind nett: meistens teils/teils fast nie
Ich spreche gerne mit den Lehrer/innen: meistens teils/teils fast nie
Schule ist langweilig: meistens teils/teils fast nie
Ich fühle mich in Deutsch, Englisch und Mathematik gerecht benotet: meistens teils/teils fast nie
Schätzen Sie ohne nachzuzählen, wie viele Schülerinnen und Schüler Ihrer Jahrgangsstufe aus dem Ausland sind. Ich schätze, dass _____ aus dem Ausland sind.

Welche Sprachen können Sie sprechen?		
Ich fühle mich als Deutscher ja nein	Ich fühle mich als: (schreiben Sie das Land hin)	Ich fühle mich teils als Deutsche/r, teils als Ausländer/in Land:
Wenn Sie später mal mit der Schule fertig sind und einen Beruf haben. Wo möchten Sie leben? Ihre Lieblingsstadt: Ihr Lieblingsland:		

Bitte weiter auf der Rückseite!

Abbildung 96: Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe II Vorderseite

Es folgen einige Bereiche aus Ihrem Leben. **Geben Sie in Schulnoten** von 1 (=sehr gut) bis 6 (= ungenügend) an, wie zufrieden Sie damit sind.

Meine Freunde/innen	Meine Schule	Die Stadt, in der ich lebe
Die Straße, in der ich wohne	Meine Geschwister	Meine Jahrgangsstufe
Meine Nachbarn	Meine Eltern	Meine Lehrer/innen
Meine Familie	Mein Stadtviertel	Mein Aussehen
Meine schulischen Leistungen	Meine Zukunft	Mein Leben im allgemeinen
Meine Gesundheit	Meine Religion	Meine Freizeit
Mein Zimmer	Das Haus, in dem wir wohnen	Mein Taschengeld

Es folgen einige Sätze zu Ihrer Jahrgangsstufe. **Kreisen Sie ein, ob die Sätze stimmen oder nicht!**

Mir gefällt es in meiner Jahrgangsstufe	stimmt	stimmt nicht
Die Schüler/innen meiner Jahrgangsstufe vertragen sich gut miteinander	stimmt	stimmt nicht
Wenn ich auf eine andere Schule müsste, wäre ich traurig	stimmt	stimmt nicht
Unsere Jahrgangsstufe hält toll zusammen	stimmt	stimmt nicht
Ich würde lieber auf einer anderen Schule sein	stimmt	stimmt nicht
In unserer Jahrgangsstufe werden oft welche beleidigt	stimmt	stimmt nicht
Mein bester Freund/in ist in meiner Jahrgangsstufe	stimmt	stimmt nicht
In unserer Jahrgangsstufe gibt es oft Streit	stimmt	stimmt nicht

Jetzt beurteilen Sie sich selbst. Beantworten Sie die Fragen nur mit **ja** oder **nein!**

Sind Sie ziemlich lebhaft?	Geraten Sie leicht aus der Fassung?
Sind Sie meist still, wenn Sie mit anderen zusammen sind?	Können Sie abends schlecht einschlafen, wenn Sie sich über irgendetwas geärgert haben?
Würden Sie sich als vergnügt und unbekümmert bezeichnen?	Fühlen Sie sich manchmal ohne Grund „richtig miserabel“?
Sitzen Sie lieber da und schauen zu, anstatt mitzumachen, wenn Sie bei einer Geburtstagsfeier sind?	
Fühlen Sie sich oft ohne Grund müde?	Sind Sie streitlustig?
Geben Sie sich in der Schule viel Mühe?	Haben Sie meist gute Laune?
Geben Sie in einem Streit meist nach?	Fühlen Sie sich anders als die meisten Ihrer Mitschüler/innen?

Noch einige abschließende Fragen zu Ihrer Schule. **Bitte Antwort einkreisen!**

Kommt es an Ihrer Schule zu ernststen Problemen zwischen Gruppen deutscher und türkischer Herkunft?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Stehen Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft in gemischten Gruppen in den Pausen oder haben freundschaftliche Kontakte?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Unterscheidet sich das Verhalten von Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft im Unterricht erheblich?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig
Treffen sich Schüler/innen deutscher und türkischer Herkunft auch in Ihrer Freizeit außerhalb der Schule?	nie	selten	gelegentlich	häufig	regelmäßig

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Abbildung 97: Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe II Rückseite

Abbildungsverzeichnis

Die Schüler/innenpopulation des Gymnasiums

Schüler/innen der Sekundarstufe I 2004-2007.....	33
Anmeldungen 5. Klassen 1983-2007	34
DIM und DCD in den Klassen der Sekundarstufe I, Juni 2007.....	35
DIM in den Klassen der Sekundarstufe I 2004-2007, 2. Halbjahr.....	36
Abgänge mit Allgemeiner Hochschulreife 2003-2006.....	37
Neuanmeldungen im 11. Jahrgang 2000-2007.....	38
DIM und DCD in 11. Jahrgängen, 2. Halbjahr 2002-2007.....	39
DIM und DCD in der Oberstufe, Schuljahr 2006/2007 1. Halbjahr.....	40
DIM und DCD der Sekundarstufen nach Geschlecht, Juni 2007.....	41
DIM und DCD nach Geschlecht, 2004-2007.....	41
DIM und DCD der Sekundarstufen nach Geschlecht, 2004-2007.....	42

Die fachliche Integration der DIM

Nicht versetzte DIM und DCD, 2004-2007.....	43
Verhältnis DIM zu nicht versetzte DIM, anteilig, 2004-2007.....	43
Nicht versetzte DIM und DCD, Juni 2007.....	44
Gute und schlechte Versetzungsnoten, Sekundarstufe I 2004-2007.....	46
Mittlere Versetzungsnoten, Sekundarstufe I 2004-2007.....	47
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2007. .	48
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der schriftlichen Fächer von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	49
Mittlere Versetzungsnoten der schriftlichen Fächer von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	50
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der nicht schriftlichen Fächer von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	51
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD nach dem prozentualen Anteil der DIM in den Klassen der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	54
Noten der schriftlichen Fächer der nicht versetzten DCD, 2004-2007.....	55
Noten der schriftlichen Fächer der nicht versetzten Schüler/innen DIM, 2004-2007.....	56
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten nach Geschlecht von DIM und DCD in den schriftlichen Fächer der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	56
Mittlere Versetzungsnoten von DIM und DCD nach Geschlechtern in den schriftlichen Fächern der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	57
Mittlere Versetzungsnoten von DIM und DCD nach Geschlechtern in den nicht schriftlichen Fächern der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	58
DIM und DCD mit Allgemeiner Hochschulreife, 2003-2006.....	58
Korrelationstabelle der Kurspunkte von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik in Jahrgang 11.2/12.2/13.1, 2007.....	59
Mittlere Kurspunkte von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik in Jahrgang 11.2/12.2/13.1, 2004-2007.....	60
Kurspunkte von DIM und DCD der schriftlichen Englischkurse in Jahrgang 11.2/12.2/13.1, 2007.....	60

Anzahl der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen des mittleren Notenschnitts von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik der Versetzungsnoten der Sekundarstufe I und der Kursnoten der Jahrgangsstufen 11.2/12.2/13.1, 2004-2007.....	61
Dynamik der Anteile der leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen des mittleren Notenschnitts von DIM und DCD in Deutsch, Englisch und Mathematik, 2004-2007.....	62

Die Schüler/innenpopulation der Umfragen

Schüler/innen der Umfrage in der Sekundarstufe I in Untergruppen.....	65
Schüler/innen der Umfrage in der Sekundarstufe II in Untergruppen.....	66

Die soziale Integration der DIM

Korrelationstabelle zu Lebensumständen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage. .	67
Geschwisterzahl von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage.....	67
Haushaltshilfe von DIM und DCD nach Geschlecht in der Schüler/innenumfrage der Sekundarstufe II, Mittelwerte.....	68
Haushaltshilfe von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der Sekundarstufe II, Einzeldarstellung.....	69
Nebentätigkeiten von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der Sekundarstufe II	70
Bewertung des sozialen Umfeldes von DIM und DCD nach Schulnoten in den Schüler/innenumfragen.....	71
Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen Umfeldes von DIM und DCD in den Schüler/innenumfragen.....	72
Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen Umfeldes der DIM in der Schüler/innenumfrage der Jahrgänge 12/13.....	73
Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen Umfeldes von DIM und DCD nach Geschlecht in den Schüler/innenumfragen.....	74
Korrelationstabelle der Bewertung des sozialen schulischen Umfeldes der DIM und DCD in den Schüler/innenumfragen.....	75
Korrelationstabelle der Selbsteinschätzung von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der 7/8. Klassen.....	77
Korrelationstabelle der Selbsteinschätzung von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	77
Korrelationstabelle der Bewertung des Unterrichts von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	78
Bewertung der Notengerechtigkeit von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	79
Bewertung der Lehrer/innen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	79
Bewertung der Gespräche mit Lehrer/innen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang	79
Korrelationstabelle der Bewertung des Unterrichts von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage der 7/8. Klassen.....	80
Leistungsvergleich der Schüler/innen türkischer und deutscher Herkunft in der Lehrer/innenumfrage.....	81
Korrelationstabelle des Leistungsvergleichs der Schüler/innen türkischer und deutscher Herkunft in der Lehrer/innenumfrage nach Geschlecht der Lehrer/innen.....	81
Die Gerechtigkeit der Benotung und die Einschätzung der Leistung der Schüler/innen türkischer und deutscher Herkunft in der Lehrer/innenumfrage.....	82

Korrelationstabelle der Bewertung schulischer Gemeinschaften von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	83
Bewertung eines angenommenen Schulwechsels von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	84
Wunsch nach Schulwechsel von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	84
Korrelationstabelle der Bewertung schulischer Gemeinschaften von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage in den 7/8. Klassen.....	85
Empfundene Beleidigungen von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage in den 7/8. Klassen.....	85
Bewertung schulischer Gemeinschaften von DIM und DCD in der Schüler/innenumfrage in den 7/8. Klassen.....	86
Korrelationstabelle der Angaben zum sozialen Miteinander von DIM und DCD in den Schüler/innenumfragen.....	87
Bewertung des sozialen Miteinanders von DIM und DCD in prozentualen Anteilen.....	88
Bewertung des sozialen Miteinanders von DIM und DCD in der Lehrer/innenumfrage.....	89
DIM Nationalgefühl in der Schüler/innenumfrage.....	90
DIM Präferenz von Stadt und Land in der Schülerinnen/umfrage.....	91
DIM Präferenz des Landes nach Geschlechtern in der Schüler/innenumfrage im 12/13. Jahrgang.....	91
„Integrative und desintegrative“ DIM Präferenzen in der Schülerinnen/umfrage.....	91
Korrelationstabelle „integrativer und desintegrativer“ DIM Präferenzen in der Schüler/innenumfrage nach Geschlecht.....	92
Parteienpräferenz der DIM in den Schüler/innenumfragen.....	93
Schulfoto aller Jahrgänge im Januar 2007.....	94
Korrektureinsatz in der Lehrer/innenumfrage	98

Die Umfrage im Kollegium zu Arbeitsbedingungen und pädagogischen Präferenzen

Bewertung der Arbeitsbedingungen in der Lehrer/innenumfrage.....	100
Bewertung der Belastung von Korrekturlehrer/innen in der Lehrer/innenumfrage.....	101
Bewertung des Schulprogramms in der Lehrer/innenumfrage.....	102
Bewertung von Maßnahmen von Bezirksregierung und Ministerium in der Lehrer/innenumfrage.....	103
Die beste Unterrichtsmethode in der Lehrer/innenumfrage.....	104
Pädagogische Hitparade in der Lehrer/innenumfrage.....	105
Kenntnis von Klassenführungstechniken	106

Anhang

Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2004	118
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2005	119
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten von DIM und DCD in der Sekundarstufe I, 2006	120
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der DCD in der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	121
Korrelationstabelle der Versetzungsnoten der DIM in der Sekundarstufe I, 2004-2007.....	122
Mittlere Versetzungsnoten von DCD und DIM nach Jahrgängen in Deutsch, Englisch und Mathematik 2004-2007.....	123
„Orientierungshilfe“ für das Kollegium zur Bildung einer „Profiloberstufe“, um ca. 2004.....	124
Bewertung von Schulkonferenzen in der Lehrer/innenumfrage.....	125
Bewertung von Lehrerkonferenzen in der Lehrer/innenumfrage.....	126
Bewertung von Elternsprechtagen in der Lehrer/innenumfrage.....	127

Bewertung von Fachkonferenzen in der Lehrer/innenumfrage.....	128
Bewertung der Zentralprüfungen in der Sekundarstufe I in der Lehrer/innenumfrage.....	129
Angaben zu unterrichtsfremden Tätigkeiten, Vorgaben und Notenstress in der Lehrer/innenumfrage.....	130

Fragebögen

Lehrer/innenfragebogen Vorderseite.....	131
Lehrer/innenfragebogen Rückseite.....	132
Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe I Vorderseite.....	133
Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe I Rückseite.....	134
Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe II Vorderseite.....	135
Schüler/innenfragebogen Sekundarstufe II Rückseite.....	136