

Wir haben sie gefragt...

**Diskriminierungserfahrungen von
Kölner Schüler/innen im Übergang von
der Schule in eine Berufsausbildung**

Grußwort

Sehr geehrte Damen und Herren,
Deutschland und die europäischen Staaten sind weltoffene Gesellschaften mit einer Vielzahl von Minderheiten. Migranten sind ein Bestandteil unserer Gesellschaft und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind ein wachsender Teil der Schülerschaft, der in Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit eher steigen als sinken wird. Prognosen sprechen für das Jahr 2020 von mindestens 30% bundesweit und 50% in den Großstädten; dabei haben einige Gemeinden, wie z.B. auch Köln heute schon einen solchen Anteil. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind selbstverständlicher Bestandteil unserer Kölner Bevölkerung.

Das Bildungssystem hat eine entscheidende Bedeutung für die gelingende Integration. Bereits in **Kindergarten** und **Schule** wird durch die Vermittlung der deutschen Sprache der Grundstein dafür gelegt, dass Kindern und Jugendlichen unsere Gesellschaft mit ihren verschiedenen Arbeits- und Lebensbereichen offen steht.

Auch in der **beruflichen Bildung** wird praktisches und theoretisches Wissen über Arbeitswelt und Beruf vermittelt. Die Ausbildung ist der entscheidende Zugang zum Arbeitsmarkt. Wer eine qualifizierte Tätigkeit ausübt, findet seinen Platz in der Gesellschaft und kann sich an der Weiterentwicklung beteiligen. Allgemeine Bildung und Berufsbildung der Jugendlichen sind daher maßgeblich für die Integration und die Teilhabechancen an Gesellschaft und Wirtschaft.

Dies stellt große Anforderungen an Staat und Gesellschaft, an

Städte und Gemeinden, denen wir uns stellen müssen. Vor allem aus dem Blickwinkel heraus, dass wir aus den Fehlentwicklungen der letzten Jahrzehnte lernen und Konsequenzen daraus ziehen müssen.

Wir alle sollten aufmerksam sein und ein besonderes Augenmerk auf etwaige empfundene und/oder bestehende Ungleichbehandlungen im Schul- und Ausbildungssystem legen. So weist uns vor allem die PISA-Studie gravierende Mängel und Fehlentwicklungen im deutschen Bildungssystem auf. Das Erkennen dieser Missstände und das Entwickeln und Umsetzen neuer Ideen zur Veränderung, ist unsere Aufgabe für die Zukunft.

Die Stadt Köln ist bereits mit zahlreichen Maßnahmen und Projekten in Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen tätig, um bestehende Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aufzufangen und Missstände zu beseitigen. Auch diese Broschüre, in der es um die Diskriminierungserfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung geht, trägt dazu bei, weitere Klarheit über die aktuelle Situation zu bekommen, um Handlungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen.

An dieser Stelle gilt es allen Schülerinnen und Schülern zu danken, die an der Umfrage mitgewirkt haben, und auch den Schulen, die sich dieser Thematik ‚geöffnet‘ haben. Dies sind erste Schritte auf dem Weg, Strategien und Maßnahmen zur Förderung von Gleichbehandlung und zur Prävention von Benachteiligung und Diskriminierung wirksam zu machen.

Dr. Agnes Klein
Dezernentin für Bildung, Jugend und Sport, Stadt Köln

INHALT

| | |
|---|----|
| Vorwort – zwei Lesearten | |
| <i>Claudia Lohrenscheit</i> | 3 |
| <i>Professor Dr. Paul Mecheril</i> | 7 |
| | |
| Einleitung | |
| <i>Banu Bambal/Kornelia Meder</i> | 9 |
| | |
| Befragung von Schüler/innen und Lehrer/innen zum Thema „Diskriminierungserfahrungen beim Übergang von der Schule in den Beruf“ | |
| <i>Sina Motzek/Janine Paasche</i> | 12 |
| | |
| Aussagekraft und Brisanz der Kölner Schülerbefragung – eine präventive Antwort auf Skeptiker und mögliche Kritiker | |
| <i>Mario Peucker</i> | 18 |
| | |
| Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang in eine berufliche Ausbildung: fehlende Kompetenzen oder Diskriminierung? | |
| <i>Professorin Dr. Ursula Boos-Nünning</i> | 24 |
| | |
| Interventionsmöglichkeiten bei Diskriminierungen im schulischen Kontext | |
| <i>Anne Kobes</i> | 29 |
| | |
| Spielt doch mit den Schmutzkindern | |
| <i>Jürgen Becker</i> | 34 |
| | |
| Impressum | 38 |

Vorwort - zwei Lesearten

Claudia Lohrenscheit

Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin

Liebe Leserinnen und Leser,
das **AntiDiskriminierungsBüro** (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. und der Caritasverband für die Stadt Köln e.V./Antidiskriminierungsbüro leisten mit der vorliegenden Studie einen aktiven Beitrag zum Thema Diskriminierungsschutz für junge Menschen. Wenn Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf wirksam unterstützt werden sollen, müssen wir etwas über ihre Erfahrungen wissen und über konkrete Bereiche, in denen sie Benachteiligungen erfahren oder diskriminiert werden.

Die Studie erscheint zu einem Zeitpunkt, in dem die öffentliche Diskussion das Thema Berufsausbildung erneut in den Blick nimmt. Der zweite Nationale Bildungsbericht im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung belegt erneut die Schwächen des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems, das insbesondere für Mädchen und Jungen aus sozial schwachen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund keine ausreichenden Chancen bietet. Die Befragung von Schüler/innen und Lehrer/innen über Diskriminierungserfahrungen, die junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf erleben

(müssen), belegt den gesellschaftlichen Handlungsbedarf, der sich nicht nur auf die Schule erstreckt, sondern auch klare Anforderungen an die Betriebe - etwa an die Personalverantwortlichen - erkennen lässt.

Aus menschenrechtlicher Perspektive verbindet die Studie zwei zentrale Rechtsansprüche: das Gleichheitsgebot und das Menschenrecht auf Bildung. Das Gleichheitsgebot ist wie der freiheitliche Anspruch der Menschenrechte ein Strukturprinzip, das alle Rechte gleichermaßen auszeichnet. „*Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten*“ - so formuliert es Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, die in diesem Jahr 60 Jahre alt wird. Umgesetzt wird der Anspruch auf freie und gleiche Rechte durch den wirksamen Schutz vor Diskriminierung. Der Staat und alle seine Organe haben zu gewährleisten, dass kein Mensch benachteiligt wird. Diese Schutzfunktion erstreckt sich jedoch auch auf private Akteure - wie etwa im Zusammenhang dieser Studie relevant - auf den Arbeits- und Ausbildungsmarkt. Der Diskriminierungsschutz hat sich auf der internationalen wie auch auf der nationalen Ebene in den vergangenen Jahren stark ausdifferenziert; in Deutschland beispielsweise durch die Einführung des AGG, d.h. das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Trotz dieser positiven Entwicklungen zeigt die vorliegende Studie die nach wie vor vorhandenen Schutzlücken. Diese können in ihren Auswirkungen insbesondere für junge Menschen verheerende Konsequenzen haben.

Das Menschenrecht auf Bildung umfasst den Diskriminierungsschutz in vier Dimensionen. Bildung und Ausbildung sollen verfügbar und frei zugänglich sein. Sie sollen in Form und Inhalt nach menschenrechtlichen Kriterien annehmbar, und angepasst an die Bedürfnisse der Lernenden sein. Diese vier Dimensionen, die im Folgenden kurz beschrieben werden, sind Strukturelemente des Rechts auf Bildung. Sie zeigen, wie menschenrechtliche Kriterien für die Analyse des Bildungssystems und als Instrumente für die Problemlösung genutzt werden können.

Verfügbarkeit

Bildung muss für jede und jeden im gleichen Maße verfügbar sein, und es müssen funktionierende Strukturen und Institutionen vorhanden sein. Format und Struktur dieser Institutionen sind natürlich vom Kontext abhängig, wobei jedoch einige Grundvoraussetzungen erfüllt werden müssen, z. B. müssen die Gebäude, in denen unterrichtet wird, über funktionsfähige sanitäre Anlagen und eine Trinkwasserversorgung verfügen. Es sollte gewährleistet sein, dass die Lehrkräfte eine qualitativ hochwertige Ausbildung erhalten, bevor sie in Schulen oder anderen Bildungsinstitutionen unterrichten. Der Schutz vor Diskriminierung bedeutet hier etwa, dass Schüler/innen nicht benachteiligt werden dürfen, weil sie beispielsweise in ländlichen Gebieten wohnen. Er bedeutet aber auch, dass gerade ein reiches Land wie Deutschland dafür Sorge zu tragen hat, dass Ausbildungsplätze

in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen und junge Menschen nicht schon daran scheitern, dass das verfügbare Angebot nicht dem Ausbildungsbedarf entspricht. Die Politik hat sich in diesem Bereich bislang auf freiwillige Verpflichtungen der Wirtschaft verlassen. Die aktuellen Daten und Zahlen des zweiten Nationalen Bildungsberichts belegen aber, dass diese Strategien keine ausreichende Wirkung entfaltet haben. Doch auch aus der Perspektive der Wirtschaft spielt das Kriterium der Verfügbarkeit eine zentrale Rolle, denn diese beklagt seit langem die mangelnde Verfügbarkeit von schulisch ausreichend qualifizierten Bewerber/innen für freie Ausbildungsplätze. In der öffentlichen Debatte - jüngst erneut betont in der Berliner Rede des Bundespräsidenten - besteht längst Einigkeit darüber, dass hierdurch kostbare Chancen und Potenziale verspielt werden. Dies geschieht sowohl auf Kosten der Ausbilder als auch der Auszubildenden.

Zugang

Beim Zugang zu Bildung ist der Schutz vor Diskriminierung besonders zentral. Das Recht auf Bildung nimmt hier explizit benachteiligte Kinder in den Blick, die häufig darauf angewiesen sind, dass ein Ausgleich für das geschaffen wird, was ihre Familien oder Gemeinden ihnen nicht bieten können. Die vorliegende Studie weist hier insbesondere auf die unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder bezüglich ihrer Sprachkenntnisse hin. Gleichheit im Zugang bedeutet hierbei sowohl die Förderung

besserer Deutschkenntnisse als auch die Anerkennung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit vieler Kinder z.B. aus deutsch-türkischen, deutsch-russischen oder deutsch-italienischen Familien. Solange die Muttersprachen von Kindern mit Migrationshintergrund als Problem und nicht als wertvolle Ressource betrachtet werden, ist die Gleichheit im Zugang zum Recht auf Bildung nicht gewährleistet. Wenn Kinder besondere Unterstützung benötigen, weil sie Lernschwierigkeiten haben oder andere Ressourcen mitbringen, gilt es diese ausreichend zu berücksichtigen. Sie haben ein Recht darauf, gleichwertig behandelt und nicht in spezielle Einrichtungen „abgeschoben“ zu werden. Der Zugang muss auch auf der Grundlage der wirtschaftlichen Bedürfnisse gewährleistet werden, d.h. gerade Kindern aus ärmeren Familien soll es nicht zum Nachteil gereichen, dass sie weniger (Bildungs-) Ressourcen zur Verfügung haben als ihre wohlhabenderen Mitschüler/innen. Dies betrifft auch die Kosten für Bildung und Ausbildung. Zumindest die Grundbildung muss kostenlos sein. Alle sollten zumindest Lesen, Schreiben und Rechnen lernen, damit sie die Möglichkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe wahrnehmen können. Ironischerweise müssen jedoch Eltern heutzutage gerade in ärmeren Ländern Schulgebühren und -uniformen bezahlen, während in den reicheren Ländern eine kostenlose Grundbildung weitestgehend gewährleistet ist. Doch auch hier gibt es „versteckte Kosten“ für Bildung, z.B. durch den Kauf von Schulbüchern, Ausbildungsmaterialien, durch außerschulische Aktivitäten oder Klassenfahrten, die viele Eltern nicht bezahlen können.

Anpassungsfähigkeit

Bildung muss an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden. Sie stehen im Mittelpunkt des Lernprozesses. Aus diesem Grund muss Bildung flexibel und anpassungsfähig sein, da sich die Aufgaben und Bedürfnisse der Gesellschaften kontinuierlich ändern. In allen Bildungssystemen, aber auch in Bildungsprogrammen und -kampagnen müssen die Vielfältigkeit der Lernenden und deren Bedürfnisse berücksichtigt werden. Diese Anpassungsfähigkeit kann u.a. auch verschiedene kulturelle oder religiöse Hintergründe der Schüler/innen und die dominierende Sprache oder Verkehrssprache der jeweiligen Länder einschließen. Für das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem liegen zahlreiche Daten und Erkenntnisse (etwa aus den OECD-PISA-Studien) vor, die Auskunft darüber geben, dass immer noch das Bild eines „Normalschülers“ dominiert. Die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Schüler/innen, die sich zum Teil stark durch die verschiedenen sozialen und kulturellen Hintergründe der Familien unterscheiden, werden noch viel zu wenig in den Blick genommen.

Annehmbarkeit

Die Annehmbarkeit von Formen und Inhalten der Bildung und Ausbildung soll sich an menschenrechtlichen Normen orientieren. Solche Normen schließen beispielsweise das Recht auf freie Meinungsäußerung, das Wohl des Kindes als zentrales Prinzip oder die Par-

tizipationsrechte mit ein. Die Annehmbarkeit gibt Auskunft über die Qualität von Bildung und Ausbildung. Definierte Normen, Zwecke und Ziele müssen mit den bereits charakterisierten Strukturelementen des Rechts auf Bildung übereinstimmen. In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen heißt es hierzu in Artikel 26: *„Die Bildung muss auf die volle Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung von Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft (...) beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“* (Artikel 26, AEMR). Gerade wegen dieser Idee der Bildung als möglichem „Instrument“ für die Entwicklung von Freundschaft und Frieden ist das Recht auf Bildung auch als Recht auf Menschenrechtsbildung zu begreifen. Schüler/innen haben ein Recht darauf, ihre Menschenrechte kennen und verstehen zu lernen, damit sie in der Lage sind, sich für ihre eigenen Rechte (und solidarisch auch für die Rechte anderer) wirksam einzusetzen.

Ich wünsche dem **AntiDiskriminierungsBüro** (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. und dem Caritasverband für die Stadt Köln e.V./Antidiskriminierungsbüro, dass sie mit dieser Studie dazu beitragen können, dass das Verständnis für Bildung als Menschenrecht wächst und die wirksame Bekämpfung von Diskriminierung gerade junger Menschen einen großen Schritt voran kommt!

Professor Dr. Paul Mecheril

Fakultät für Bildungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaften Universität Innsbruck

Die Entwicklung des modernen Bildungssystems und insbesondere des Schulsystems ist mit der programmatischen Idee verknüpft, dass das Bildungssystem nicht zu einem Zuwachs von Ungleichheit beitragen sollte, die mit dem Selbstverständnis demokratischer Staaten nicht vereinbar ist. So sollten Merkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, religiöse Überzeugung etc. nach dem Selbstverständnis demokratischer Staaten keine Aspekte sein, die mit ungleichen Leistungen und Chancen im Bildungs- und Ausbildungssystem korrespondieren – diese Idee liegt den demokratischen Bildungsinstitutionen programmatisch zugrunde und legitimiert sie.

Ungleichheiten, die dem demokratischen Selbstverständnis entgegenlaufen und in und durch das Bildungssystem produziert werden, beunruhigen die Öffentlichkeit, eben weil sie dieser Programmatik zuwiderlaufen. Die mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studien in den letzten Jahren verknüpfte Aufregung ist ein Indiz für diesen Zusammenhang. Allerdings wissen wir nicht erst seit diesen Schulleistungsstudien, dass im deutschen Schulsystem soziale Herkunft eine für einige positiv selektierende, für viele negative Wirkung hat.

Eine Reaktion auf den Umstand, dass im deutschen Aus-Bildungssystem Schülern und Schülerinnen auf

Grund ihrer Herkunft unterschiedliche „Plätze“ zugewiesen werden, besteht darin, dieses Problem nicht wahrzunehmen, zu banalisieren oder so umzuinterpretieren, dass nicht die Bildungsstrukturen und –institutionen einer kritischen Überprüfung unterzogen werden, sondern diejenigen, die in diesem System schlechter abschneiden, als Ursache des Problems ausgegeben werden (i. S. v. „Die Schüler mit Migrationshintergrund sind verantwortlich für ihr schlechtes Abschneiden in der Schule/für ihre schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt“). Diese wegschauende und z.T. die Verhältnisse auf den Kopf stellende Reaktion war und ist im deutschsprachigen Diskurs um das Thema Migration und Bildung nicht untypisch. Von der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit wird seit langer Zeit ein Paradigmenwechsel gefordert, der nicht in erster Linie Defizite der als Migranten und Migrantinnen geltenden Personen thematisiert, sondern die Defizite der Bildungsinstitutionen, ihre Organisationsformen, ihre Curricula und die für diese Institutionen charakteristischen Handlungsroutinen. Doch gerade der politische Diskurs in Deutschland tut sich nach wie vor schwer, diesen Paradigmenwechsel konsequent zu vollziehen und zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang kommen Untersuchungen, die nicht nach den Mängeln, Schwächen und Inkompetenzen von Schülern und Schülerinnen (z.B. „mit Migrationshintergrund“) fragen, sondern Diskriminierungsphänomene zum Thema machen, eine besondere Bedeutung zu. Das Wort „Diskriminierung“

ist vielleicht gerade im deutschsprachigen Raum ein besonders schwieriges Wort. Denn in diesem Kontext ist aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit jeder Hinweis auf Diskriminierung von Minderheiten etwas sehr Beunruhigendes und wird deshalb eher zurückgewiesen – gelegentlich mit dem paradoxen Effekt der Aufrechterhaltung von Diskriminierungsverhältnissen durch Nicht-Thematisierung. Auch wird „Diskriminierung“ häufig eingeschränkt auf absichtsvolle Diskriminierung, wodurch „Schuldfragen“ ins Spiel kommen. Studien zu Diskriminierung im (Aus-) Bildungssektor zeigen aber, dass Diskriminierungsstrukturen gewissermaßen im Rücken der Akteure ihre Wirkung entfalten und der Funktionsweise der (Aus-) Bildungssysteme eingeschrieben sind. Sowohl die De- thematisierung von Diskriminierung als auch ein bloß die Form absichtsvoller Diskriminierung beachtendes Verständnis verhindern aber die rationale und nüchterne Auseinandersetzung mit der benachteiligenden Realität des deutschen Aus-Bildungssektors.

Insofern verstehe ich die vom **AntiDiskriminierungs- Büro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V** und dem Caritasverband für die Stadt Köln e.V./Antidiskriminierungsbüro vorgelegte Studie zu Diskriminierungserfahrungen als Teil eines rationaleren und nüchternen Umgangs mit dem Zusammenhang von Migration und Bildung. Deutlich wird in den Ergebnissen der Studie, wie differenziert und verbreitet die Kenntnisse über Diskriminierungsphänomene bei Personen sind, die sich im Schulkontext aufhalten – Lehrer und Leh-

rerinnen ebenso wie Schülerinnen und Schüler. Auch weisen sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer auf den hohen Bedarf hin, sich stärker mit dem Thema der Diskriminierung auseinanderzusetzen, sei es im Zuge der Thematisierung im Unterricht oder sei es im Zuge der Auseinandersetzung in Fortbildungen. Gerade dieser letzte Punkt scheint mir besonders wichtig zu sein. Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass an allen wichtigen schulischen Übergängen die Chancen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf Gleichbehandlung zum Teil deutlich eingeschränkt sind, dass sie bei Übergängen trotz gleicher Leistung gegenüber Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund schlechtergestellt werden, dann scheint eine Sensibilisierung für diesen Sachverhalt in Lehrer(fort)bildungen ein sehr zentraler Punkt zu sein. Lehrerinnen und Lehrer müssen etwas über die Logik der Diskriminierung erfahren, um mit diesem Bewusstsein etwas anders zu machen und die demokratische Chance auf gleiche Chancen zu erhöhen. Freilich ist dies nur ein Punkt unter vielen, der sich verändern müsste. Letztlich bedarf es in der Migrationsgesellschaft eines (Aus)Bildungssystems, das sich den auf allen Ebenen des Systems - nicht nur der Ebene des Handelns und dem Wissen von Lehrerinnen und Lehrern - relevanten Diskriminierungspraxen entgegenstellt – die vorliegende Studie verstehe ich als Schritt in diese Richtung.

EINLEITUNG

Banu Bambal

*AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/
Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.*

Kornelia Meder

*Caritasverband für die Stadt Köln e.V./
Antidiskriminierungsbüro*

Es stellt sich heute nicht mehr die Frage, ob es in Köln Diskriminierungen gibt, wohl aber, wie ausgeprägt die öffentliche, politische und zivilgesellschaftliche Sensibilität für Diskriminierungssachverhalte sind.

Es gibt viele, sehr unterschiedliche Lebensbereiche, in denen diskriminierendes Verhalten und/oder diskriminierende Bestimmungen vorkommen, oft sogar zum Lebensalltag gehören und von Betroffenen als gegeben hingenommen werden.

Die kommunale Antidiskriminierungsarbeit wird seit mehreren Jahren vom sog. „Drei-Säulen-Modell“ in Köln geleistet. Im „Drei-Säulen-Modell“ arbeiten das **Interkulturelle Referat der Stadt Köln**, der **Caritasverband für die Stadt Köln e.V.** als Einrichtung der Wohlfahrtspflege und **„Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.“** als unabhängige Einrichtung thematisch und organisatorisch eng zusammen, um die Antidiskriminierungsarbeit in Köln inhaltlich und strukturell zu verankern.

Die Erfahrungen aus der vergangenen sowie aktuellen Beratungspraxis des „Drei-Säulen-Modells“ in Köln verdeutlichen, in welchem hohen Maße diskriminierende Verhaltensweisen und Strukturen in den Bereichen „Schule“, „Ausbildung“ und „Beruf“ festzustellen sind.

Das tatsächliche Ausmaß und die Wirkungsweisen von ethnischer Diskriminierung von jungen Migrant/innen beim Zugang in eine berufliche Ausbildung sind nur schwer erfassbar. Gegenwärtig gibt es in Deutschland weder eine systematische Dokumentation von ethnischer Diskriminierung in all ihren Erscheinungsformen noch liegen umfassende empirische Untersuchungen über rassistisch motivierte und diskriminierende Vorfälle im Bildungs- und Ausbildungsbereich vor.

Dennoch stellten Forschungsarbeiten und Studien der vergangenen Jahre übereinstimmend fest, dass stark differenzierte und segregationistische Schulsysteme Ungleichbehandlungen produzieren und reproduzieren.

Bei der Einschulung in die Grundschule, wenn die Schulfähigkeit festgestellt oder ein Kind zurückgestellt wird, wenn die Frage ansteht, ob eine Schülerin/ein Schüler in eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen überwiesen werden soll oder bei den Übergangsempfehlungen am Ende des vierten und nach dem sechsten Schuljahr – an all diesen Gelenk- und Selektionsstellen wird die institutionelle und strukturelle Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar.

Der Übergang von der Grundschule in die verschiedenen weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I ist eine ganz entscheidende Gelenkstelle im deutschen Schulsystem. In kaum einem anderen Land auf der Welt erfolgt der Übergang von der Grundschule in einen der Sekundarschulzweige so früh wie hierzulande – in kaum einem anderen Land wie hier wird die weitere Bildungslaufbahn eines Kindes an dieser Schnittstelle mit irreversiblen Charakter festgelegt. Die im Prozess solcher Übergangentscheidungen einmal eingeschlagene Bildungspfade sind kaum mehr revidierbar – wenn überhaupt, dann eher nach unten als nach oben. Am Ende der Grundschulzeit werden Kinder aus Zuwandererfamilien durch die Schullaufbahneempfehlungen systematisch benachteiligt: Sie erhalten bei gleich guten Schulleistungen seltener eine Gymnasialempfehlung und werden bei gleich schwachen schulischen Leistungen öfter als ihre Mitschüler/innen deutscher Herkunft auf Hauptschulen geschickt. Am Ende der Erprobungsstufe, wenn nochmals beurteilt

wird, ob ein Kind auf einer weiterführenden Schule verbleiben kann oder nicht, wird auch diese Entscheidung häufig zu Ungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund getroffen.

Selbstverständlich ist nicht jede Schlechterstellung von jungen Migrant/innen zugleich ein Ergebnis indirekter Benachteiligung und/oder struktureller Diskriminierung.

Jedoch spielt das Wissen um die strukturellen Schwächen des deutschen Schulsystems eine entscheidende Rolle. Denn für viele junge Migrant/innen stellt der Übergang von der Schule in eine Ausbildungsstelle eine zentrale Hürde dar – und für diejenigen, die bereits hier aussortiert werden, auch die entscheidende. Durch Abdrängung in weniger weit führende Bildungswege oder gar in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen verfügen junge Menschen mit Migrationshintergrund über erhebliche formale Qualifikationsdefizite.

Viele junge Migrant/innen holen schulische Abschlüsse nach oder durchlaufen Maßnahmen zur beruflichen Orientierung und Berufswahlentscheidung oder zur Ausbildungsvorbereitung, wobei auch bei derartigen Qualifizierungsmaßnahmen in keiner Weise gewährleistet ist, dass junge Migrant/innen den Zugang zur beruflichen Ausbildung finden. Diese gezielt in fördernder Absicht und im Sinne positiver Maßnahmen zur Integration dieser Jugendlichen in das berufliche Bildungssystem zur Verfügung stehende Angebote bedeuten letztlich eine erneute institutionelle Ausgliederung – für viele sogar eine Verlängerung der institutionellen Aussonderung.

Aber auch dann, wenn Migrant/innen es geschafft haben, den Einstieg in eine Berufsausbildung zu finden, diese erfolgreich zu absolvieren und einen Arbeitsplatz zu bekommen, hören Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen noch lange nicht auf. Bei der Einstellung, bei der Entlohnung, beim beruflichen Aufstieg sowie bei der Übertragung von Kompetenzen haben Arbeitnehmer/innen ohne Migrationshintergrund nachweislich bessere Chancen. Dieser Vorteil wird allerdings nur selten als solcher wahrgenommen, da dies für „normal“ und „selbstverständlich“ gehalten wird. Oftmals können diese „Selbstverständlichkeiten“ dann auch zu Respekt- und Rücksichtslosigkeiten bis hin zu psychischem Druck durch Anfeindung oder gar explizit rassistisch motiviertem Mobbing/Bossing führen.

Zu den originären Aufgaben der Kooperationspartner im „Drei-Säulen-Modell“ in Köln gehört es, Diskriminierungsmechanismen in verschiedenen Themenfeldern (Ämter/Behörden, Bildung und Ausbildung, Wohnungswirtschaft, Dienstleistungen, Polizei, Beschäftigung) zu identifizieren sowie Maßnahmen, die zum Abbau von Diskriminierung und zur Gewährleistung von tatsächlicher Gleichbehandlung und Gleichstellung beitragen, zu entwickeln.

Schon seit geraumer Zeit sind die Antidiskriminierungsbüros des Vereins „Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.“ und des Caritasverbandes für die Stadt Köln e.V. mit diesem Schwerpunktthema intensiver beschäftigt.

So erschien im Januar 2007 unter dem Titel „Dissen

– mit mir nicht! Ein Ratgeber für Jugendliche, die diskriminiert werden“ ein praktischer Wegweiser für Jugendliche, die in der Schule, im Praktikum, bei der Lehrstellensuche, in der Ausbildung und bei Vorstellungsgesprächen ungleich behandelt und/oder benachteiligt werden. Diesem Ratgeber ist bundesweit ein so großer Erfolg beschieden, dass sie mittlerweile fast vergriffen ist. Im Laufe des Jahres 2008 fanden zudem in Kooperation mit der HipHop-Band „Brothers Keepers“ Aufklärungs- und Informationskampagnen an verschiedenen Kölner Schulen und Bürgerzentren statt.

Aus diesen und weiteren Arbeitskontakten heraus entstand der Anstoß für die vorliegende Studie über Diskriminierungserfahrungen von Kölner Schüler/innen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in den Beruf.

In der Einstiegsphase der Befragung haben wir erfahren müssen, dass das Thema nicht an allen Kölner Schulen mit offenen Türen Einlass findet. Es gab einige Hürden zu überwinden und manche „Dämpfer“ einzustecken, ehe die ersten Kontakte zu Schüler/innen und Lehrer/innen im Befragungskontext zustande kamen.

Allen Schüler/innen und Lehrer/innen danken wir an dieser Stelle für ihre Unterstützung und Bereitschaft, sich mit der besonderen Thematik auseinanderzusetzen. Unser Dank richtet sich natürlich auch an alle Expert/innen, die mit ihren Beiträgen und Analysen zum Gelingen der vorliegenden Broschüre beigetragen haben.

Befragung von Schüler/innen und Lehrer/innen zum Thema „Diskriminierungs- erfahrungen beim Übergang von der Schule in den Beruf“¹

Sina Motzek/Janine Paasche
*AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/
Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.*

Unter der Federführung des **AntiDiskriminierungsBüro** (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. und dem Caritasverband für die Stadt Köln e.V./Antidiskriminierungsbüro wurde im Zeitraum 2007 – 2008 an ausgewählten Kölner Haupt-, Gesamt-, Berufsschulen und Gymnasien eine explorative Studie über Diskriminierungserfahrungen von Schüler/innen beim Übergang von der Schule in den Beruf durchgeführt. Die Sicht von Schüler/innen auf Diskriminierungssachverhalte wurde Mittels eines halbstandardisierten Fragebogens erhoben und durch Interviews mit den Klassenlehrer/innen ergänzt.

Insgesamt wurden 183 Schüler/innen befragt, die mehrheitlich die 9. oder 10. Klasse der genannten Schulen besuchten. Ein kleinerer Teil befand sich im Berufsgrundschuljahr oder in einer Ausbildung. 100 von den befragten Schüler/innen waren männlichen und 83 weiblichen Geschlechts.

Einen Migrationshintergrund wiesen 72 der Schüler/innen auf. Davon waren 25 türkischer, 4 italienischer, 4 polnischer und 3 russischer Herkunft. Insgesamt stammen sie aus 30 verschiedenen Ländern.²

¹ Die Durchführung und Auswertung der Schüler/innen- und Lehrer/innenbefragung wurde aus Mitteln der Rosa-Luxemburg-Stiftung und der Aktion Mensch e.V. Förderprogramm dieGesellschafter.de finanziert.

² 3 kasachisch; jeweils 2: niederländisch, marokkanisch, mexikanisch, tunesisch, spanisch; jeweils 1: eritreisch, mazedonisch, us-amerikanisch, srilankisch, österreichisch, moldawisch, kurdisch, syrisch/türkisch, chinesisches, bosnisch, kroatisch, irakisch, tschetschenisch, sierra-leonisch, portugiesisch, estländisch, ivoirisch, somalisch, pakistanisch, iranisch.

Von den 8 interviewten Lehrer/innen waren 5 weiblich und 3 männlich. Eine männliche Lehrkraft hatte einen türkischen Migrationshintergrund. Von den Lehrer/innen unterrichteten 4 an einer Gesamtschule und jeweils 2 an Hauptschulen und Berufskollegs. Das Alter variierte zwischen 29 und 60 Jahren (Durchschnitt 46 Jahre).

Kenntnis und Thematisierung von Diskriminierung

93% der Schüler/innen und alle interviewten Lehrer/innen hielten Diskriminierung für verbreitet. Die Schüler/innen hatten hauptsächlich durch die Schule und die Medien Kenntnis über Vorkommnisse von Diskriminierung. Teilweise sahen die Lehrer/innen die Schule als einzige Informationsquelle. Die Möglichkeiten einer Thematisierung wurde allerdings als begrenzt eingeschätzt. Das lässt sich auch an den Aussagen der Schüler/innen belegen. 53% gaben an, Diskriminierung sei im Unterricht gar nicht thematisiert worden. Nur in 18% der Fälle fand eine längere thematische Behandlung im Unterricht statt. Die Lehrer/innen sahen zwar einen hohen Bedarf, schätzten ihr Fachwissen aber als unzureichend ein. Zudem ließe der enge Lehrplan wenig Platz, um im regulären Unterricht das Thema „Diskriminierung“ zu behandeln. Das Thema würde jedoch bei aktuellen Anlässen bearbeitet. Nur in einzelnen Fällen wurden bereits Projekte mit Diskriminierungsbezug durchgeführt.

Diejenigen Schüler/innen, die gerne mehr über das Thema erfahren möchten (23%), wünschten sich Erfah-

rungsberichte und würden gerne mehr über die Ursachen und Strategien der Gegenwehr erfahren. Deutlich wird auch, dass Interesse an einer vermehrten Thematisierung in den Medien besteht. Das Thema sollte im Unterricht besprochen und diskutiert werden. Ein großer Teil der Schüler/innen ist sich unsicher, ob sie mehr erfahren möchten (45%). Das könnte damit zusammenhängen, dass viele, auch nach Einschätzung der Lehrer/innen, Diskriminierung inhaltlich zwar wahrnehmen, aber den Begriff nicht zuordnen können.

Chancen der Schüler/innen auf einen Ausbildungsplatz

Während die Schüler/innen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz als relativ gut einschätzten, beurteilten deren Lehrer/innen diese eher negativ. Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ordneten sich zu 63% den Bereichen „sehr gut“ und „gut“ zu, während nur 44% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sich dort sahen. Ein ebenso großer Teil (44%) der Schülerschaft mit Migrationshintergrund sah seine Chancen als mittelmäßig an, als wirklich schlecht schätzten sich nur wenige ein.

Die Lehrer/innen merkten an (37%), dass ihre Schüler/innen teilweise eine unrealistische Selbsteinschätzung hätten, was auch an ihren Berufswünschen erkennbar sei. Sie sahen die Situation als eher schwierig an (63%), selbst wenn sie teilweise einräumten, dass sich die Chancen der Schüler/innen verbessert hätten. Auf

Seiten der Lehrer/innen bestand der Eindruck, dass die Schüler/innen besonders in den Bereichen arbeiten möchten, zu denen sie am wenigsten Zugang hätten (z.B. im Büro- und Verwaltungsbereich).

Einflussfaktoren auf die Chancen für einen Ausbildungsplatz

Von den befragten Schüler/innen wurden als Hauptaspekte für negative Chancen die Schulform bzw. der jeweilige Abschluss (47%) und bestehende Unsicherheiten bei Vorstellungsgesprächen (46%) benannt. Auch die Benotung spielte eine große Rolle (40%).

Der Subjektivität von Personalverantwortlichen fühlten sich auch „anders aussehende“ ohne Migrationshintergrund ausgesetzt. Der angegebene Wert (21%) ist fast so hoch wie der bei Schüler/innen mit Migrationshintergrund (28%). Als einen wichtigen Einflussfaktor nannten 29% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund und 21% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund unzureichende Deutschkenntnisse. Schüler/innen mit Migrationshintergrund schrieben der Religionszugehörigkeit, der Herkunft und dem Wohnort eine größere Bedeutung zu. Während hingegen Schüler/innen ohne Migrationshintergrund die Schulform bzw. den voraussichtlichen Abschluss und die Noten hervorhoben.

Von den 16 Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die die offene Frage nach dem Einfluss des Migrationshintergrunds auf die konkrete Situation eines Vorstel-

lungsgesprächs nutzten, machten 31% auf Vorurteile des Personalchefs aufmerksam. Dagegen betonten 25% von ihnen, dass ihre Leistungsfähigkeit nichts mit der Herkunft der Familie zu tun habe.

Im Gegensatz zu den Schüler/innen führten die Lehrer/innen die schlechten Chancen ihrer Schüler/innen bei der Ausbildungsplatzsuche auf individuelle Faktoren, wie zum Beispiel zu jeweils 50% auf unzureichende Deutschkenntnisse und kognitive Fähigkeiten zurück. Auch Einflüsse der Eltern bzw. ihrer sozialen Herkunft wurden zu 37% genannt. Erschwerende Rahmenbedingungen wie die Entwertung der Schulabschlüsse, die problematische Situation auf dem Stellenmarkt und das Durchlaufen von „Maßnahmekarrieren“ führen nach Einschätzung der Lehrer/innen zur Resignation und „Zukunftsangst“ bei den Schüler/innen. Daraus folge eine sinkende Motivation und Unpünktlichkeit. Gleichzeitig fielen familiäre Sicherheiten und deren Vorbildfunktion häufig weg. Als Folge der Rahmenbedingungen entstehe eine Unsicherheit, die es Schüler/innen erschwere, „sich gut zu verkaufen“. Bei Schüler/innen mit eigener Migrationserfahrung spielte einer Lehrkraft zufolge die Lerneinstellung und -motivation im Herkunftsland eine wichtige Rolle. Andere merkten an, dass sich die Chancen der Schüler/innen verbesserten, wenn direkt nach zweisprachigen Bewerbungen/innen gesucht werde oder die Schüler/innen sich in Bereichen bewerben, in denen es an „geeigneten“ Lehrlingen mangle, wie etwa im Handwerk oder der Gebäudereinigung. Dagegen wies aber eine Lehrkraft

darauf hin, dass ab einem bestimmten Sprachniveau die „soziale Ader in manchen Chefs“ geweckt werde.

Diskriminierungserfahrungen

Über die Hälfte (54%) der befragten Schüler/innen mit Migrationshintergrund gab an, Diskriminierung bei der Ausbildungsplatzsuche oder dem Durchlaufen des Praktikums erfahren zu haben, vor allem in Form von Beleidigung und Beschimpfung (82%). Bezüglich der Form der erfahrenen Diskriminierung besteht ein geschlechtsspezifischer Unterschied. 56% der Schülerinnen haben Ausgrenzung und offene Ablehnung erfahren und 35% der Schüler/innen waren von körperlichen Angriffen betroffen. Nur wenige Lehrer/innen konnten konkrete Beispiele benennen. Sie vermuteten jedoch teilweise das Vorhandensein von verdeckter Diskriminierung und 50% der Lehrer/innen nahmen an, dass sich Schüler/innen bei Diskriminierungserfahrungen an (Klassen-)Lehrer/innen wenden würden. Jedoch konnten sich nur 26% der Schüler/innen vorstellen, sich an Personen in der Schule zu wenden – 50% lehnten es ausdrücklich ab.

Nutzen und Förderung der Herkunftssprache

Generell sahen viele Schüler/innen Vorteile in der Beherrschung ihrer Herkunftssprache (48%). Von diesen versprechen sich 45% einen Nutzen in Bezug auf die Anwendungsmöglichkeiten im Beruf, wie zum Beispiel

im Kontakt mit Kunden. Einige nutzen ihre Mehrsprachigkeit, um anderen im Alltag bei Sprachbarrieren zu helfen. Schüler/innen mit Migrationshintergrund schätzten zu 42% die Förderung von Herkunftssprachen als ausreichend ein, jedoch verneinten dies 28%. Der Großteil der Förderung erfolge in der Schule (81%).

Lehrer/innen betonten, dass es nur von Vorteil sei, wenn sowohl Herkunfts- als auch die deutsche Sprache optimal beherrscht werde, wobei die Beherrschung der Herkunftssprache als Grundlage zum Deutschlernen diene (50%). Halbsprachigkeit sei dagegen eher ein Hinderungsgrund. Eine Förderung erfolge vor allem für die türkische Sprache in vielfältigen Formen (als 4. Hauptfach, AG´s, Projektwochen etc.).

Vorbereitung auf die Ausbildungsplatzsuche

Die Schüler/innen mit Migrationshintergrund fühlten sich besser durch die Schule auf die Ausbildungsplatzsuche vorbereitet als die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Während sich von ihnen knapp 60% den Bereichen „sehr gut“ und „gut“ zuordneten, machten dies 48% der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.

Nach Aussagen der Lehrer/innen sei ein gutes Angebot vorhanden und werde größtenteils auch von den Schüler/innen genutzt. Neben betreuten Praktika würden auch Formalien rund um die Bewerbung näher gebracht und Kontakte zu Betrieben geknüpft. Jedoch

erreiche das Angebot Einzelne nicht, wie sich an den Aussagen der Lehrer/innen zu mangelnder Pünktlichkeit und Disziplin erkennen lässt.

Ideen zur Verbesserung der Chancen

Gut die Hälfte der Schüler/innen machten Verbesserungsvorschläge. Mit 19% ist eine vermehrte und intensivere Sprachförderung der meistgenannte Wunsch der Schüler/innen, welcher von 50% der Lehrer/innen bestätigt wird. Ein Teil der Schüler/innen (12%) fordert eine individuellere Unterstützung und Beratung. Vereinzelt kommt sogar die Forderung nach einer stärkeren Kontrolle von Lehrer/innen in Bezug auf deren Vorurteile und Rassismus. Zudem wird von einigen darauf hingewiesen, dass die Schule bereits genug leistet und das Problem in den Ausbildungsbetrieben liegt.

Auch 25% der Lehrer/innen sprechen sich für eine Sensibilisierung für Chancengleichheit und Gleichbehandlung in Betrieben aus. Zum einen sollte die Forschung des gesellschaftlichen Ausmaßes von Diskriminierung intensiviert und auch die Frage thematisiert werden, warum Schüler/innen mit Migrationshintergrund vermehrt auf Hauptschulen zu finden sind. Politik und Gesellschaft sollen sich ihrer Aufgabe bewusst werden. Neben der Verankerung des Themas Diskriminierung im Lehrplan, halten einige Lehrer/innen Workshops für eine effektive Methode, den Schülern/innen das Thema näher zu bringen. Andererseits gab es auch Lehrer/innen, die Diskriminierungsproblematik für zu speziell

halten und mit Fördermaßnahmen eher auf eine Symptombekämpfung setzen.

Schlussfolgerungen

Die hier vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Befragten Diskriminierungsmechanismen aus eigenen Erfahrungen kennen, aber den Begriff teilweise nicht. Um ihre Erfahrungen einordnen und sich wehren zu können, muss ihnen der Begriff näher gebracht werden.

Dass die Schüler/innen ihre Chancen auf eine Ausbildungsstelle so gut einschätzen, könnte auf die aktuelle Arbeitsmarktpolitik und der Darstellung in den Medien zurückzuführen sein. Es wird der Eindruck erweckt, es gebe weniger Jugendliche ohne Ausbildungsplatz, jedoch befinden sich viele in (schulischen) Übergangsmaßnahmen oder 1-Euro-Jobs und fallen somit aus der Statistik heraus. Eine langfristige Beschäftigung in solchen Maßnahmen kann zur Resignation führen.

Obwohl sich, wie wissenschaftlich belegt, die schulische Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert hat, ist das ihnen offen stehende Berufsspektrum immer noch sehr eng (vgl. Granato 2003). Chancen gibt es für sie vor allem in Berufen, an denen deutsche Jugendliche kein Interesse haben (z.B. öffentlicher Dienst, Medienberufe). Dies bestätigten auch einzelne Aussagen der Lehrer/innen, die betonten, wie gut die Chancen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Bereichen seien, „in denen es an geeigneten Lehrlingen mangelt“, z.B. Handwerk oder Gebäudereinigung.

„Stress“ und „mangelnde eigene Motivation“ als Einflussfaktoren auf die Chancen sind eventuell auf zusätzliche Problembelastungen zurückzuführen. Darunter könnten Zukunftsangst, dauerhafter Streit mit den Eltern, Ärger mit Gleichaltrigen, finanzielle Probleme und körperliche Gewalt fallen (DJI 2004, S.16).

Die vorliegende Untersuchung ergibt, dass sich nur wenige Schüler/innen bei einer Diskriminierung an schulinterne Personen wenden würden. Das spricht für eine Zusammenarbeit der Schulen mit externen Einrichtungen (z.B. Antidiskriminierungsbüros). So könnten neben Einzelfallberatung auch Empowermentworkshops durchgeführt werden, um der Resignation der Schüler/innen entgegenzuwirken (Jagusch, 2006, S.96). Dies ist im Rahmen des Stellenabbaus von Schulsozialarbeiter/innen schwierig, da Lehrer/innen selbst auch angeben, keine Zeit für solche Koordinationsaufgaben zu haben. In der Zusammenarbeit mit ADB's und anderen unabhängigen Organisationen könnte auch eine Sensibilisierung von Personalverantwortlichen erfolgen, um ihre Voreingenommenheit abzubauen. Sinnvoll wären auch ‚Diversity‘-Fortbildungen für Lehrer/innen.

Grundsätzlich muss institutionelle Diskriminierung mehr Beachtung in Medien, Politik und Forschung erfahren und ein Bewusstsein dafür in der Gesellschaft geschaffen werden.

Literatur

Deutsches Jugendinstitut (DJI). Schule – und dann? – Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. München/ Halle, 2004.

Granato, M.: Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Georg Auernheimer (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem? Schüler mit Migrationshintergrund nach PISA. Opladen 2003.

Jagusch, B.: Ressourcen nutzen – Diskriminierung abbauen. Ansatzpunkte für eine gerechtigkeitsorientierte Pädagogik im Einwanderungsland Deutschland. In: Ludger Reiberg (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Bonn 2006, S.87-105.

Aussagekraft und Brisanz der Kölner Schülerbefragung – eine präventive Antwort auf Skeptiker und mögliche Kritiker

Mario Peucker

*europäisches forum für migrationsstudien (efms)
Institut an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

Wer in Deutschland nicht wahrhaben will, dass bestimmte Migranten und Minderheitenangehörige beim Übergang ins Berufsleben nicht selten mit verschiedenen Formen ethnischer Diskriminierung konfrontiert sind, der wird sich auch von den Ergebnissen der Schülerbefragung, die das **AntiDiskriminierungs-Büro** (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. und der Caritasverband für die Stadt Köln e.V./Antidiskriminierungsbüro kürzlich vorgelegt hat, kaum eines Besseren belehren lassen. Schließlich, so ließe sich kritisch anmerken, könne die Befragung zum einen schon allein wegen ihres methodischen Designs keine repräsentativen Daten generieren; zum anderen beweise die subjektive Einschätzung der 183 befragten Schüler natürlich in keiner Weise das tatsächliche Vorliegen von Diskriminierung an der Schwelle zum Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt. Beide Kritikpunkte haben ihre Berechtigung – und doch ignorieren sie die eigentliche Aussagekraft der Befunde aus der Schülerbefragung.

Die 183 befragten Jugendlichen, 72 davon mit Migrationshintergrund, hatten bei der Befragung die (seltenen) Gelegenheit über ihre persönlichen Einstellungen und individuellen (Diskriminierungs-)Erfahrungen beim Übergang von der Schule in den Beruf zu berichten. Ein solches methodisches Vorgehen folgt den Erlebnissen und Interpretationen der Befragten und misst deren subjektiven Wahrnehmung und Deutung von sozialen Situationen eine zentrale Bedeutung bei.

Viele der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund rechnen damit, wegen ihrer Herkunft, Hautfarbe

oder ihres Aussehens schlechtere Chancen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz zu haben; einige der Schüler haben auch bereits konkrete Benachteiligungen beim Vorstellungsgespräch erfahren. Solche Schilderungen von individuellen Diskriminierungserlebnissen erlauben keine verlässlichen Rückschlüsse darauf, ob es sich bei dem jeweiligen Verhalten der Personalverantwortlichen um einen Fall von (unrechtmäßiger) ethnischer Diskriminierung handelt. Als Datengrundlage für reliable Aussagen über die quantitative Häufigkeit von Diskriminierung sind solche Ergebnisse kaum geeignet, da subjektive Wahrnehmung von Ungleichbehandlung das tatsächliche („objektive“) Ausmaß von Diskriminierung zugleich unter- und überschätzt: Zum einen erscheint es wahrscheinlich, dass Migranten bestimmte Entscheidungen der Personalchefs irrtümlich als diskriminierend einstufen, andererseits liegt es geradezu in der Natur von Diskriminierung, dass die ungleiche und unfaire Behandlung oftmals im Verborgenen abläuft und demzufolge für die Betroffenen unentdeckt bleibt.

Die eigentliche Brisanz solcher Zahlen zu wahrgenommener Diskriminierung liegt anderswo. Unabhängig davon, ob das als diskriminierend eingeschätzte Verhalten tatsächlich den „Tatbestand“ der Diskriminierung erfüllt oder nicht, kann das subjektive Empfinden, wegen unveränderbarer Merkmale wie der eigenen Herkunft oder Hautfarbe ungleich behandelt worden zu sein, zu Gefühlen der Frustration und – sollten sich solche Erlebnisse häufen – der Chancenlosigkeit und Ausgrenztheit führen. Obwohl bis heute

nur wenige zuverlässige empirische Erkenntnisse zu diesen psychisch belastenden Wirkungen und Bewältigungsstrategien vorliegen¹, besteht wohl kaum ein Zweifel an der Möglichkeit solcher negativer mentaler Reaktionen. Doch Diskriminierungserfahrungen können nicht nur psychisch, sondern auch sozial desintegrativ wirken. Kürzlich hat der Sozialwissenschaftler Skrobaneck in einer quantitativen Forschungsstudie des Deutschen Jugendinstituts (DJI) belegt, dass subjektiv wahrgenommene Ungleichbehandlung bei türkischen Migrantenjugendlichen an der Schwelle zum Berufsleben die Neigung der Jugendlichen verstärkt, „sich auf eigengruppenspezifische Güter zurückzuziehen“ (Skrobaneck 2007, S. 35) – in anderen Worten: Individuelle Erfahrungen mit Diskriminierung und Ausgrenzung fördern (Re)Ethnisierungstendenzen, also den von der Politik so sehr befürchteten Rückzug von Migranten in die Sicherheit versprechende eigene (ethnische) Herkunftsgruppe.

Wer die Kölner Schülerbefragung mit der Argumentation zurückweist, es handle sich bei den Resultaten nicht um überzeugende empirische Belege für ethnische Diskriminierung, der verkennt die eigentliche Aussagekraft

¹ Portera hat bereits in den 1990er Jahren anhand qualitativer Einzelfallstudien gezeigt, dass Diskriminierungserfahrungen und fehlende Anerkennung von Migrantenjugendlichen zu Auffälligkeiten und Störungen bei deren Identitätsbildungsprozessen führen können (1995, S. 56; 1993, S. 63). Hummrich weist darauf hin, dass Erfahrungen ethnischer Diskriminierung in der Schule zu einem beschädigten Selbstvertrauen führen kann, andererseits kann das Erleben von Ungleichheit aber offenbar auch zu einer besonderen Bildungsmotivation führen (2002, S. 314f).

der Befragung, die gerade in der Subjektivität der Ergebnisse liegt – und er übersieht noch ein Zweites: Viele der Resultate weisen auf Mechanismen der ethnischen Ungleichbehandlung und der ungleichen Chancenverteilung beim Übergang in den Ausbildungsmarkt hin, die inzwischen durch andere Analysen als empirisch belegt gelten. Dazu einige ausgewählte Beispiele:

Statistische Auswertungen verschiedener Datenquellen zeigen, dass Migranten selbst mit den gleichen schulischen Leistungen eine signifikant geringere Chance haben, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu finden – die in Köln befragten Schüler liegen demnach nicht falsch, wenn die jungen Migranten, die Relevanz ihrer Noten für den Erfolg bei der Ausbildungsplatzsuche als geringer einschätzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Laut der groß angelegten empirischen Untersuchung ULME I in Hamburg, haben Jugendliche ohne Migrationshintergrund bei gleichen allgemeinen Fachleistungen eine mehr als doppelt so große Chance, eine vollqualifizierende Berufs(fach)schule zu besuchen, als Migranten (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 156). Diese ungleichen Erfolgsaussichten werden auch von bundesweiten Studien bestätigt. So hat eine Auswertung der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006 gezeigt, dass 47 Prozent der Ausbildungsplatzbewerber ohne Migrationshintergrund, die eine (sehr) gute Mathematiknote vorweisen konnten, einen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden haben; bei den jungen Migranten mit (sehr) guter Mathematiknote liegt die Wahrscheinlich-

keit lediglich bei 35 Prozent (vgl. BMBF 2008, S. 98). Die statistischen Analysen der BIBB-Übergangsstudie 2006 unterstreichen, dass Migrantenjugendliche beim Eintritt in die berufliche Ausbildung mit besonderen Hindernissen zu kämpfen haben, die sich nicht allein mit dem Bildungsniveau, dem familiären Hintergrund oder der Wohnregion erklären lassen (vgl. ebd., S. 99). Der 2008 veröffentlichte zweite Bildungsbericht weist ebenfalls darauf hin, dass die Übergangsprozesse nach Schulende für Jugendliche mit Migrationshintergrund „sehr viel ungünstiger“ verlaufen als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund – und das obwohl beide Gruppen „gleich häufig eine betriebliche Ausbildung anstrebten“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 162; siehe dazu auch Granato 2006, S. 5): Die Hälfte der Migranten hat erst nach 17 Monaten einen Ausbildungsplatz gefunden; bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegt dieser Wert bei nur 3 Monaten. Auch hier zeigen statistische Analysen, dass sich die Unterschiede nicht allein mit dem Bildungs- und Erwerbstatus erklären lassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 163).

Solche Ergebnisse lassen keinen Zweifel daran, dass junge Migranten mit Benachteiligung und besonderen Barrieren an dieser so entscheidenden Schwelle ins Berufsleben konfrontiert sind. Dies spiegelt sich auch in der Kölner Schülerbefragung in den weniger optimistisch eingeschätzten Chancen auf einen Ausbildungsplatz wider, die die befragten Migrantenjugendlichen im Vergleich zu ihren Schulkollegen ohne Migrations-

hintergrund äußern. Doch worin liegen die Ursachen und Gründe für diese Chancenungleichheit, und welche Rolle spielt (direkte) ethnische Diskriminierung?

Bei aller Reliabilität und Repräsentativität können die statistischen Analysen das Vorliegen diskriminierender Praktiken und Mechanismen nicht mit letzter Sicherheit beweisen, sondern lediglich vermuten: Wenn möglichst viele Variablen, die Einfluss auf die Erfolgchancen der Jugendlichen haben könnten (z.B. Schulleistungen), statistisch kontrolliert werden, die Ungleichheiten aber trotzdem nicht ganz verschwinden, bleibt in vielen Studien ein statistisch ‚unerklärter Restfaktor‘ bestehen, der auf Diskriminierung hindeutet. Vieles lässt vermuten, dass tatsächliche (im Gegensatz zur „nur“ subjektiv wahrgenommen) Ungleichbehandlung für die statistisch bewiesenen ethnischen Disparitäten zumindest teilweise verantwortlich ist. Gewiss haben auch die zum Teil schlechteren Sprachkenntnisse der Migranten einen Einfluss auf die geringeren Chancen (siehe dazu etwa Kalter 2006)¹ – auch dies spiegelt sich ebenso in den subjektiven Einschätzungen der Schülerbefragung wider² – doch bleiben auch hinsichtlich der Erklärungskraft der Deutschkenntnisse einige Fragen ungeklärt: Warum fallen die Unterschiede zwischen Migranten und Nicht-Migranten bei der Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden, in der Gruppe der Personen mit mittleren Schulabschlüssen (bis zur Fachhochschulreife) noch deutlich stärker aus als bei den Schulabgängern mit Hauptschulabschluss (Granato 2006, S. 7)?³ Es erscheint plausibel, dass Bewerber, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund, die einen Realschulab-

schluss oder gar die Fachhochschulreife in der Tasche haben, im Allgemeinen über Deutschkenntnisse verfügen, die für eine Ausbildung völlig ausreichen sollten. Einige wenige empirische Studien haben ethnische Diskriminierung beim Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt eindrucksvoll (jedoch nicht voll repräsentativ) nachgewiesen; besonders hervorzuheben sind dabei folgende zwei Untersuchungen:

1. Mitte der 1990er Jahre fanden Goldberg und Mourinho (2000) mit Hilfe des ‚matched-pair‘ Discrimination testing Ansatzes heraus, dass fast 20 Prozent der untersuchten öffentlich ausgeschriebenen Arbeitsstellen für türkische Bewerber wegen diskriminierender Praktiken der Personalverantwortlichen verschlossen geblieben sind. Zwei Test-Bewerber mit völlig identischen Qualifikationen, die sich nur darin unterschieden, dass die eine Person einen deutschen, die andere einen türkischen Namen trug, bewarben sich telefonisch auf 175 Stellenausschreibungen. 33

1 Kalter (2006) analysiert Daten aus der jährlichen Haushaltsbefragung des Sozioökonomischen Panels (SOEP) hinsichtlich möglicher Erklärungen der Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft.

2 Viele der befragten Migranten nannten unzureichende Deutschkenntnisse als einen wichtigen Aspekt für ihre verminderten Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

3 Granato (2006) zeigt, dass junge Migranten mit Hauptschulabschluss, die sich um einen Ausbildungsplatz bewerben, mit 25 Prozent seltener erfolgreich sind als einheimische Bewerber mit 29 Prozent; bei den Migrantenjugendlichen mit mittlerem Schulabschluss steigt zwar der Wert auf 34 Prozent, doch der Abstand zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (47 Prozent) vergrößert sich deutlich (Granato 2006, S. 7).

Mal wurde lediglich der „Deutsche“ zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch eingeladen, während diese Chance dem „Türken“ verwehrt wurde.

2. Im Jahr 2006 gelang Wissenschaftlern der Universität Oldenburg in einer komplexen Untersuchung der Ausgrenzungsprozesse von türkischen Migranten der zweiten Generation der Nachweis, dass fast alle befragten Personalverantwortlichen („Gatekeeper“) „ihre Handlungsspielräume zu Ungunsten der türkischen Migranten“ (Gestring/Janßen/ Polat 2006, S. 162) nutzten. In den qualitativen Interviews mit den Gatekeepern zeigte sich, dass Bewerbern mit türkischem Hintergrund häufig negative (stereotype) Eigenschaften zugeschrieben wurden (z.B. mangelnde Arbeitsmoral); diese Vorurteile führten letztlich zu Vorbehalten und diskriminierenden Auswahlprozessen.¹ Die Motive der Personalverantwortlichen waren vielfältig: Während einige persönliche Antipathien gegenüber „Türken“ anführten, erklärten andere, dass sie ökonomische oder soziale Probleme und Konflikte mit Kunden oder den eigenen Mitarbeitern befürchteten.

Beide Studien hatten den Zugang zum Arbeitsmarkt im Visier, nicht die Schwelle zur beruflichen Ausbildung. Und obwohl Parallelen zwischen beiden Bereichen der Arbeitswelt auf der Hand liegen und vielfältige Indi-

zien für ethnische Diskriminierung an der Schwelle zur Ausbildung vorliegen, ist es bislang noch nicht endgültig gelungen, valide und zugleich repräsentative und zuverlässige Beweise für die Ungleichbehandlung von Migranten beim Zugang zur Ausbildung zu präsentieren (vgl. Granato 2006, S. 12).

In der europäischen Diskriminierungsforschung ist man der realistischen Überzeugung, dass das genaue Ausmaß von ethnischer Diskriminierung niemals aufgedeckt werden kann – dazu ist das Phänomen zu komplex, zu vielschichtig und läuft zu oft im Verborgenen ab. Doch man kann sich der „Wahrheit“ mit einer Kombination von verschiedensten Methoden und unter Verwendung unterschiedlichster Daten schrittweise immer weiter annähern (vgl. Olli/Olsen 2005, S.92). Die Tatsache, dass keine Methode oder Datenquelle für sich allein genommen geeignet ist, ethnische Ungleichbehandlung sicher und repräsentativ nachzuweisen, bedeutet nicht, dass Diskriminierung nicht existiert. Es bedeutet vielmehr, dass es sich weder die Forschung, die Politik noch die Zivilgesellschaft erlauben kann, jegliche Informationsquellen zu ignorieren, die neue Erkenntnisse zu ethnischer Diskriminierung – subjektiv erlebt oder objektiv nachgewiesen – liefert. Vor diesem Hintergrund ist die Kölner Schülerbefragung zu verstehen als kleiner, aber wichtiger Beitrag zu dem großen Bemühen, das komplexe Phänomen der Diskriminierung besser begreifen zu lernen, um so effektivere Mittel zur Überwindung entwickeln zu können.

¹ Die qualitativen Interviews haben ferner deutlich gemacht, dass Kopftuch tragende Frauen besonders betroffen waren; die Mehrheit der interviewten Personalverantwortlichen stand der Einstellung von Frauen mit Kopftuch mindestens sehr skeptisch gegenüber.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): (2008): Berufsbildungsbericht 2008 (Vorabversion), BMBF (verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf)
- Gestring, N., Janßen, A.; Polat, A. (2006): Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Goldberg, A.; Mourinho, D. (2000): The Occurrence of Discrimination in Germany, in: R. Zegers de Beijl (Hrsg.), Documenting discrimination against migrant workers in the labour market. A comparative study of four European countries, Genf: ILO, S.53-63
- Granato, M. (2006): Ungleichheiten beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung: Entwicklungen und mangelnde Perspektiven für junge Menschen mit Migrationshintergrund; DJI-Veröffentlichung verfügbar unter: www.dji.de/dasdji/thema/0607/bva1_0706_granato.pdf
- Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Opladen: Leske + Budrich
- Kalter, F. (2006): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile Jugendlicher türkischer Herkunft, in: Zeitschrift für Soziologie, Jahrgang 35, Heft 2, April 2006, S. 144-160
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Olli, E. & Olsen B. K. (Hrsg.) (2005): Towards Common Measures for Discrimination: Exploring possibilities for combining existing data for measuring ethnic discrimination, Centre for Combating Ethnic Discrimination and Danish Institute of Human Rights (http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/prodet2/repped_en.pdf)
- Portera, A. (1993): Identitätsentwicklung und interkulturelle Sozialisation, in: W. Jaede & A. Portera (Hrsg.), Begegnung mit dem Fremden. Interkulturelle Beratung, Therapie und Pädagogik in der Praxis, Köln: GwG-Verlag
- Portera, A. (1995): Interkulturelle Identitäten. Faktoren der Identitätsbildung Jugendlicher italienischer Herkunft in Südbaden und Süditalien, Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Skrobanek, J. (2007): Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei jugendlichen Zuwanderern, Halle/Salle: DJI

Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang in eine berufliche Ausbildung: fehlende Kompetenzen oder Diskriminierung?

Professorin Dr. Ursula Boos-Nünning
Institut für Pädagogik Universität Duisburg – Essen

Die Ausgangslage

Es ist unstrittig, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund nach dem Besuch der Allgemeinbildenden Schule seltener als einheimische deutsche in eine berufliche Ausbildung einmünden. Nach der wichtigsten Übergangserhebung des Bundesinstitutes für Berufsbildung und der Bundesagentur für Arbeit 2006 erreichen 29% der Migrationsjugendlichen gegenüber 40% der einheimischen Jugendlichen das Ziel, in eine duale Ausbildung einzumünden. Der in der Untersuchung formulierte Optimismus der Jugendlichen trifft sich in vielen Fällen nicht mit den realen Bedingungen bei der Ausbildungsstellensuche. Die eher pessimistische Grundhaltung des Lehrpersonals ist berechtigt. Auch in nächster Zukunft wird es daher eine große Zahl junger Erwachsener mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss geben – mit den bekannten persönlichen und gesellschaftlichen Folgen. Strittig dargestellt – in der hier präsentierten Untersuchung ebenso wie in der öffentlichen Thematisierung – werden die Ursachen.

Im Alltagsverständnis werden heute wie früher fehlende oder gering bewertete Schulabschlüsse (kein oder nur ein Hauptschulabschluss) sowie mangelhafte oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse als Grund für die Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung verantwortlich gemacht. Dieses sind Vorstellungen, denen in der Untersuchung ein Teil der Migrationsjugendlichen selbst wie auch ihr Lehrpersonal folgen. Daneben wird aber auf eine Diskrimi-

nierung auf Grund der Hautfarbe bzw. des Aussehens und der ethnischen Herkunft und/oder der Religionszugehörigkeit (neben dem geringen sozialen Status und fehlender Beziehungen) verwiesen. Auch dem Wohnort, eigentlich dem Wohnviertel, wird Bedeutung auf die Chancen für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes zugewiesen.

Die wissenschaftliche Diskussion folgt den subjektiven Vorstellungen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund. Sie stellt heraus, dass deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund bei dem Versuch scheitern, eine Ausbildungsstelle zu bekommen und eine Ausbildung aufzunehmen als zahlenmäßig über eine unzureichende Schulbildung, über zu geringe deutsche Sprachkenntnisse sowie über fachliche Defizite verfügen. Damit wird auf Faktoren verwiesen, die neben den Fähigkeiten und den Voraussetzungen in der Person der Jugendlichen Erklärungen bieten.

Nachgewiesene Diskriminierung

Ein wichtiger Erklärungsstrang verweist auf die Arbeitsmarktdiskriminierung. Selbige ist dann gegeben, wenn zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen. Das Postulat einer leistungsgerechten beruflichen Zuweisung fordert, dass den bestqualifizierten Jugendlichen die anspruchsvollsten bzw. größten Erfolg versprechenden beruflichen Aus-

bildungswege offen stehen. Häufig wird davon ausgegangen, dass eine Allokation über den Transfer von Schulabschlusszeugnissen (Schultyp, Schulnoten) in berufliche Positionen realisiert werden kann. Bei diesem Transfer wird sich auf die Meinung gestützt, dass die Schulabschlusszeugnisse das schulisch erworbene Wissen adäquat wiedergeben. Dass sich darin bereits Benachteiligungen in Abhängigkeit von der nationalen und sozialen Herkunft sowie des Geschlechts niederschlagen haben könnten, bleibt in der Regel unberücksichtigt.

Die Ausbildungsstellensuchenden befinden sich in einem harten Konkurrenzkampf. Sie müssen sich in sämtlichen Phasen des Selektionsprozesses `bewähren´: Bei der Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Schulzeugnisse sowie –abschlüsse, Bewerbungsunterlagen), bei den immer bedeutsamer werdenden Eignungstestverfahren, bei den Vorstellungsgesprächen und bei einer immer häufiger verlangten Schnupperlehre. Je nach der Berufsbranche, der Unternehmensgröße und der Region, kommen auf eine Ausbildungsstelle zwischen 1 bis 5, nicht selten aber auch über 100 Bewerbungen.

Beim Zugang in eine Ausbildung oder in einen Beruf findet ein „Screening“ statt, das sind Entscheidungen, denen Hypothesen über die Produktivität des oder der Auszubildenden zugrunde liegen. Es werden Arbeitskräfte bevorzugt, die über möglichst viele kostengünstige Merkmale (wie z.B. adäquater Bildungsabschluss

oder Testergebnisse, Passgenauigkeit in das fachliche und persönliche Profil für die Arbeitsstelle und für den Betrieb) verfügen. Zusätzlich aber werden Gruppenmerkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Wohnbezirk zum „Screening“ verwandt, wobei die Vorstellung besteht, dass für die jeweiligen Gruppen für den Betrieb bei Einstellung unterschiedliche Risiken vorhanden sind. Den Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden in diesen Verfahren spezifische Risiken zugerechnet.

Legitimierung von Diskriminierung

Die ethnische Diskriminierung wird durch unterschiedliche Sachverhalte legitimiert. Es werden Mechanismen herausgestellt, die diese Jugendliche hinter deutschen zurückstehen lassen, so z.B. die fehlende bzw. geringere Einbindung der Jugendlichen selbst und ihrer Familien in soziale Netzwerke, die den Bewerbern bessere Ausgangsbedingungen verschaffen; die Auswahlkriterien der Betriebe, die soziale Hintergrundmerkmale und soziale Orientierungen (z.B. Aussehen, Integrationsbereitschaft) berücksichtigen. Durch die Ausklammerung von Bewerbern und Bewerberinnen, die dem Anschein nach nicht über vom Betrieb erwartete soziale (Hintergrund)Variablen verfügen oder von denen Störungen erwartet werden, versucht der Betrieb die Reibungsverluste so gering wie möglich zu halten. Insbesondere Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund werden solche störenden Sozialisationsfaktoren und

durch sie bedingtes Verhalten unterstellt, wie unzureichende Kenntnis der deutschen (Betriebs)Kultur und das Fehlen von Fertigkeiten, die außerhalb der Bildungsinstitutionen erworben werden. Außerdem werden aufgrund der Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur spezifische Schwierigkeiten erwartet (z.B. Überziehung des Urlaubs, Verweigerung von Tätigkeiten, Nichtakzeptanz von Arbeitszeiten insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen). In Kleinbetrieben, insbesondere im Handwerk und in Freien Berufen können zudem vermutete Kundeninteressen eine Rolle spielen. Die Berücksichtigung dieser kann sich dann positiv auswirken, wenn Personen mit spezifischen sprachlichen Qualifikationen und Hintergrundkenntnissen gewünscht werden (z.B. in der Anwalt- oder Arztpraxis). Negativ wirkt sich hingegen die Befürchtung aus, dass Auszubildende ausländischer Herkunft von den Kunden nicht akzeptiert werden.

Beziehungsnetzwerke

Je knapper Ausbildungsstellen werden, desto härter wird der Auswahlprozess und desto bedeutsamer wird die Einbindung oder Nicht-Einbindung in soziale Beziehungsnetze. Diese Netzwerkressource, die erweitert als soziales Kapital bezeichnet werden kann, spielt bei allen Betrieben eine gewisse Rolle und macht es möglich, dass Insiderwissen den Zugang zu Stellenausschreibungen ermöglicht und Beziehungen und Kontakte in die Stellenvergabe eingebracht werden können. Großbetriebe betonen zwar ihre universalistischen Einstel-

lungspraktiken mittels Tests oder Assessmentverfahren. Diese gelten jedoch nur für die erste Auswahlstufe. Bei der Auswahl der einzustellenden Auszubildenden aus der Gruppe der im Test positiv abgeschnittenen Bewerber und Bewerberinnen spielen partikuläre Auswahlkriterien eine erhebliche Rolle. Ein erheblicher Teil der Ausbildungsstellen wird aufgrund von „guten Worten“ und Wünschen Vorgesetzter, des Betriebsrates oder von Kollegen, also über informelle Beziehungen vergeben. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aufgrund der ethnischen oder zugewandererspezifischen Segregation in vielen Fällen nicht in die Beziehungsnetze eingebunden.

Belege für Diskriminierung

Der Migrationshintergrund ist für sich allein genommen eine Variable, die Schwierigkeiten im Zugang zu einer dualen Ausbildung erklärt. Nach der BIBB/BA Untersuchung 2004, deren differenzierte Auswertung vorliegt, haben von den Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund 29% (ohne Migrationshintergrund: 40%) eine Chance auf eine betriebliche Ausbildung, von den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss sind es 25% (ohne Migrationshintergrund: 29%). Der Anteil steigt bei einem mittleren Abschluss bis hin zur Fachhochschulreife um 5% auf 34% (ohne Migrationshintergrund: um 7% auf 47%), bei einer guten bis sehr guten Mathematiknote um 12% auf 41% (ohne Migrationshintergrund: um 24% auf 64%) und bei einem Wohnort in einer Region mit einer Arbeitslosenquote

unter 9% um 15% auf 44% (ohne Migrationshintergrund: um 31% auf 71%). Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund haben bei günstigen persönlichen und regionalen Rahmenbedingungen 71% eine Chance auf einen Ausbildungsplatz, von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit genau den gleichen Voraussetzungen hingegen nur 44%. Fazit: Mit besserer schulischer Vorbildung steigen die Aussichten von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund stärker an als die Aussichten von Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund.

Während jugendliche Aussiedler eine gemessen an den Migrationsjugendlichen insgesamt mit 35% (aus den GUS) und 32% (aus Polen) eine leicht überdurchschnittliche Chance auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben, sinkt diese bei Bewerbern und Bewerberinnen mit türkischem Migrationshintergrund auf 16%. Die Ergebnisse sprechen für benachteiligende Faktoren, die auch jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit guten Voraussetzungen den Zugang zum Ausbildungsmarkt versperren. Diese sind vor allem in der fehlenden Einbindung in Netzwerke und in fehlenden Beziehungen zu finden.

Was tun?

Es bleibt nichts anderes übrig, als die Ergebnisse der Befragung offen mit den Jugendlichen zu diskutieren. Bei einem Teil, die über unzureichende Voraussetzungen für den Erhalt einer Ausbildungsstelle verfügen, helfen

kompensatorische Maßnahmen. Bei denen, die aufgrund ethnischer Diskriminierung in Konkurrenz zu deutschen Jugendlichen in der Bewerbung um Ausbildungsstellen unterliegen, bedarf es einer Änderung des Klimas in der Region und in der Stadt in Richtung

auf eine interkulturelle Öffnung und einer ernsthaften Diskussion der Ressourcen dieser Gruppe. Es wird nicht einfach sein unter diesen Voraussetzungen Loyalitäten zu der gemeinsamen deutschen Gesellschaft aufrecht zu erhalten.

Literatur

Boos-Nünning, Ursula (2006): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn. S. 6-29.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2007): Zur Situation der Altbewerber in Deutschland : Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006. Bertelsmann Verlag. Bielefeld. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_01.pdf
21.07.2008

Granato, Mona/Ulrich, Gerd (2006): "Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?" Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Bonn, S. 30-50.

Interventions- möglichkeiten bei Diskriminierungen im schulischen Kontext

Rechtsanwältin Anne Kobes
Antidiskriminierungsbüro Leipzig

Aktuelle Untersuchungen¹ zu Diskriminierungserfahrungen in der Schule und die Beratungspraxis des Antidiskriminierungsbüro Leipzig bestätigen, dass es Diskriminierungen in Schulen nach wie vor gibt. In der Regel finden Diskriminierungen im schulischen Kontext auf zwei verschiedenen Ebenen statt: Zum einen auf der individuellen Ebene, durch z. B. nicht auf persönliche Bedürfnisse angepasste Prüfungsbedingungen oder durch demütigende Bemerkungen in Hinblick auf die Herkunft durch das Lehrpersonal sowie durch einen beleidigenden Umgang der Schüler und Schülerinnen untereinander. Daneben existieren aber auch erhebliche Benachteiligungen, die ihren Ursprung in den Strukturen des deutschen Bildungssystems haben.

In den folgenden Ausführungen möchte ich erläutern, was unter Diskriminierung zu verstehen ist und wie den oben beschriebenen Ebenen von Diskriminierung begegnet werden kann. Der Fokus liegt dabei auf der Betrachtung der rechtlichen Möglichkeiten, den Betroffenen zu helfen, sich gegen das erfahrene Unrecht zur Wehr zu setzen.

¹ Mechthild Gomolla, Frank-Olaf Radtke: Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 2. Aufl., 2007. Mona, Motakef: Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung – Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Hrsg.: Deutsches Institut für Menschenrechte, 2006.

1. Was ist Diskriminierung?

Diskriminierung ist die ungleiche Behandlung von Menschen aufgrund ihrer Herkunft, Kultur, Hautfarbe, Sprache, Nationalität, Religion, Weltanschauung, ihres Geschlechts, einer Behinderung oder ihrer sexuellen Identität oder aufgrund eines anderen Merkmals. Diskriminierend sind alle Äußerungen, Entscheidungen und/oder Unterlassungen, die Menschen herabwürdigen, benachteiligen, belästigen oder bedrohen.¹

Individuelle Ebene

Die auf individueller Ebene zu beobachtenden Diskriminierungen betreffen, wie die Bezeichnung schon verdeutlicht, konkrete benachteiligende Handlungen durch Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen sowie durch die Schulbehörden.

Strukturelle Ebene

Die strukturelle Ebene (auch institutionelle Ebene) beschreibt den Umstand, dass im Einzelfall benachteiligenden Entscheidungen Strukturen zugrunde liegen können, die eben diese Benachteiligung provozieren bzw. überhaupt erst ermöglichen. Solche Strukturen finden ihre Verankerung in Gesetzen, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Abläufen und Verfahren, aber auch in etablierten Wertvorstellungen, die ihrerseits die Grundlage für Vorurteile und Stereotypisierung bilden². Beispielhaft für eine strukturelle Diskriminierung ist das in der Bundesrepublik Deutschland auf Selektion ausgerichtete gegliederte Schulsystem. Aber

auch bauliche Barrieren, die z. B. Rollstuhlnutzer und -nutzerinnen vom Zugang zu Gebäuden ausschließen, stellen eine solche diskriminierende Struktur dar.

Folgende Fälle veranschaulichen Situationen, denen Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund oder mit einer Behinderung bzw. chronischen Erkrankung ausgesetzt sein können:

- a. Najat A. wird wegen ihrer schlechten Deutschkenntnisse, die sich auf alle Fächer auswirken, ab dem zweiten Grundschuljahr der ortsansässigen Förderschule zugewiesen. Das geltende Schulgesetz sieht zwar vor der Entscheidung der Schulbehörde eine Anhörung der Eltern vor, allerdings findet deren entgegenstehender Wille bei der Verwaltungsentscheidung keine Beachtung.
- b. Murat B., Schüler einer 4. Klasse möchte ab dem fünften Schuljahr das Gymnasium besuchen. Auch Murats Deutschkenntnisse sind nicht perfekt, und häufig hat er Probleme beim Verstehen der Aufgabenstellungen, deren Umsetzung ihm dann allerdings nicht schwer fällt. Die Bildungsempfehlung zum Besuch des Gymnasiums bekommt er deshalb nicht. Stattdessen sieht diese für Murat den Besuch

¹ Blöde Anmache? Nicht mit mir! Ein Ratgeber für Jugendliche; Ausgabe für Brandenburg und Nordrhein-Westfalen, Hrsg.: Antidiskriminierungsstelle Brandenburg, 2007.

² Mechthild Gomolla: Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Rudolf Leiprecht, Anne Kerber (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, 2005, S. 97-109.

der Mittelschule vor. Der Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium wird allgemein als sehr schwierig eingeschätzt.

- c. Mira C., ein Mädchen mit Down-Syndrom, verbringt ihre Grundschulzeit in der Regelschule als Integrationsschülerin. Da die in dem Bundesland geltende Schulintegrationsverordnung allerdings keine lernzieldifferente Unterrichtung nach der Primarstufe vorsieht, muss sie ab der 5. Klasse die sog. Geistigbehindertenschule besuchen, was einen erheblichen Entwicklungsrückschritt zur Folge hat.
- d. Ngha D. lebt seit zwei Jahren in Deutschland, besucht derzeit die 12. Klasse und steht kurz vor seinen Abiturprüfungen. Für die anstehenden Klausuren beantragte Ngha eine Verlängerung der Bearbeitungszeit, weil seine Sprachkenntnisse noch nicht ausreichend seien, um in der vorgegebenen Zeit die Aufgabenstellung zu erfassen und diese auf Deutsch zu bearbeiten. Sein Antrag wird mit der Begründung abgelehnt, dass laut Prüfungsordnung die Prüfungsbedingungen für alle gleich zu sein hätten.
- e. Luu E. besucht die 7. Klasse einer Hauptschule. Sie muss sich wiederholt von ihrer Deutschlehrerin anhören, dass sie als gebürtige Chinesin wohl nie ordentlich Deutsch lernen könne. Die grundsätzliche Verschiedenheit der Sprachen ließe dies einfach nicht zu. In Aufsätzen bekommt sie deshalb auch aus Prinzip nie die volle Punktzahl.

2. Rechtsschutz¹

2.1. Antirassismusrichtlinie

Oben beschriebenen Umständen Rechnung tragend hat die Europäische Kommission vor acht Jahren die sog. Antirassismusrichtlinie verabschiedet. Die Richtlinie formuliert ein umfassendes Diskriminierungsverbot aufgrund der ethnischen Herkunft und rassistischer Zuschreibungen beim Abschluss von Verträgen, auf der Arbeit, bei der Bewerbung um einen Job oder einen Ausbildungsplatz, bei der Bewilligung von Sozialleistungen und auch in der Schule sowie der Hochschule. Neben der Antirassismusrichtlinie gibt es drei weitere Europäische Antidiskriminierungsrichtlinien, die Menschen vor Diskriminierung wegen ihres Geschlechts, ihres Lebensalters, einer Behinderung, ihrer Religion oder Weltanschauung schützen sollen. Da die Richtlinien allerdings bis jetzt noch kein einheitlich wirkendes Diskriminierungsverbot für alle Merkmale sicherstellen, ist die Europäische Kommission gerade damit beschäftigt, eine weitere Antidiskriminierungsrichtlinie zu erlassen.

Solange deutsche Gesetze, z.B. Schul- und Hochschulgesetze der Bundesländer, keinen ausreichenden Diskriminierungsschutz bieten, müssen Gerichte in einem Rechtsstreit die Europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien mit berücksichtigen. Regelungen, die gegen die Europäischen Richtlinien verstoßen sind rechtswidrig und dürfen dann auch nicht angewendet werden. Die Antirassismusrichtlinie verpflichtet

¹ RL 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000.

die Mitgliedsstaaten außerdem bei Verstoß gegen das Diskriminierungsverbot zu Sanktionen, die „wirksam, verhältnismäßig und abschreckend“ sein sollen¹, d.h. die Bundesrepublik Deutschland muss sicherstellen, dass Betroffene von Diskriminierung Ansprüche auf Beseitigung des diskriminierenden Zustandes oder auf Zahlung von Schadensersatz auf einfachem Wege geltend machen können.

2.2. Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz²

Weil die Antirassismusrichtlinie kein richtiges Gesetz ist, mussten alle Länder, die Mitglied der Europäischen Union sind, diese und auch die drei anderen Antidiskriminierungsrichtlinien in ein eigenes Gesetz umwandeln. Aus diesem Grund hat die Bundesrepublik Deutschland im Sommer 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) verabschiedet.

Das AGG verbietet Diskriminierungen in der Schule, in der Hochschule, bei Vertragsschlüssen, bei Stellenbesetzungen und auch bei der Ausbildungsplatzvergabe. Die Besonderheit im Bildungssektor besteht allerdings darin, dass die einzelnen Bundesländer nun auch wieder eigene Gesetze und Verordnungen verabschieden und vorhandene auf diskriminierende Regelungen hin überprüfen müssen, um das im AGG ganz allgemein formulierte Diskriminierungsverbot in Landesrecht umzusetzen. Denn Deutschland funktioniert nach einem föderalen System, welches es den einzelnen Bundesländern überlässt, Schul- und Hochschulangelegenheiten selbst zu regeln.

Für oben beschriebene Fälle aus dem Schulbereich bedeutet das dann: Der Umgang mit der erfahrenen Diskriminierung kann von Bundesland zu Bundesland verschieden sein. Bundeseinheitlich ist nur das generelle Diskriminierungsverbot, das auch und gerade auf Länderebene sichergestellt werden muss und seine Grundlage in den Europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien, dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz und Art. 3 Abs. 3 Grundgesetz (GG) hat.

Für Najat A. und Murat B. bedeutet das, dass sie gegen die Zuweisung zu einer bestimmten Schulform einen Widerspruch einlegen können, denn die Entscheidung der Schulbehörde stellt einen Verwaltungsakt dar. Sie können sich darin auf das Diskriminierungsverbot des § 2 Abs. 1 Nr. 7 AGG, Art. 3 GG und Art. 3 Abs. 1 lit. g RL 2000/43/EG berufen.

Schwieriger ist es für Mira C. Sie kann sich in ihrem Widerspruch nur auf § 2 Abs. 1 Nr. 7 AGG und Art. 3 GG berufen, da die Europäischen Antidiskriminierungsrichtlinien für Menschen mit Behinderung im Bildungssektor noch kein Diskriminierungsverbot formulieren.

Im Fall von Ngha D. müsste zunächst die geltende Prüfungsordnung dahin gehend untersucht werden, ob diese Ausnahmen zur Prüfungsdauer grundsätzlich

¹ Art. 15 Satz 2 der Richtlinie 2000/43/EG.

² AGG, in Kraft getreten am 18. August 2006.

zulässt. Gibt es keine Ausnahmeregelung steht die Prüfungsordnung im Widerspruch zum Diskriminierungsverbot des § 2 Abs. 1 Nr. 7 AGG, Art. 3 GG und Art. 3 Abs. 1 lit. g RL 2000/43/EG. Ngha hat einen Anspruch auf angemessene Verlängerung der Zeiten für die Prüfungsklausur.

Im Fall Luu E. gilt bei offen rassistischen Äußerungen und benachteiligender Punktevergabe auch wieder § 2 Abs. 1 Nr. 7 AGG, Art. 3 GG und Art. 3 Abs. 1 lit. g RL 2000/43/EG. Die Lehrerin hat derartige Äußerungen zu unterlassen, auch darf sich Luus Herkunft nicht auf die Punktevergabe auswirken.

Die Rechtsschutzmöglichkeiten bei Diskriminierungen im schulischen Kontext sind zu unterscheiden von Diskriminierungen beim Zugang zu einer betrieblichen Berufsausbildung. Dort gilt: Diskriminierungen

im Rahmen der Ausbildungsplatzvergabe in einem Betrieb oder Unternehmen fallen unter das Diskriminierungsverbot des AGG und machen den Betrieb oder das Unternehmen gem. § 15 Abs. 1 und 2 AGG schadensersatz- und schmerzensgeldpflichtig. Der Bewerber oder die Bewerberin kann sich jedoch nicht in ein bestimmtes Ausbildungsverhältnis „einklagen“. Die Ansprüche sind auf Schadensersatzleistungen und Schmerzensgeld beschränkt.

Suchen Sie sich Unterstützung bei der Mobilisierung von Recht! Beratung erhalten Sie von Ihrem ortsansässigen Antidiskriminierungsbüro, von auf Gleichbehandlungsrecht spezialisierten Rechtsanwälten und Rechtsanwältinnen sowie von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes¹.

¹ Siehe auch: www.antidiskriminierungsstelle.de

Spielt doch mit den Schmuddelkindern

Jürgen Becker

Kabarettist

Diskriminierung muss erforscht und bekämpft werden.
Aber ist sie nicht Teil unseres Schulsystems?

Gute Angebote zur Kinderbetreuung wirken Wunder: In Frankreich werden 1,97 Kinder pro Frau geboren, in der Kindergartendiaspora Deutschland nur 1,37. Dafür sind bei uns die Kinder aber dicker ...

Was ist los? In Deutschland leben 14 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. Eine Million von ihnen besucht zurzeit die Hauptschule, 80.000 im Jahr brechen ab. Zweieinhalb Millionen Jugendliche unter 18 Jahren werden in materiellen Verhältnissen groß, die nach offizieller Lesart als »arm« bezeichnet werden. Irgendwo zwischen dem harten Kern der Schulabbrecher von 80.000 und den zweieinhalb Millionen liegt die Zahl der Sorgenkinder – wobei Armut natürlich nicht gleichbedeutend ist mit schlechter Erziehung. Aber sie ist eine Gefahr im Mix aus anderen Faktoren: Mangelnde Deutschkenntnisse, Dauerarbeitslosigkeit, verfestigte Sozialhilfe-Mentalität, Gewalt in der Familie, Alkohol- und Drogenmissbrauch. Wir haben es mit wenigstens 1,5 Millionen Kindern und Jugendlichen zu tun, die zu Hause nicht erfahren, was es heißt, sich anzustrengen, sich an Regeln zu halten oder sich an den eigenen Erfolgen zu freuen.

Was machen Politiker? Sie fordern mehr Bildung. Das ist gut, und damit kann man nichts falsch machen. Bund, Land, Städte, Gemeinden, Kindergärten, Schulen, alle sind zuständig. Die Verantwortung für Bildung ist diffus, und das kommt Politikern entgegen. Man bekommt immer Recht, und erst mal müssen andere etwas tun. Aber verhalten wir Bürger uns nicht genauso?

Was machen wir? Nichts ist für 10- oder 15-Jährige

wichtiger als Erwachsene, die sich für sie interessieren – und die sie als Vorbilder respektieren können.

Diese Erfahrung durfte ich selbst machen, als ich vor zwei Jahren von der Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten (NGG) an einer Kölner Hauptschule im Arbeiterstadtteil Ehrenfeld zu einer Lesung geladen wurde. Die NGG entstand aus der Cigarren-Arbeiter-Association, die im 18. Jahrhundert die Tradition des Vorlesers begründete. Die Arbeiter legten zusammen und erkoren einer der Ihren dazu aus, ihnen während der stupiden Arbeit Ferdinand Lassalles Schriften oder auch Krimis vorzulesen. Folglich gehörten sie zu den gebildeteren Proletariern und wurden zur Speerspitze der Arbeiterbewegung. Der beliebte Vorlese-Krimi „Der Graf von Monte Christo“ gab anschließend der berühmten Zigarrensorte den Namen.

So entschied auch ich mich für Kriminalliteratur, einen Ratekrimi aus meiner Kindheit: „Die Abenteuer der schwarzen Hand“ von Hans Jürgen Press. Die Zeichnungen kopierte ich auf Overheadfolie. „Was beweist, dass in dem verlassenen Haus ein Mensch ist?“ Einige Schüler entdeckten den rauchenden Schornstein und bekamen von der Klasse Applaus. Über zwei Stunden waren die 12-Jährigen mit Eifer bei der Sache und die der Schulbibliothek gespendeten Bücher waren anschließend wochenlang ausgeliehen. Als ich zufrieden zum nächsten Termin eilte, fragte mich auf dem Schulhof dann einer der Schüler: „Kommst du wieder?“ Ich spürte die unverhohlene Freude darüber, dass sich hier offenbar jemand für sie interessierte, der nicht dafür bezahlt wird.

Kommst du wieder?

Nein sagen ging nicht. Aber was ist mit den anderen Klassen? 300 Schülerinnen und Schüler aus fast 30 Nationen dulden keine Sonderbehandlung einer einzelnen Gruppe. Also fragte ich solange Kollegen und Freunde, bis jede Klasse ein oder mehrere Paten hatte. Ingo Appelt produzierte mit seiner Klasse Sketche, Wilfried Schmickler rappte, andere machten Hörspiele, Stadtführer und Filme, ein Theaterstück entstand und eine professionelle Schülerzeitung. Mit der engagierten Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer haben wir die Schule ein Jahr lang aufgemischt. Am Ende stand ein rauschendes Fest und die Schüler vor vielen hundert Zuschauern auf der Bühne, strotzend vor Selbstbewusstsein.

„Hauptschule ist cool, Abitur ist schwul“

Der Song aus der Appelt-Klasse „Hauptschule ist cool, Abitur ist schwul“ avancierte zum Schul-Hit. Das rotz-freche Lied übernahm kommentarlos den Slang der Hauptschüler und füllte tagelang die örtliche Presse mit erzürnten Leserbriefen politisch korrekter Bürger, die Diskriminierung witterten. Ein Hauch von Revolution. Oder Bürgerkrieg? 50% der Kölner sind Türken, die anderen 50% sind schwul. Indes beschwerte sich auf dem Schulhof niemand, auch nicht meine schwulen Freunde. Satirefähigkeit gehört eben auch zur Bildung. Es gibt immer auch simple Gemüter, die alles wortwört-

lich nehmen, aber um die ging es hier nicht. Wohl aber darum, dass die Hauptschule in dieser Form als Relikt der Ständegesellschaft in der heutigen Zeit nichts mehr zu suchen hat. Die Kinder empfinden das aussortieren im Alter von zehn Jahren als Schlag in die Magengrube, der durch nichts zu rechtfertigen ist. Halbwegs plausibel wäre allenfalls eine ganz besondere Förderung. Jedoch das Gegenteil ist die Norm und so fühlen sich die Jugendlichen tatsächlich als Rest des Schulsystems. Die Ausstattung der Ehrenfelder Hauptschule Borsigstraße ist erbärmlich, es gibt keinen Musikunterricht und nicht einmal eine Aula. Allerdings gibt es nun ein paar Leute, die sich dafür einsetzen, dass diese Schüler all das bekommen, was andere auch haben. Und vielleicht noch ein ganz klein bisschen mehr. Das Projekt hallt nach und die Begeisterung ist bei allen Beteiligten so groß, dass kein Ende in Sicht ist. Doch etwas bewirken können keineswegs nur Künstler.

Geradezu segensreich wirkt der Handwerksmeister, der auch nach dem Schulpraktikum »seine« Schüler gelegentlich nach den Noten fragt – und sie »zur Sau« macht, wenn sie blaumachen.

Manche Städte – ein Beispiel ist Augsburg – haben gute Erfahrungen mit so genannten Sozialpaten gemacht: mit Bürgern, die ehrenamtlich, aber in Zusammenarbeit mit den Behörden anderen Bürgern Schritt für Schritt aus der Armut helfen. Analog dazu könnten Erziehungspaten, nennen wir sie mal »Schmuddelkinder's Friends«, möglichst früh Mitverantwortung für ein Kind oder einen Hauptschüler übernehmen, könnten

vorlesen, bei den Hausaufgaben helfen, aber auch die Eltern daran erinnern, sich gefälligst ordentlich um ihre Rotzlöffel zu kümmern.

Schmuddelkinder's Friends

Wer soll das tun? Menschen mit ein wenig Zeit. Wir leben in einem Land, in dem es mehr als zwanzig Millionen Rentner gibt. Und ein bis zwei Millionen Jugendliche, die Hilfe brauchen. Nicht jeder Ruheständler wird helfen wollen, nicht jeder wird es können. Viele kümmern sich um die eigenen Enkel, aber manche hätten schon anzubieten, was bei der Arbeit mit den Jugendlichen so verzweifelt gebraucht wird: Zeit, Autorität, Lebenserfahrung.

Einst konnte man in diesem Land noch aufsteigen. Gerhard Schröder war ein gutes Beispiel. Aus ärmsten Verhältnissen rauf bis zum Bundeskanzler – und wieder runter zum Gasmann. Franz Müntefering brachte es ohne Studium und Abitur zum Vizekanzler. Die Zeiten scheinen vorbei. Sein Nachfolger Olaf Scholz ist Managerkind.

Nicht mal jeder zwanzigste Hauptschüler bekommt eine Lehrstelle. Die persönliche Begegnung mit diesen talentierten und begeisterungsfähigen Jugendlichen zeigte mir, welche Chancen hier vertan wurden.

Es hilft nichts, diese »Schmuddelkinder« sind unsere Kinder. Es ist ein hässliches Argument, aber es stimmt: Angesichts der Zurückhaltung der gut Ausgebildeten bei der Fortpflanzung wird es über kurz oder lang von

existenzieller Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft sein, wie viele Kinder aus der Hauptschule es auf die Universitäten schaffen.

Von dort kamen die 68er und diese werden allmählich Rentner. So stellt sich nun erneut die Frage: Hält der Marsch durch die Institutionen einer näheren Sinnprüfung stand? Man kann in die Linkspartei, die Grünen oder die SPD eintreten und dafür kämpfen, dass die Hauptschule endlich abgeschafft wird und die Kinder bis zur zehnten Klasse gemeinsamen Unterricht haben. Man sollte sich aber auch mit Freude der außerparlamentarischen Opposition erinnern. Projektunterricht oder Projektwochen bieten den juristischen Rahmen, als Nichtpädagoge Hauptschulen zu kapern und das verkrustete und skandalöse Schulsystem von unten aufzumischen.

Berufswunsch Hartz IV

Auf die Frage, was möchtest du werden, antworten die meisten Hauptschüler Hartz IV. Als ich einen aufgeweckten 11-jährigen Schüler vor dem Fest animierte, er solle doch seine Freunde, Eltern und Geschwister mitbringen, meinte er skeptisch: „Ich weiß aber nicht, ob meine Brüder alle Hafturlaub bekommen.“

Er hat fünf Brüder, von denen keiner mehr frei herum läuft. Gerade wurden in Nordrhein-Westfalen 60 Millionen Euro für einen Gefängnis-Neubau bewilligt. Es braucht nicht die agitatorische Wortgewalt Rudi Dutschkes, um der Bevölkerung klar zu machen, dass

dieses Geld woanders besser angelegt wäre. Die geburtenschwachen Jahrgänge kommen auf den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft braucht bald auch die Hauptschüler. Würde man sie fördern, kämen sie alle unter. Elternengagement findet an Hauptschulen nicht oder nur in homöopathischen Dosen statt. Der Schriftsteller Graham Greene sagte: „Früher war die Familie eine Tankstelle, heute ist sie eine Garage.“ Da die Lehrer dieser Garagenkinder auch noch von der Politik alleine gelassen werden, können sie diese schwierige Aufgabe nicht alleine bewältigen. „Die Gesellschaft darf sich nicht wegducken“ mahnte die Schulleiterin Angelika Griesinger auf dem Schulfest.

Kommt ihr wieder?

Was heißt das? Die Schulen öffnen für gesellschaftliches Engagement. Was aber müssen Nichtpädagogen können, die sich nicht wegducken und sich dieser Schüler annehmen? Sie müssen eine Idee haben, einen Plan - und andere mitreißen können. 68 at it's best. Kommt ihr wieder?

Eines kann ich versprechen: Man bekommt unendlich viel zurück.

IMPRESSUM

Herausgeber:

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. und Caritasverband für die Stadt Köln e.V./Antidiskriminierungsbüro

Erschienen im November 2008

Layout: Adrian Brachman

Druck: print24 GmbH

Kostenlose Bestellung über:

AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln/

Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V.

Keupstraße 93

51063 Köln

Telefon: (0221) 510 18 47

E-Mail: info@oegg.de

Caritasverband für die Stadt Köln e.V./

Antidiskriminierungsbüro

Stolzestraße 1a

50674 Köln

Telefon: (0221) 560 46 32

E-Mail: Kornelia.Meder@caritas-koeln.de

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung der Rosa-Luxemburg-Stiftung und Aktion Mensch e.V. Förderprogramm dieGesellschafter.de

rls
Rosa-Luxemburg-Stiftung

AKTION
MENSCH

dieGesellschafter.de

IN WAS FÜR EINER GESELLSCHAFT WOLLEN WIR LEBEN?

Notizen
