



Damals wie heute?

Bildungsfragen in der
Einwanderungsgesellschaft Deutschland –
eine Tagungsdokumentation



INHALT

- 3 Vorwort
- 5 Programm der Tagung
- 6 **Damals wie heute?**
Von Stefanie Pietschmann
- 12 **Die schulische Diskriminierung
von Kindern mit »Migrations-
hintergrund« seit Anfang der
1970er Jahre bis zur Gegenwart**
Von Karim Fereidooni
- 17 **Ausbildungschancen junger
Migrantinnen und Migranten**
Von Ursula Beicht und Mona Granato
- 35 **Sesperado bei Kraischberger**
Von Mutlu Ergün
- 39 Impressum

VORWORT

Von Gabriele Gün Tank, Integrationsbeauftragte Tempelhof-Schöneberg, Merih Ergün, JUK e.V. und Yasemin Shooman, Landesausschuss für multikulturelle Angelegenheiten der GEW Berlin

Multikultur, Interkultur, Transkultur – mit diesen Schlagworten wird heute ein Zustand beschrieben, der vielerorts „Normalität“ geworden ist: Deutschland ist eine plurale Gesellschaft. Die Tagung „Bildungsfragen in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland“, die am 29. November 2011 in Berlin stattfand, ging der Frage nach, wie Bildungsinstitutionen mit der wachsenden gesellschaftlichen Vielfalt seit Beginn der Arbeitsmigration Mitte der 1950er Jahre umgingen und bis heute umgehen.

Welche Maßnahmen wurden getroffen, um Migrant_innen und ihre Kinder und Enkelkinder in deutsche Bildungsinstitutionen zu integrieren bzw. sie an der Bil-

dung partizipieren zu lassen? Zu welchen Auswirkungen hat dies geführt und was sind ihre strukturellen Folgen, die bis heute spürbar sind?

OECD Untersuchungen zeigen, dass die Bildungschancen in Deutschland stärker als in vergleichbaren Ländern von der sozialen Herkunft und dem nationalen oder ethnischen Hintergrund abhängig sind. Im Rahmen der Fachtagung wurden die für Bildungsbiographien relevanten Stationen thematisiert und deren historisch gewachsenen Strukturen hinterfragt. Dabei stand die Frage der strukturellen Diskriminierung von Migrant_innen und ihren Nachkommen im Vordergrund. Die Fachtagung „Bildungsfragen in der Einwanderungsgesellschaft“ bot

einen Raum für Vernetzung, Austausch und Begegnung. Erfahrungen der Marginalisierung und des Alltagsrassismus wurden thematisiert und sichtbar gemacht.

Die Fachtagung war eine Kooperationsveranstaltung des Berliner Beauftragten für Integration und Migration, der Integrationsbeauftragten Tempelhof-Schöneberg, der Jugend- und Kulturgemeinschaft Berlin e.V., der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – Landesverband Berlin, dem Bildungs- und Förderungswerk der GEW im DGB e.V. und der RAA Berlin,

Werkstatt für Integration und Bildung. Sie konnte realisiert werden dank der freundlichen Unterstützung der Friede Springer Stiftung, des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Berlin und der Rosa Luxemburg Stiftung.

Dank gilt vor allem auch den vielen Menschen welche die erfolgreiche Durchführung der Tagung ermöglicht haben.

Die Fachtagung fand im Rahmen der Veranstaltungsreihe CrossKultur 2011 des Bezirksamts Tempelhof-Schöneberg statt.

FACHTAGUNG

Bildungsfragen in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland

PROGRAMM

Dienstag, 29. November 2011

- 9.30 Uhr** Ankommen und Kaffee
- 10.00 Uhr** **Begrüßung und Einführung**
Doreen Siebernik, Vorsitzende GEW Berlin
Gabriele Gün Tank, Integrationsbeauftragte Tempelhof-Schöneberg
Merih Ergün, JUK e.V.
- 10.30 Uhr** **Die schulische Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund seit Anfang der 1970er Jahre bis zur Gegenwart** – Karim Fereidooni, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- 11.00 Uhr** **Diskriminierung in der Ausbildung** – Hermann Nehls, Referatsleiter für berufliche Aus- und Weiterbildung beim DGB Bundesvorstand
- 11.30 Uhr** Zeit für Fragen und Austausch
- 12.30 Uhr** Mittagessen
- 13.30 Uhr** **Fishbowl: Biographische Perspektiven auf das deutsche Bildungssystem** mit Evelin Lubig-Fohsel, GEW Berlin, Austen P. Brandt, Phoenix e.V. und Melike Sümbül, JUK e.V. in Diskussion mit dem Publikum.
Moderation: Merih Ergün, JUK e.V.
- 15:00 Uhr** Kaffeepause
- 15.30 Uhr** Überleitung zur Gruppenarbeit
- 15.45 Uhr** **Arbeit in Workshops unter der Fragstellung: Wie drückt sich in unseren Einrichtungen, Programmen, Projekten und Initiativen eine anti-diskriminierende Arbeit aus? Welche Erfahrungen haben wir gemacht?**
- Gruppe 1: Frühkindliche Erziehung**, Moderation: Toan Nguyen
Gruppe 2: Grund- und Oberschule, Moderation: RAA-WIB, Stefanie Woschniak und Müslüm Bostanci
Gruppe 3: Offene Jugendarbeit, Moderation: JUK e.V.
Gruppe 4: Duale Ausbildung, Moderation: Abdurrahim Dottermusch
- 17.15 – 18.00 Uhr** Zusammentragen der Ergebnisse aus den Workshops
- 18:00 Uhr** Ende
- 19.30 – 21.00 Uhr** **Edutainment Attacke** – Noah Sow und Mutlu Ergün



DAMALS WIE HEUTE?

DREI MENSCHEN UND IHR KAMPF MIT DEM BILDUNGSSYSTEM DER BUNDESREPUBLIK

Vor 56 Jahren schlossen Italien und Deutschland ihr erstes Abkommen zur Anwerbung von Gastarbeitern/innen ab. Bald sollten ähnliche Vereinbarungen mit Spanien, Griechenland, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien folgen. Hunderttausende Arbeitsuchende folgten dem Aufruf der deutschen Wirtschaft und Politik. Offenbar hatten die Verantwortlichen jedoch nicht damit gerechnet, dass aus Gästen auch Staatsbürger/innen werden könnten. Bis heute werden Einwanderern/innen und ihren Familien wesentliche Grundrechte, wie gleiches Recht auf Bildung, verwehrt.

Von Stefanie Pietschmann

Die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« der Vereinten Nationen stellte im Jahr 1948 klar: »Jeder hat das Recht auf Bildung«. Festgeschrieben im Grundgesetz, versteht sich Deutschland als demokratischer Rechtsstaat und bekennt sich zu den »unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft«. Dazu gehört auch die Verwirklichung der Chancengleichheit in der Bildung, doch genau diese Chancengleichheit wurde in der Vergangenheit kaum gewährleistet.

Um das Thema fachlich zu diskutieren, wurde die Tagung »Bildungsfragen in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland« ausgerichtet. Zum Thema »Biographische Perspektiven auf das deutsche Bildungssystem“ gaben auf dem Podium drei Personen Einblick in ihre Erfahrungen mit institutioneller Diskriminierung und erörterten Verbesserungsmöglichkeiten.

Eine von ihnen ist Evelin Lubig-Fohsel, die als junge Lehrerin von der verfehlten Bildungspolitik für die Kinder der Einwanderer/innen betroffen war und wegen ihres Engagements für die Kinder und ihre Familien immer stärker unter Druck geriet. Nach ihrem Studium Ende der 1960er Jahre begann sie, an einer Berliner Grundschule zu unterrichten, die sich in einem Sanierungsgebiet befand. Viele Häuser waren baufällig und wurden abgerissen oder saniert. Evelin

berichtet: »Deutsche Familien zogen weg und die neuen Mieter/innen waren vor allem türkeistämmige Migranten«. Mit der Veränderung in der Bewohnerstruktur des Quartiers wuchs der Anteil türkeistämmiger Kinder an der Grundschule. Dies stellte neue Anforderungen an die Pädagogen/innen, die auf die Situation nicht vorbereitet waren. »Wir wurden mit der Situation allein gelassen. Das Kollegium war völlig überfordert und hilflos, denn niemand kannte die soziokulturellen Hintergründe der Familien und hatte Erfahrungen in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache.«

Als bildungspolitische Reaktion wurden Regelklassen eingerichtet, in denen Kinder mit gleichem nationalem Hintergrund zusammengefasst und in ihrer Muttersprache unterrichtet wurden. Die Schulen stellten Lehrer/innen ein, bei denen türkische Sprachkenntnissen vorausgesetzt wurden. »Es wurde jeder genommen, der kam. Kolleg/innen, die selbst der deutschen Sprache nicht mächtig waren, auch Kolleg/innen, die kurdischstämmig waren und mit den Kindern kaum kommunizieren konnten. Aber auch unter den deutschen Kolleg/innen, die in den Ausländerregelklassen unterrichteten, gab es viele, die in den deutschen Regelklassen überfordert waren oder häufig krankheitsbedingt fehlten. In der Ausländerregelklasse fiel das nicht weiter auf und die Probleme waren entsorgt.« Die politisch Verantwortlichen gingen davon aus,

dass die Gastarbeiter/innen mit ihren Kindern nach wenigen Jahren in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Die Aufnahme in »Ausländerregelklassen« war als Übergangslösung geplant, verstetigte sich allerdings und wurde zur Dauereinrichtung.

Als Anfängerin fühlte sich Evelin mit der Situation überfordert. Aus dem Kollegium erhielt sie nur wenig Unterstützung, oft reagierten die Kollegen/innen mit Abwehr und Hilflosigkeit. Die Situation ließ die Pädagogin nicht los, und bald fand sie eine Gruppe von Sozialarbeiter/innen, die sich mit der Problematik auseinandersetzten. Doch die Verbesserungsvorschläge, die sie aus diesem Arbeitszusammenhang in ihre Schule einbrachte, waren nicht willkommen. »Mir wurde von meinem Schulleiter vorgeworfen, ich würde den Beamtenstandes schädigen und mit einer Dienstaufsichtsverfahren gedroht, wenn ich weiter mit Randgruppen und solchen Unterstützer/innen zusammenarbeiten würde«. Der Druck wurde so groß, dass sie resignierte: »Ich habe die Ohren und die Augen zugemacht. Ich hab's nicht ausgehalten und bin dann geflüchtet«.

Die Kinder von damals sind Eltern oder auch Großeltern der heutigen Schülergeneration. Mit Begriffen wie »Bildungsferne« und »Schuldistanz« werden sie in den aktuellen Debatten für das schulische Scheitern ihrer Kinder und Enkel verantwortlich gemacht. Verhältnismäßig spät, erst Ende der 90iger

Jahre, wurde aufgrund publizierter Ergebnisse von Vergleichsstudien eine größere Öffentlichkeit auf das schlechte schulische Abschneiden von Schüler/innen mit Migrationshintergrund und ihre katastrophalen beruflichen Perspektiven aufmerksam gemacht. Zusätzlicher Deutschunterricht für Kinder aus Einwandererfamilien wurde angeboten, ohne jedoch die persönlichen und sprachlichen Ressourcen der einzelnen Schüler/innen zu berücksichtigen. Bis heute, nachdem Deutschland sich längst als Einwanderungsland bekannt hat, tut sich das Bildungssystem schwer, adäquat auf die spezifischen Lernanforderungen von Schüler/innen aus migrantischen Familien einzugehen. Ein Gesamtkonzept, das »Schule in der Einwanderungsgesellschaft« zum zentralen Thema macht, liegt bis heute nicht vor.

Damit wird nach wie vor das Recht auf Chancengleichheit in der Bildung einem wachsenden Teil der Bevölkerung in Berlin und in ganz Deutschland verwehrt.

Was es damals hieß »ausländischer Schüler« zu sein, erfuhr Austen Peter Brandt in frühen Jahren, lange bevor bildungspolitische Maßnahmen für Kinder aus Einwandererfamilien über-



haupt ansatzweise in Betracht gezogen wurden. Austen kam 1959 als Sohn eines Nigerianers und einer Deutschen in London auf die Welt. Im Alter von drei Jahren zog er nach Deutschland. Bereits in sehr jungen Jahren erlebte er Diskriminierung. »Als ich vier Jahre alt war, da wusste ich schon, mit dieser Hautfarbe bist du nichts wert.« Nach der Einschulung muss er Sonderunterricht nehmen, obwohl klar war »der ist intelligent genug«. Der Schüler findet sich in einer Gesellschaft wieder, »die Rassismus in der Bildung entwickelt hatte«.

Täglich wird ihm suggeriert, er sei anders. Nicht deutsch. In der Mittelstufe wirft ihm eine Gruppe von Lehrern/innen vor, er deale mit Drogen »Vielen Lehrern war klar, Menschen wie ich sollen keine deutsche Bildung bekommen.« Bis heute steht er dem deutschen Bildungssystem kritisch gegenüber. Austen sieht in der deutschen Geschichte ein großes Maß an Rassismus. »Und die, die als anders empfunden werden, empfinden genau dieses Maß an Rassismus.« Ihn selbst haben Personen gestärkt, die ihm zeigten, dass er »ein Mensch ist, der Fähigkeiten hat«. Er gründete den Verein Phoenix e.V., um sich gegen den alltäglichen Rassismus in unserer Gesellschaft zu engagieren und eine Plattform für eine Kultur der Verständigung zu schaffen. Handlungsbedarf gegen Ausgrenzung sieht er aber

nicht nur im Bildungssystem. Auch in der Gesellschaft verankerte Werte und Normen seien wichtig im Diskurs gegen Ausgrenzung – es gehe um einen tief verwurzelten strukturellen Rassismus in der bundesdeutschen Gesellschaft. »Wie schaffen wir es, dass die jungen Menschen untereinander eine Sprache entwickeln; dass sie ihre verschiedenen Traditionen wertschätzen?«, fragt sich Austen. Um für eine gleichberechtigte Zukunft zu arbeiten, sei es wichtig, besonders Kindern einen Raum zu geben, in denen sie Geschichten austauschen und eine gemeinsame Sprache finden, da der Rassismus sich sonst reproduziere.

Es hat fast ein halbes Jahrhundert gebraucht, ehe Deutschland als Einwanderungsland anerkannt wurde. Institutionelle Diskriminierung wird bis heute in den Schulen kaum wahrgenommen.

Melike Sümbül wurde 1989 als Kind kurdischer Eltern aus der Türkei in Kiel geboren. Kinder aus Einwandererfamilien gab es kaum auf ihrer Grundschule. »In meiner Klasse waren wir zu dritt.« An viel mehr kann sich die junge Frau nicht erinnern, bis zu dem Tag, an dem sie die Empfehlung für die Oberschule bekam: Trotz ihres Endjahresdurchschnitts von 2,0 bekam Melike eine Empfehlung für die Realschule. »Das hat meine Eltern ein bisschen verärgert.« Die Schülerin und ihre Mutter suchten das Gespräch mit der verantwortlichen Lehrerin,



die Melike und ihrer Mutter die Gründe der Empfehlung erklärte: „Da ich ja als Muttersprache Türkisch gelernt hätte, würde ich später auf dem Gymnasium Probleme mit Fremdsprachen kriegen.«

Doch das Mädchen setzte sich durch und besuchte das Gymnasium. Auf der neuen Schule war sie die einzige mit kurdisch-türkischem Hintergrund. »Liegt vielleicht auch daran, dass sich andere nicht getraut haben, nach der Empfehlung.« Die Tatsache, dass sie aufgrund der Sprache ihrer Mutter keine Empfehlung fürs Gymnasium erhielt, ließ sie aber nicht los. Das Abitur hat sie inzwischen bestanden, mit Englisch und Deutsch in den Leistungskursen. »Da ist mir klar geworden, dass da so einiges falsch läuft im deutschen Bildungssystem.«

Seit dem Jahr 2000 wird alle drei Jahre die Studie ›Programme for International Student Assessment‹, kurz PISA-Studie, durch die OECD durchgeführt. Schon die erste Studie zeigt, dass im deutschen Schulsystem keine Chancengleichheit besteht, und es erhebliche Leistungsunterschiede zwischen den Schüler/innen ohne Migrationshintergrund und jenen mit anderem ethnischen Hintergrund gibt. Ähnliche Erkenntnisse gewann auch die ›Internationale-Grundschul-Leseuntersuchung‹, kurz IGLU, ein Jahr später. Doch eine umfassende Reformierung des Schulsystems bleibt bis heute aus.

Nach ihren schlechten Erfahrungen mit der deutschen Bildungspolitik in der eigenen Schulzeit, blieb Melike auch auf der Universität nicht von Diskriminierungen verschont. Einmal wurde sie von einem Kommilitonen gefragt: »Warum studierst du denn hier Medizin und nicht in der Türkei? Es ist doch schwer hier einen Studienplatz zu



bekommen, warum bist du nicht in die Türkei gegangen?« Ein anderer Student belehrte sie, wenn sie ihr Studium nicht schaffen sollte, könne sie doch im Gemüseladen ihres Vaters arbeiten. In Gesprächen mit anderen betroffenen Student/innen merkt Melike immer wieder, dass sie mit dem Alltagsrassismus und der Ausgrenzung nicht allein ist. Wieder und wieder wird ihr klar gemacht:

»Du bist anders. Du gehörst eigentlich nicht dazu. Und wir müssen dich immer wieder daran erinnern, dass du anders bist.« Schon während der Schulzeit hatte die junge Frau aus ähnlichen Gründen ihre Klasse gewechselt – was bis heute an ihrer Identität nagt. Einen Lösungsansatz sieht Melike in Aufklärungsarbeit sowie in der Verbesserung des Bildungssystems.

Inzwischen gibt es einige Gymnasien in Deutschland, die das Potenzial multilingualer Menschen anerkennen. An ihnen kann beispielsweise Türkisch als Abiturfach gewählt werden. Ebenso gibt es nicht mehr nur den katholischen oder evangelischen Religionsunterricht an den Schulen. Einige Vorreiter bieten auch islamischen und alevitischen Religionsunterricht an und reagieren so auf die veränderten Bedürfnisse.

Was Evelin, Austen und Melike verbindet ist, dass sie alle institutionelle Diskriminierung im deutschen Schulsystem erlebt haben, auch wenn dies in ganz unterschiedlichen Phasen der bundesdeutschen Geschichte und aus unterschiedlichen Perspektiven – bei Austen und Melike als Betroffene – geschah.

Diese Erfahrungen waren so prägend, dass sich Evelin später in einem Ethnologiestudium auch akademisch mit dem Problem der Diskriminierung beschäftigte. Austen bekam für sein Engagement gegen Rassismus

und Rechtsextremismus bei Phoenix e.V. inzwischen das Bundesverdienstkreuz am Bande. Melike will anderen Bildungschancen eröffnen und gibt darum ehrenamtlich Nachhilfe und Hausaufgabenbetreuung bei der Jugend- und Kulturgemeinschaft Berlin e.V., die sich selbst als »Treffpunkt vor allem für Jugendliche und junge Erwachsene mit türkischem und kurdischem Migrationshintergrund« sieht.

In den 50 Jahren seit der Unterzeichnung des deutsch-türkischen Anwerbeabkommens ist viel passiert in Deutschland. Die Gesellschaft hat sich gewandelt. Auch wenn in der Bundesrepublik immer wieder rassistische Stimmen erklingen und allzu oft Zuspriech in Medien, Politik und Bevölkerung finden, Menschen wie Austen, Melike und Evelin sind es, die durch ihre beispielhaften Erfahrungen wichtige alltägliche Formen der Diskriminierung verdeutlichen, welche wir für eine positive Veränderung in unserer Gesellschaft berücksichtigen sollten.

2. Phase (Ende der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre) „Eingliederung durch Assimilation“

- Die „Ausländerpädagogik“ betrachtete die Herkunftssprache und -kultur der allochthonen Kinder als defizitär
- Maßnahmen: Zusätzlicher Deutsch-Unterricht ohne die Berücksichtigung der Muttersprachlichen Ressourcen.
- Folgen: Schlechte Bildungsperformanz

© Prof. Dr. Karim Fereidooni, Pädagogische Hochschule Heidelberg, 2018

Vortrag »Die schulische Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund seit Anfang der 1970er Jahre bis zur Gegenwart«, Karim Fereidooni

DIE SCHULISCHE DISKRIMINIERUNG VON KINDERN MIT ›MIGRATIONS HinterGRUND‹ SEIT ANFANG DER 1970ER JAHRE BIS ZUR GEGENWART

Von Karim Fereidooni, Pädagogische Schule Heidelberg

Die Veröffentlichung der Ergebnisse nationaler und internationaler Schulleistungsuntersuchungen wie beispielsweise PISA und IGLU rückte die Benachteiligung von Kindern mit ›Migrationshintergrund‹¹ im deutschen Bildungssystem in den Fokus der (Fach-) Öffentlichkeit. Das allgemeine Interesse an diesen Studien gilt dem verhältnismäßig schlechten Resultat aller deutscher Schüler/innen im Vergleich zu Schüler/innen anderer Nationen. Eine neue Aufmerksamkeit bekamen die gravierenden Kompetenzunterschiede zwischen deutschstämmigen Schüler/innen und jenen mit Migrationsgeschichte. Als Grund dieser Unterschiede ist nicht zuletzt die institutionelle

Diskriminierung in der Bildung zu nennen. Die Bildungsdiskriminierung dieser Schüler/innen hat bisher jedoch nur eine unzureichende Aufarbeitung erfahren, obwohl sie eine lange Geschichte hat.

Seit Beginn der Beschulung von Schüler/innen nicht-deutscher Herkunft wurden ab 1964 in Deutschland unterschiedliche bildungspolitische Strategien angewendet. Ihr Ziel war eine möglichst bedarfsgerechte schulische Förderung zu ermöglichen (Puskeppeleit/ Krüger-Potratz 1999: 5). Von 1973 bis 1979 stieg die Anzahl der Schüler/innen mit ›Migrationshintergrund‹ um das Anderthalbfache an (Max-Planck-

Institut für Bildungsforschung 01.03.2009). Die politische Reaktion war das Abschaffen von so genannten National- oder Übergangsklassen. Da die Bildungspolitik jedes Bundeslandes prinzipiell autonom und souverän gestaltet ist (Münch 2002: 30; Erbguth 2007: Artikel 30 Rn. 3) und die bildungspolitische Grundorientierung maßgeblich von den Parteien in den Länderparlamenten abhängt (Münch 2002: 7), trennten sich manche Bundesländer wie Bayern erst nach zehn Jahren von diesem System.

Zu Beginn der Regelbeschulung von Kindern mit ›Migrationshintergrund‹ wurde die Bildungspolitik von der Ausländerpolitik bestimmt. Sie war an der zeitlichen Befristung des Aufenthalts der ausländischen Erwerbsbevölkerung und später dem Grundsatz des Anwerbestopps ausgerichtet. Darum wurden »Kinder gleicher Nationalität in Klassen zusammengefasst (...) und getrennt von deutschen Kindern in ihren Amtssprachen unterrichtet« (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003: 66). Bildungspolitiker rechtfertigten diese schulische Separation mit der Wahrung der »Rückkehroption der Kinder in ihre Heimatländer« (Baur/ Ostermann/ Chlosta 2004: 162). Im Laufe der Zeit wurde jedoch deutlich, dass in den meisten Fällen aus dem befristeten Aufenthalt eine dauerhafte Einwanderung geworden war.

Infolge der separierten Schulklassen ergaben sich Benachteiligungen wie »Ausschluss aus der Regelklasse, längere Schulzeiten, höhere Wahrscheinlichkeit des Sonderschulbesuchs« (Diefenbach 2007: 126) und mangelnde Sprachkenntnisse. Die Rückkehroption wurde von den meisten Migrant/innen nicht in Betracht gezogen. Dadurch mussten die vorrangigen gesellschafts- und bildungspolitischen Ziele nicht mehr nur die zeitweilige, sondern die dauerhafte Integration der Schüler/innen nicht-deutscher Herkunft in das deutsche Bildungssystem gewährleisten. Der Schulerfolg jener Kinder war zu dieser Zeit wesentlich geringer, als der Schulerfolg von deutschstämmigen Kindern.

Ende der 1970er Jahre bis zur Mitte der 1980er Jahre sahen Bildungsforscher einen neuen Schwerpunkt darin, die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Kinder mit ›Migrationshintergrund‹ mit Hilfe von »kompensatorischen Bildungsmaßnahmen« (Esch 2005, 219) beheben zu müssen. Dem lag das Ziel ihrer Eingliederung und Anpassung in das deutsche Bildungssystem zugrunde. Diese so genannte ›Ausländerpädagogik‹ der späten 1970er Jahre war geprägt von einer defizitären Sichtweise auf Kinder mit ›Migrationshintergrund‹. Ihre besonderen sprachlichen und kulturellen Eigenheiten wurden nicht nur als nicht förderungswürdig, sondern als integrationshemmend betrachtet.

Die meisten der zu beschulenden Kinder mit ›Migrationshintergrund‹ wurden ab der Mitte der 1980er Jahre in Deutschland geboren. Angesichts dieser Entwicklung veränderte sich die einseitige Beschulung von Kindern nicht-deutscher Herkunft in ihren Muttersprachen zugunsten einer »Doppelstrategie der sprachlichen Förderung« (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003). Sie sah die schulische Einbindung des gerade entstehenden Faches ›Deutsch als Zweitsprache‹ (Reich 2004: 131) vor. Bildungspolitiker/innen und -forscher/innen sahen in der intensiven Sprachförderung das richtige Mittel, um Kindern mit ›Migrationshintergrund‹ zum Schulerfolg zu verhelfen. Eine inhaltliche wie methodische Vernetzung zwischen Mutter- und Zweitsprache fand jedoch nicht statt. Die Schulstruktur sah die Einbeziehung der Muttersprache in den Regelunterricht nicht vor. Es folgte eine voneinander isolierte Vermittlung von Mutter- und Zweitsprache. Somit blieben bestehende muttersprachliche Ressourcen der nicht-deutschstämmigen Kinder weitgehend ungenutzt. Auch diese zweite Phase der bildungspolitischen Konzeption für Schüler/innen mit ›Migrationshintergrund‹ führte zu keinem umfassenden Schulerfolg. Deshalb wurde ein abermaliger Wandel in der bildungspolitischen Konzeption ihrer Beschulung vollzogen.

Es folgte ein Paradigmenwechsel in der Bildungsforschung: Die ›Ausländerpädagogik‹

wurde in der Fachwissenschaft durch die ›Interkulturelle Pädagogik‹ abgelöst. In der Praxis rückten diese Veränderungen erst einige Jahre später in den Fokus. Auf diese Weise wurde der muttersprachliche Unterricht »nicht mehr mit dem Rückkehrgedanken begründet« (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2003: 68). Erstmals hatten sich »die Länder der BRD darauf verständigt, interkulturelle Aspekte nicht als Zusatzaufgabe, sondern als Zielsetzung von allgemeiner Bedeutung im Bildungsprozess zu etablieren« (Ebd.: 74). Die isolierte Vermittlung der jeweiligen Muttersprache sollte zugunsten ihrer integrierten Vermittlung im Regelunterricht aufgegeben werden. Außerdem sollten „strukturelle und inhaltliche Veränderungsprozesse im Bildungswesen“ (Ebd.: 75) dafür sorgen, die ›individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern als Ressource zu verstehen und zu fördern‹ (Ebd.: 86).

Der »etablierte Fremdsprachenkanon« (Ebd.: 75) sollte durch die Hinzunahme von Muttersprachen, der in der BRD lebenden Migrant/innen, komplettiert werden. Die Heterogenität von Kindern nicht-deutscher Herkunft wurde, zumindest in der Theorie, nicht mehr als Problem, sondern als Bereicherung angesehen. Die Adressaten der ›Interkulturellen Pädagogik‹ sollten nicht nur Kinder mit ›Migrationshintergrund‹, sondern auch deutsche Kinder sein.



Leider scheiterten jedoch die meisten dieser Vorsätze an der Realität, da die bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht verändert wurden. Weder der monolinguale Habitus noch das Streben des deutschen Bildungssystems nach Homogenisierung sind reformiert worden. Nach wie vor wurde der muttersprachliche Unterricht isoliert von der deutschen Sprache vermittelt.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Bundesrepublik zu einem Einwanderungsland entwickelt, das sich durch ein vielfältiges kulturelles Mosaik auszeichnet. Gegenwärtig kommen 19 Prozent der Gesamtbevölkerung aus dem Ausland oder haben einen so genannten »Migrationshintergrund« (Kühn 2007: 99). Diese gesellschaftliche Vielfalt hat dazu geführt, dass Schüler/innen ausländischer Herkunft in einigen Regionen Deutschlands bis zu 50 Prozent und mehr der Klassen ausmachen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 11). In Zukunft werden Kinder mit »Migrationshintergrund« nicht mehr die

Ausnahme, sondern die Regel im deutschen Bildungssystem sein. Trotzdem sind gegenwärtig noch immer Schüler/innen im deutschen Bildungswesen institutionell verursachter Bildungsdiskriminierung ausgesetzt. Die Benachteiligung in der Bildungsfrage, also institutionelle Diskriminierung, ist die Ungleichbehandlung von Personen durch das »organisatorische Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen« (Gomolla 2006a: 169). Benachteiligende Verhaltensweisen müssen »nicht an die Person des Diskriminierenden gebunden sein; sie können ebenso in Organisationsstrukturen« (Diefenbach 2007: 135) und »institutionellen Handlungslogiken« (Diefenbach 2005: 45) wie Verfahrensvorschriften, Routinen, Programmen oder der Lehrpraxis eingebettet sein. Der häufigere Verweis von Schüler/innen mit Migrationsgeschichte an Förderschulen ist nur ein Beispiel für die institutionelle Diskriminierung in der Bundesrepublik. Trotz gleicher Leistungen und vergleichbarem sozialen Hintergrund erhalten sie seltener eine Gymnasialempfehlung

als deutschstämmige Kinder (Geißler 2005: 94). Begründet wird das mit der Notwendigkeit, bestehende schulische Kapazitäten zu erhalten und dem Versuch Sonderschul-schließungen zu vermeiden (Vgl., Bommers/Radtke 1993: 493).

Besonders intensiv wird seit dem Jahr 2000 die spezifische schulische Diskriminierung von Schüler/innen mit Migrationsgeschichte untersucht, deren Beseitigung einer der zukünftigen Schwerpunkte der Bildungspolitik sein wird. Zunehmend geraten dabei die etablierten schulischen Strukturen des Bildungssystems in das Zentrum der Reformbemühungen. Dazu gehören auch die elementarpädagogische Erziehung, die Dreigliedrigkeit des Schulsystems und die Dauer der (gemeinsamen) Schulzeit. Das ist nicht zuletzt als Reaktion auf die schlechten Kompetenzen von Kindern mit ›Migrationshintergrund‹ im deutschen Schulsystem, im Vergleich zu Schüler/innen mit Migrationshintergrund in anderen Staaten, zu verstehen (Vgl. Wilmes/Schneider/Crul, 2011). Die partiellen bildungspolitischen Reformbemühungen der Vergangenheit, welche die »regulären Strukturen, Programme und Prozesse der Schule weitgehend außerhalb der Betrachtung ließen« (Gomolla 2006b: 36) haben einen bildungspolitischen Konsens ergeben. Inzwischen hat sich die Einsicht entwickelt, dass eine Beseitigung der schulischen Diskriminierung von Kindern mit ›Migra-

tionshintergrund‹ eine Neugestaltung des gesamten Bildungssystems erfordert.

¹ Anmrk. d. Red.: Das Wort ›Migrationshintergrund‹ ist irreführend, da das, was es bezeichnet stark davon abweicht, was das Wort semantisch verspricht. Menschen, die keine Migrationserfahrung haben, können so als Mensch mit ›Migrationshintergrund‹ bezeichnet werden (Bsp. Afrodeutsche), während Menschen, die eine Migrationserfahrung haben teilweise nicht als migrantisch wahrgenommen werden (Bsp. weißer US-Amerikaner). Nichtsdestotrotz haben wir uns hier für die Verwendung des Begriffs entschieden, um nicht eine Diskussion um Sprache zu führen, die unser hiesiges Thema – Bildung in der Einwanderungsgesellschaft – verdrängt. Eine ähnliche Problematik gilt für die Worte ›deutsch‹ und ›Herkunft‹. Für eine ausführliche Diskussion der Bezeichnung ›Migrationshintergrund‹ vgl. Utlu, Deniz, Migrationshintergrund. Ein metaphernkritischer Kommentar. In: Susan Arndt / Nadja Ofuately-Alazard (Hg.) Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Unrast Verlag, Münster, 2011.

AUSBILDUNGSCHANCEN JUNGER MIGRANTINNEN UND MIGRANTEN¹

Von Ursula Beicht und Mona Granato

1. QUALIFIZIERUNGSBEDARF UND QUALIFIZIERUNGSCHANCEN

Qualifizierungsbedarf und Qualifizierungschancen klaffen in Deutschland weit auseinander. Sowohl aus gesellschaftlicher als auch aus individueller Sicht besteht ein erheblicher Qualifizierungsbedarf, dem jedoch bereits seit längerem nicht die entsprechenden Qualifizierungschancen in der beruflichen Ausbildung gegenüberstehen. Wenngleich

sich der Ausbildungsmarkt in den letzten Jahren leicht entspannt hat (Ulrich u.a. 2010), ist auch 2010 die Lage keineswegs zufriedenstellend. Ende September 2010 sind in Deutschland noch 84.575 bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldete Bewerber/innen auf der Suche nach einer Lehrstelle gewesen, sei es als offiziell »unversorgte

¹ Dieser Beitrag ist die gekürzte Zweitveröffentlichung des gleichnamigen Artikels im „Onlinemagazin für Arbeit, Bildung Gesellschaft denk-doch-mal“, Heft 4 2011, Sonderausgabe „Migranten in Deutschland“ unter: <http://www.denk-doch-mal.de/node/418>. Wir danken den Herausgebern für die Genehmigung zur Zweitveröffentlichung.



Vortrag »Diskriminierung in der Ausbildung«, Hermann Nehls, Referatsleiter für berufliche Aus- und Weiterbildung beim DGB Bundesvorstand

Bewerberinnen/Bewerber«, sei es, dass sie (vorübergehend) in eine sog. »Alternative«, z.B. im Übergangssystem eingemündet sind, aber ihren Wunsch nach Vermittlung in eine Ausbildungsstelle dennoch explizit aufrecht erhalten haben. Nicht berücksichtigt sind hierbei die rund 200.000 bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten Bewerber/innen um eine Ausbildungsstelle, die Ende September 2010 entweder in einer Alternative verblieben sind und ihren Vermittlungswunsch (vorübergehend) nicht aufrecht erhalten haben (103.874 Bewerber/innen) oder die unbekannt verblieben sind (95.908 Bewerber/innen) (Bundesagentur für Arbeit 2010).

(...)

Die beträchtlichen Engpässe auf dem Ausbildungsmarkt im vergangenen Jahrzehnt haben mit dazu beigetragen, dass die Übergänge zwischen Schule und Ausbildung heute mit veränderten und höheren Anforderungen an Jugendliche verbunden sind (Hillmert 2006). Im Westen finden sich selbst ausbildungsreife Ausbildungsstellenbewerber/innen häufig im »Übergangssystem« wieder, statt direkt in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden. Der früher oft zu beobachtende direkte Übergang von der Schule in eine berufliche Erstausbildung ist einer Vielfalt zum Teil problematischer Übergangswege gewichen (Beicht 2009). Hiervon sind

Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig betroffen.

Obgleich junge Migrant/innen Teil der Jugend in Deutschland sind – die Mehrheit von ihnen ist in Deutschland aufgewachsen und hat hier die Bildungsinstitutionen durchlaufen – und obwohl ihre Bildungsorientierungen und Suchstrategien an der ersten Schwelle sich kaum von denen einheimischer Jugendlicher unterscheiden, durchlaufen sie längere Übergangsprozesse und münden seltener in eine berufliche Ausbildung ein (Beicht/ Granato 2009; Eberhard/ Ulrich 2011). Gerade ihr Qualifizierungsbedarf ist somit erheblich höher als die Qualifizierungschancen, die ihnen unsere Gesellschaft bietet.

Die prekäre Lage junger Menschen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule – Ausbildung im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund ist inzwischen erkannt und hinreichend durch empirische Untersuchungen belegt, selbst wenn die Ursachen für ihre geringeren Einmündungschancen letztlich nicht vollständig geklärt sind (Beicht/ Granato 2009; Eberhard/ Ulrich 2011; Diehl/ Friedrich/ Hall 2009; Reißig/ Gaupp 2006; Seeber 2011; Seibert/ Hupka-Brunner/ Imdorf; Skrobaneck 2009).

Seltener betrachtet wird bisher allerdings, inwieweit sich die Ausbildungschancen

junger Frauen und junger Männer mit Migrationshintergrund voneinander unterscheiden. Zeigen sich bei ihnen ähnliche Unterschiede beim Zugang zu betrieblicher bzw. vollzeitschulischer Ausbildung wie bei jungen Frauen und Männern ohne Migrationshintergrund? Was bedeutet dies für ihre Bildungschancen am Übergang Schule – Ausbildung? Um hierauf Antworten zu geben, legt der vorliegende Beitrag die Ausichten junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, in eine berufliche Ausbildung einzumünden, differenziert nach

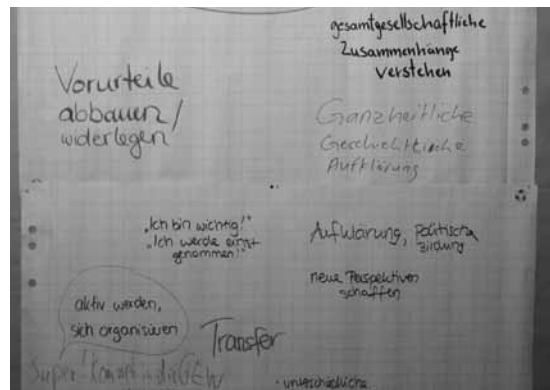
Geschlecht dar (Abschnitt 2) und analysiert individuelle bzw. marktbedingte Einflüsse auf ihre Zugangschancen (Abschnitt 3 - 5).

Im Anschluss an die Diskussion der Ergebnisse werden zentrale Schlussfolgerungen für betriebliche wie gesellschaftliche Handlungsoptionen vorgestellt, um die Potenziale junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund stärker nutzen zu können (Abschnitt 6).

2. AUSBILDUNGSCHANCEN AM ÜBERGANG SCHULE - AUSBILDUNG

Trotz intensiver Such- und Bewerbungsaktivitäten gelingt ausbildungssuchenden jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule ein unmittelbarer und dauerhafter Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung seltener als der einheimischen Vergleichsgruppe, wie sich anhand der BIBB-Übergangsstudie (vgl. methodische Hinweise) nachweisen lässt (Beicht/ Granato 2010). Demgegenüber durchlaufen sie erheblich häufiger langwierige und schwierige Übergangsprozesse (Beicht/ Granato 2011a).

Die Schwierigkeiten am Übergang Schule - Ausbildung werden besonders deutlich



durch den hohen Anteil von rund einem Drittel der Schulabgänger/innen, die eine oder mehrere Maßnahmen bzw. Bildungsgänge im sog. Übergangssystem durchlaufen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen (Beicht 2009; Eberhard/ Ulrich 2010).

Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem junge Männer, nehmen häufiger an Übergangsmaßnahmen teil als junge Menschen ohne Migrationshintergrund. Der Besuch solcher Maßnahmen trägt bei jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund allerdings seltener als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund dazu bei, dass sie im Anschluss in eine vollqualifizierende Ausbildung einmünden (Beicht 2009; Beicht/ Granato 2011a).

METHODISCHE HINWEISE ZUR BIBB-ÜBERGANGSSTUDIE

In der BIBB-Übergangsstudie 2006 wurden auf der Grundlage einer repräsentativen Stichprobe mittels computergestützter Telefoninterviews Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 befragt. Es handelt sich um eine retrospektive Längsschnitterhebung, in der die Bildungs- und Berufsbiografie erfasst wurde. Berücksichtigt werden bei den folgenden Analysen rund 5.500 Befragte, die die allgemeinbildende Schule bereits vor dem Jahr 2006 verlassen haben, und für die somit Informationen über den weiteren Werdegang vorliegen. Über 1.000 Befragungspersonen haben einen Migrationshintergrund (23 Prozent).

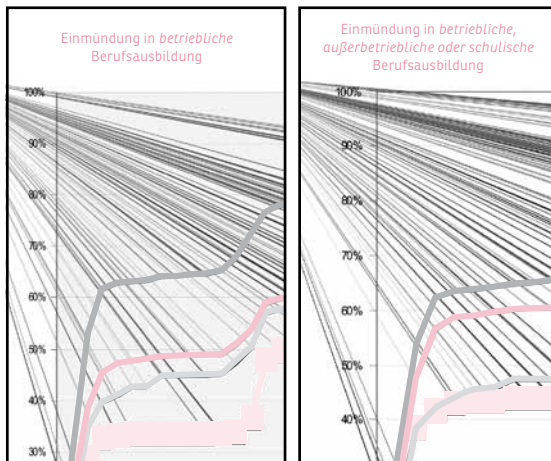
Der Migrationshintergrund wird »indirekt« definiert: Kein Migrationshin-

tergrund wird angenommen, wenn ein Jugendlicher die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, zudem als Kind in der Familie zuerst ausschließlich die deutsche Sprache gelernt hat und außerdem Vater und Mutter in Deutschland geboren sind. Treffen diese Bedingungen nicht vollständig zu, wird von einem Migrationshintergrund ausgegangen. (Beicht/ Granato 2009:10). Abschnitt 2 – 5 fassen wesentliche Ergebnisse des Beitrags Beicht/ Granato 2010 zusammen.

Von allen Schulabgänger/innen (einschließlich derjenigen mit (Fach)Hochschulreife), die bei Beendigung der Schule einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchen, schneiden junge Frauen mit Migrationshintergrund mit Abstand am ungünstigsten ab (vgl. Abbildung 1, linker Teil). Ein Jahr nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule sind lediglich 34 Prozent in eine betriebliche Ausbildung eingemündet und selbst nach drei Jahren sind es nur 59 Prozent. Ein wenig besser gelingt jungen Männern mit und jungen Frauen ohne Migrationshintergrund der Übergang in betriebliche Ausbildung. Mit Abstand am erfolgreichsten sind allerdings junge Männer ohne Migrationshintergrund, ihre Übergangsquote beträgt nach einem Jahr bereits 68 Prozent und nach drei Jahren 86 Prozent.

Abbildung 1:

Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Berufsausbildung nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – junge Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund



Einmündungen in Prozent	Monate nach Schulende			Monate nach Schulende		
	12	24	36	12	24	36
Frauen mit Migrationshintergrund	33,7	54,7	59,1	44,1	65,8	70,9
Frauen ohne Migrationshintergrund	50,8	63,5	71,8	63,0	78,4	85,4
Männer mit Migrationshintergrund	47,2	59,4	66,5	49,3	61,9	73,3
Männer ohne Migrationshintergrund	67,8	80,3	86,4	69,8	83,1	90,2

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode (kumulierte Einmündungsfunktion, gewichtete Ergebnisse).

Quelle: Beicht/ Granato 2010, S. 11 auf der Grundlage der BIBB-Übergangsstudie

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die die allgemeinbildende Schule vor dem Jahr 2006 verlassen haben und bei Schulbeendigung einen betrieblichen Ausbildungsplatz (Grafik links, ungewichtete Fallzahl: 2.935) bzw. einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten (Grafik rechts, ungewichtete Fallzahl: 3.533).

Ein kleinerer Teil der Jugendlichen, insbesondere junge Frauen, ziehen bei ihrer Ausbildungsplatzsuche auch eine Ausbildung in Schulberufen in Betracht (Beicht/ Granato 2010). Werden diese Jugendlichen mit einbezogen und die Einmündung in alle vollqualifizierenden Formen der Berufsausbildung (betrieblich, außerbetrieblich oder schulisch) berücksichtigt, so verbessert sich insbesondere der Übergangserfolg junger

Frauen ohne Migrationshintergrund relativ stark (vgl. Abbildung 1, rechter Teil). Dennoch reicht ihre Einmündungsquote nicht ganz an die junger Männer ohne Migrationshintergrund heran. Junge Frauen mit Migrationshintergrund profitieren von den nichtbetrieblichen Ausbildungsformen weniger stark, immerhin ist ihre Einmündungsquote aber fast so hoch wie bei männlichen Migranten.

3. SCHULISCHE ABSCHLÜSSE UND AUSBILDUNGSCHANCEN

Die Erfolgchancen beim Übergang in eine Berufsausbildung hängen deutlich von der schulischen Qualifikation der Jugendlichen ab. Die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz fallen geringer aus, wenn maximal ein Hauptschulabschluss und schlechte Schulnoten vorliegen, besonders günstig hingegen bei einem mittleren Schulabschluss und guten Noten (Beicht/ Granato 2009, 2010; Eberhard/ Ulrich 2011).

Dabei besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem erreichten Schulabschluss und dem sozialen Status der Herkunftsfamilie: Jugendliche erreichen dann überproportional oft die (Fach-)Hochschulreife, wenn ihre Eltern über eine hohe Bildung verfügen und der Vater einen hohen beruflichen Status besitzt. Umgekehrt haben Kinder aus sozial schwächeren Familien besonders häufig nicht mehr als einen Hauptschulabschluss erlangt. Dies trifft auf Jugendliche aus Migrantenfamilien aufgrund ihrer ungünstigeren sozialen Herkunft deutlich öfter zu (Beicht/ Granato 2010).

Jugendliche mit Migrationshintergrund verlassen wesentlich häufiger als Nichtmigrant/innen die allgemeinbildende Schule ohne einen Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss, seltener erreichen sie hingegen einen mittleren Schulabschluss

oder die (Fach-)Hochschulreife (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Beicht/ Granato 2010). Junge Männer mit Migrationshintergrund beenden die Schule am häufigsten mit maximal einem Hauptschulabschluss und erlangen eher selten den mittleren Abschluss oder die (Fach-)Hochschulreife. Junge Frauen mit Migrationshintergrund erwerben dagegen erheblich häufiger weiterführende Schulabschlüsse. Junge Migrantinnen haben somit – ebenso wie junge Frauen ohne Migrationshintergrund – im allgemeinbildenden Schulsystem inzwischen einen klaren Vorsprung vor der männlichen Vergleichsgruppe erreicht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Beicht/ Granato 2011).

Inwieweit reichen die ungünstigeren Schulabschlüsse junger Migrant/innen aus, um die geringeren Einmündungschancen in berufliche Ausbildung abschließend zu erklären?

Bei maximal einem Hauptschulabschluss sind die Aussichten junger Frauen mit Migrationshintergrund, in eine betriebliche Ausbildung überzugehen, sowohl im Vergleich zu jungen Männern mit Migrationshintergrund als auch zu jungen Frauen ohne Migrationshintergrund wesentlich schlechter. Drei Jahre nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule sind von den Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss, die ei-

nen betrieblichen Ausbildungsplatz suchen, 50 Prozent der jungen Frauen mit Migrationshintergrund, 62 Prozent der jungen Frauen ohne Migrationshintergrund und 63 Prozent der jungen Männer mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung eingemündet (vgl. Abbildung 2).

Durch die stärkere Wahrnehmung nichtbetrieblicher Ausbildungsmöglichkeiten holen junge Migrantinnen bei maximal einem Hauptschulabschluss zwar gegenüber der männlichen Vergleichsgruppe auf, sie erreichen aber auch bei Berücksichtigung aller vollqualifizierenden Ausbildungsformen mit 67 Prozent innerhalb von drei Jahren bei weitem nicht die Übergangsquoten von vergleichbaren Frauen ohne Migrationshintergrund (78 Prozent).

Liegt ein mittlerer Schulabschluss vor, so münden junge Migrantinnen im Verlauf von drei Jahren ebenfalls seltener in eine betriebliche Ausbildung ein (72 Prozent) als männliche Migranten (78 Prozent) und Frauen ohne Migrationshintergrund (78 Prozent). Bei zusätzlicher Einbeziehung der schulischen und außerbetrieblichen Ausbildung erhöhen sich die Unterschiede noch, da nichtbetriebliche Ausbildungsformen von jungen Migrantinnen weniger stark genutzt werden (können). Realschulabsolventinnen mit Migrationshintergrund sind innerhalb von drei Jahren zu 76 Prozent in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet, diejenigen ohne Migrationshintergrund hingegen zu 91 Prozent.



Abbildung 2:

Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Berufsausbildung nach Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems – junge Frauen und Männer mit und ohne Migrationshintergrund

Personengruppe		Einmündung in			betriebliche Berufsausbildung			betriebliche, außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung		
		Monate nach Schulende			Monate nach Schulende			Monate nach Schulende		
		12	24	36	12	24	36			
maximal Hauptschulabschluss	Frauen mit Migrationshintergrund	26,7	49,9	49,9	41,3	62,2	66,7			
	Männer mit Migrationshintergrund	41,9	55,7	62,8	43,1	57,5	69,9			
	Frauen ohne Migrationshintergrund	38,7	54,9	62,1	55,4	71,3	78,1			
	Männer ohne Migrationshintergrund	63,1	76,6	85,8	65,3	80,6	90,4			
mittlerer Schulabschluss	Frauen mit Migrationshintergrund	39,4	58,6	72,3	45,5	69,2	75,9			
	Männer mit Migrationshintergrund	65,3	72,2	78,1	68,8	76,1	83,9			
	Frauen ohne Migrationshintergrund	57,4	67,8	78,4	69,0	83,5	91,3			
	Männer ohne Migrationshintergrund	76,0	86,0	88,9	78,1	88,0	91,6			

Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode (kumulierte Einmündungsquoten).

Quelle: Granato/ Beicht 2011, S. 54 auf der Basis der BIBB-Übergangsstudie

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule über maximal einen Hauptschulabschluss bzw. mittleren Schulabschluss verfügten und einen betrieblichen Ausbildungsplatz bzw. einen betrieblichen oder schulischen Ausbildungsplatz suchten (gewichtete Ergebnisse; ungewichtete Fallzahl: n = 2.656 bzw. 3.139). Quelle: BIBB-Übergangsstudie

Gute schulische Voraussetzungen, d.h. hier ein mittlerer Schulabschluss und gute Schulnoten (vgl. Beicht/ Granato 2009, 2010), wirken sich bei Schulabgänger/innen ohne Migrationshintergrund immer als förderlich für die Einmündung in eine vollqua-

lifizierende Ausbildung aus. Liegt jedoch ein Migrationshintergrund vor, so trifft dies teilweise nicht zu. Die Einmündung junger Migrant/innen in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Ausbildung wird zwar durch ihre schlechteren schulischen

Voraussetzungen erschwert, diese reichen aber nicht zur vollständigen Erklärung ihrer geringeren Chancen auf einen Ausbildungsplatz aus. Dies gilt auch, wenn als Indikator die kognitive oder schulische Leistungsfä-

higkeit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund herangezogen wird, wie andere Studien zeigen (Imdorf 2005; Seeber 2011).

4. BERUFLICHE ORIENTIERUNG UND SUCHSTRATEGIEN

Die große Mehrheit der Schulabgänger/innen hat – unabhängig von einem Migrationshintergrund – am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit konkrete berufliche oder schulische Bildungspläne.

Bei den Strategien der Suche nach einer betrieblichen Ausbildung gibt es zwischen jungen Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund ein hohes Maß an Übereinstimmung und nur vergleichsweise wenige Unterschiede. Die Bemühungen um eine betriebliche Ausbildungsstelle sind sehr groß. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund engagieren sich dabei vielfach besonders stark. Die verschiedenen Such- und Bewerbungsstrategien werden in hoher Intensität angewendet, es gibt eine beachtliche Flexibilität in Bezug auf die in Betracht gezogenen Berufe und eine ausgeprägte Mobilitätsbereitschaft. Junge Migrant/innen erfahren allerdings bei der Ausbildungssuche verglichen mit jungen Nichtmigrant/innen seltener konkrete Hilfe aus ihrem Familien- und Bekannten-

kreis. Jedoch geben sie deutlich häufiger in den Medien eigene Stellengesuche auf, was möglicherweise ihre geringeren Möglichkeiten, Netzwerkressourcen zu nutzen, kompensieren soll (Beicht/ Granato 2010).

Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund sind somit ebenso wie junge Frauen und Männer ohne Migrationshintergrund konkret an beruflicher oder schulischer Ausbildung interessiert und bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz genauso engagiert. Das lange vorherrschende gesellschaftliche Bild über eine mangelnde Bildungsorientierung und ein zu geringes Bildungsengagement von Familien und Jugendlichen mit Migrationshintergrund namentlich am Übergang Schule – Ausbildung erweist sich damit einmal mehr als unzutreffend. Familien mit Zuwanderungsgeschichte haben vielmehr – wie andere Studien bereits zeigten – eine hohe Bildungsorientierung und große berufliche Erwartungen an ihre Kinder (Boos-Nünning/Karakasoglu 2006).

Bei der starken Bildungsmotivation von Migrantenfamilien sind keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festzustellen. Die ausgeprägte Bildungsorientierung in Migrantenfamilien ist gekoppelt an eine emotionale Unterstützung der Kinder in Bildungsfragen durch ihre Eltern und gleichzeitig an hohe Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die Disziplin der Kinder bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen sowie auf ihre Eigenständigkeit bei der Gestaltung und Bewältigung ihrer Bildungslaufbahn (Hummrich 2004; Boos-Nünning 2006). Eine unzureichende Bildungsorientierung oder eine weniger intensive Ausbildungs-

platzsuche als Erklärungsmöglichkeit sind damit für die geringeren Einmündungschancen von Schulabgänger/innen mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung auszuschließen, da solche Unterschiede zwischen jungen Frauen bzw. jungen Männern mit und ohne Migrationshintergrund nicht nachweisbar sind (Beicht/ Granato 2010; Reißig/ Gaupp 2006; Diehl/ Friedrich/ Hall 2009). Diese lange verwendeten Erklärungsansätze, die meist mit der These der kulturellen Differenzierung verknüpft waren, sind mittlerweile empirisch widerlegt und grundlegend dekonstruiert worden (Kronig 2003; Schittenhelm 2005).

5. INDIVIDUELLE UND FAMILIÄRE RESSOURCEN, AUSBILDUNGSMARKT UND AUSBILDUNGSCHANCEN

Doch welche weiteren Ansätze existieren, um die geringeren Ausbildungschancen junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund verstehen zu können? Angesichts ihrer deutlich geringeren Aussichten auf einen Ausbildungsplatz stellt sich beispielsweise die Frage, wie sich die ungünstigere soziale Herkunft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch andere familiäre Ressourcen oder Bedingungen des Ausbildungsmarkts auswirken. In zusätzlichen Analysen auf Basis der BIBB-Übergangs-

studie wurden als weitere Einflussfaktoren neben den schulischen Voraussetzungen (Schulabschluss, -note) die soziale Herkunft (Schul- und Berufsabschluss der Eltern, berufliche Positionierung des Vaters), aber auch weitere familiäre bzw. soziale Ressourcen (offenes, problemorientiertes Gesprächsklima in der Familie, soziale Einbindung der Jugendlichen) sowie ausbildungsmarktrelevante Merkmale einbezogen (Wohnort in West- bzw. Ostdeutschland, die Siedlungsdichte in der Wohnregion, Zeitpunkt des

Schulabschlusses) (Beicht/ Granato 2010).

Diese Einflussgrößen erweisen sich zwar als relevant (statistisch signifikant) für den Einmündungserfolg in eine Ausbildung, erklären jedoch die geringeren Ausbildungschancen von Schulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund nicht vollständig. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund verfügen zwar häufiger als junge Nichtmigrant/innen über einen Hauptschulabschluss, und ihre Schulnoten fallen im Durchschnitt etwas schlechter aus. Ihre Eltern sind weniger gut gebildet, haben seltener einen Berufsabschluss und der Vater übt seltener eine qualifizierte Tätigkeit aus. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung all dieser Faktoren bleibt dennoch ein eigenständiger Einfluss des Migrationshintergrunds bestehen. Dies deutet darauf hin, dass sich schon allein das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds bei der Ausbildungsplatzsuche nachteilig auswirkt (Beicht/Granato, 2010).

D.h. junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund haben selbst mit den gleichen Voraussetzungen in Bezug auf Schulabschluss, Schulnoten, soziale Herkunft und soziale Einbindung sowie die einbezogenen ausbildungsmarktrelevanten Merkmale schlechtere Chancen, einen vollqualifizierenden Ausbildungsplatz zu erhalten als junge Frauen und Männer ohne Migrationshintergrund (Beicht/ Granato 2010).

Somit sind über die berücksichtigten Faktoren hinaus offenbar weitere Einflussgrößen wirksam, die in Verbindung mit dem Migrationshintergrund stehen. Diese Ergebnisse sprechen »für eine strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung« (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010:164).

6. DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern mit bzw. ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre individuellen und familiären Ressourcen an sozialem und kulturellem Kapital (u.a. Schulabschlüsse) aber auch regionale Disparitäten im Ausbildungsangebot können die geringeren

Einmündungschancen junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung nicht abschließend erklären.

Der mögliche Einfluss verschiedener individueller Faktoren für die geringeren

Zugangschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund wurde in Gegenwart und Vergangenheit intensiv untersucht. Dagegen existieren vergleichsweise wenig Forschungsarbeiten zu den institutionellen Einflussfaktoren, also zu den Rahmenbedingungen des Ausbildungssystems.

Das Ausbildungsangebot in Deutschland ist regional unterschiedlich verteilt (vgl. Abschnitt 1). Insbesondere der Mangel an vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen im Westen wirkt sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die überwiegend hier leben, deutlich chancenmindernd auf ihre Zugangschancen in eine duale Ausbildung aus (Eberhard/Ulrich 2010, 2011). Doch auch wenn man das regional unterschiedliche Ausbildungsangebot berücksichtigt, lassen sich die geringeren Zugangschancen junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund in Ausbildung nicht abschließend erklären (vgl. Abschnitt 5; Beicht/ Granato 2010; Eberhard/ Ulrich 2010, 2011).

Die im öffentlichen wie wissenschaftlichen Diskurs erörterten Rekrutierungsstrategien und Selektionsprozesse von Betrieben sind ebenfalls Teil der Rahmenbedingungen des Ausbildungsmarktes. Laut einer Schweizer Studie haben negative gruppenspezifische Zuschreibungen von Personalverantwortlichen und anderen Entscheidern gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund

bzw. bestimmten Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen erheblichen Einfluss auf ihre geringeren Einmündungschancen in eine berufliche Ausbildung (Imdorf 2009).

Neueren Studien zufolge werden Absolvent/innen beruflicher wie akademischer Bildung mit einem Migrationshintergrund bei gleicher Qualifikation seltener zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. (Akman u.a. 2005; Kaas/Manger 2010; Nohl u.a. 2009). Besonders betroffen sind hiervon Bildungsinländer/innen mit einem Hochschulabschluss (Akman u.a. 2005).

Wie bei der Personalrekrutierung bzw. bei der Rekrutierung von Auszubildenden in der Schweiz bereits geschehen – gilt es die Bedeutung betrieblicher Rekrutierungsprozesse bei Auszubildenden empirisch nutzbar zu machen für die Erklärung der Ausbildungsschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund. Dabei ist z.B. zu überprüfen, inwieweit gruppenspezifische Zuschreibungen und betriebliche Eigenlogiken einen Beitrag zur Erklärung der Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildung leisten können (Boos-Nünning/ Granato 2008; Beicht/ Granato 2011a; Imdorf 2009). Gerade die Argumentationsmuster der Personalverantwortlichen, die hinter den Entscheidungen der Personalauswahl stehen, haben einen erheblichen Einfluss auf die geringeren Zugangschancen junger

Menschen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung (Imdorf 2009).

Der demografische Umbruch, der bereits eingesetzt hat, bedeutet, dass in westdeutschen Metropolen in wenigen Jahren mehr als die Hälfte der Kinder in einer Familie mit Migrationsgeschichte aufwächst. Ihr Qualifizierungsbedarf sowie der künftige betriebliche Fachkräftebedarf (Helmrich/Zika 2010) kann nur dadurch gedeckt werden, dass die Qualifikationspotenziale junger Menschen mit Migrationshintergrund mehr genutzt werden als bisher und sie bereits heute mehr Chancen beim Zugang in eine berufliche Ausbildung erhalten. Hieraus ergibt sich eine Reihe von Schlussfolgerungen für betriebliche, aber auch bildungspolitische Initiativen:

BETRIEBLICHE REKRUTIERUNG HEUTE UND MORGEN

Angesichts des demographischen Umbruchs ist zur Deckung des künftigen Fachkräftebedarfs von einer wachsenden betrieblichen Sensibilität bei der Rekrutierung von Auszubildenden auszugehen. Bereits heute zeigt sich, dass Betriebe, bei denen die betriebliche Ausbildung einen hohen Stellenwert zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses hat und die sich bei der Einstellung von Auszubildenden kompromissbereit zeigen, eher geeignete Auszubildende finden. Sie legen zudem bei der Personalrekrutierung

einen vergleichsweise »höheren Wert auf die soziale Kompetenz (Eindruck, Vereinsengagement)« (Ebbinghaus/Loter 2010:17). Betriebe mit Schwierigkeiten bei der Besetzung ihrer Ausbildungsplätze stellen dagegen im Leistungsbereich höhere Anforderungen, bei ihnen bleiben »Ausbildungsstellen bei Fehlen des Wunschkandidaten eher unbesetzt«, da für sie die betriebliche Ausbildung als Weg der Personalrekrutierung eine untergeordnete Rolle spielt (Ebbinghaus/Loter 2010:17). In wenigen Jahren könnten sich allerdings »alternative« Rekrutierungswege von Fachkräften über den Arbeitsmarkt als zunehmend schwierig erweisen, so dass Betriebe bereits heute ihre Personalpolitik in puncto Nachwuchs- bzw. Fachkräftesicherung sowie ihre Rekrutierungspraxis gegenüber Auszubildenden grundlegend überdenken sollten.

BETRIEBLICHE REKRUTIERUNGSVERFAHREN TRANSPARENT GESTALTEN

Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund brauchen faire Chancen bei ihrer Bewerbung. Hierfür ist die transparente Gestaltung des gesamten betrieblichen Rekrutierungsverfahrens der Personalauswahl insbesondere von Auszubildenden notwendig. Ein chancengleiches Auswahlverfahren beginnt spätestens bei den Texten der Ausschreibung für einen Ausbildungsplatz mit der Überlegung, wie junge Menschen mit Migrationshintergrund für eine

Ausbildung angesprochen werden können. Diese kann neben der Textgestaltung z.B. den Hinweis beinhalten, dass Bewerbungen dieser Zielgruppe besonders erwünscht sind oder den Hinweis auf die Erwünschtheit interkultureller Kompetenzen. Auch bei den weiteren Schritten, wie der Auswahl der Bewerbungen und (eventuellen) Einstellungstests, bei Bewerbungsgesprächen und Assessmentverfahren sind Vorgehensweisen zu bevorzugen, die ein chancengleiches Auswahlverfahren für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund ermöglichen.

WAS WOLLEN JUGENDLICHE – WAS BRAUCHEN BETRIEBE?

Junge Menschen haben den Vorteil, der in der Vielfalt liegt, bereits seit längerem erkannt. Sie bevorzugen in der Ausbildung herkunftsgemischte Teams. Demnach empfinden fast alle Auszubildende «die interkulturelle Zusammensetzung und Zu-

sammenarbeit als angenehm und positiv» (Bednarz-Braun 2008:1f). Gerade in der eigenen Auszubildenden-Gruppe verstehen sich die meisten Jugendlichen (86 Prozent) (sehr) gut mit ihren Mit-Auszubildenden aus einer anderen Herkunftskultur, Auszubildende mit Migrationshintergrund besonders häufig (mit MH: 92 Prozent, ohne MH: 83 Prozent, Bednarz-Braun 2011). Die gemeinsame Ausbildung von Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft bewerten junge Menschen als »interessanter und vielfältiger«. Dementsprechend sind sie deutlich häufiger mit ihrer Ausbildung zufrieden als diejenigen aus eigenkulturellen Gruppen (Bednarz-Braun 2008:1f).

Auch Betriebe verstehen zunehmend: Ein modernes zukunftsfähiges Unternehmen kann es sich nicht leisten, auf die Potenziale junger Menschen mit Migrationshintergrund als Nachwuchskräfte in Ausbildung und Beruf zu verzichten. Die Anonymisierung der Bewerbungsunterlagen (ohne Namen und Fotos) für die Vorauswahl von Bewerber/innen hat sich als effiziente Möglichkeit bewährt, die Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an betrieblicher Ausbildung zu steigern: So praktiziert beispielsweise der kaufmännische Verband in der Schweiz erfolgreich die Anonymisierung der Bewerberdaten in seinem Projekt «smart selection». Dabei zeigt die Auswertung der Kontakte zwischen Lehrbetrieben und Jugendlichen deutlich:



»Sind Bewerberdaten anonym, hat die Herkunft keinen Einfluss mehr auf die Erfolgschancen« (Kaufmännischer Verband der Schweiz 2010). Die Initiative der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2011), anonymisierte Bewerbungsverfahren in großen Unternehmen in Deutschland einzuführen, sollte zeitnah auf die betriebliche Ausbildung – auch in kleineren Betrieben – ausgedehnt werden.

POTENZIALE DER VIELFALT IN DER AUSBILDUNG NUTZEN

Es dient dem unternehmerischen Eigeninteresse, die Vielfalt der Kompetenzen und Fähigkeiten aller jungen Menschen in gemischten Teams zu nutzen. Eine Reihe von Unternehmen praktiziert dies bereits mit gutem Erfolg und hoher Zufriedenheit. Vielfalt als Chance zu begreifen – hierfür haben sich bislang über 800 namhafte Unternehmen wie Institutionen des öffentlichen Dienstes in der «Charta der Vielfalt» zusammengeschlossen und sich u.a. dazu verpflichtet, eine Unternehmenskultur zu pflegen, die von gegenseitigem Respekt und Wertschätzung jedes Einzelnen, bei besonderer Verantwortung der Führungskräfte, geprägt ist (www.vielfalt-als-chance.de). So nutzen beispielsweise die Ford-Werke im Rahmen einer integrierten Diversity-Strategie erfolgreich die Potenziale ihrer Auszubildenden mit Migrationshintergrund (Kanschat 2009).

Ein weiterer Weg, die Potenziale der Vielfalt zu nutzen, führt über Förderung und Nutzung interkultureller Kompetenzen. Ein erster Schritt hierzu liegt in der Wahrnehmung von und Sensibilisierung für interkulturelle Kompetenzen sowie der Förderung ihrer Wertschätzung in Ausbildung und Beruf. Hierfür gilt es, interkulturelle Kompetenzen erheblich stärker als bisher sichtbar zu machen. Dies kann mit der Bilanzierung von Kompetenzen beginnen (Settelmeyer 2008).

Ansätze interkulturellen Lernens haben in der betrieblichen – wie der schulischen – Ausbildung noch immer eine untergeordnete Bedeutung. Interkulturelles Lernen bietet Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund beispielsweise die Möglichkeit einer Reflektion ihrer eigenen oder der familiären kulturellen Herkunft sowie kulturell bedingter Einstellungen und Verhaltensweisen.

JEDEM AUSBILDUNGS- INTERESSIERTEN JUGENDLICHEN EINEN AUSBILDUNGSVERTRAG

Jeder Schulabgängerin und jedem Schulabgänger ist bei Interesse an einer Berufsausbildung im Anschluss an die allgemeinbildende Schulzeit ein vollqualifizierender Ausbildungsplatz anzubieten. Hierbei hat die betriebliche Ausbildung eine hohe Priorität. Reichen die betrieblichen Ausbildungsplätze in der Region für eine Versorgung nicht aus,

so sollte die öffentliche Hand mit Unterstützung der Arbeitsagenturen und Jobcenter vor Ort, außerbetriebliche Ausbildungsplätze in der betriebsnahen Variante fördern, insbesondere für die Zielgruppe junger Menschen mit Migrationshintergrund. Dies gilt vorrangig für diejenigen Schulabgänger/innen, die bereits seit einem oder mehreren Jahren auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sind (Beicht/ Granato 2011a).

Eine ‚zweite‘ Chance für Jede/Jeden – Niemand ohne Abschluss einer Berufsausbildung Erheblich stärker als bisher sind die in Pilotprojekten erfolgreich erprobten

Verfahren der »zweiten Chance« zur Nachqualifizierung in einem anerkannten Beruf für junge Erwachsene mit und ohne Migrationshintergrund zu nutzen. Die berufs begleitende modulare Nachqualifizierung, die an den bisherigen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen junger Erwachsener anknüpft, gilt es flächendeckend auszubauen, um den rund 1,09 Millionen jungen Ungelernten mit Migrationshintergrund und den rund 1 Millionen jungen Ungelernten ohne Migrationshintergrund ein Angebot zur beruflichen Nachqualifizierung in einem anerkannten Beruf zu unterbreiten (Beicht/ Granato 2011a).

LITERATUR

Akman, Saro; Gülpinar, Meltem; Huesmann, Monika; Krell, Gertraude 2005: Auswahl von Fach- und Führungsnachwuchskräften. Migrationshintergrund und Geschlecht bei Bewerbungen. In: Personalführung 10, S. 72-75

Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2011: Anonymisierte Bewerbungsverfahren – das Pilotprojekt. Berlin. www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Projekte_ADS/anonymisierte_bewerbungen/anonymisierte_bewerbungen_node.html?sessionid=F5B25F768F2D495F901FBF429FE8EE66_2_cid103

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld 2010

Bednarz-Braun, Iris 2011: Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund in Klein- und Großbetrieben bewerten ihre gemeinsame Ausbildung positiv. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk Gesellschaftsethik, Schwerpunktheft Migration. www.denk-doch-mal.de

Bednarz-Braun, Iris 2008: Alltagserfahrungen von Azubis mit jugendlichen Migranten. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk Gesellschaftsethik, Heft 2 www.denk-doch-mal.de/node/34

Beicht, Ursula 2009: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule - Berufsausbildung. BIBB REPORT 11/09, Bielefeld www.bibb.de/de/52414.htm

Beicht, Ursula; Eberhard, Verena; Gei, Julia; Gouverneur, Christine; Granato, Mona; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim; Gerd; Wieland, Clemens 2011: Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen. Bundesinstitut für Berufsbildung/Bertelsmann Stiftung. Bonn www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_ergebnisbericht_expertenmonitor_2010_preprint.pdf

Beicht, Ursula; Granato, Mona 2011: Risiken am Übergang Schule – Ausbildung: Verlieren junge Frauen hier ihre Bildungsvorteile? Und verschärfen sich die Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund? In: Icking, Maria (Hrsg.): Die Zukunft der Beruflichen Bildung. Schriften zu Bildung und Kultur, Band 7. Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin; S. 37 – 58 www.boell.de/downloads/Bildung-Kultur-7-Berufliche-Bildung.pdf

- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2011a: Prekäre Übergänge vermeiden - Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs, Bonn <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08224.pdf>
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2010: Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB REPORT 15/10. Bielefeld www.bibb.de/de/56246.htm
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2009: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Friedrich-Ebert-Stiftung(Hrsg.): WISO Diskurs, Bonn <http://www.bibb.de/de/52287.htm>
- Beicht, Ursula; Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd 2011: Mindert die Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 177 – 207 www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_voelvz_agbfn_9_beicht_granato_ulrich_1.pdf
- Boos-Nünning, Ursula 2006: Von Chancengleichheit weit entfernt: Junge Frauen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: Landesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit Niedersachsen – Jugendaufbauwerk; Katholische Jugendsozialarbeit in der Region Nord (Hrsg.): Zwischen Rosarot und dem Leben. Junge Migrantinnen beim Übergang Schule – Beruf. Dokumentation des Fachtags. Hannover, S. 8-16
- Boos-Nünning, Ursula; Karaka_o_lu, Yasemin 2006: Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster
- Bundesagentur für Arbeit (2010): Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen Deutschland. Nürnberg, September 2010
- Ebbinghaus, Margit; Loter, Katarzyna 2010: Besetzung von Ausbildungsstellen. Welche Betriebe finden die Wunschkandidaten – welche machen Abstriche bei der Bewerberqualifikation – bei welchen bleiben Ausbildungsplätze unbesetzt? www.bibb.de/de/55671.htm
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2011: »Ausbildungsreif« und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 97-112
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2010: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden, S. 133-148
- Enquete Kommission Integration und Migration 2011: Abschlussbericht der Enquete-Kommission 15/2 „Integration und Migration in Rheinland-Pfalz“. Landtag Rheinland-Pfalz. Drucksache 15/5280. Mainz www.landtag.rlp.de/landtag/Abschlussbericht/BerichtProzent20EKProzent2015_2.pdf
- Gericke, Naomi; Uhly, Alexandra 2010: Trotz steigender Ausbildungsbeteiligung ausländische Jugendliche nach wie vor unterrepräsentiert. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3, S. 4-5
- Helmrich, Robert; Zika, Gerd 2010: 16 Fragen zum Fachkräftemangel in Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung; Institut für Arbeitsmarktforschung. Nürnberg www.bibb.de/de/56363.htm
- Hillmert, Steffen 2006: Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn, S. 10-20 <http://library.fes.de/pdf-files/asto/03790.pdf>
- Hummrich, Merle 2004: Bildungserfolg trotz Schule: Über pädagogische Erfahrungen junger Migrantinnen. In: Liegle, Ludwig; Trepow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik, Freiburg, S. 140-153
- Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrant*innen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann u.a. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 259-274
- Kaas, Leo; Manger Christian 2010: Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741. Bonn

Kanschak, Katharina 2009: Diversity - Erfolgsfaktor in Unternehmen. Die Charta der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 1, S. 20-21

Kaufmännischer Verband der Schweiz 2010: Zukunft statt Herkunft, Bern www.kvschweiz.ch/Jugend/Jugendpolitik/zukunftf

Kronig, Winfried 2003: Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1, S. 126-141

Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja 2009 (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden

Reißig, Birgit, Gaupp, Nora 2006: Schwierige Übergänge? Junge Migrantinnen und Migranten an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: Schreiber, Elke (Hrsg.) Chancen für Schulmüde, Deutsches Jugendinstitut München/Halle, S. 27-38

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin

Schittenhelm, Karin 2005: Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, S. 691-713

Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra; Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen ethnischer Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, S. 595-620

Settmeyer, Anke 2008: Unternehmen können richtig punkten: Interkulturelle Kompetenz als Erfolgsfaktor. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk Gesellschaftsethik, Heft 2 www.denk-doch-mal.de/node/35

Seeber, Susan 2011: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikat, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.) 2011: Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 55-78
www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-347EC630-508B8DF8/kibb/a12_voevz_agbfn_9_seeber_1.pdf

Skrobanek, Jan 2009: Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. Deutsches Jugendinstitut. Wissenschaftliche Texte, Heft 1. München

Troltsch; Klaus; Walden, Günther; Zopf 2009: Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. In: BIBB Report 12/09 www.bibb.de/de/52551.htm

Ulmer, Philipp; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.) 2008: Der demografische Wandel und seine Folgen für die Sicherstellung des Fachkräftenachwuchses. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 106. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2079

Ulrich, Joachim Gerd; Krewerth, Andreas; Flemming, Simone; Granath, Ralf-Olaf 2010: Trotz Rückgang des Ausbildungsplatzangebots 2010 etwas bessere Ausbildungsmarktlage als im Vorjahr. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge 2010. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2010_Internetnachricht_Lehrstellenmarkt_20101217.pdf



SESPERADO BEI KRAISCHBERGER

Von Mutlu Ergün

Sesperado ist der Held aus dem Roman „Kara Günlük. Die geheimen Tagebücher des Sesperado“ von Mutlu Ergün (Anmrk. d. Red.)

Zum Abschluss der Tagung traten Noah Sow und Mutlu Ergün mit ihrer gemeinsamen Show: Die Edutainment Attacke auf. <http://edutainmentattacke.wordpress.com/>

(Musik. Klatschen)

KRAISCHBERGER Meine Damen und Herren ...

SESPERADO ... und diejenigen, die sich nicht entscheiden wollen.

KRAISCHBERGER Äh ja, ich begrüße ganz herzlich in meiner Sendung einen Experten für Integration, Multivitaminsaft und Kahlrasur ...

SESPERADO ... und fortgeschrittener Licht- und Elementarteilchenkernphysik, wenn ich ganz bescheiden anmerken darf.

KRAISCHBERGER Äh, ja, ich begrüße Sie ganz herzlich, Prof. Dr. Dipl. Söz. Sesperado vom Berliner Institut für Lyrische Guerilla und Insurrektion (*kurz: BILGI*). (*Klatschen*)

SESPERADO (*nickt*) Danke, danke, danke.

KRAISCHBERGER Herr Sesperado ...

SESPERADO (*streng*) Für Sie immer noch bitte Herr Prof. Dr. Dipl. Söz. Sesperado ...

KRAISCHBERGER Äh, ja, Herr Prof. Dr. Dipl. Söz. Sesperado, in Ihrer Forschungsstudie kamen Sie zu dem Ergebnis, dass die Zahl der Integrationsverweigerer wesentlich größer ist, als ursprünglich angenommen. Wie erklären Sie sich dieses lang anhaltende Phänomen?

SESPERADO (*nachdenklich*) Nun zunächst müssen wir uns fragen, was die Hauptursachen für die Integrationsverweigerung sind. Als allererstes würde ich da die Religion nennen. Die Menschen geraten immer

mehr in den Sog fundamentalistischer, religiöser Fanatiker_innen. Das stellt ein großes Problem dar. Fundamentalistische Ideologien erschweren oft den Zugang zu einem modernen, zivilisierten, pluralistischen Denken, das Innenministerium hat dies sehr gut verdeutlicht. Die Religion prägt die Kultur ungemein, das Festhalten an veralteten, zum Teil barbarischen Traditionen, Rechtfertigung zu Gewalt gegen Andersgläubige (*oder auch in dem kleinen säkulareren Rahmen dann Andersdenkende*), Totalitätsansprüche und -denken patriarchalische Strukturen, diese Kultur wird unkritisch und unhinterfragt an die darauf folgenden Generationen weitergegeben – so entwickelt sich die Integrationsverweigerung zu einem weit verbreiteten Phänomen.

KRAISCHBERGER Wie kann der Druck auf die Integrationsverweigerer erhöht werden?

SESPERADO Bildung, Bildung und nochmals Bildung. Eine wirkliche Aufklärung ist an diesen Menschen einfach vorbeigegangen, das muss nachgeholt werden. Es muss mit dem Mythos aufgeräumt werden, dass wir in einer freiheitlich, demokratischen Gesellschaft leben. Viel zu viele, ja Millionen von Weißen Deutschen verweigern immer noch die Integration in eine pluralistische Gesellschaft. Dem muss massiv durch Bildung entgegengewirkt werden.

KRAISCHBERGER (*leicht irritiert*) Äh, ja. Vielen Dank, Prof. Dr. Dipl. Söz. Sesperado.

SESPERADO (*bescheiden*) Ich tue nur meine Pflicht.

KRAISCHBERGER Das war es für heute. Schalten Sie auch beim nächsten Mal wieder ein, meine Damen und Herren ...

SESPERADO ... und diejenigen, die sich nicht entscheiden wollen.

KRAISCHBERGER Äh, ja. Zu Gast geladen ist dann Shilo Tarrazin, Autor des Buches „Mein Kampf damit Deutschland nicht abkackt – wie werde ich schnell reich mit pseudo-wissenschaftlichen, anti-islamischen, rassistischen Theorien“. (*SESPERADO verdreht die Augen*). Vielen Dank.

Mutlu Ergün, studiert an der London School of Economics Soziologie und lebt derzeit als Autor, Pädagoge, Sozialforscher und Performer in Berlin. Seit 2001 ist Ergün Mitglied beim anti-rassistischen Verein Phoenix e.V. und dort als White-Awareness und Empowerment-Trainer tätig. Ergün organisierte zusammen mit Deniz Utlu zwischen 2004 und 2006 die Lesereihe »tausend worte tief«, die Autor_innen und Musiker_innen of Color eine Plattform für ihre Kunst bot. Seit 2010 ist er auch Mitherausgeber für Edition insurrection notes des Unrast Verlags, wo Autor_innen of Color ihre Prosatexte veröffentlichen können. Er arbeitet seit 2004 als Redakteur beim Kultur- & Gesellschaftsmagazin freitext. Zusammen mit Noah Sow entwickelte er die anti-rassistische politische Satire »Edutainment-Attacke!«, für die er bisweilen in Deutschland performt. Im Mai 2010 erschien sein Buch "Kara Günlük - Die geheimen Tagebücher des Sesperado". @sesperado auch auf Twitter.

MITWIRKENDE DER TAGUNG

Ursula Beicht ist Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsbiografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Übergang Schule – Berufsausbildung.

Müslüm Bostanci

Austen P. Brandt, geb. 1952 in London, Vater von drei Kindern, lebt und arbeitet als evangelischer Pfarrer und als Anti-Rassismus- und Empowerment-Trainer in Duisburg-Walsum. Er wuchs von seinem dritten Lebensjahr an in Essen auf. Er ist Gründer des Vereins Phoenix e. V. für eine Kultur der Verständigung und wurde 2011 mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet.

Abdurrahim Dottermusch

Mutlu Ergün promoviert an der London School of Economics im Fachbereich Soziologie und lebt derzeit als Autor, Pädagoge, Sozialforscher und Performer in Berlin. Im Mai 2010 erschien sein Buch „Kara Günlük – Die geheimen Tagebücher des Desperado“.

Sabriye Ergün spricht neben Deutsch und Türkisch auch die deutsche Gebärdensprache. Sie hat eine Ausbildung zur Gebärdens-Kommunikationsassistentin absolviert. Sie hat langjährige Erfahrungen als Eventmanagerin sowie Projektleiterin in diversen Projekten.

Merih Ergün ist Bildungsprozessbegleiter, Moderator und Trainer. Seit über zehn Jahren arbeitet er zu folgenden Schwerpunktthemen: Rassismuskritische Bildungsarbeit, Empowerment von marginalisierten Gruppen, Migration und Gleichberechtigung.

Karim Fereidooni promoviert an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg über „Diskriminierungserfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen“. Außerdem ist er Lehrer für die Fächer Deutsch und Sozialwissenschaften, Politik und Wirtschaft. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Exklusionsmechanismen im deutschen Schulwesen;(Institutionelle) Diskriminierung im deutschen Schulwesen; Migrations- und Integrationspolitik.

Mona Granato ist Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Kompetenzentwicklung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung. Forschungsschwerpunkte: Bildungs-, Migrations- und Genderforschung mit dem Schwerpunkt berufliche Ausbildung

Gabriele Gün Tank, Integrationsbeauftragte Tempelhof-Schöneberg, studierte Kommunikationswissenschaften (Marmara Universität Istanbul), Journalistin, Antirassismusprojekte, wiss. Mit. einer Bundestagsabgeordneten, Integrationsbeauftragte, Vorstand: Migrationsausschuss IG Metall Berlin und die bösen Mädchen e.V.

Bianca Hornschuch (geb. Feige), Dipl. Verwaltungswirtin, arbeitet seit 2011 im Büro der Integrationsbeauftragten.

Evelin Lubig-Fohsel, Ethnologin M.A., Lehrerin i.R. arbeitet freiberuflich zu dem Schwerpunkt „Schule in der Einwanderungsgesellschaft/ Interkulturelle Pädagogik“ u.a. als Dozentin in der Lehrerfortbildung und als Schulbuchautorin.

Hermann Nehls, geb. 1955 in Rostock; ausgebildeter Industriemechaniker, Dipl. Betriebswirt. Seit 2002 Referatsleiter für Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung beim DGB Bundesvorstand.

Stefanie Pietschmann, geboren am 15.06.1986 lebt in Bremen wo sie Internationale Fachjournalistik studiert. Sie ist Stipendiatin des DAAD.

Yasemin Shooman ist Historikerin und Mitglied im Leitungsteam des Ausschusses für multikulturelle Angelegenheiten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin.

Doreen Siebernik hat 1989 ihr Studium am Institut für Lehrer/innenbildung abgeschlossen. Seit Gründung der Deutsch-Türkischen-Europa-Schule im Jahre 1995 hat sie als Erzieherin an der Aziz Nesin Grundschule gearbeitet. Seit November 2008 ist sie gewählte Gesamtfrauenvertreterin in der Senatsbildungsverwaltung und seit April 2011 Landesvorsitzende der GEW BERLIN.

Noah Sow, <http://www.noahso.com>

Melike Sümbül, 1988 in Kiel geboren, absolvierte in ihrer Heimatstadt die Hochschulreife. Derzeit studiert sie Medizin an der Universitätsmedizin Charité in Berlin. Sie ist bei der Jugend- und Kulturgemeinschaft e.V. in Berlin im Bereich Jugendarbeit ehrenamtlich tätig.

Stefanie Woschniok, Sozialpädagogin, seit 8 Jahren bei der RAA Berlin tätig, mit den Schwerpunkten Elternpartizipation und Sprachförderung in Bildungseinrichtungen. Ziel ihrer Arbeit ist die Begleitung und Entwicklung von Konzepten zur Verbesserung der Chancengleichheit und Gleichberechtigung aller Kinder und Familien.

Toan Nguyen, Diplom-Pädagoge, Promovend, freischaffender Trainer, Referent und Moderator im Kontext von Migration, Diskriminierung und Empowerment, systemischer Coach und (Schul)Prozessbegleiter.

freitext

Kultur- und Gesellschaftsmagazin



IMPRESSUM

Herausgeberin:

Integrationsbeauftragte Tempelhof-Schöneberg Gabriele Gün Tank
und Jugend- und Kulturgemeinschaft Berlin e.V., Merih Ergün

Verlag:

freitext Kultur- und Gesellschaftsmagazin

Koordination:

Deniz Utlü

Stefanie Pietschmann, Praktikantin (freitext)

Layout:

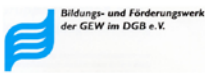
Deniz Keskin, www.denizkeskin.nl

Umschlaggestaltung:

Babeth Lafon

Druck:

Laserline, Berlin



Integrationsbeauftragte
Tempelhof-Schöneberg
von Berlin



Mit Förderung von:



friede springer stiftung

