



Integration und Vielfalt in der Europäischen Bildung

Das Beispiel Sista Abla

**Mentoring für Schülerinnen mit
Migrationshintergrund auf dem
Weg zum Studium**

Aliyeh Yegane Arani

Danke

Wir bedanken uns bei den Mentorinnen für ihr ehrenamtliches Engagement und bei unserer freiberuflichen Mitarbeiterin, Asia Afaneh-Zureiki, die zu dem Erfolg des Projekts maßgeblich beigetragen haben. Außerdem danken wir der Open Society Foundation, London, für ihre Anregungen, Begleitung und Unterstützung im Rahmen ihres Förderschwerpunkts IDEE - Integration and Diversity in Education in Europe.

Für die finanzielle Unterstützung geht unser Dank an die Europäische Kommission (Europe for Citizens Programme) sowie an das Ministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds (Programm: XENOS - Integration und Vielfalt), ohne die das Projekt nicht möglich gewesen wäre.



Impressum

Herausgeber: LIFE e.V. | Dirksenstr. 47 | 10178 Berlin 0049 / 30 / 308 798 - 0 | 1.Auflage November 2010 | 250
V.i.S.d.P.: Anja Wolff | Layout: forms | www.formsberlin.de | Fotos: © LIFE e.V. | © Metin Yilmaz |
Kirschblütenfotos©Janna Krenn



Inhalt

Einführung.....	5
1. Ausgangssituation.....	6
1.1 Junge MigrantInnen im deutschen Bildungssystem.....	6
1.2 Die besondere Situation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.....	20
1.3 Antidiskriminierungspolitik in Deutschland.....	24
Exkurs zur aktuellen ö entlichen Integrationsdebatte in Deutschland.....	27
2. Die Entwicklung und Erfahrungen des SISTA–ABLA Projekts	32
3. Das BürgerInnenforum: Integration und Vielfalt in der europäischen Bildung.....	39
4. Resümee, Ausblick und Empfehlungen.....	49
Literaturverzeichnis.....	54

Einführung

LIFE e.V. engagiert sich seit mehr als 20 Jahren für die Chancengleichheit in Bildung und Beschäftigung. Zielgruppe sind in erster Linie Mädchen und Frauen, die aufgrund struktureller Faktoren, persönlich-biografischer und/oder ethnischer Hintergründe besondere Hürden beim Zugang zu Ausbildung, Studium oder Erwerbstätigkeit zu überwinden haben. Dabei konzentrieren wir uns darauf, technische und naturwissenschaftliche Berufe für Frauen zu öffnen und die Frauen auf ihrem Weg in diese Bereiche zu unterstützen. Dies geschieht u.a. über Potenzial- und Kompetenzermittlungsverfahren, in denen sie ihre Ressourcen, Stärken und Potenziale erkennen können, einem zielgruppengerechten Coaching bis hin zur Beratung der relevanten Akteure in der Bildung, Wirtschaft und Politik.

Berlin ist mittlerweile eine Stadt der Vielfalt: hier leben Menschen aus insgesamt 185 Ländern der Welt mit unterschiedlichen kulturellen, ethnischen und religiösen Zugehörigkeiten. Dementsprechend haben sich in den letzten Jahren unsere TeilnehmerInnengruppen verändert. Leider sind die Chancen der Menschen mit Migrationshintergrund in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt stark eingeschränkt. In einigen Projekten, vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung und der Integration in den Arbeitsmarkt, haben wir uns darum explizit mit den Themen Interkulturalität und Diversity auseinandergesetzt¹, dies immer in der doppelten Perspektive auf Gender und Diversity. Die Verbesserung der Situation für Migrantinnen steht hier besonders im Fokus, da diese als Frau und als Migrantin potentiell von Mehrfachdiskriminierung betroffen sind. 2007 begannen wir im Rahmen des Schulprojekts Vertiefte Berufsorientierung in den Bereich der schulischen Berufsorientierung, Diversityansätze zu integrieren, um die berufsorientierende Bildung stärker an die ethnische, kulturelle und religiöse Heterogenität der Schülerschaft anzupassen. Diese Arbeit wurde ergänzt durch Recherchen zur Bildungssituation der Jugendlichen mit Mi-

grationshintergrund in Deutschland und Berlin im Rahmen unseres Xenos-Projekts „Beruicher Einstieg in Vielfalt“. Vor diesem Hintergrund und durch Kontakte zur Open Society Foundation in London entstand die Idee für das Sista-Abla-Mentoring, das wir im Januar 2010 im Rahmen des EU Projektes Integration and Diversity in European Education starten konnten. Dieses Projekt wurde mit Partnern aus der Slowakei, Rumänien, Nordirland und Österreich umgesetzt. Das Empowerment von Jugendlichen, die in diesen Ländern besonders von Diskriminierung betroffen sind, stand im Vordergrund. Wichtigste Ansätze dabei waren – neben verschiedenen Mentoringprogrammen - sogenannte citizens panels bzw. BürgerInnenforen, die in allen beteiligten Ländern mit direkter Beteiligung der von Diskriminierung betroffenen Jugendlichen stattfanden.

Die vorliegende Publikation stellt die Aktivitäten von LIFE in diesem Zusammenhang vor. Es wird zunächst auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und fachpolitischen Stellungnahmen ein Überblick gegeben zur Situation von jugendlichen MigrantInnen im Deutschen Bildungssystem - unter besonderer Berücksichtigung der Situation von Mädchen und jungen Frauen. Der erste Abschnitt endet mit einer Skizzierung der Entwicklungen in der deutschen Antidiskriminierungspolitik. In einem sich daran anschließenden Exkurs wird eine Momentaufnahme zur aktuellen öffentlichen Integrationsdebatte mit besonderem Blick auf die dort vorherrschenden Bilder über die MigrantInnen in Deutschland gegeben. Exemplarisch wird hier deutlich, wie weit entfernt die mediale Debatte von der tatsächlichen sozialen Wirklichkeit von MigrantInnen verläuft, wie sie es aber gleichzeitig schafft, diese politisch wirkmächtig zu beeinflussen. Die positiven Erfahrungen, die wir im Zuge der Umsetzung unseres Sista-Abla-Mentoringprogramms für junge Migrantinnen sowie des BürgerInnenforums gemacht haben, sind Gegenstand des zweiten und dritten Abschnitts. In einem kurzen Resümee werden die Chancen und Herausforderungen einer auf Integration und Diversity gerichteten Bildung zusammengefasst.

¹ Zum Beispiel in dem laufenden Projekt Kumulus Plus: http://www.life-online.de/aktuelle_projekte/p_kplus.html und dem abgeschlossenen Projekt DiverCity: http://www.life-online.de/projekte_end/pe_divercity.html



1. Ausgangssituation

In kaum einem anderen europäischen Land beeinflusst die ethnische und soziale Herkunft den Bildungserfolg so stark wie in Deutschland. Das führt vor allem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu reduzierten Bildungs- und Berufschancen. In den PISA Studien wird seit 2000 unverändert das schlechtere schulische Abschneiden der SchülerInnen mit Migrationshintergrund dargelegt. In der PISA Studie von 2006 ist Deutschland im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern sogar das Land mit den größten Kompetenzunterschieden zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund. Junge MigrantInnen weisen in den meisten Bundesländern einen Kompetenzrückstand von mehr als einem Schuljahr auf. Die aktuelle Vergleichsstudie stellt die schlechtesten Ergebnisse für die Jugendlichen mit türkischer Herkunft fest.² Laut des Bildungsberichts Berlin-Brandenburg gilt darum ein Migrationshin-

1.1 Junge MigrantInnen im deutschen Bildungssystem

tergrund als „ein Risiko für den schulischen und beruflichen Erfolg“ (ISO 2008: 18).

Obwohl MigrantInnen zunehmend höhere Schulabschlüsse erreichen, bleibt die Kluft zu den Abschlüssen von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nahezu unverändert. Überproportional viele MigrantInnen konzentrieren sich auf den geringeren qualifizierenden Schulen oder erreichen gar keinen schulischen Abschluss. 15 Prozent der SchülerInnen mit Migrationshintergrund verlassen die Schule ohne Abschluss und damit prozentual mehr als doppelt so viele wie SchülerInnen ohne Migrationshintergrund, bei denen es sechs Prozent sind.

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind seltener auf Gymnasien und überproportional auf den Hauptschulen zu

nden. So liegt zum Beispiel in Berlin der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Hauptschulen bei 78% und ist damit fast doppelt so hoch wie der der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (ISO 2008:278f).

Mittlerweile verlässt bundesweit fast jeder dritte Schüler ohne Migrationshintergrund die Schule mit einer (Fach) Hochschulreife (32%), von den Migranten ist es hingegen nur jeder zehnte (12,3%). Die Bildungsbenachteiligung an den Schulen setzt sich im Hochschulstudium fort. Und obwohl die Zahl der Studierenden insgesamt erheblich zugenommen hat und jetzt bei 43,3% (Anteil der StudienanfängerInnen an der gleichaltrigen Bevölkerung im Jahr 2009) liegt, stagniert der Anteil der Bildungsinländer³ bei insgesamt nicht ein-

mal drei Prozent (2,9%) (Der Paritätische Gesamtverband 2010:11, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Im europäischen Vergleich wird noch deutlicher, wie unterschiedlich die Zahlen der von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund erlangten Bildungsabschlüsse in den verschiedenen Ländern sind. In der TIES Studie, die in verschiedenen europäischen Ländern die Bildungssituation von sozio-ökonomisch und kulturell vergleichbaren Migranten- gruppen untersucht hat,⁴ wurde eine Bandbreite derjenigen, die eine Hochschulreife erlangen, von 3% in Deutschland bis zu 40% in Frankreich festgestellt (Wilmes, Schneider, Crul 2010).

„Nach dem Wechsel auf das Gymnasium merkte ich, dass mir in einigen Fächern Allgemeinwissen fehlte. Dann habe ich selber in Schulbüchern gelesen und versucht mir das fehlende Allgemeinwissen zu beschaffen. Einige besondere deutsche Ausdrücke und Fremdwörter habe ich in der Moschee gelernt, wie zum Beispiel `Askese`.“

„Wegen schulischen Problemen konnte ich meine Eltern nicht fragen, aber sie haben mir die Nachhilfe finanziert.“

Shajia, Schülerin 13. Klasse

Tabelle1:

Höchster erreichter Bildungsabschluss der Befragten mit türkischem Hintergrund nicht mehr in Ausbildung nach Ländern in %

	mittlerer Abschluss	höherer Abschluss ⁵	Hochschule	N
Österreich	36%	50%	15%	458
Belgien	24%	50%	25%	582
Frankreich	16%	45%	40%	500
Deutschland	35%	62%	3%	490
Niederlande	32%	42%	26%	499
Schweden	8%	55%	37%	232
Schweiz	20%	67%	13%	464

TIES 2007/2008

2 Bildungsstudie: Im Süden lernt es sich besser, Zeit online, abgelesen am 23.6.2010. Die Studie u.a. macht auch die sehr unterschiedliche Bildungssituation in den verschiedenen Bundesländern deutlich. Es zeigt sich im Ländervergleich, dass Berlin in vielen Bereichen einen tendentiell besseren Bildungstrend als der Bundesdurchschnitt hat und dass das ansonsten kaum durchlässige deutsche Bildungssystem in Berlin am durchlässigsten ist (Pressemitteilung des Berliner Integrationsbeauftragten zum Bericht der Bundesintegrationbeauftragten vom 07.07.2010).

3 Studierende nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die ihre gesamte Bildungslaufbahn in Deutschland absolviert haben.

4 Die für Deutschland untersuchte Gruppe waren Migrantinnen der 2. und 3. Generation aus türkischen Familien mit vorrangig ländlicher Herkunft und niedrigem Bildungsstand der Eltern.

Segregation im Schulsystem

Abgesehen von der Konzentration auf die weniger qualifizierenden Schulformen findet eine weitere Konzentration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die stadträumliche Segregation in den deutschen Metropolen statt. Diese hat dazu geführt, dass sich viele MigrantInnen in den Quartieren konzentrieren, die am stärksten von Armut und Arbeitslosigkeit betroffen sind. So konzentrieren sich die Schüler mit Migrationshintergrund in den sogenannten 'Brennpunktschulen' der ärmeren Bezirke, die von deutschen Eltern gemieden werden. Liegen Schulen im Einzugsgebiet sozial sehr unterschiedlicher Bezirke, dann kann ein richtiger Kampf um die begehrten Plätze an 'weißen Schulen' stattfinden (Gomolla, Radke 2002: 269) wie zum Beispiel an Schulen in Berlin-Mitte, das Stadtteile wie den sozial sehr schwachen Wedding ebenso wie eher reiche, 'hippe' Stadtteile umfasst.⁶ Die Mehrzahl der muslimischen Eltern wünscht sich eine ethnisch gemischte Schule und ist über die negativen Folgen der Segregation für ihre Kinder sehr besorgt (OSI 2009: 2 und 98). Durch die räumliche Konzentration und Segregation in schwachen Bezirken an sogenannten Brennpunktschulen wird die Ausgrenzung und eine vermeintliche Andersartigkeit der SchülerInnen mit Migrationshintergrund reproduziert und setzt sich immer weiter fort. So werden in einzelnen Berliner Schulen Klassen entsprechend der ethnischen Herkunft und Religion gebildet, wodurch de facto wieder eine Art 'Ausländerklassen' geschaffen⁷ werden. Dabei ist allerdings wichtig festzuhalten, dass es keinen notwendigen ursächlichen Zusammenhang zwischen ethnischer Zusammensetzung bzw. Migrantanteil in der Schule und den Schulleistungen und Bildungsperspektiven gibt (Wilmes, Schneider, Crul 2010). Das schlechtere Leistungsniveau hängt vielmehr mit den zugespitzten sozialen Faktoren in den Brennpunktschulen und der Ethnisierung von Bildungsbenachteiligung in den Köpfen zusammen.

„Auf dem Gymnasium haben mich meine schlechten Deutschkenntnisse dann sehr verunsichert. Meine Schwester hat dann jeden Tag nach der Schule mit mir in Deutsch geredet, damit ich 'trainiere' und meine Sprachkenntnisse verbessere.“

„Trotz sehr guter Noten in der Grundschule habe ich nur eine Realschulempfehlung bekommen. Meine Schwester hat dann Druck gemacht, dass ich aufs Gymnasium kommen soll und meine Eltern und Lehrer davon überzeugt. In der Grundschule war ich in einer rein türkischen Klasse.“

Tülay, Studentin

Die 1. Schwelle: Der Übergang von Schule zu Ausbildung oder Studium

An die schlechteren schulischen Voraussetzungen schließen sich Benachteiligungen auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz sowie nach vollzeitschulischen Berufsbildungsgängen an. Bundesweit liegt die Ausbildungsbeteiligung von MigrantInnen bei 32,2% im Vergleich zu 68,2% bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Jugendliche ohne Migrationshintergrund haben im Schnitt drei Monate nach Schulabschluss einen Ausbildungsplatz gefunden. Hingegen müssen Jugendliche mit Migrationshintergrund von einer Ausbildungsplatzsuche von 17 Monaten ausgehen (BMFI: 2010).

Seit Mitte der 90er Jahre ist zudem die Zahl der MigrantInnen, die eine berufliche Ausbildung absolvieren, stetig gesunken. In Berlin waren es 1993 noch 8,8% ausländische Auszubildende und 2006 nur noch 4,1% (Berliner

⁵ Mittlerer Abschluss meint einen Abschluss auf Sekundarstufe I-Niveau, die Kategorie höherer Abschluss bezieht alle darauf aufbauenden Abschlüsse mit ein, also nicht nur Fachabitur und Allgemeine Hochschulreife, sondern auch den erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung u.ä.

⁶ Siehe: „Flucht vor Multikulti“, in zitty Berlin. Das Hauptstadtmagazin, Heft 18/2010, S. 16-20.

⁷ „Gymnasien setzen Klassen nach Herkunft und Religion zusammen“, in Migazin: <http://www.migazin.de/>, abgelesen am 2010/03/17.

Integrationsmonitor 2009). Noch größer sind die Differenzen bei der Einmündung in eine vollzeitschulische Berufsbildung. Hier liegen die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die einen Hauptschulabschluss oder einen Mittleren Schulabschluss haben, einen vollzeitschulischen Ausbildungsplatz zu bekommen, mit 59% bzw. 57% beinahe auf dem Niveau von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die entweder gar keinen Schulabschluss, nur ein Abgangszeugnis besitzen oder eine Sonderschule abgeschlossen



haben (Gogolin 2009: 56f). Diese prekäre Situation hat dazu geführt, dass inzwischen jede/r vierte BewerberIn mit Migrationshintergrund in Bildungsgängen der „Chancenverbesserungssysteme“ mündet, was zu einer zahlenmäßigen Expansion von schulischen und überbetrieblichen Ausbildungsgängen geführt hat. Diese führen jedoch zu einem großen Teil nicht zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss oder ermöglichen einen weiteren Besuch des beruflichen Schulwesens und stoßen nur auf sehr begrenzte Akzeptanz der Arbeitsplatzanbieter, die Bewerber mit betrieblicher Ausbildung vorziehen (Boos-Nünning 2008: 13, 16).

Stark einschränkend auf die Gestaltung der eigenen Berufslaufbahn wirkt, dass sich jugendliche MigrantInnen auf ein äußerst enges Berufsspektrum konzentrieren (Boos-Nünning 2008: 6). Es ist zudem festzustellen, dass die Akteure der Berufsorientierung und -beratung diese fast ausschließlich auf den Übergang in berufsqualifizierende Ausbildungen ausrichtet und die Erlangung höherer Bildungsabschlüsse oder gar eines Hochschulstudiums von ihnen für Jugendliche mit Migrationshintergrund kaum vorgesehen und gefördert wird. Trotz der theoretisch vielfältigen Möglichkeiten, sich auch auf indirektem Wege zu höheren Abschlüssen „hochzuarbeiten“, was in anderen europäischen Ländern durchaus üblich ist, wird dies in Deutschland kaum umgesetzt (Wil-

„Die Unterstützung der Eltern war da und wichtig, aber sie war nicht ausreichend, da sie kaum Kenntnisse über das hiesige Bildungssystem hatten. Ich habe mir dann, wo es nötig war, selbst Nachhilfe gesucht. (...) Bei der Berufswahl konnten meine Eltern mich gar nicht unterstützen. Insbesondere die Beratung im Berufsinformationszentrum (BIZ) fand ich sehr zu bemängeln, sie war gar nicht unterstützend und motivierend. Die wichtigste Unterstützung war mir meine große Schwester.“

Tülay, Studentin

mes, Schneider, Crul 2010).

Grundsätzlich schöpft Deutschland sein Potential an Hochqualifizierten nicht aus. So zeigen die OECD-Erhebungen, dass in Deutschland die Studienneigung insgesamt relativ niedrig ist. Innerhalb der OECD gehört Deutschland nach der Türkei, Belgien und Mexico zu den Ländern mit der geringsten Studienneigung. Vor allem die sehr niedrige Studienquote von Jugendlichen aus einkommensschwachen und bildungsfernen Schichten und somit in der Regel auch aus Migrantenfamilien fällt dabei ins Gewicht (Tagesspiegel

vom 8.9.2010, OECD 2008). Zwar liegen die Zahlen für Berlin mit 3,4% studierenden Bildungsinländern leicht über dem Bundesdurchschnitt von 2,9%, sie sind aber weiterhin nicht nur unterdurchschnittlich, sondern zudem in den letzten Jahren rückläufig (Berliner Integrationsmonitor 2009). Schaut man sich die Zahlen für türkische MigrantInnen der

Tabelle 2: Anteile der türkischen zweiten Generation in akademischen Schulformen (Gymnasium o.ä.) in Zusammenhang mit nicht nach Schultypen differenzierten Bildungsjahren

	Durchschnittsalter Eintritt in erste Bildungseinrichtung	Alter bei erster Differenzierung nach Schultypen	Jahre gemeinsamen Lernens	Anteil im gymnasialen Zweig	Anteil bei Hochschul- zugängen
Schweden	4,9	15	11,9	56,2%	35,2%
Frankreich	3,0	15	11,9	53,6%	52,0%
Belgien	3,1	14	11,0	51,3%	24,2%
Niederlande	4,2	12	8,0	25,6%	33,2%
Deutschland	4,0	10/12	5,8/7,8	12,7%	7,5%
Schweiz	3,1	12	6,8	8,2%	13,8%
Österreich	5,2	10	5,1	n.a.	19,7%

TIES 2007/2008

zweiten Generation (mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft) an, dann sieht das Bild zwar tendenziell etwas besser aus, liegt aber im europäischen Vergleich ähnlich wie bei den Schulabschlüssen weit zurück.

In Deutschland gelingt 7,5% der MigrantInnen der Zugang zu einem Studium an einer Hochschule, wohingegen es in Frankreich über 50% der Studierenden mit Migrationshintergrund auf eine Hochschule schaffen (TIES 2009: 18). Bei der Unterrepräsentanz von MigrantInnen an den Deutschen Universitäten gibt es keinen genderspezifischen Unterschied, sie betreffen Frauen und Männer gleichermaßen (BAMF 2009: 5f). Gründe für die geringe Studienneigung vor allem bei MigrantInnen sind in der hohen Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf den berufsvorbereitenden Oberschulen und dem niedrigen Anteil auf Gymnasien sowie in der Bevorzugung von praxisorientierten Ausbildungswegen (duale Ausbildung) zu finden (Crul;

„Die Familie und meine Geschwister waren sehr wichtig, dadurch dass sie alle eine Ausbildung hatten.“

Elizabeta, Studentin

Schneider 2009: 3f; Wilmes, Schneider, Crul 2010).⁸

Die 2. Schwelle: Der Übergang nach Ausbildung oder Studium auf den Arbeitsmarkt

Die Chancenungleichheit für MigrantInnen manifestiert sich letztendlich in der Situation auf dem Arbeitsmarkt, der sich durch einen besonders hohen Anteil von arbeitslosen Menschen mit Migrationshintergrund auszeichnet. Die Arbeitslosenquote von MigrantInnen stagniert seit Jahren und

8. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass in anderen Ländern nichts Vergleichbares zum dualen Ausbildungssystem, wie es in Deutschland existiert, besteht und darum das Studium noch wichtiger ist, um einen qualifizierten Abschluss zu erlangen. Allerdings schränkt die Praxisbezogenheit einer Ausbildung die berufliche Flexibilität stärker ein als ein Studium, weshalb Akademiker in der Regel weniger von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Das wachsende Angebot dualer Studiengänge erscheint hier als eine wichtige Entwicklung, die eine theoretische Grundausbildung mit einer praxisrelevanten Ausbildung kombiniert.

ist mit 12,4% doppelt so hoch wie bei autochthonen Deutschen (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010).

In Berlin sind 29% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeitslos und damit sogar mehr als doppelt so viele wie bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit 12,8% (Berliner Integrationsmonitor 2009). Auch hier steht Deutschland im europäischen Vergleich mit einer besonders hohen Arbeitslosenquote von MigrantInnen schlecht da (TIES 2009: 26, OECD 2007). Zudem sind MigrantInnen meist in Berufen mit geringen Qualifikationen überrepräsentiert und stärker von einer Nichtübereinstimmung zwischen den erworbenen Qualifikationen und den für die ausgeübte Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen betroffen. Das gilt für BildungsinländerInnen ebenso stark wie für Zugewanderte (Berlin Institut 2009: 8). Aufgrund der Benachteiligungen und schlechteren Chancen findet inzwischen ein regelrechter brain drain von deutschen Hochqualifizierten und Akademikern mit Migrationshintergrund vor allem türkischer Herkunft statt.⁹

Kultur der Demotivation

Grundsätzlich ist festzustellen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem mit strukturellen Benachteiligungen und einer Kultur der Demotivation konfrontiert sind. Die Leistungen und Ressourcen der Migrantenfamilien bleiben ausgeblendet und eine Defizitperspektive prägt den Blick auf die MigrantInnen. Sie werden in der Regel per se als benachteiligte Gruppe behandelt, bei denen es gilt, niedrigere Standards hinsichtlich der Leistungsbereitschaft und -kapazität und den anzustrebenden Optionen anzulegen. Darum werden junge MigrantInnen in der schulischen Berufsorientierung sowie von außerschulischen Institutionen und -trägern in der Regel auf eine Ausbildung ausgerichtet und kaum zu einem weiterführenden Schulbesuch bzw. zur Erlangung eines höheren Schulabschlusses oder gar einer Hochschulberechtigung mo-



tiert. Im Berliner Bildungsbericht wird von einem „kohärenten Benachteiligungssyndrom“ gesprochen, mit dem die MigrantIn Jugendlichen auf allen Stufen des Bildungssystems umzugehen haben (ISO 2008: 18; 23). Die Gründe, die zu der Benachteiligung von MigrantIn Jugendlichen führen, sind komplex und entfalten ihre Wirkung im Zusammenspiel (Diefenbach: 2010). Mangelnde Sprachkenntnisse sowie ein bildungsferner sozio-ökonomischer Hintergrund gehören hier ebenso dazu wie die strukturellen Ausschlussmechanismen des deutschen Bildungssystems. Der UNO-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Munoz Villalobos, der 2006 die Bildungssituation in Deutschland bewertete, verwies auf deren diskriminierende Wirkung, zum Beispiel durch das dreigliedrige Schulsystem, das dazu führt, dass fast die Hälfte der Kinder mit Migrationshintergrund Empfehlungen für Oberschulen erhält, die nicht ihren tatsächlichen

⁹ Hierzu: Spiegel 10.09.2009; Tagesspiegel 16.09.2010. MIGAZIN: „Jung, erfolgreich, türkisch – hierzulande nicht gefragt?“ in Migazin: <http://www.migazin.de/>, abgelesen am 2009/12/16.

¹⁰ Siehe Spiegel vom 21.2.2006. Diese Einschätzung wird bestätigt durch eine aktuelle Studie aus Hamburg, die belegt, wie sehr die soziale Herkunft die zu erwartende Oberschulempfehlung bestimmt. Hier zeigte sich, dass die Schüler, die Schulen in den wohlhabenden Stadtteilen mit geringem Migrantenanteil besuchten, dreimal häufiger eine Gymnasialempfehlung bekamen als die Schüler in den sozial benachteiligten Stadtteilen. Siehe: http://www.spd-fraktion-hamburg.de/no_cache/themen/bildung/presseerklarungen/e/17502/f/1.html, Siehe hierzu auch: Wilmes, Schneider, Crul 2010.

Leistungen entsprechen.¹⁰

Grundsätzlich sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufiger Schwächen in der Allgemeinbildung, bei den schulischen Qualifikationen und unzureichende Deutschkenntnisse festzustellen. Allerdings ist auch festzustellen, dass deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund keinen Ausbildungsplatz bekommen als zahlenmäßig über eine unzureichende Bildung und Qualifikationen verfügen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind auch dann gegenüber deutschen Jugendlichen benachteiligt, wenn sie über die gleichen Schulabschlüsse verfügen (Boss-Nünning 2008: 10). Dasselbe gilt für den Arbeitsmarkt: auch bei gleicher Bildung haben MigrantInnen einen schlechteren Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt als die übrige Bevölkerung. Auch hier reicht also für das schlechtere Abschneiden die einseitige Erklärung durch die Bildungsdefizite von MigrantInnen nicht aus (OECD 2007).

Die Macht der Bilder: 'stereotype threat'

Strukturelle Diskriminierung wirkt sich in den deutschen Schulen auch durch Erwartungseffekte und den sogenannten „stereotype threat“ aus. MigrantInnende sind durchgehend niedrigeren Bildungserwartungen ausgesetzt als ihre autochthonen MitschülerInnen. Hierzu tragen sowohl das Fehlen von Vorbildern wie auch die schulische Segregation und Konzentration auf niedrige Schulzweige bei. Aber vor allem werden ihnen von Seiten der Lehrkräfte geringere Erwartungen hinsichtlich ihrer Potentiale und Leistungen entgegengebracht und dementsprechend werden sie mit weniger anspruchsvollen Lerninhalten versorgt. Studien belegen, wie sich die geringen Lehrereinschätzungen hinsichtlich der kognitiven Kapazität sowie einer wenig zum Lernen motivierenden Atmosphäre auf die Bildungsverläufe der Jugendlichen wie selbst erfüllende Prophezeiungen auswirken (AKI 2006, Diefenbach 2010: 124).¹¹

Darüber hinaus führen die stereotypen Bilder von den benachteiligten MigrantInnenden vor allem türkischer

und arabischer Herkunft zu einer Art psychologischer Rückkopplung, die nachhaltig auf die Leistungsfähigkeit von Jugendlichen zurückwirkt. Die Forschungsergebnisse belegen die Wirkung dieses „stereotype threat“: die permanente Angst vor der Beurteilung der eigenen Leistungen auf Basis der negativen Stereotypen gegenüber MigrantInnen führt zu schwächeren Leistungen und weniger Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten (BJK 2008: 10; AKI 2006).

Zur Wirksamkeit des „stereotype threat“ bei den SchülerInnen trägt eine ethnischere, stigmatisierende Schulumphäre bei. Hier zeigt sich im europäischen Vergleich, dass in deutschen Schulen in Bezug auf die ethnischen und kulturellen Unterschiede ein besonders ausschließendes Schulklima vorherrscht. Fast 40% der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Berlin und Frankfurt gaben an, dass sie sich in ihrer Schule nicht willkommen fühlen. Fast ebenso viele hatten schon einmal eine feindselige und unfaire Behandlung in der Schule erlebt. 16% von diesen gaben an, eine solche sogar regelmäßig bzw. häufig in ihrer Schule zu erleben. Mit diesen



¹¹ Eine aktuelle OECD-Studie verweist auf den Einfluss von Erwartungseffekten auch bei der allgemeinen Einstellungspraxis. Die geringen Erwartungen hinsichtlich der Qualifikationen von MigrantInnen führen auch auf dem Arbeitsmarkt dazu, dass MigrantInnen aller Qualifikationsstufen, aber vor allem auch hochqualifizierte MigrantInnen von Diskriminierung betroffen sind bzw. bei gleichen Voraussetzungen geringere Einstellungschancen haben (OECD 2009).

Werten lagen die untersuchten deutschen Schulen weit vor denen der anderen europäischer Metropolen (TIES 2009: 17).

Strukturelle sowie auch direkte Diskriminierung begegnen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund auch nach der Schule an der 1. und 2. Schwelle, beim Übergang zu einer Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt. Eine Studie, in denen die Chancen bei der Praktikumsplatzsuche von Studenten erforscht wurde, stellte fest, dass bei identischen Bewerbungen Studenten mit einem türkischen Namen eine 14% geringere Chance haben, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden als die Studenten mit einem deutschen Namen. In kleinen Unternehmen hatten sie sogar eine 24% geringere Chance (Kaas 2010). Es zeigt sich, dass bestimmte ethnische Zugehörigkeiten sich als besonders nachteilig erweisen. So haben türkische MigrantInnen in allen Bereichen (Übergang in eine betriebliche Ausbildung, Übergang in den Beruf sowie Positionierung auf dem Gesamtarbeitsmarkt) nicht nur schlechtere Chancen gegenüber

Deutschstämmigen, sondern auch gegenüber MigrantInnen anderer Herkunft. Ähnlich starke Benachteiligungen wurden für Ausbildungsplatzbewerber mit arabischer, iranischer und afghanischer Herkunft im Vergleich zu Jugendlichen aus der GUS, dem ehemaligen Jugoslawien, Polen und Ländern der Europäischen Union festgestellt (Boss-Nünning 2008: 17). Eine Benachteiligung von MigrantInnen aus islamischen Herkunftsländern ist offensichtlich.

Als Gründe für die BewerberInnenauswahl entlang ethnischer Grenzen wird von Betrieben und AusbilderInnen angegeben, dass sie besondere Reibungsverluste im Betrieb befürchten. Wegen der fehlenden Einbindung in 'deutsche' soziale Netze wird hier insbesondere von einer unzureichenden Kenntnis der 'deutschen' (Betriebs)Kultur ausgegangen, und es werden spezielle Schwierigkeiten aufgrund der Zugehörigkeit zu einer 'anderen' Kultur wie z.B. Überziehung des Urlaubs, Verweigerung von bestimmten Tätigkeiten, Nichtakzeptanz von Arbeitszeiten, insbesondere bei jungen Frauen, erwartet (Boss-Nünning 2008: 14).



Der Faktor Religion im Bildungsverlauf

Religion, bzw. die Zugehörigkeit zu einer Minderheitenreligion, spielt im Zugang zu Bildung, Ausbildung und Arbeit in Deutschland eine Rolle. Dies ist besonders relevant für MigrantInnen, da bei ihnen insgesamt der Bezug zu Religion und Glauben stärker ausgeprägt ist als bei autochthonen Deutschen (Uslucan 2006: 35; Krech 2009: 10). Dies wird durch die bislang einzige deutsche Studie zum Übergang Schule/Ausbildung, die nach Religionszugehörigkeit differenziert hat, belegt. In der Studie des Deutschen Jugendinstituts, dem DJI-Übergangspanel, in dem Ausbildungsverläufe von HauptschülerInnen untersucht wurden, wird ein substantieller Zusammenhang zwischen Religionszugehörigkeit und realisiertem Ausbildungsstatus festgestellt. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass katholische Jugendliche gegenüber muslimischen Jugendlichen deutlich bessere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Bei der Realisie-

zung eines weiteren Schulbesuchs haben sogar alle anderen Religionsgruppen gegenüber Muslimen bessere Chancen. Es zeigt sich, dass muslimische Jugendliche trotz gleicher Bewerbungsstrategien gegenüber anderen Jugendlichen geringere Chancen haben, eine Ausbildung zu realisieren oder weiter zur Schule zu gehen. Die Studie belegt auch, dass bei dieser Benachteiligung die vermeintliche Stärke der Religiosität keine Rolle spielt (Granato/ Skrobaek 2007: 244f).

Andere Untersuchungen stellen fest, dass junge Muslime in der Schule besonders stark mit einer Kultur der niedrigen Erwartungen und der Entmutigung durch Lehrer konfrontiert sind. Sie haben oft das Gefühl, entweder ständig gegen die Stereotype und Vorurteile ankämpfen oder ihre religiöse Identität verstecken und unterdrücken zu müssen. Teilweise kommt es vor, dass Lehrpersonal versucht, ihre religiösen



„An dem Gymnasium war ich die einzige mit Kopftuch. Der Schulleiter sagte, dass man auf seiner Schule kein Kopftuch trägt.“

Tülay, Studentin

Ansichten und Praktiken zu beeinflussen. Viele muslimische Jugendliche, die im Rahmen einer Studie in Berlin befragt wurden, erzählten, dass ihnen auf die eine oder andere Weise von ihren Lehrern klargemacht worden sei, dass sie niemals erfolgreich durch das Bildungssystem gehen könnten (OSI 2009: 2; OSI 2010: 77f). Vor allem muslimische Mädchen, die ein Kopftuch tragen, erleben auch außerhalb der Schule zahlreiche Benachteiligungen, z.B. bei der Suche nach einem Praktikumsplatz, bei der Berufsberatung oder der Vermittlung durch die Arbeitsagentur oder durch freie Bildungsträger, die sie grundsätzlich als nicht in Ausbildung oder Arbeit vermittelbar ablehnen.¹²

In vielen Bereichen unterscheiden sich junge Muslime hinsichtlich ihrer Wertorientierung kaum von anderen Jugendlichen, so z.B. in Bezug auf Freundschaft, Freiheit und familiäre Sicherheit, aber auch mit Blick auf ihre Bewerbungsstrategien (Uslucan 2009: 13; Granato/ Skrobaek 2007: 236). Doch gerade im Umgang mit muslimischen Jugendlichen ist immer wieder die Neigung festzustellen, auf tretende Probleme mit deren religiösem Hintergrund zu erklären bzw. zu „islamisieren“. Damit wird Religion im Integrationsprozess als absoluter Differenzfaktor hochstilisiert und als der entscheidende Teil der individuellen und kollektiven Identität der MigrantInnen bewertet. Es wird zudem ein Bild des Islam als des absolut Anderen hergestellt (Lehman 2009: 4f).

Gerade im Gegensatz dazu haben weitgehend unbemerkt viele junge, urbane Muslime der zweiten und dritten Generation islamisch-europäische Identitäten entwickelt, die sich in

¹² Mit Kopftuch gibt es keine Lehrstelle“ in, Berliner Zeitung vom 28.9.2007; „Kinder, Küche Kopftuch“ in, taz vom 9.9.2007.

¹³ „Neuköllns Bürgermeister: Multi-Kulti ist gescheitert“, tagesspiegel vom 13.11.2004., „Der Tag als Multikulti für tot erklärt wurde.“ <http://www.welt.de/>

¹⁴ „Skepsis gegenüber dem Islam. Religiöse Vielfalt löst bei jedem zweiten Ängste aus“ in www.migazin.de, abgelesen am 02.09.2009. Hierzu siehe auch Allensbach Studie von 2006, „Eine fremde, bedrohliche Welt“ in: F.A.Z. vom 17.05.2006, Nr. 114, Seite 5.

¹⁵ Die Identifizierung islamophober Manifestationen stößt in Deutschland auf besondere Hürden, die sich vor allem in einer unproduktiven Begriffsdebatte manifestiert. Da sich Islamophobie innerhalb der Gemengelage von Mehrfachdiskriminierung manifestiert und teilweise nahtlos an ethnische, fremdenfeindliche und rassistische Diskriminierung anknüpft, gibt es vor allem in Deutschland.

Abgrenzung zu den ethnischen Herkunftskulturen ihrer Eltern und in Anlehnung an europäische Lebensstandards und Wertestrukturen verstehen. Sie verstehen sich als Muslime und Deutsche zugleich, bzw. als deutsche Muslime (Gerlach 2006). Zudem ist die religiöse Identität für viele junge Muslime eine wichtige Ressource im Bildungsverlauf und fördert maßgeblich ihre Bildungsaspirationen, ihre Motivation zu Leistungsverbesserung, Selbstdisziplinierung und eine verantwortungsbewusste Lebensführung. Das gilt vor allem für muslimische Mädchen, die über religiöse Werte ihre Bildungs- und Berufsaspirationen gegenüber konservativen Elternhäusern verhandeln und erkämpfen (OSI 2009: 94f).

Benachteiligung von Muslimen

In den Diskussionen um das angebliche Scheitern der multikulturellen Gesellschaft¹³ manifestiert sich die abnehmende Toleranz der deutschen Mehrheitsgesellschaft gegenüber Minderheiten und der multikulturellen Zusammensetzung der Gesellschaft (Heitmeyer; EUMC 2005; 2006a,b,c). In den öffentlichen Debatten manifestiert sich, dass weiterhin maßgebliche Teile der deutschen Bevölkerung wenig Bereitschaft zeigen, Jugendliche und Familien mit Migrationshintergrund als ebenbürtige, deutsche Bürger anzuerkennen. Über die herrschenden Diskurse zu „Islamismus“, Parallelgesellschaften sowie der mangelnden „Integrationsfähigkeit und –willigkeit“ der MigrantInnen wird ein Scheitern der multikulturellen Gesellschaft deklariert und einseitig die MigrantInnen dafür verantwortlich gemacht.

Spätestens seit den Terroranschlägen vom 11. September haben sich die stigmatisierenden und stereotypisierenden Ausländerdiskurse auf Muslime fokussiert, und die Debatten zu islamischem Fundamentalismus und Terrorismus vermischen sich mit der Integrationsdebatte. So belegen aktuelle Meinungsumfragen, dass bei nahezu jedem zweiten Deutschen die wachsende religiöse Vielfalt Unsicherheitsgefühle und Ängste auslöst. Das überwiegend kritische Bild von fremden Religionen in der Bevölkerung wird in erster Linie

auf den Islam bezogen, wobei der muslimische Glaube geradezu spiegelbildlich zum Christentum bewertet wird.¹⁴

Schon im März 2000, also vor dem Terroranschlag vom 11. September, hatte die Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (ECRI) darauf hingewiesen, dass „die religiöse Intoleranz gegenüber dem Islam und moslemischen Gemeinschaften in den Ländern, zunimmt, in denen diese Religion nicht von der Mehrheit der Bevölkerung praktiziert wird.“ (ECRI 2007: 35). Eine Reihe von Studien belegt inzwischen die Zunahme islamophober Einstellungen in Deutschland (IHF 2004; EUMC 2006a und b; FRA 2009, OSI 2009 und 2010, EMILIE Research Project 2009; Schneiders 2009; Sokolowsky 2009; Benz 2009).¹⁵ Aktuell stellt eine Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung die besondere Ausprägtheit der Feindseligkeit gegenüber dem Islam vor allem in der gesellschaftlichen Mitte fest. 58% der befragten Deutschen würden hiernach wenn möglich die „Religionsausübung für Muslime „erheblich einschränken.“¹⁶

Diese Entwicklung hat sich verstärkt und die Fixierung der öffentlichen Debatte auf die vermeintlichen Integrationsprobleme der Muslime aufgrund des vermeintlich antidemokratischen, mit westlichen Standards unvereinbaren Charakters des Islam hat die Ablehnung islamischer Alltagspraxen und eines muslimischen Lebensstils in großen Teilen der Bevölkerung befördert. Das inzwischen verbreitete negative Bild vom Islam betrie in Deutschland die größte

„Bei der Praktikumsuche hatte ich große Probleme mit dem Kopftuch – ich habe dann ein Praktikum in einer Fraueneinrichtung gemacht, wo ich für drei Monate das Kopftuch abnehmen musste, obwohl die Klientinnen teilweise selber ein Kopftuch getragen haben. Es hieß, das Kopftuch würde von ihnen mit Gewalt und Unterdrückung assoziiert werden.“

Tülay, Studentin

einen politischen Diskurs, der Religion als eigenständiges Differenz- bzw. Diskriminierungsmerkmal in Frage stellt und die vorliegenden Fälle unter dem Bereich Xenophobie und Rassismus subsumieren möchte. Die heftigen Debatten, die allein um die Verwendung des in internationalen und europäischen Menschenrechtsdebatten gängigen Begriffs Islamophobie geführt wurden, lässt sich in seiner Emotionalität und Kompromisslosigkeit nicht mit ähnlichen Kritikpunkten hinsichtlich der Verwendung der Begriffe Xenophobie oder Homophobie vergleichen. Die ständige Vermengung mit der Islamismus- und Extremismus-Debatte hat die Identifizierung von islamophoben Ausgrenzungsmechanismen zusätzlich erschwert.

¹⁶ Decker, Oliver; Marliese Weißmann; Johannes Kiess (2010): „Die Mitte in der Krise – Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010“, Friedrich-Eberst-Stiftung.

Gruppe der MigrantInnen, da die meisten MigrantInnen aus islamischen Herkunftsländern kommen.¹⁷ Die erste bundesweite repräsentative Studie von 2009 hat eine Zahl von 4 Millionen Muslimen für Deutschland festgestellt (BMI 2009). In Berlin kann davon ausgegangen werden, dass die Hälfte bis zu zwei Dritteln aller SchülerInnen mit Migrationshintergrund einen muslimischen Hintergrund haben (OSI 2010: 70). Das bedeutet für Bezirke und Schulen, in denen ein Großteil der SchülerInnen einen Migrationshintergrund haben, dass die Mehrheit der Schülerschaft einen muslimischen Hintergrund hat.

Muslimische Jugendliche sowie ihre Eltern sind am stärksten von den Stereotypisierungen und Diskreditierungen ihrer Gruppe betroffen. In den aktuellen Integrationsdiskussionen werden häufig Assimilationsforderungen laut bzw. implizit oder explizit die Aufgabe ihrer kulturellen bzw. religiösen Identität oder zumindest die Unsichtbarmachung dieser gefordert (OECD/ ODIHR 2008: 23f). Das 'islamkritische' Gesamtklima beeinflusst auch die Einstellungen der LehrerInnen gegenüber ihren muslimischen SchülerInnen (OECD/ ODIHR 2008: 32; 39).

Für Deutschland stellte die Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ fest, dass Muslime vor allem in den Bereichen Bildung und Arbeit im Vergleich zu anderen Gruppen mit mehr Problemen umgehen müssen (BMI 2009). Das Antidiskriminierungsnetzwerk des Türkischen Bundes in Berlin und Brandenburg (ADNB) berichtet, dass die Mehrzahl der Beschwerden, die sie erreichen, sich auf Diskriminierungen innerhalb des Bildungssystems beziehen (OSI 2009: 101). In einer Studie, die in Berlin und Hamburg durchgeführt wurde, gaben 6% der befragten muslimischen SchülerInnen an, in den letzten 12 Monaten direkte Diskriminierungen in der Schule erlebt zu haben, wie zum Beispiel von Seiten der Lehrer das Mokieren über die Einhaltung religiöser Gebote wie dem Fasten (OSI 2009: 101). Die Benachteiligung von Muslimen in der Bildung manifestiert sich neben direkten Diskriminierungen auch durch strukturelle Ausgrenzung, was dann wiederum zu den geringen Bildungserfolgen von



17 Allerdings bedeutet die Herkunft aus einem kulturell mehrheitlich islamisch geprägten Land nicht zwangsläufig, dass tatsächlich ein muslimischer Glaube oder Praxis der Person vorliegt, da es zum einen in diesen Ländern andere religiöse Gruppen gibt, sowie auch dort die Säkularisierung zu nichtreligiösen Identitäten geführt hat. Islamfeindliche Einstellungen orientieren sich aber nicht am Glauben oder der ethnischen Zugehörigkeit; so sind von Islamfeindlichkeit oft genauso atheistische MigrantInnen türkischer Herkunft wie autochthone Deutsche, die zum Islam konvertiert sind, betroffen.

Muslimen beiträgt. Europaweit besucht die Mehrzahl der muslimischen Kinder und Jugendlichen Schulen oder Schulzweige, die zu geringen Abschlüssen führen.

Es besteht die Gefahr bei den jungen Muslimen, dass die erlebten Benachteiligungen in Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt zusammen mit der Verweigerung an Anerkennung ihrer in Deutschland verwurzelten, hybriden Identitäten letztendlich zu einer Entfremdung von beiden Gesellschaften führen: der deutschen Mehrheitsgesellschaft und den muslimischen Gemeinschaften ihrer Eltern (OECD/

„Für mich ist Religion mein Leben. (...) Weil der Islam im Westen so verpöht ist, möchte ich der Gesellschaft beweisen, dass er nicht so ist, wie sie denken, und dass ich als muslimische Frau gut ausgebildet bin und arbeiten kann.“

Shajia, Gymnasiastin 13. Klasse

Schlechte Chancen versus hohe Bildungsmotivation

Die prekäre Situation der jugendlichen MigrantInnen im Bildungssystem steht in keinem Verhältnis zu der hohen Bildungsmotivation, die in vielen Migrantenfamilien vorherrscht und die jetzt schon zu einer enormen Leistung an Bildungsaufstieg innerhalb nur einer Generation geführt hat, denn trotz eines sehr ressourcenarmen sozio-ökonomischen Hintergrundes hat über ein Viertel der Türken der zweiten Generation den Weg in die höhere Bildung geschlagen (TIES 2009: 18, MLD 2009: 215; Dollmann 2010).

Wo bei den Türken der ersten Generation nur 3-4% eine Hochschulzugangsberechtigung hatten, konnten bei der zweiten und dritten Generation inzwischen 42,4% einen höheren Schulabschluss als ihre Eltern erlangen (BAMF 2010: 89). Schaut man sich nur die Zahlen der zweiten und

dritten Generation türkischstämmiger Jugendlicher im Alter von 20 bis 25 Jahren an, die Bildungsinländer sind, so zeigt sich eine Hochschulzugangquote (Abitur/ Fachabitur) von 22,4 % (Mikrozensus 2008). Es zeigt sich also für die Gruppe der türkischstämmigen MigrantInnen, der Gruppe der MigrantInnen, die bei allen Erhebungen am schlechtesten abschneidet (z.B. PISA, Berlin-Studie 2009), also tatsächlich ein enormer intergenerationeller Bildungsaufstieg.

Diese soziale Aufwärtsmobilität war und ist nur möglich aufgrund der Mobilisierung eigener Ressourcen, wie die besondere familiäre Unterstützung und eine hohe Bildungsaspiration bei den Jugendlichen. Denn entgegen der in der Öffentlichkeit und in den Medien verbreiteten Bilder von den an der Bildung ihrer Kinder desinteressierten Migranteltern engagieren sich diese, ihren Möglichkeiten entsprechend, stark für die Bildung und Ausbildung ihrer Töchter ebenso wie ihrer Söhne (Boss-Nünning 2008: 11; TIES 2009: 22f). Die Bildungserwartungen sind in den Migrantenfamilien meist hoch, und dementsprechend stark sind sie motiviert, auch bei einem geringen Einkommen in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Teilweise wird gerade das den Familien als unangemessenes Fehlverhalten vorgehalten, und es heißt, dass sie unrealistische und überzogene Erwartungen an die Bildungschancen ihrer Kinder haben, diese überfordern und ihnen darum eher schaden würden (Gogolin 2009: 59f). Diese Haltung wird ihnen vor allem dann

„Meine Eltern haben beide keine Schule besucht. Trotzdem haben mir meine Eltern immer gesagt: Bildung ist wichtig, versuche gute Noten zu bekommen.“

Tülay, Studentin

„Ich bin die erste in der Familie, die studiert hat. Mein Vater ist stolz und die ganze Familie ist glücklich darüber.“

Elizabeta, Studentin

„Ich komme aus einfachen Verhältnissen, mein Vater kam als Flüchtling nach Deutschland und meine Eltern kommen aus sehr armen Verhältnissen aus Bangladesch. Beide haben kaum selber eine Schule besucht. Weil sie aus armen Verhältnissen kommen, war ihnen Bildung wichtig für ein besseres Leben und mehr Ansehen. Bildung ist ganz wichtig in meinen Kreisen.“

Shajia, Schülerin, 13. Klasse

entgegen gebracht, wenn ihre Kinder einen weiteren Schulbesuch und höhere Bildungsabschlüsse anstreben.¹⁸

Die verbreiteten stereotypisierenden Vorurteile von den bildungsfernen Elternhäusern der Migrantenjugendlichen stehen im Widerspruch zu einer komplexen Realität der Migration und blenden Diskriminierungseffekte aus. Unbeachtet bleibt dabei auch die Heterogenität, die sich hinter den Begriffen `Migrant` und `Migrationshintergrund` verbirgt, der keine substantiellen Aussagen über kulturelle, religiöse oder soziale Hintergründe beinhaltet und allein auf die familiäre Zuwanderungsgeschichte bzw. die Unterscheidung vom `Normaldeutschen` ohne Migrationsgeschichte verweist. So zeigen die Daten für Berlin, dass 23,6% der hier ansässigen MigrantInnen einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss haben und damit nur knapp unter dem AkademikerInnenanteil der BerlinerInnen ohne Migrationshintergrund liegen, der bei 24,2% liegt (Integrationsmonitor 2009). Auch wenig ins Bild der bildungsfernen Elternhäuser vor allem aus islamischen Ländern passt, dass der AkademikerInnenanteil bei MigrantInnen aus den Ländern des Nahen Ostens mehr als doppelt so hoch ist als bei den autochthonen BerlinerInnen. Ähnliches gilt auch für die MigrantInnen aus afrikanischen Ländern und aus den Ländern des Fernen Ostens (Berlin-Institut 2009: 49).

Eine hohe Bildungsorientierung findet sich nicht nur bei der 1. Generation der Eltern, sondern auch bei einem

beträchtlichen Teil der Jugendlichen selbst. So wurde bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine positivere Einstellung zur Schule als bei SchülerInnen ohne Migrationshintergrund festgestellt. Allerdings sinkt diese positive Einstellung mit der Länge der Aufenthaltsdauer in Deutschland. Es zeigte sich, dass später zugewanderte MigrantIn-jugendliche eine höhere Bildungsmotivation aufweisen als die `BildungsinländerInnen`, was ein starkes Indiz für die demotivierende Wirkung innerhalb des deutschen Bildungssystems und dessen Mangel an interkultureller Offenheit ist (Reißig/ Gaupp/ Lex 2006: 153).

Die starke Neigung von Migrantenjugendlichen, einen weiterführenden Schulbesuch anzustreben, entspricht nicht nur der initialisierten Einsicht nach Erlangung höherwertiger Schulabschlüsse zur Verbesserung der beruflichen Chancen, sondern ist auch ein Beleg für die hohe Bildungsmotivation. Diese Neigung ist nicht nur bei HauptschülerInnen vorzuziehen, sondern auch ein ansteigender Anteil an GymnasiastInnen mit Migrationshintergrund macht die hohe Bildungsaspiration deutlich. So zeigen die Ergebnisse des Berliner Integrationsmonitor 2009¹⁹, dass der prozentuale

„Meine Eltern haben mich voll unterstützt, also sie wollten, dass ich mir voll Mühe gebe, und die meinten immer, ihr müsst Ärzte und so werden. Ich durfte in der Grundschule nie raus gehen, bevor ich nicht meine Hausaufgaben fertig hatte, gelernt hatte. Meine Mutter hat mich immer abgefragt und alles. (...) Ab der 4. Klasse habe ich dann selbst gemerkt, Schule ist wirklich wichtig. Das habe ich vor allem durch unseren Bekanntenkreis, Familie und so gemerkt. Sie kamen immer zu uns, schauten sich die Zeugnisse an, sagten, das muss besser werden und so. Sie waren wie Vorbilder, denn alle in meinem Bekanntenkreis haben eine gute Bildung.“

Dalia, Schülerin 13. Klasse

¹⁸ Auf facebook hat sich inzwischen eine Gruppe gebildet, die: „Wir haben es geschafft! Von der Hauptschulempfehlung zum...!?“ heißt und auf der sich zahlreiche Beispiele für die falschen Empfehlungen durch Lehrer finden, bzw. von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die trotz Sonderschul-, Hauptschul- oder Realschulempfehlung schließlich erfolgreich ein Studium absolviert haben. <http://www.facebook.com/pages/Wir-haben-es-geschafft-Von-der-Hauptschulempfehlung-zum-/115083761847137>

„Unterstützt hat mich vor allem meine Mutter. Sie war Lehrerin für Mathematik in Jordanien. Sie hat immer mit uns gelernt, hat uns abgefragt und Übungsaufgaben gegeben. Mein Vater kam als Flüchtling. Er war eigentlich Analphabet, hat sich aber später selber das Lesen und Schreiben beigebracht. Mein Vater hat uns belohnt, wenn wir gute Noten hatten. Als sie nach Deutschland kam, war es ein bisschen schwer für sie, denn ihre Abschlüsse wurden nicht anerkannt. Sie hat nie eine Arbeit in Deutschland entsprechend ihrer Qualifikationen gefunden.“

Dalia, Schülerin 13. Klasse

Anteil von GymnasiastInnen mit Migrationshintergrund, wenn man ihn nicht in Bezug auf die GesamtschülerInnenzahl der einzelnen Schulen berechnet, sondern die SchülerInnenzahlen mit Migrationshintergrund an den einzelnen Schulformen in Relation zur GesamtschülerInnenzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund setzt, mit fast 30% über dem der GymnasiastInnen ohne Migrationshintergrund mit etwas über 20% liegt.

Doch trotz steigender GymnasiastInnenzahlen bleiben die Zahlen der StudentInnen und AbsolventInnen mit Migrationshintergrund unterdurchschnittlich. So ist der Anteil der AbiturientInnen mit Migrationshintergrund, die eine Hochschulberechtigung erlangen, zwar ansteigend, liegt aber mit 21,8% noch immer weit unter dem der SchülerInnen ohne Migrationshintergrund mit 44% (Berliner Integrationsmonitor 2009).

Aber nicht nur das, die Zahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe II, die ein Abitur anstreben, steht nicht im Verhältnis zu den tatsächlich erreichten Abschlüssen bzw. der Zahl der AbiturientInnen mit Migrationshintergrund. Es zeigt sich, dass viele Jugendliche, die eine Gymnasialzulassung hatten oder auf dem Gymnasium oder einer Gesamtschule mit Gymnasialzweig sind, aus

bislang ungeklärten Gründen auf dem Weg zum Abitur `verloren gehen`. Noch mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund scheitern an den Hürden zu einem Studium.

Die jetzt schon prekäre Situation für MigrantInnen in Bezug auf Chancengleichheit in Bildung und auf dem Arbeitsmarkt und der damit produzierte Ausschluss von gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten wird sich in Anbetracht des demographischen Wandels in Deutschland zuspitzen. Heute schon haben bundesweit 18% der Neutklässler einen Migrationshintergrund – in den Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen sind es jetzt schon im Durchschnitt bis zu 30%.²⁰ Von den Kindern unter fünf Jahre haben bundesweit 34,4% einen Migrationshintergrund (Die Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010). Eine Gesellschaft mit in absehbarer Zeit drohendem Fachkräftemangel sowie einem Überschuss an gut ausgebildeten AuswanderInnen kann sich weitere Chancenungleichheit im Land eigentlich nicht mehr leisten.

„Angst macht mir die andere Art zu lernen an der Universität.“

Shajia, Schülerin, 13. Klasse



19 Der Integrationsmonitor ist der Umsetzungsbericht zum Integrationskonzept des Berliner Senats

20 Bericht zur neuen Bundesstudie zum Ländervergleich, Zeit online abgelesen am 23.6.2010.



1.2 Die besondere Situation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund

Ungeachtet der ö entlichen stereotypen Bilder und Debatten um unterdrückte `Kop uchmädchen´, denen am besten durch ein generelles Kop uchverbot auch für Schülerinnen²¹ geholfen ist, entwickeln sich die Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, vor allem die muslimischen, als die Bildungsaufsteigerinnen Deutschlands. Im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung heißt es: „Mädchen mit Migrationshintergrund erbringen gute Leistungen in der Schule und beherrschen die deutsche Sprache. Trotzdem fehlt ihnen oftmals die Möglichkeit, ihre Potentiale nutzbringend einzusetzen.“ (NIP, S. 18)

Grundsätzlich sind junge MigrantInnen diejenigen, von denen die wenigsten eine Berufsausbildung absolvieren. Und wenn sie eine machen, dann konzentrieren sie sich in der

„Obwohl mein Vater altmodisch ist, war für ihn klar, dass seine Tochter einen Beruf erlernen sollte.“

Elizabeta, Studentin

Regel auf ein kleines Berufsspektrum im unteren Einkommensbereich und mit geringen Aufstiegschancen (BAMF 2009: 5f). Vor allem junge Frauen türkischer und arabischer Herkunft erlangen die schlechtesten Bildungsabschlüsse. So besuchen die meisten türkischen Mädchen berufsbildende oder weniger qualifizierende Schulen. Da sie häufiger früh heiraten und Kinder kriegen, beenden sie, auch wenn sie die Möglichkeit für eine höhere Bildung bzw. eine Gymnasialempfehlung oder ein Abitur haben, ihre Bildungskarriere schon sehr früh (TIES 2009: 7).

„Als Mädchen soll man auch den Haushalt machen. Meine Eltern haben mich aber nicht dazu erzogen, darum habe ich es nicht gelernt, z.B. was andere können, kochen und so. Lernen und Bildung haben sie für mich vorgezogen, das war ihnen immer wichtiger.“

Shajia, Schülerin, 13. Klasse

Es sieht so aus, als wenn die Mädchen und jungen Frauen der zweiten und dritten Generation nun in Deutschland auflösen. Die starke Dynamik, die diese Gruppe aufweist, verweist auf eine Umkehrung des Trends und es könnte zu einer ähnlichen Entwicklung wie in den Niederlanden führen, wo Frauen mit türkischem Hintergrund bessere Bildungsabschlüsse machen als die Jungen und man inzwischen zahlreiche qualifizierte Frauen türkischer Herkunft in hohen Positionen findet. Eine Reihe Beobachtungen stehen im Gegensatz zu den alten Befunden und weisen auf die hohe Lern- und Bildungsmotivation hin. So machen muslimische Mädchen im Verhältnis zu den Jungen die besseren schuli-

schen Abschlüsse. Auch streben sie häufiger als diese eine höhere Bildung an. Es zeichnet sich zu dem oben skizzierten Bild inzwischen eine Veränderung ab. Zum Beispiel bei der Verteilung auf die verschiedenen Schulzweige. Für Berlin und Frankfurt wurde festgestellt, dass den türkischen Mädchen im Verhältnis zu den Jungen der Übergang auf die höheren Schulzweige besser gelingt: In Berlin, wo die Mehrheit der türkischen Jungen Hauptschulen besucht, sind mehr Mädchen auf den Realschulen zu finden und in Frankfurt schauen es mehr als doppelt so viele Mädchen wie Jungen mit türkischem Hintergrund auf ein Gymnasium (Wilmes, Schneider, Crul 2010). Es machen mehr Mädchen als Jungen der vergleichbaren Herkunftsrgruppen ein Abitur, doch schauen deutlich weniger Mädchen den Übergang in die Hochschule. Allerdings hat hier in den letzten 15 Jahren z.B. bei den türkischen Mädchen ein enormer Aufholprozess stattgefunden, der dazu geführt hat, dass die Studienaufnahmequote bei den Mädchen um das 9,5-fache gesteigert wurde, während diese Quote bei den Jungen nur um das 2,5-fache anstieg.

Die meisten Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund verfolgen eine sehr konkrete und fortschrittliche Lebensplanung und werden dabei auch von ihren Eltern unterstützt. Gerade die türkischen jungen Frauen sind dabei auf Deutschland orientiert. Die meisten von ihnen sehen keinen Widerspruch darin, eine Familie zu gründen und einem Beruf nachzugehen. Auch wenn sie aus der Unterschicht sind, sind sie sehr bildungsorientiert und werden, im Unterschied zu deutschen Mädchen aus der Unterschicht, von ihren Eltern unterstützt. Zudem weisen sie eine hohe Motivation, Durchsetzungsvermögen und Verantwortungsbewusstsein auf (Boos-Nünning, Karakaşoğlu 2005). Junge Türiinnen sind vor allem im Bereich Berufswahl selbständiger als Jungen und möchten sich hierzu von ihren Eltern weniger reinreden lassen.²² So trugen sie, obwohl die meisten ihrer Mütter kaum selbst die Schule besucht hatten und praktisch Analphabeten sind, erheblich zu dem intergenerationalen Bildungsaufstieg durch die Verbesserung ihrer Abschlüsse bei, den die Türken der zweiten und dritten Generation geschehen haben (TIES 2009: 18). Vergleichbares gilt

²¹ Alice Schwarzer: „Kein Kopftuch in der Schule“ in EMMA September/ Oktober 2009, S. 81.

²² So die Ergebnisse der Studie: Junge Türiinnen: Selbstbewusst und gut integriert, die von der Julius-Maximilian Universität in Würzburg durchgeführt wurde.

für die MigrantInnen der anderen Herkun sgruppen auch, insbesondere aber für die muslimischen jungen Frauen, und so münden inzwischen weitaus mehr gut quali zierte Muslima auf den Arbeitsmarkt (BAMF 2009).

Allerdings sind die Barrieren, die junge Frauen mit Migrationshintergrund auf dem Weg zu einer erfolgreichen Bildungskarriere überwinden müssen, höher als bei jungen Männern, da die Bedrohung durch negative Stereotype sie doppelt tri - als Migrantin und als Frau (Diefenbach 2010: 27). Gerade muslimische Mädchen und junge Frauen erleben häufiger Entmutigungen in der Schule und beim Übergang in Ausbildung und Beruf. Sie werden oftmals aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit von LehrerInnen als unterdrückt und weniger intelligent eingestu (OSI 2010: 77f; OECD/ODIHR 2008: 9). Besonders betro en sind Muslima, die ein Kop uch tragen. Vor allem seitdem zehn der sechzehn Bundesländer für die ö entliche Verwaltung ein Kop uchverbot erlassen haben, hat sich die Situation für muslimische Mädchen und Frauen, die ein Kop uch tragen, verschlechtert, und sie sind als ö entliches `Problem´ markiert. Das Kop uchverbot für die Verwaltung wurde in der Ö entlichkeit teilweise weitergehend (miss)verstanden und verringerte auch in den anderen Bundesländern sowie in anderen Arbeitssektoren wie der Privatwirtschaft für die betre enden Frauen die Chancen auf einen Arbeitsplatz (EUMC 2006b: 50; OECD/ ODIHR 2008: 32).²³ Mit dem Kop uchverbot für Lehrerinnen wuchs in den Schulen auch eine Zunahme von Vorbehalten gegen Schülerinnen mit Kop uch, was im Einzelfall bis hin zum Ausschluss vom Unterricht führte (OSI 2010: 77f).²⁴

Muslimische Frauen, die ein Kop uch tragen, haben grundsätzlich wenig Chancen, auf dem regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Streben sie höher quali zierte Berufe an, bestehen noch geringere Aussichten auf eine ihren Quali kationen entsprechende Beschä igung (Human Rights Watch 2009, Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2009: 9).²⁵ So sind zwar inzwischen immer mehr muslimische Studentinnen auch mit Kop uch



23 Die Menschenrechtsorganisation IHK kommt in ihrer Studie zur menschenrechtlichen Einschätzung des deutschen Kopftuchverbots zu dem Schluss, dass das Kopftuchverbot am Arbeitsplatz die individuelle Selbstbestimmung und Wahlfreiheit untergräbt – ein fundamentaler Aspekt der Frauenrechte, der auch durch Länder verletzt wird, die Frauen zum Tragen des Kopftuchs zwingen. Tatsächlich käme der generelle Ausschluss von kopftuchtragenden Lehrerinnen (sowie in einigen Bundesländern auch andere Berufsgruppen innerhalb des öffentlichen Dienstes) einem lebenslangen Berufsverbot gleich. Gleichzeitig beeinträchtigen Restriktionen der Kleidung von Frauen den Schutz der Privatsphäre und das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, sowie sie gegen das Recht der Gleichheit vor dem Gesetz verstoßen, indem sie die Frauen ohne Rücksicht auf ihr tatsächliches Verhalten als Quelle „[fundamentalistischer] Indoktrinierung“ deklarieren (IHK 2009: 56ff).

an deutschen Hochschulen zu finden, allerdings haben sich die Chancen, im Anschluss eine den erworbenen Qualifikationen entsprechende Arbeit zu finden, nicht erhöht. Die Diskriminierungserfahrung setzt meist schon bei der Suche nach einem Praktikumsplatz ein. Die Frankfurter Professorin Huth-Hildebrandt spricht davon, dass muslimische Frauen eine massive Ausgrenzung aus dem Ausbildungs- und Qualifizierungsprozess in Deutschland erleben (Huth-Hildebrandt 2009). Die Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt führt inzwischen dazu, dass gut qualifizierte Migrantinnen mit und ohne Kopftuch Deutschland verlassen und in Länder auswandern, in denen ihre Chancen besser sind.

Resümee

Diese Forschungsergebnisse belegen, dass der Bildungserfolg in Deutschland stärker von der ethnischen und sozialen Zugehörigkeit abhängt als von den objektiven Schulleistungen.

Hierbei wird deutlich, dass die Bedeutung von Diskriminierung für den Bildungsverlauf von MigrantInnen eine nicht zu vernachlässigende Größe ist. Eine besonders von Bildungsbenachteiligung und Ausgrenzung betroffene Gruppe sind muslimische Mädchen und Frauen.

„Mit meinem Mann diskutiere ich seit einiger Zeit, ob ich nach dem Studium mit dem Kopftuch eine Chance auf dem Arbeitsmarkt hätte. Für ihn ist es nicht wichtig, ob ich eins trage oder nicht. Wichtig ist, dass ich es freiwillig trage und er mich dabei respektiert. Er glaubt aber, dass ich keine Stelle finden werde, und wir haben dafür viele negative Beispiele in unserer Umgebung und bei Freunden. Die Hoffnung gebe ich aber nicht auf, niemals!“

Tülay, Studentin



24 „Die große Kleiderfrage“ in Der Westen vom 10.2.2010, <http://www.derwesten.de/staedte/oberhausen/Die-grosse-Kleiderfrage-id2535618.html>.

25 Siehe auch: taz 14.10.09: „Wer Kopftuch trägt ist Islamistin“



1.3 Antidiskriminierungspolitik in Deutschland

Die Umsetzung von vier europäischen Gleichbehandlungsrichtlinien, die Diskriminierungen aus Gründen der „Rasse“, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität verhindern und beseitigen sollen, verlief in Deutschland schleppend und bislang unbefriedigend. Die Diskussionen rund um die Gesetzgebungsberatungen verliefen schwierig, da es massive Proteste von verschiedenen Seiten wie der Wohnungswirtschaft oder den Kirchen gab, die mit dem Gesetz eine Klage auf und massive Freiheitseinschränkungen im Personalbereich befürchteten. Die Bundesregierung ließ die Umsetzungsfrist zunächst verstreichen, so dass erst mit einiger Verspätung im August 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Kraft trat.

Mit der Gesetzesumsetzung verbunden ist die Einrichtung einer Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS), deren Aufgabe es ist, das AGG bundesweit bekannt zu machen und von Diskriminierung Betroffene bei der Durchsetzung ihrer Rechte zu unterstützen. In der kurzen Zeit ihres Bestehens gab es bereits einmal einen Personalwechsel in der Leitung und grundlegende Kritik an der Arbeit, wegen ihres einseitigen Engagement zum Schutz der Arbeitgeberseite sowie mangelnder Umsetzung der eigentlichen Zielvorgaben. So fehlt bislang eine bundesweite, offensiv betriebene Öffentlichkeitskampagne zur Bekanntmachung des Gesetzes und darum sind die damit verbundenen Rechte bei den potentiell Betroffenen weiterhin kaum bekannt.²⁶ Deutlich wird dies auch daran, dass bis 2009 eine im Vergleich zu anderen europäischen Ländern verschwindend geringe Zahl von ca. 400

Klagen verhandelt worden ist. Ein ho nungsvolles Zeichen ist, dass kurz nach ihrem Amtsantritt eine Plakatkampagne gegen Diskriminierung und für Vielfalt gestartet wurde und endlich ein ansprechender Internetau ritt der Stelle eingerichtet wurde (<http://www.antidiskriminierungsstelle.de>). Dies reicht aber nicht. Die Europäische Kommission hat inzwischen ein Vertragsverletzungsverfahren wegen einer nicht hinreichenden Umsetzung der EU-Richtlinie gegen Deutschland eingeleitet.²⁷

Außerdem wird Deutschland aufgrund seiner schleppenden Umsetzung einer konsequenten Antidiskriminierungspolitik, gerade in Bezug auf die Inklusion der Muslime, die mit rund 4 Millionen die größte religiöse Minderheit in Deutschland darstellen, verstärkt auch von internationalen und europäischen Menschenrechtsinstitutionen in den Blick genommen und kritisiert. So beispielsweise 2006 nach dem Besuch des OSZE-Beau ragen zur Bekämpfung der Intoleranz und der Diskriminierung gegenüber Muslimen, Ömür Orhun, in Deutschland.²⁸ Auch ECRI (European Commission against racism and intolerance)²⁹ hatte 2009 den deutschen Behörden dringend nahegelegt, sich verstärkt um die wirksame Eindämmung von Diskriminierung gegenüber Muslimen in Deutschland zu bemühen (ECRI 2009).

Die Koalitionsregierung von CDU und SPD hatte 2007 sich des emas Integration angenommen und einen Politikwechsel angekündigt. Dies wurde medienwirksam durch die Veranstaltung von Integrationsgipfeltre en bekrä igt. Beim 2. Integrationsgipfel 2007 wurde der Nationale Integrationsplan „Neue Wege – Neue Chancen“ (NIP) beschlossen. Vertreterinnen und Vertreter des Bundes, der Länder, der Städte und Kommunen sowie nichtstaatlicher Organisationen wie Wirtschafts- und Wohlfahrtsverbände, Gewerkscha en und Migrantenselbstorganisationen hatten hierfür rund 400 Selbstverp ichtungen verabredet. Diese sahen u.a. Verbesserungen in den Bereichen Spracherwerb, Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt, Gleichberechtigung von Migrantinnen und gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe vor. Im Nationalen Integrationsplan wird die Verbesserung der Bildung



als wichtige Zielvorgabe der Integrationspolitik formuliert: „Für den langjährigen Erfolg Deutschlands als Wissensgesellschaft ist es unverzichtbar, die Potentiale von jungen Migrantinnen und Migranten, die das deutsche Schulsystem durchlaufen haben (Bildungsinländer), verstärkt zu erschließen und aktiv dazu beizutragen, dass mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund bessere Schul- und Studienabschlüsse machen.“ (...) „Das erfordert ein Bildungssystem, das Chancen eröffnet, Potenziale entwickelt und Bildungserfolge nicht von sozialer Herkunft abhängig macht. Alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen sollen ihre Potenziale entfalten können. Sie sollen gleichwertige Bildungschancen haben und gesellschaftlich, kulturell und wirtschaftlich teilhaben.“ (NIP 2007: 15f). Die Schlüsselrolle der Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund dabei wird besonders betont: „Es sind gerade die Frauen, die in Beruf und Familie, aber

26 Pressemitteilung des Antidiskriminierungsnetzwerk Berlin des TBB (ADNB) vom 17.11.2009 und des Antidiskriminierungsverband Deutschland (advd) vom 04.Mai.2009 und 17. August 2010.

27 „Nachbessern oder zahlen?“, in www.migazin.de, abgelesen am 23.12.2009 und „Vertragsverletzungsverfahren. Geheimniskrämerie bei Nachbesserung des Diskriminierungsschutzes“, in www.migazin.de, abgelesen am 22. 01 2010.

28 Das Thema Intoleranz und Diskriminierung gegen Muslime ist seit 2005 ein Schwerpunktthema der OSZE, wobei der (Bildungs-) Situation muslimischer Jugendlicher in den OSZE-Ländern besondere Aufmerksamkeit gilt: http://www.osce.org/conferences/tnd_muslim_2007.html.

29 ECRI ist eine unabhängige Menschenrechtsorganisation des Europarates, siehe: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/default_en.asp

auch mit ihrem sozialen, gesellschaftlichen und politischen Engagement die Integration der nächsten Generation entscheidend prägen. Deshalb müssen wir die Potenziale von Frauen und Mädchen stärken. Ihre Möglichkeiten zur sozialen, gesellschaftlichen und politischen Teilhabe müssen verbessert werden. Integrationspolitische Maßnahmen müssen gezielt auf die speziellen Bedürfnisse von Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund zugeschnitten werden“ (NIP 2007: 13).

Allerdings kündigen die im NIP genannten Maßnahmen schon eine Engstellung des Blickes an, wenn da im Bereich Mädchen- und Frauenförderung allein die Bereiche Gesundheitsprävention, Sexualaufklärung, Altenhilfe sowie häusliche Gewalt und Zwangsverheiratung explizit Erwähnung finden. Auch bei den von Seiten der Bundesregierung angekündigten allgemeinen Bildungsmaßnahmen für junge MigrantInnen gibt es eine Fokussierung auf die Bereiche Sprachförderung, Reduzierung der Schulabbrecherquote und Ausbildung. Das Thema Verbesserung des Zugangs zur höheren Bildung für MigrantInnen spielt bei den konkreten Maßnahmen auf der Bundesebene keine Rolle mehr. Allerdings hat die Kultusministerkonferenz bzw. haben sich die Bundesländer im Nationalen Integrationsplan dazu verpflichtet, „Bildungsinländer noch stärker für den Erwerb der Hochschulreife und zur Aufnahme eines Studiums“ zu motivieren (NIP 2007: 27).

Die Deutsche Regierung setzt bei der Bildungsförderung vor allem auf Bildungslotsen- und Patenschaftsprojekte. Eine der Maßnahmen, die die Bundesregierung besonders im Rahmen der neuen Integrationspolitik fördert, ist der Aufbau eines Netzes an „Bildungspaten“, das Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule oder Ausbildung unterstützen soll. Doch auch hier richten sich die Projekte bevorzugt an leistungsschwache SchülerInnen und SchulabbrecherInnen.³⁰ Auch das Gros der Patenschafts- und Mentoringprogramme ist auf Kindergartenkinder und Grundschüler ausgerichtet, z.B. in Form von Lesepatenschaften.³¹

Der Blick auf den riesigen Anspruch des Nationalen Ak-

tionsplans ist aber auch aus anderen Gründen ernüchternd, denn von den 134 Selbstverpflichtungen, die die Bundesregierung im NIP abgegeben hatte, waren nur 90 mit konkreten Finanzausgaben verbunden und von diesen wies ein Drittel ein Budget von deutlich weniger als 1 Mio € aus. Besonders extrem ist dieses Missverhältnis bei der Integrationsförderung von Migrantinnen: Nur zwei der diesbezüglich 19 Selbstverpflichtungen kosten den Bund ca. 200.000 €. So wurden 2008 zum Beispiel für das „Dialogforum mit muslimischen Frauen“ ganze 2000 € ausgegeben. Der mit Kosten über 1,4 Mio € mit weitem Abstand größte Posten zur Förderung einer gleichberechtigten Integration von Migrantinnen war eine Imagekampagne des Bundespresamtes. Da, wo die Regierung Geld investiert, führt sie nur schon zuvor initiierte Strukturansätze fort (Holzberger 2008). Die ernüchternde Bilanz wird durch den Fortschrittsbericht zum Nationalen Integrationsplan von 2008 bestätigt. Die berichteten Initiativen und Programme bestehen zum großen Teil aus Verlängerungen bestehender Strukturmaßnahmen. Die sind fokussiert auf die Verringerung der Schulabbrecherzahlen, Maßnahmen für gering qualifizierte und die Erhöhung der Ausbildungsquote. Bildungsmaßnahmen, die vor allem Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund zugute kommen sowie eine höhere Bildung fördern, kommen nicht vor.

30 „Lotsen sollen Schülern helfen“, in tagesspiegel vom 8.9.2010.

31 Siehe: <http://www.aktion-zusammen-wachsen.de/>. Wenig interkulturelle Kompetenz beweist die Verwendung des Patenschaftsbegriffes, der an eine christliche Institution anknüpft und für die Ansprache von nichtchristlichen MigrantInnen darum nicht besonders geeignet ist.



Exkurs zur aktuellen öffentlichen Integrationsdebatte in Deutschland

Bildung findet nicht im leeren Raum statt, sondern ist eingebettet und geprägt durch gesellschaftliche Diskurse. Dieser Exkurs wirft einen Blick auf den weiteren gesellschaftlichen Diskursrahmen, um die gesellschaftlich-atmosphärische Einbettung unseres Projektes wiederzugeben.

Aktuell bezieht sich vor allem der herrschende öffentliche Integrationsdiskurs sehr stark auf Bildungsfragen. Die durch mediale Vorlagen geführten öffentlichen und politischen Diskussionen betreffen alle im Bildungssystem beteiligten Akteure: SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und SchulleiterInnen.

Der in Deutschland inzwischen zu beobachtende Rechtsruck bei der politisch-konservativen Mitte schlägt sich in den Debatten zu Integrations- und Bildungsthemen nieder. Vor allem ein verschärfter und ausgrenzender Tonfall als Teil des gesellschaftlichen Mainstreams gegenüber MigrantIn-

nen, besonders gegenüber Muslimen, fällt auf. Hierfür sollen zwei Beispiele aus dem Zeitraum des Projektverlaufs kurz beschrieben werden. Sie verdeutlichen einerseits, wie mehrheitsfähig solche Einstellungen in Deutschland inzwischen sind, und andererseits, wie sehr sich dieser Rassismus auf `die andere´ Kultur bzw. Religion bezieht. Zudem spiegeln sie den eigentlichen Skandal; dass inzwischen PolitikerInnen und MedienmacherInnen nicht davor zurückschrecken, mit verdrehtem Fakten- und Datenmaterial gerade auch in Bezug auf die Bildungssituation von jungen MigrantInnen zu arbeiten, um ihre stigmatisierenden Positionen unterfüttern zu können.

Im August und September 2010 waren die deutschen Medien beherrscht von einer Debatte rund um die Äußerungen von Iljo Sarrazin, SPD-Mitglied und ehemaliger Berliner Finanzsenator, sowie zu dieser Zeit amtierendes Vorstandsmitglied der Bundesbank. Iljo Sarrazin hatte im September 2009 in einem Interview große Teile der arabischen und türkischen Einwanderer als weder integrationswillig noch integrationsfähig bezeichnet. Wörtlich äußerte er: „Die Türken erobern Deutschland genauso, wie die Kosovaren das Kosovo erobert haben: durch eine höhere Geburtenrate. [...] Integration ist eine Leistung dessen, der sich integriert. Jemanden, der nichts tut, muss ich auch nicht anerkennen. Ich muss niemanden anerkennen, der vom Staat lebt, diesen Staat ablehnt, für die Ausbildung seiner Kinder nicht vernünftig sorgt und ständig neue kleine Kopfnickmädchen produziert. Das gilt

für 70 Prozent der türkischen und 90 Prozent der arabischen Bevölkerung in Berlin.“³⁹ Im Sommer 2010 legte er mit weiteren Äußerungen nach, in denen er die Zuwanderung schlecht ausgebildeter Migranten vor allem aus der Türkei, dem Nahen und Mittleren Osten und Afrika für das Sinken des „gesamtdeutschen Intelligenzdurchschnitts“ verantwortlich machte.⁴⁰ Weiterhin sagte er: „Auch der Umstand, dass sich die Türken und Araber zu großen Teilen kaum Mühe geben, Deutsch zu lernen, ist ein Ausdruck fehlenden Interesses an der Mehrheitskultur und mangelnder Bildungsbereitschaft.“ (...) „Das kulturelle Problem ist in der Gruppe der muslimischen Migranten verankert und kann gegen deren Willen kaum verändert werden.“⁴¹ Diese einzelnen Aussagen unterlegte Sarrazin mit seinem im August 2010 erschienenen Buch „Deutschland schaut sich ab“, in dem er die Folgen beschreibt, die sich seiner Ansicht nach aus der Kombination von Geburtenrückgang bei der autochthonen Bevölkerung, wachsender Unterschichtsbildung und Zuwanderung bzw. Geburtenzuwachs von Migranten aus überwiegend muslimischen Ländern ergeben werden. Völlig im Widerspruch zu den beschriebenen wissenschaftlichen Daten schreibt er darin: „Besorgniserregend ist, dass die Probleme der muslimischen Migranten auch bei der zweiten und dritten Generation auftreten, sich also quasi vererben, wie der Vergleich der Bildungsabschlüsse zeigt.“ (S. 284). So beruht auch seine ganze Argumentation auf entweder sehr tendenziös interpretierten Statistiken oder gar falschen Zahlenangaben.⁴² Jedwede Integrationserfolge blendet er gezielt aus und kommt so zu

39 Lettre International, Berlinheft vom 30. September 2009.

40 Aus einem Redebeitrag bei einer Veranstaltung des Arbeitskreises Schule-Wirtschaft der Unternehmerverbände Südhessen, siehe „Sarrazin erklärt die Verdummung Deutschlands“, in Spiegel-online, abgelesen am 10.06.2010.

41 Interview in Zeit Online, abgelesen am 26. August 2010

42 Die falschen Zahlen wurden im einzelnen widerlegt in der Stellungnahme des Forschungsprojektes HEYMAT an der Humboldt-Universität zu Berlin (www.heyamat.hu-berlin.de) und von der Bertelsmannstiftung (http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_103249.htm)

Sarrazins kreative Umgangsweise mit Zahlen hat er selbst im Gespräch mit der „Süddeutschen Zeitung“ dargestellt, in der er ä-

dem Schluss, dass speziell bei muslimischen MigrantInnen aufgrund ihrer kulturellen/ religiösen Herkunft von einer sich vererbenden mangelnden Intelligenz auszugehen ist. In keiner der kritischen Stellungnahmen gegenüber Sarrazin, die von politischer Seite parteiübergreifend geäußert wurde, machte man ihm jedoch diese unseriöse Vorgehensweise zum Vorwurf.

Vor allem als deutlich wurde, wie groß die Zustimmung für seine Aussagen in der Bevölkerung ist⁴³, wurde gebetsmühlenartig in der öffentlichen Debatte vor der Äußerung jedweder Kritik an Sarrazin wiederholt, dass auch etwas Wahres an seinen Ausführungen sei: „Wohilo Sarrazin recht hat, hat er recht“,⁴⁴ oder „...die unübersehbaren Probleme haben ihre Ursachen nicht nur im Integrationsversagen der deutschen Mehrheitsgesellschaft und ihrer Politik, sondern auch in erheblicher Integrationsverweigerung bei einem nicht kleinen Teil der betroffenen MigrantInnen. Es gibt deshalb keinen Grund, Wohilo Sarrazin oder andere zu kritisieren, wenn sie diese mangelnde Integrationsbereitschaft anprangern.“⁴⁵ Die durch falsche Zahlenangaben verzerrten Fakten über die Integration docken scheinbar so nahtlos an allgemein verbreiteten „Wahrheiten“ über den Bildungsstand, die Bildungsmotivation und –erfolge muslimischer MigrantInnen an, dass sie keiner wirklichen Beweislast bedürfen und zudem die (u. a. durch Bundesstatistiken) belegten Fakten vielmehr als unglaubwürdige „Multikultiträumereien“ erscheinen lassen. Der Leiter des Meinungsforschungsinstitut Emnid geht

davon aus, dass für sie Sarrazin jemand ist, der endlich ausspricht, was viele denken.⁴⁶

Nachdem der erste Versuch, ihn aus der SPD auszuschließen, gescheitert war, wurde erst klar, dass Sarrazin absolut nicht mehr tragbar ist und es nicht nur um das Aushalten von Meinungsverschiedenheiten geht, als er sich zu der antisemitischen Äußerung verstieg, dass Juden sich durch ein spezielles Gen unterscheiden würden.⁴⁷ Mit der Deutschen Bundesbank wurde sich auf eine Trennung im gegenseitigen Einvernehmen verständigt, was beinhaltete, dass die Vorwürfe gegenüber seinen Äußerungen zurückgezogen wurden. Erneut wird ein Parteiaustrittsverfahren bemüht, das allerdings auch beim zweiten Anlauf geringe Chancen auf Erfolg zu haben scheint, da es aus prominenten Teilen der SPD abgelehnt wird.

Wie sehr Sarrazins rassistische Äußerungen auf fruchtbaren Boden in der Bevölkerung fallen, verdeutlicht eine aktuelle repräsentative Meinungsumfrage des Allensbach Instituts, die feststellt, dass 60 Prozent der Deutschen Sarrazin in Bezug auf seine Äußerungen über MigrantInnen und über Muslime überwiegend recht geben. Nur 13 Prozent lehnen sie ab. Zudem sind 55 Prozent der Deutschen der Aussage, dass Muslime „sozial und finanziell wesentlich mehr gekostet als wirtschaftlich gebracht“ haben.⁴⁸

Als zweites Beispiel soll die Debatte um die „Deutschen-

berte, er habe zu einigen seiner Behauptungen keine genauen Daten vorliegen und daher einige Zahlen „schöpfen“ müssen: „Und wenn sie keiner widerlegen kann, dann setze ich mich mit meiner Schätzung durch.“ (Siehe Süddeutsche Zeitung Magazin Heft 10/2010, www.sz-magazin.sueddeutsche.de)

43 Laut einer Umfrage des Meinungsforschungsinstituts Emnid stimmen 51 Prozent der Bundesbürger der Aussage Sarrazins zu, dass ein Großteil der arabischen und türkischen Einwanderer weder integrationswillig noch integrationsfähig sei, siehe FR vom 11.10.2009.

44 So der CDU-Bundestagsabgeordnete Wolfgang Bosbach, in den Stuttgarter Nachrichten vom 07.09.2010.

45 Sigmar Gabriel, SPD Bundestagsabgeordneter und Parteivorsitzender in „Warum die SPD einen Thilo Sarrazin in ihren Reihen nicht dulden kann“ in zeit-online, abgelesen am 16.09.2010 Nr. 38

feindlichkeit´ an Schulen kurz eingeführt werden. In der blz, der Berliner GEW-Zeitung (Gewerkscha für Erziehung und Wissenschaft), erschien Ende 2009 ein Artikel zu diesem Thema, der innerhalb der GEW heilige Diskussionen auslöste. Vor allem die Rückführung von Mobbing und Gewalt auf Berliner Schulhöfen von Brennpunktschulen auf den Islam stieß auf Kritik. So hieß es in dem Artikel: „Der heutige Mehrheitsislam hat eine rückwärtsgewandte Grundhaltung, denn sein gesellschaftliches Ideal ist die Zeit in Medina vor 1400 Jahren.“ (...) „Unsicherheit aber kollidiert mit den traditionellen Überlegenheitsgefühlen vieler Muslime, ihrer Vorstellung dem einzig wahren, ursprünglichen Glauben anzugehören.“ Zur Bearbeitung des Themas veranstaltete die GEW eine Tagung, bei der die Ursachen für soziales Fehlverhalten und Gewalt an Schulen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden und eine Auseinandersetzung zum Begriff „Deutschenfeindlichkeit“ mit der wissenschaftlichen Rassismusforschung stattfinden sollte. Hierzu wurden WissenschaftlerInnen, Lehrkräfte, SchülerInnen und BildungspraktikerInnen zur Diskussion eingeladen. Am Ende der Tagung waren sich die meisten TeilnehmerInnen einig, dass der Begriff der „Deutschenfeindlichkeit“ nicht zur Analyse der vorhandenen Konflikte taugt.

Die Berichterstattung über die Tagung in den Medien zeichnete aber ein ganz anderes Bild und verkehrte die Tagungsergebnisse ins Gegenteil. Vor allem Teile der bürgerlichen Presse, die die Mitte der Gesellschaft repräsentiert, nutzten die GEW-Tagung, um sich darin bestätigt zu fühlen, „(...) was längst jeder weiß, der nicht an weltanschaulich konnotierten Wahrnehmungsstörungen leidet: Es geht hier nicht um die Söhne polnischer, kasachischer oder italieni-

scher Einwanderer, sondern um junge Muslime“ und um den „Konflikt überbordender, häufig gewalttätiger Intoleranz an Schulen mit einem hohen Anteil an muslimischen Schülern.“ Dies wurde klargestellt in einem Artikel mit der Überschrift: „Das Gift der muslimischen Intoleranz.“ Dieser Artikel erschien in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) und warnt vor den „fatalen Folgen des Erziehungsnotstands in muslimischen Familien und der Indoktrination durch islamische und islamistische Moscheevereine“, die verantwortlich für die Konflikte an den Schulen seien.⁴⁹ Auch die Wochenzeitung Die Zeit verbreitete eine ähnlich reduktionistische und verzerrende Darstellung und fragt: „Was tun, wenn Migrantenkinder deutsche Mitschüler unterdrücken? Berliner Lehrer sind verzweifelt.“ Die Themen, die den Zeit-Autor dabei hauptsächlich interessieren, scheinen die vermeintliche Schwierigkeit der Linken zu sein, von den Konflikten der Einwanderungsgesellschaft zu reden, sowie deren angebliche Neigung, Probleme zu schnell wegzuerklären. Er diagnostiziert bei diesen letztendlich „das Unbehagen, Deutsche als Opfer von Diskriminierung zu thematisieren.“⁵⁰ Es scheint hier nicht um eine Lösung für Konflikte an Schulen in sozial prekären Stadtteilen zu gehen, sondern um die Abrechnung mit linken Multikulturalismus-VertreterInnen und die Bearbeitung der speziell deutschen Opfer/Täter Psychologie, bzw. als Deutsche auch mal Opfer sein zu dürfen. Diese einseitige Darstellung gelingt dem Journalisten nur durch die komplette Ausblendung des Blicks der ‚neuen Deutschen‘, d.h. der Deutschen mit Migrationshintergrund, wodurch er einen ethnisierenden, kulturalisierenden Blick verdichtet, der auf einer eindeutigen Abgrenzung zwischen uns (Deutschen) und ihnen (den MigrantInnen) beruht. Dementsprechend ist festzustellen, dass in den genannten Artikeln nur

46 In DIE WELT vom 06.09.10. Sollte Sarazzin eine eigene Partei gründen, könnte er mit großem Zuspruch rechnen: Laut einer Emnid-Umfrage würde ihn fast jeder fünfte Deutsche wählen

47 Interview Thilo Sarrazin: „Ich bin kein Rassist“ in: Welt Online, abgerufen am 28. August 2010

48 Muslime laden ein – Mehrheit der Deutschen hält sie für Last“, in www.migazin.de, abgelesen am 01.10.2010.

49 Regina Mönch: „Das Gift der muslimischen Intoleranz“, in FAZ.net, abgelesen am 04.10.2010

50 Jörg Lau: „Schweinfresser“ Was tun, wenn Migrantenkinder deutsche Mitschüler unterdrücken? Berlin Lehrer sind verzweifelt, in Die Zeit, abgelesen am 08.10.2010.

diejenigen Stimmen zu Wort kommen, die deren Mehrheitsgesellschaftsperspektive stützen und für die bundesdeutsche Bildungsmisere die vermeintlich „fremde“ Kultur und Religion von Schülern mit „Migrationshintergrund“, also den Islam, verantwortlich machen. Andere Stimmen, die auf der erwähnten Tagung maßgeblich die Diskussionen geprägt haben, tauchen als namenlose Randerscheinungen oder gar nicht mehr auf. Auffällig ist, dass so die Stimmen aller Deutschen mit einem nichtdeutschen Namen komplett aus der Berichterstattung herausgefallen sind und es so für einen außenstehenden Leser erscheinen mag, als ob auf der Tagung die `Deutschen´ unter sich waren.

In dieser Art der medialen Aufbereitung des Themas spiegelt sich das wider, was die SchülerInnen an den Schulen erleben: sie werden zu `Arabern´ und `Türken´ gemacht. Gleichgültig in der wievielten Generation Deutschland ihre Heimat ist, wird ihnen die Zugehörigkeit abgesprochen. Der Begriff der „Deutschenfeindlichkeit“ schreibt diese Zugehörigkeitsverweigerung fest, denn er besagt ja, dass diejenigen, deren Verhalten mit diesem Begriff problematisiert werden soll, keine Deutschen sein können.⁵² Genau darauf hatten zwei Schüler bei der Tagung hingewiesen, die aus ihrer Kreuzberger Schule berichteten. Hier hatten sich Schüler mit Migrationshintergrund des Themas Mobbing aufgrund ethnischer Unterschiede angenommen, das sich u.a. auch gegen deutsche Schülerinnen ohne Migrationshintergrund richtete, und Projekte dazu organisiert. Obwohl der Bericht dieser Schüler auf der Tagung ein sehr gutes Echo erlebte, blieben deren Erfahrungen von den Medien ungehört, und so wurden die MigrantInnen, die nicht in das verbreitete Bild passten, unsichtbar und stumm gemacht.⁵¹

Der Exkurs in die aktuelle Integrationsdebatte gibt einen Eindruck von dem sich in der Bevölkerung entwickelnden geistigen Klima, in dem in erster Linie die MigrantInnen selbst und allen voran die Muslime und der Islam für die Probleme des deutschen Bildungssystems verantwortlich gemacht werden. Es zeigt sich auch, dass große Teile der Bevölkerung die migrantisch-deutsche Wirklichkeit übergehen, wodurch die Verweigerung des Status einer Einwanderungsgesellschaft weiter fortgeschrieben wird. Die längst schon multikulturelle und multireligiöse Normalität in den deutschen Metropolen wird weiterhin als Ausnahmezustand oder als gescheiterte Existenz erklärt. Die Menschen, die in Deutschland inzwischen in der zweiten, dritten und vierten Generation ihre Heimat gefunden haben, werden, anstatt sie als „deutsch“ zu bezeichnen, im prekären Status von „MigrantInnen“ mit stetiger Rückkehroption belassen.

Durch dieses Klima der Nichtanerkennung wird nicht nur die Gesellschaft polarisiert, sondern es werden vor allem auch wichtige Ressourcen bei großen Teilen der jüngeren Generationen übergangen. Um statt dessen an diese Ressourcen, wie die überdurchschnittliche Bildungsmotivation, anknüpfen zu können, dürfen Bildungsangebote, insbesondere solche zur Unterstützung von Berufs- und Studienfachwahl, die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht außer Acht lassen. Sie müssen hingegen die Jugendlichen auf ein Leben in einer vielfältigen Gesellschaft vorbereiten, die auch kulturell und religiös diversifizierte Konzepte aushalten muss. Hierzu gehört es, die Normalisierung der Einwanderungsgesellschaft voranzutreiben, in der Deutsche mit Migrationshintergrund als selbstverständlicher Teil der Berufs- und Arbeitswelt sichtbar sind.

51 So wurde in dem Zeitartikel z.B. im Unterschied zu allen anderen interviewten „deutschen“ Protagonisten der Tagung Frau Prof. Iman Attia nur als „Professorin für Rassismusforschung“ eingeführt, „die versucht etwas nachzuweisen“. Andere wichtige Stimmen tauchen in den Berichten gar nicht mehr auf, wie z.B. die Mitinitiatorin der Tagung und GEW-Mitglied Yasemin Shooman, Wissenschaftlerin am Zentrum für Antisemitismusforschung, sowie die beiden Schüler, die aus Schulen in Kreuzberg berichteten und deren Bericht, anders als in dem Artikel beschrieben, weitaus mehr Eindruck im Publikum hinterließ als der Bericht der Lehrerin, die als Kronzeugin für die Situation an den Schulen in allen Berichten auftauchte

52 Ein Kommentar von Yasemin Shooman & Evelyn Lubig-Fohsel: „Unter Kartoffeln“, Tageszeitung, abgelesen am 07.10.2010.



2. Die Entwicklung und Erfahrungen des SISTA-ABLA Projekts

Chancengleichheit in der Bildung und damit die Möglichkeit, entsprechend der eigenen Fähigkeiten einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen, sollte allen Jugendlichen in Deutschland offen stehen. Es besteht hier nicht nur aufgrund des demographischen Wandels und drohenden Fachkräftemangels in Deutschland ein gesamtwirtschaftlicher Handlungsdruck, sondern auch zur Verwirklichung des Menschenrechts auf Bildung für alle. Die Förderung vorhandener Potenziale vieler junger MigrantInnen wird nicht nur durch Programme zur Verhinderung von Schulabbrüchen oder die Erlangung von Hauptschulabschlüssen erfüllt, sie bedarf eigener Angebote. Die Nachhaltigkeit von Bildungsinvestitionen sollte auch hier betont werden, denn von einer höheren Bildung der jungen Menschen mit Migrationshin-

tergrund werden später deren Kinder profitieren und damit wiederum die gesamte Gesellschaft. Das gilt in besonderem Maße bei Bildungsinvestitionen für Frauen.

Mit dem Mentoring-Projekt SISTA-ABLA³² richten wir uns genau an diese Zielgruppe, Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund, die auf dem Weg zum Abitur sind. Wir wollen sie beim Übergang von der Schule ins Studium unterstützen. Als Mentees haben wir Schülerinnen der 11. und 12. Klasse mit Migrationshintergrund an Berliner Schulen angesprochen. Ziel ist es, diese in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und sie in ihrem Entschluss, ein Studium aufzunehmen, zu ermutigen und zu festigen. Hinzu kommt die Unterstützung bei der Studienfachorientierung



und die Vermittlung von Informationen über einzelne Studiengänge und allgemeinen Fragen zum Studienablauf. Das Mentoring ist in erster Linie auf die Bewusstmachung und Stärkung der eigenen Ressourcen und Potentiale und das Näherbringen des Studienalltags ausgerichtet. Dabei ist auch die Frage, was es als Frau und Migrantin bedeutet, in Deutschland eine akademische Laufbahn einzuschlagen, ein wichtiges Thema.

Die Mentorinnen in dem Projekt sind Studentinnen und Berufsanfängerinnen in akademischen Berufen, die ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Kontakte ehrenamtlich zur Verfügung stellen und sich als Vorbild für die Schülerinnen eignen. Sie haben selbst einen Migrationshintergrund und kennen die Hürden und Ängste der Schülerinnen und können dementsprechend empathisch damit umgehen.

Wir haben uns für den Mentoringansatz entschieden, da die Erfahrungen gezeigt haben, dass die persönlichen Beziehungen, die durch das Mentoring aufgebaut werden, besonders Mädchen und Frauen ansprechen. Die eher informelle Art des Kontakts, die persönlichen Gespräche und das

praktische Erleben eines Vorbilds werden von Mädchen und jungen Frauen sehr positiv angenommen und ermöglichen darum eine optimale Entwicklungsatmosphäre. Durch die Auswahl der Mentorinnen, Studentinnen und Hochschulabsolventinnen, die selbst einen Migrationshintergrund haben und ähnliche Hürden zu überwinden hatten, kommt zudem noch der Empowermentaspekt hinzu. Das umfassende Ziel des Mentoringprojektes, Schülerinnen mit Migrationshintergrund der Sekundarstufe II (Gesamtschule oder Gymnasium) beim Übergang zum Studium zu unterstützen, verfolgen wir durch die Vermittlung folgender drei Unterziele:

- Informationen und Erweiterung des Wissens über das Universitätssystem, Studiengänge und Lern-techniken sowie Vermittlung von allgemeinen notwendigen Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, vor allem auch in Bezug auf eigene Stärken und Selbstständigkeit.
- Empowerment und Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, die potentiell durch Stigmatisierung und Mehrfachdiskriminierung geprägt ist: als Migrantin, als Kind von Arbeitern oder Arbeitslosen, als Frau und/ oder als Muslima.
- Partizipation und Netzwerkbildung: Die Verknüpfung von politischer Bildung und Studien- bzw. Berufsorientierung ist bei dieser Gruppe ein wichtiges Thema, da ihre selbstverständliche Zugehörigkeit und Partizipation in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt ein gesellschaftlich umstrittenes Feld ist. Der gesellschaftliche Beitrag von Migrantinnen ist kaum sichtbar und erfährt in der breiten Öffentlichkeit keine Anerkennung. Dies ist eng damit verknüpft, dass die Gruppe der Migrantinnen mit muslimischem Hintergrund weiterhin als gesellschaftlicher Fremdkörper wahrgenommen wird. Darum ist es wichtig, Bewusstsein zu den Themen Multikulturalismus, Bürgeridentität und Partizipation zu schaffen und Räume und Netzwerke für Selbstdefinition und Empowerment zu bieten.

Im Januar 2010 starteten wir das Projekt mit der Recherche existierender Mentoringprogramme mit ähnlichen Zielgruppen. Ausgehend von den bereits bestehenden Mentoringerfahrungen bei LIFE e.V. durch das Projekt TAKE TWO, ein Mentoringprogramm für Technik-Azubis (2004-2005), entwickelten wir den konkreten Projektablauf. Hier waren vor allem auch die langjährigen Erfahrungen des Hamburger Vereins Verikom mit dem Projekt Mentoring mit Migrationshintergrund - Junge Vorbilder sehr hilfreich. Verikom unterstützt in diesem Projekt SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der 8. bis 11. Klasse bei der Erlangung besserer Schulabschlüsse, um den Übergang in die Oberschule zu schaffen. Zur Zeit betreuen sie in den verschiedenen Hamburger Stadtteilen ca. 55 Paare bzw. Tandems.³³

Im April konnten wir mit der Akquise der Mentorinnen und Mentees beginnen. Wir gingen damals davon aus, dass die Gewinnung von Studentinnen schwieriger sein werde als die von SchülerInnen, da diese inzwischen durch die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge weniger flexibel und grundsätzlich schwer für zusätzliche, zudem noch ehrenamtliche Arbeit zu gewinnen sind. Wir hatten die Sorge, dass für sie in Anbetracht des mit dem Projekt verbundenen Zeitaufwands und der einzugehenden Verpflichtung nicht genügend Anreiz besteht, sich an dem Projekt zu beteiligen. Auch konnten wir auf viele schon bestehende Kooperationsbeziehungen mit Schulen zurückgreifen und mussten darum den Zugang zu Schulen nicht neu aufbauen. Im Verlauf der Akquisephase stellte sich jedoch heraus, dass wir mit unserer Einschätzung falsch lagen und die Dinge genau umgekehrt waren. Wir liefen bei den Studentinnen mit Migrationshintergrund sozusagen offene Türen ein: Allein durch die Ankündigung auf unserer Homepage, Versendung unserer Ausschreibung über verschiedene Emailverteiler, durch Kontaktaufnahme mit dem universitären Mentoringprogramm für MigrantInnen an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin sowie Streuung der Anfrage in migrantischen Netzwerken erhielten wir zahlreiche Interessentinnen. Das Projekt erhielt bei den jungen Migrantinnen sehr viel positive Aufmerksamkeit und wurde deswegen aktiv weiterverbreitet

und beworben. Studentinnen, die selber nicht mitmachen konnten, schickten die Ausschreibung an Freundinnen weiter und motivierten sie mitzumachen. Junge Migrantinnen aus ganz Deutschland meldeten sich, und immer wieder hörten wir von den jungen Frauen: „So etwas hätte ich mir als Schülerin gewünscht. Ich musste alles alleine heraussuchen, da ich keine große Schwester hatte, die mir helfen konnte. Darum würde ich jetzt gerne einer anderen jungen Migrantin mein Wissen und meine Erfahrungen weitergeben, damit sie es leichter hat als ich.“

Anders war es mit den SchülerInnen. Hier gestaltete sich die Suche nach interessierten Mädchen weit schwieriger als erwartet. Wir waren davon ausgegangen, dass die Schulen der direkteste Kontakt zu den Mädchen sind, da hier schon



³³ Siehe: http://www.verikom.de/junge_vorbilder.htm.



alltägliche Beziehungen vorliegen sowie das Interesse der Lehrer, den schulischen Erfolg ihrer Schützlinge zu unterstützen. Doch über die bestehenden guten Kontakte zu Schulen sowie die zusätzliche Kontaktaufnahme mit neuen Schulen kam keine einzige Mentee zu uns. Obwohl wir verschiedene Kontaktaufnahmen zu den Schulen versucht hatten: über die Schulleitung, die Schulsozialarbeit, persönliche Kontakte zu LehrerInnen mit der Bitte um Empfehlungen, und sogar in einzelnen Klassen vorsprachen, in denen sich zunächst viele Schülerinnen interessierten, fruchtete keine unserer Anstrengungen. Einzig unsere aus anderen Projekten schon bestehenden persönlichen Kontakte zu Schülerinnen trafen auf ein großes Interesse. Letztendlich fanden die meisten späteren Mentees ihren Weg zu uns, über Kontakte zu Migrant*innenorganisationen und unsere persönlichen migrantischen Netzwerke, z.B. zu Nachhilfevereinen.

Mit allen interessierten Studentinnen und Schülerinnen wurde zunächst ein persönliches Kennenlerngespräch geführt, bei dem u.a. herausgefunden werden sollte, ob die Interessentinnen unserem Mentorinnen- bzw. Mentee-Projekt

entsprachen. So konnten Schülerinnen, die große schulische Probleme hatten und eigentlich eine fachliche Nachhilfe bräuchten, nicht berücksichtigt werden. Zudem war bei den Schülerinnen auch wichtig, dass sie eine eigene Studienmotivation und eine gewisse Selbstständigkeit mitbrachten. Bei den Mentorinnen war uns Verbindlichkeit und Eigenständigkeit wichtig sowie ihre soziale Kompetenz im Umgang mit Jugendlichen. Neben den Kennenlerngesprächen füllte jede Interessentin einen umfangreichen Fragebogen zu ihrer Person aus.

Aufgrund der Schwierigkeiten bei der Menteeergewinnung gingen wir an dem zunächst festgesetzten Zeitpunkt Ende Mai/ Anfang Juni 2010 mit 12 Mentorinnen und Mentees (6 Paare) an. Ende Mai führten wir für die angehenden Mentorinnen ein zweitägiges Basistraining zum Mentoring durch. Der Workshop wurde von zwei Trainerinnen des Hamburger Projekts Verikom durchgeführt. Am darauffolgenden Wochenende fand ein Auftaktworkshop statt, bei dem u.a. ein Mentoring-Speeddating durchgeführt wurde, das uns bei der Auswahl der Paare, dem sogenannten 'Matching', unterstützte. Bei dem Auftaktworkshop gab es außerdem eine Einführung in die projekteigene E-Learning-Plattform, die als Kommunikations- und Informationsplattform den Mentees und Mentorinnen dienen soll. Abgeschlossen wurde der Auftaktworkshop mit einem feierlichen Auftakt, zu dem unsere Geschäftsführung sowie als prominente Gäste Eren Ünsal³⁴ und Prof. Barbara John³⁵ Grußworte an die frisch gebackenen Mentoringpaare richteten. Der offizielle Start wurde mit Musik und einem Buffet gemeinsam feierlich begangen. Nachdem wir nochmals 12 Mentorinnen und Mentees zusammen hatten, starteten wir eine zweite Gruppe mit einem zweiten Mentorinnenbasistraining im September 2010. Bei der zweiten Akquisephase waren einige der Schülerinnen auf Empfehlung durch unsere Mentees der ersten Gruppe sowie durch Mahdi e.V. zu uns gekommen, unserem Kooperationspartner beim BürgerInnenforum.

Da zwei Schülerinnen kurzfristig ausstiegen, hatten wir nach dem Matching des zweiten Auftaktworkshops noch

³⁴ Eren Ünsal war Sprecherin des Türkischen Bundes Berlin Brandenburg (TBB) und Bundesgeschäftsführerin der Türkischen Gemeinde in Deutschland (TGD). Seit 2008 ist sie Leiterin der Landesstelle des Berliner Senats für Gleichbehandlung - gegen Diskriminierung (LADS).

³⁵ Prof. Barbara John war von 1981 bis 2003 Ausländerbeauftragte des Berliner Senats und ist seit 2003 Koordinatorin für Sprachförderung bei der Berliner Senatsverwaltung und Vorsitzende des Expertengremiums für Integrationssprachkurse beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge. Außerdem ist sie Vorsitzende des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes Berlin und des Beirats der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

mal 5 Tandems bzw. kamen insgesamt auf 10 Mentorinnen und Mentees und damit auf die geplante Gesamtzahl.³⁶ Das Mentoring umfasst drei Bereiche:

- 1. sozial-emotionale Begleitung
- 2. schulische Unterstützung bei Alltagsproblemen
- 3. Orientierungshilfe bei Studien- und Berufswahl

Die Mentorinnen und Mentees treffen sich ein Jahr lang ca. alle zwei Wochen für zwei bis vier Stunden persönlich. Treffpunkte und Mentoringthemen werden individuell vereinbart und können folgende Themen umfassen:

- Lerntipps: Wie und wo kann ich am besten lernen? Abiturvorbereitung
- Selbständigkeit
- Zuverlässigkeit
- Eigene Stärken und Fähigkeiten kennen lernen
- Mehr Selbstbewusstsein für die eigenen Ressourcen entwickeln, wie z.B. Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz
- Uni kennen lernen, Vorlesungen und Bibliothek besuchen
- Kennenlernen verschiedener Studiengänge
- Vorbereitung auf Studienalltag und Studentinnenleben
- Kommunikation mit Familie
- Zukunfts- und Lebensplanung: Wie möchte ich leben? Wie kann mein Berufsleben als... aussehen? Möchte ich eine Familie gründen – wie kann Studieren bzw. Arbeiten mit Kindern gehen?
- Identitätsfragen und –konflikte: Opferhaltung ablegen und mit Diskriminierung umgehen

„Alles lief gut, doch hatte ich zu wenig Selbstvertrauen. Wenn ich jemanden hinter mir gehabt hätte, der mir eine gewisse Orientierung in der schulischen Laufbahn zeigt, hätte ich einiges in meinem Leben anders gemacht...doch so was hatte ich nie.“
Tülay, Studentin

Die Mentorinnen und Mentees, die in der Pilotphase gewonnen wurden, haben unterschiedliche ethnische und religiöse Hintergründe. Bei den Mentees sind es folgende Hintergründe: palästinensisch, bengalisch, serbisch, türkisch, türkisch-polnisch, marrokanisch und irakisch. Sie kommen fast ausschließlich von Gymnasien, nur eine Schülerin kommt von einer Gesamtschule. Es sind vor allem zwei Gymnasien aus sozial benachteiligten Stadtteilen in den Bezirken Neukölln und Reinickendorf vertreten. Der Zugang zu einem neuen Projekt, zu deren Mitarbeiterinnen es noch keine persönlichen Kontakte gibt, schien für die Schülerinnen leichter zu sein, wenn sie nicht alleine kamen. Zudem empfahlen sie das Projekt in ihrer Schule weiter. So ergab es sich, dass die Schülerinnen in größeren Gruppen aus zwei Schulen vertreten sind. Die Mentorinnen studieren oder haben gerade ihr Studium beendet. Unter ihnen findet sich eine Bandbreite unterschiedlicher Fächer von Wirtschaftsingenieurwesen und Wirtschaftsinformatik über Islam- und Kulturwissenschaften bis zu Soziologie, Erziehungswissenschaften oder Genderstudien. Zudem repräsentieren sie unterschiedliche Formen des Zusammenlebens und des Familienstands; sind single, verheiratet, mit Kind oder alleinerziehend. Sie leben alleine, in einer WG, noch zu Hause oder mit ihrem Ehepartner. Die Mentorinnen haben ebenso vielfältige Hintergründe wie die Mentees;

„Bei der Orientierung, was nach der Schule kommt, ist auf jedem Fall das Projekt wichtig. Ich hätte sonst wirklich nicht gewusst, was ich machen sollte. Ich weiß es zwar immer noch nicht genau, aber jetzt weiß ich, in welche Richtung es gehen könnte. Geholfen haben mir die Workshops, meine Mentorin, das Sprechen darüber und die Informationen über die Möglichkeiten. Ich habe viele Studiengänge kennengelernt, von denen ich nichts wusste, noch nicht mal wusste, dass sie überhaupt existieren.“
Dalia, Schülerin 13. Klasse

³⁶ Da eine Mentorin der ersten Gruppe weggefallen war, da sie eine Stelle im Ausland gefunden hatte, hatten wir die somit freigewordene Mentee nochmal zur Vermittlung einer neuen Mentorin in die zweite Gruppe reingenommen.

palästinensisch-deutsch, slowenisch-kroatisch-deutsch, kosovarisch, afrodeutsch-polnisch, türkisch, italienisch. Die Mehrheit der Mentees und Mentorinnen hat einen muslimischen Hintergrund.

Die Mentorinnen sehen sich selbst als: BerlinerIn, Deutsch-Türkin, Türkin/Deutsche, Deutsche mit palästinensischem Hintergrund, afrodeutsch mit polnischem Migrationshintergrund, `zwischen den Stühlen` oder: „Ich bin Tochter einer deutschen Mutter, eines slowenisch-kroatischen Vaters und Muslima. Mein Mann ist türkischer Herkunft. Ich fühle mich deutsch.“

Die Mentees beschreiben sich: „Meine Eltern sind bengalischer Herkunft und haben auch ihre Kultur. Ich selber habe mich jedoch soweit wie möglich an die deutsche Gesellschaft anpassen können“, „Ich habe zwar die deutsche Staatsangehörigkeit, fühle mich dennoch wie eine Türkin“, „Meine Eltern kommen zwar aus Bangladesch, doch ich bin in Deutschland aufgewachsen (deutsche Nationalität), weshalb ich mich zur deutschen Kultur hingezogen fühle.“ Weiterhin beschreiben sie ihre ethnisch-kulturelle Identität als Deutsche mit muslimischer Sozialisation, als halb Polin und halb Türkin mit zwei Kulturen und Religionen aufgewachsen, als Türkin, die sich gut mit der deutschen Kultur auskennt, als Deutsche mit serbischem oder mit irakischem Migrationshintergrund oder als „ein Mischmasch.“

Das Mentoring wird ergänzt durch ein umfangreiches Rahmenprogramm, das zum einen die Mentorinnen und Mentees auf das Mentoring gut vorbereiten und sie dabei begleiten soll. Zum anderen soll es dem Empowerment und zur Vernetzung dienen. Im Sinne der ersten Zielsetzung veranstalteten wir die zweitägigen Basistrainings, die Auftaktworkshops und Treffen zum Erfahrungsaustausch. Zum Informationsaustausch und der leichteren Kommunikation richteten wir eine eigene E-Learningplattform ein.

Um das Empowerment und die Vernetzung zu fördern, vor allem in Verknüpfung mit der Förderung demokrati-

scher Kompetenzen und der Partizipation wurde im Juni 2010 das BürgerInnenforum Integration und Vielfalt in der Europäischen Bildung durchgeführt, das im nächsten Kapitel ausführlicher beschrieben wird.

Auch im Sinne der Förderung von Empowerment fanden für die Mentees in den Sommerferien zwei zusätzliche Workshops statt: ein Potential Assessment Center³⁷ zu Diversity Kompetenzen und ein Einführungsworkshop zum Start eines Filmprojekts. Bei dem 5tägigen Potential Assessment konnten die Mentees mehr über ihre Stärken und Fähigkeiten vor allem in Bezug auf ihre interkulturelle Kompetenz aber auch insgesamt im Umgang mit Vielfalt und Unterschieden am Arbeitsplatz erfahren.

Als Teil des Begleitprogramms zum Mentoring wird ein Filmprojekt zum Thema Vorbilder durchgeführt, das in den Sommerferien mit dem dreitägigen Einführungsworkshop begann. Zusammen mit der Filmregisseurin, Ruth Olshan, die selbst einen russischen Migrationshintergrund hat, drehen die Mentees in einem Zeitraum von ca. 6 Monaten einen Dokumentarfilm über Frauen mit Migrationshintergrund, die für sie Vorbilder sind. Hierzu gehört, dass sie sich



³⁷ Assessment-Verfahren sind vor allem bekannt als Personalauswahlverfahren. Aus den Niederlanden kommt der Ansatz, Assessment-Verfahren zur Potenzialermittlung und Berufsorientierung einzusetzen. Sie werden hierzu bei LIFE e.V. seit Jahren erfolgreich im Rahmen der Projekte taste for Girls und tasteMINT für den Übergang Schule-Beruf und Schule- Studium durchgeführt (siehe: <http://www.taste-for-girls.de/>; <http://www.tastemint.de/>)

selbst intensiv mit ihren Idealen und Werten oder mit dem, was sie als Stärken betrachten, auseinandersetzen und eigene Vorbilder bzw. starke Migrantinnen in Berlin recherchieren und interviewen. Um so viel wie möglich bei der Filmproduktion selbst gestalten zu können, erhalten sie außerdem im Rahmen des Projekts eine Einführung in Regie und technische Grundlagen des Dokumentarfilms. Im weiteren Projektverlauf werden sie den Film drehen und schneiden. Die Präsentation eines 20minütigen Films ist für die Abschlussfeier im Sommer 2011 geplant.

Für den weiteren Projektverlauf sind noch einige Aktivitäten geplant, u.a. Kompetenzworkshops für die Mentorinnen zu den Themen Führungskompetenz für Frauen und Diversity-Kompetenz, und eine Reihe von Abendveranstaltungen mit prominenten und erfolgreichen Berlinerinnen mit Migrationshintergrund.

„Die Mentorin ist was anderes als die Nachhilfe. Für das, was ich mit der Mentorin bespreche und mache, hat die Nachhilfelehrerin keine Zeit, wie zur Uni zu gehen.“

Shajia, Schülerin 13. Klasse





3. Das BürgerInnenforum: Integration und Vielfalt in der europäischen Bildung

Mit dem Ziel, die politische Partizipation zu erhöhen und die Stimmen der jungen MigrantInnen direkt in die Bildungs- und Integrationsdebatten einzubringen, wurde das BürgerInnenforum zu Integration und Vielfalt in der Bildung durchgeführt. Es fand in Berlin im Konferenzzentrum Centre Monbijou am 25. Juni 2010 mit knapp 40 TeilnehmerInnen statt und wurde von LIFE e.V. in Kooperation mit Mahdi e.V. organisiert. Hier diskutierten junge MigrantInnen mit BildungspartnerInnen aus Politik, Verwaltung, Arbeitsagentur und Elternvertretung über Hindernisse und Chancen von MigrantInnen im Bildungssystem.

Die TeilnehmerInnen

Die 30 SchülerInnen und StudentInnen mit Migrationshintergrund, die teilnahmen, repräsentierten unterschiedlichste ethnische Hintergründe, von polnisch-türkisch über tamilisch bis zu (saudi-)arabisch. Es nahmen nahezu ebenso viele Frauen wie Männer teil. Von Seiten der Experten und Bildungspartner waren mit dabei:

- Sawsan Chebli, Grundsatzreferentin für Interkulturelle Angelegenheiten beim Senator für Inneres
- Christa Müller, MdA SPD und Vorsitzende des Ausschusses für Bildung, Jugend und Familie und Sprecherin für Berufliche Bildung
- Canan Bayram, MdA Die Grünen und Sprecherin für Integrations-, Migrations- und Flüchtlingspolitik
- Bärbel Holzheuer-Rothensteiner, MdA Die Linke, Mitglied im Ausschuss für Bildung, Jugend und Familie
- Monika Rogge-Meissner, Berufsberaterin für Abiturienten der Agentur für Arbeit
- Dr. Ulrich Raiser, Mitarbeiter beim Beauftragten des Senats von Berlin für Integration und Migration, Experte im Bereich Integrationskonzepte, Integrationsmonitoring sowie Bildung und Migration
- Mehmet Albek, Projekt Elternlotsen des Türkischen Bunds in Berlin und Brandenburg
- Ahmed Algan, Unfallkasse Berlin, der gesetzlichen Schülerunfallversicherung des Landes Berlin
- Leider konnten für das Forum keine Vertreter von Seiten der Schulen gewonnen werden.

Der Großteil der weiblichen Schülerinnen und Studentinnen bestand aus den Mentees und Mentorinnen aus dem SISTA-ABLA Mentoring Projekt. Von den männlichen Teilnehmern waren die meisten über das Netzwerk von Mahdi e.V. gekommen.

Der Ablauf

Das Programm des Forums teilte sich in zwei Teile auf: von 9:00 bis 14:30 Uhr hatten die jungen MigrantInnen Raum, um ihre eigenen Bildungserfahrungen zu reflektieren und die Themen, die aus ihrer Perspektive wichtig sind, zu identifizieren und sich auf sechs Kernthemen zu einigen. Zwischen 15 und 17 Uhr wurden dann die so von den Jugendlichen erarbeiteten Themen zusammen mit den BildungspartnerInnen im Rahmen eines Welt-Cafés diskutiert.

Bevor die Jugendlichen in den Workshopteil einstiegen, gab es eine kurze Einführung in das IDEE (Integration und Vielfalt in der Europäischen Bildung) - Projekt durch die Projektverantwortliche, Aliyeh Yegane. Sie verwies darauf, dass ähnliche Bürgerforen zeitgleich von den europäischen Partnerorganisationen in Irland, Österreich, Slowenien und Rumänien durchgeführt werden. Bei allen geht es um die Verbesserung der Bildungssituation von Minderheiten und marginalisierten Gruppen in den europäischen Bildungssystemen und es werden dieselben Fragestellungen diskutiert:

- Was muss passieren, damit junge Menschen mit Migrationshintergrund in der Bildung erfolgreicher sind?
- Welche Hindernisse müssen überwunden werden?
- Welche Ressourcen können besser genutzt werden?
- Wer sind die (Bildungs-)PartnerInnen auf diesem Weg?
- Wie können sie besser zur Unterstützung einbezogen werden?

Die Ergebnisse der verschiedenen Bürgerforen werden dann gemeinsam bei einer Tagung in Brüssel am 15./16. November 2010 Vertretern der verschiedenen EU-Institutionen vorgestellt und mit ihnen diskutiert.

Nach dieser organisatorischen Einführung gab es einen inhaltlichen Einstieg ins Thema durch einen kurzen Input von Patricia Redzewsky, Dozentin an der Alice-Salomon-Fachhochschule.

Erkunden der eigenen Bildungsgeschichte

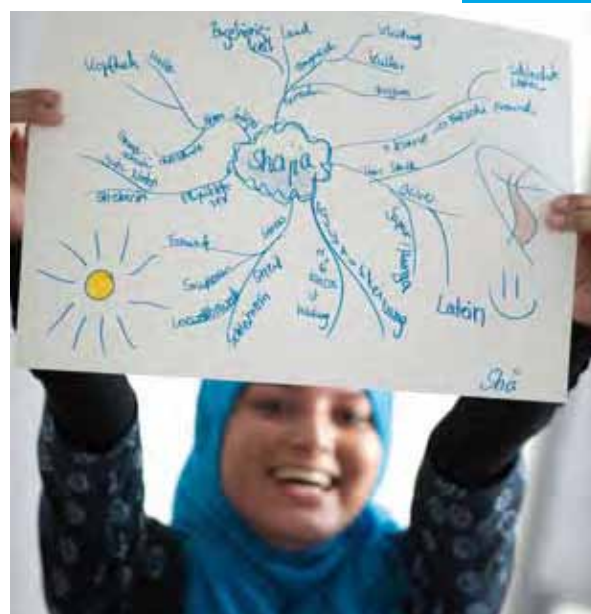
Der erste Workshopteil diente der biographischen Erkundung der eigenen Bildungsgeschichten. In vier Kleingruppen unterteilt, getrennt nach Schülern und Studenten sowie Männern und Frauen bestand die erste Aufgabe darin, sich gegenseitig zu interviewen. Die dabei herausgearbeiteten biographischen Etappen und Schlüsselereignisse wurden graphisch festgehalten. Die SchülerInnen und StudentInnen konnten so in ihren eigenen migrantischen Biographien nicht nur bewusst `entdecken`, wo in ihrer Schul- und Universitätskarriere besondere Hindernisse für sie gelegen hatten, sondern auch auf welche Ressourcen, die sie motiviert und weitergebracht hatten, sie zurückgreifen konnten. Die Ergebnisse wurden graphisch festgehalten.

In allen Gruppen starteten die SchülerInnen und StudentInnen mit viel Enthusiasmus, Motivation und Offenheit, sich mit ihren persönlichen Geschichten auseinanderzusetzen. Eine Anleitung durch die ModeratorInnen war kaum nötig, und zwischen den TeilnehmerInnen, die sich gegenseitig interviewten, entstanden schon früh sehr intensive Gespräche.

Identifikation von Hindernissen und Ressourcen und Unterstützungsquellen

Aus den vier Gruppen wurden danach entsprechend des Geschlechts zwei Gruppen gebildet. So arbeiteten im nächsten Schritt die SchülerInnen mit den StudentInnen zusammen. Hierbei sollten sie anhand ihrer individuellen Bildungsbiographien Kernthemen bzw. Kernprobleme im Kontext von Migration und Bildung herausarbeiten, die sie später mit den Experten und BildungspartnerInnen diskutieren wollen.

Bei den männlichen Teilnehmern entstand eine rege Diskussion. Der Begriff „weiße Deutsche“ wurde als diskriminierend empfunden. Zudem würden solche Begriffe ein Selbstbild als „Ausländer“ und Opfer der Gesellschaft reproduzieren. Die Situation an den Schulen, in denen inzwischen die ethnischen Verhältnisse sich umgekehrt haben und die Schüler mit Migrationshintergrund in der Mehrheit sind, wurde rege diskutiert und einhellig als Problem bewertet. Die Jugendlichen fanden die im Input benutzte politische Einteilung in „Weiße“ und „Schwarze“ mit Bezug auf die von Rassismus betroffenen sowie vom Rassismus produzierten Gruppen allerdings für die Situation in Deutschland als nicht passend, da es inzwischen unter Jugendlichen in Berlin auch eine Art „umgekehrten Rassismus“³⁸ gebe, der sich gegen `Weiße` bzw. autochthone Deutsche richte. Schüler berichteten, dass sich die Deutschen in manchen Schulen an die Migrantenkulturen anpassen müssten. Und da sich viele MigrantInnen nur als Opfer der deutschen Gesellschaft sehen würden, würden sie nicht wahrnehmen, wenn sie sich diskriminierend gegenüber anderen verhalten würden. Diese von den Schülern beobachtete Situation richtet sich aber nicht nur gegen autochthone Deutsche, sondern auch gegen andere



³⁸ Die Verwendung des Begriffs „umgekehrter Rassismus“ durch die Schüler sollte nicht übernommen werden, da er in Unkenntnis der wissenschaftlichen Rassismusdefinitionen benutzt wurde, wie auch die Ausführung der Schüler verdeutlicht. Im Unterschied zu Vorurteilen und Diskriminierung bezieht sich Rassismus immer auf eine Ideologie zur Durchsetzung oder Erhaltung von Machtgefällen. Die Gleichsetzung von Deutschenfeindlichkeit ausgehend von Schülern an Schulen in sozialen Brennpunkten mit Rassismus würde aber die Machtverhältnisse zwischen Minderheiten und Mehrheiten ausblenden. Darum wird der Begriff der „Deutschenfeindlichkeit“ als Kampfbegriff von rechtsextremen und rechtspopulistischen Gruppierungen forciert (Yasemin Shooman, Positionspapier zur GEW-Tagung: Der Streit um die sogenannte Deutschenfeindlichkeit, September 2010).



Minderheiten im Schulkontext, wie zum Beispiel SchülerInnen mit osteuropäischem oder afrikanischem Hintergrund. Alle waren sich einig darin, dass sich hier unbedingt etwas ändern müsse und dieser Zustand für alle unhaltbar sei.

Bei der Auswahl der relevanten Themen für das BürgerInnenforum verständigte die Gruppe sich letztendlich darauf, dass dieses Thema zwar wichtig sei, allerdings den Rahmen dieser Veranstaltung sprengen würde, die zum Ziel habe, den Problemen der Menschen mit Migrationshintergrund Gehör zu verschaffen. Es solle aber auf jeden Fall an anderer Stelle vertieft werden.

Sammeln der Ergebnisse: Vorbereitung des Welt-Cafés

Nachdem in der männlichen und der weiblichen Gruppe eine Liste mit Kernthemen zusammengetragen worden war, wurde gemeinsam im Plenum darüber abgestimmt, welche die sechs wichtigsten Themen sind, die an den Tischen des

Welt-Cafés diskutiert werden sollen. Da die Ergebnisse der geschlechtsgetrennten Gruppen fast deckungsgleich waren, konnte man sich sehr rasch in der Gesamtgruppe auf die folgenden Themen einigen:

- Sprache
- Abbau von Vorurteilen und individuelle Potenziale stärken
- Chancengleichheit
- Identitätskrise
- Mehr Bildungsprojekte und -träger fördern
- Sparmaßnahmen im Bildungsbereich

Die Diskussion mit den BildungspartnerInnen sollte in Form eines Welt-Cafés organisiert werden, so dass die verschiedenen Themen in kleinen Gruppen diskutiert werden konnten. Hierzu wurden von den Jugendlichen pro Tisch SchülerInnen und StudentInnen als GastgeberInnen gefunden und gemeinsam die Tische vorbereitet.

Welt-Café: Gemeinsam Hindernisse abbauen und auf neue Horizonte blicken

Dann war es soweit. Bis zum Ende der Kaffeepause waren alle ExpertInnen und BildungspartnerInnen angekommen und wurden auf die verschiedenen Tische verteilt, so dass an jedem Tisch eine gute Mischung aus SchülerInnen, StudentInnen und ExpertInnen miteinander ins Gespräch kommen konnten. Nach einer kurzen Einführung in die Welt-Café-Methode ging es los und es wurde an den Tischen zu den verschiedenen Themen enthusiastisch diskutiert. Nach 20 Minuten wechselten die TeilnehmerInnen die Tische, so dass am Ende jeder an drei Tischen zu drei Themen mitdiskutiert hatte.



Die Ergebnisse des BürgerInnenforums

Obwohl an den sechs verschiedenen Tischen ganz verschiedene Themenkomplexe diskutiert wurden, kristallisierten sich eindeutig Querschnittsthemen bzw. grundlegende Forderungen für die Verbesserung des Bildungssystems heraus. Vor allem die Bedeutung der Erhöhung der interkulturellen Kompetenz der Lehrerschaft durchzog alle Diskussionen. Dies verweist auf die besondere Relevanz, aber auch auf die noch immer unzureichende interkulturelle Sensibilität bzw. den Mangel in der Lehrerbildung und -fortbildung in diesem Bereich. Folgende Empfehlungen wurden hierzu gemacht:

- Interkulturelle und Diversity-Kompetenz müssen ein obligatorischer Teil der Lehrerbildung und -fortbildung werden.
- Die (Lehramts-)Studenten sollten schon an der Universität eine Kultur der Anerkennung und des Respekts im Umgang mit kultureller Vielfalt erleben.
- Interkulturelle und Diversity-trainings sollten an Schulen für Schüler und Lehrer angeboten werden.
- Interkultureller Dialog sollte als Schulfach unterrichtet werden
- Interkulturelle Dialogveranstaltungen sollten in Schulen durchgeführt werden.

Doch auch zu den einzelnen Themenkomplexen konnten im Rahmen des Bürgerforums und in der Kürze der Zeit Empfehlungen entwickelt werden:

Sprache

Alle TeilnehmerInnen sahen die Sprachprobleme vieler SchülerInnen mit Migrationshintergrund als ein ernstzunehmendes Problem an. Die betroffenen Jugendlichen zeigen

nicht nur eine mangelnde Sprachkompetenz und damit verbunden Sprachlosigkeit in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse, sondern ebenso in Bezug auf ihre Muttersprache.

Ein Grund, der dafür genannt wurde, ist die Segregation der Migranten in zunehmend reine Migrantenschulen. Das gilt inzwischen auch für Gymnasien in den sozial benachteiligten Bezirken. Schüler, die gerade das Abitur gemacht hatten, sowie Studenten berichteten, dass sie in ihrer gesamten Schullaufbahn so gut wie keine Kontakte zu Deutschen hätten entwickeln können, was ihre Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprachkenntnisse einschränkte. Einige Jugendliche äußerten den Wunsch, mehr Austausch mit gleichaltrigen Deutschen sowie deutsche Freunde haben zu können.

Zur Verbesserung der Deutschkenntnisse ist die Anerkennung und Förderung der Muttersprache ein wichtiges weiteres Element. Die Jugendlichen erlebten in der Regel in der Schule keine Wertschätzung oder gar Förderung ihrer Muttersprache als eine kulturelle Ressource und bildungsrelevante Kompetenz. Darum ist es wichtig, die Deutschförderung in eine Förderung des Multilingualismus einzubetten. Hierzu ist es notwendig, eine Atmosphäre der Anerkennung und Wertschätzung in den Schulen zu entwickeln, die den Reichtum und die Freude an den vielen verschiedenen Sprachen betont und diese Vielfalt fördert, anstatt Verbote für einzelne Sprachen auszusprechen. Folgende Empfehlungen wurden zusammengetragen:

- Förderung von Multilingualismus - auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Gleichwertige Anerkennung der Migrantensprachen
- Sprachförderung ab der frühen Kindheit bzw. in der Kita
- Sprachunterricht in den Migrantensprachen an den Schulen anbieten
- Veränderung der Zugangsvoraussetzung zum Lehrstudium, um den Zugang für Studenten mit Migrationshintergrund zu erleichtern.



Abbau von Vorurteilen und individuelle Potenziale stärken

In den Diskussionen zum Thema Vorurteile wurde vor allem die bedeutende Rolle der Medien bei der Verbreitung von Stereotypen über MigrantInnen hervorgehoben. Die Bedeutung von dialogischen Begegnungs- und Gesprächsräumen zum Abbau von parallelen Gesellschaftssegmenten, wie es zum Beispiel das Bürgerforum böte, wurde diskutiert. Zur Förderung solcher Dialoge wurde auf die wichtige Zusammenarbeit mit Schulen und MigrantInnenorganisationen und hier vor allem mit Selbstorganisationen von jungen MigrantInnen wie Mahdi e.V. hingewiesen. Einige Jugendliche äußerten, dass sie aufgrund ihres Migrationshintergrundes nicht mehr als benachteiligte Gruppe gesehen werden wollen. Ihnen ist es wichtig, sich Bildung und Kompetenz anzueignen, um sich als aktive und selbstbewusste Bürger mit ihren speziellen Kompetenzen wie Multilingualismus und interkultureller Kompetenz in die Gesellschaft einbringen zu können. Folgende konkrete Empfehlungen wurden gemacht:

- Eine ausgewogenere ethnische Mischung zwischen den Schulen sowie innerhalb der Schulen
- Dialogforen an den Schulen, in die die Lehrer einbezogen sind

- Mehr sichtbare migrantische Vorbilder, die dafür stehen, dass deutsch und Migrant sein mit Teilhabe an der deutschen Gesellschaft sowie politischer Partizipation kein Widerspruch sind

Chancengleichheit

Das Thema Chancengleichheit konzentrierte sich auf die Frage, wie Diskriminierung aufgrund sichtbarer Merkmale bekämpft werden kann. Hierbei rückte vor allem die Diskriminierung von Mädchen und Frauen, die ein Kopftuch tragen, ins Zentrum der Diskussion und die Auswirkungen des gesetzlichen Kopftuchverbotes für Lehrerinnen auf die allgemeine Situation von Muslima in Bildung und auf dem Arbeitsmarkt. Es fiel schwer, hierzu in Kürze konkrete Empfehlungen zur Veränderung der Situation zu entwickeln. Es wurde betont, wie wichtig es sei, der Öffentlichkeit stärker zu vermitteln, dass das gesetzliche Kopftuchverbot für Beamtinnen kein generelles Berufsverbot für Kopftuch tragende Frauen ist, als welches es häufig (miss)verstanden wird. Dieses weit verbreitete Missverständnis bzw. die symbolische Wirkung, die das gesetzliche Verbot hatte, hat nämlich für die Betroffenen spürbar zu einem Anstieg an Diskriminierungsfällen in den verschiedensten Bereichen des Bildungssystems sowie des Arbeitsmarktes geführt. Es wurde allerdings in der Diskussion festgestellt, dass wahrscheinlich nur eine breitere Bewegung es schaffen könnte, diese Wahrnehmung zu verändern. Hoffnung könnte man daraus schöpfen, dass Deutschland aufgrund des demographischen Wandels dringend mehr Fachkräfte bräuchte und sich darum Diskriminierung in Bildung und auf dem Arbeitsmarkt immer weniger leisten könne. Dadurch würden sich in Zukunft mehr Bereiche für muslimische Frauen öffnen müssen. Die Einführung der Europäischen Bewerbungsstandards, bzw. von Bewerbungen ohne Foto, wurde als ein guter Schritt in diese Richtung bewertet und würde die Chancen für Kopftuch tragende Frauen, zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden, erhöhen.

Identitätskrise

Bei diesem komplexen Thema wurde vor allem über die Ursachen und Hintergründe der "Identitätskrise" der Migrant*innen diskutiert. Hierzu war es wichtig, sich zunächst auf allgemeine Punkte von Identitätsentwicklung zu verständigen, nämlich dass grundsätzlich bei der Herausbildung der individuellen Identität jedes Menschen, inklusive Jugendlicher mit Migrationshintergrund, weit mehr Faktoren als die Kultur (der Eltern) und die Ethnizität eine Rolle spielen. Auch wurde festgehalten, dass Menschen ihre Identität nicht per Geburt fertig mitbekommen, sondern sie sich, geprägt durch Sozialisation und Erfahrungen, ein Leben lang (weiter)entwickelt und verändert. Die Herausbildung der Identität wird durch viele Instanzen beeinflusst, wie zum Beispiel Freunde, Familienhintergrund (kulturell und sozial), Organisationen, Religion oder Beruf. Sie entwickelt sich aber nicht nur durch äußere Prägungen, sondern





auch die eigene Reflexion und Selbstdefinition beeinflussen Identitätskonzepte maßgeblich. In der Diskussion wurde herausgearbeitet, wie wichtig es ist anzuerkennen, dass die Identität eines jeden Menschen multipel, mehrdimensional und prozessual ist. Es wurde festgestellt, dass die Ambiguität und der innere Konflikt von jungen Migranten von den verschiedenen und teilweise gegeneinander stehenden Erwartungen und Anforderungen rührt, denen sie z.B. in der Familie und in der Schule ausgesetzt sind. Dies führt dazu, dass sie sich unter Druck fühlen, sich für eine Dimension ihrer Identität entscheiden zu müssen. Als konkrete Empfehlung wurde darüber diskutiert, wie Lehrer in dieser Situation die Jugendlichen unterstützen könnten. So könnten sie beispielsweise als eine Art 'Identitäts-Mediatoren' fungieren und die kulturellen Schnittmengen in der Klasse herausar-

beiten und fördern.

Mehr Bildungsprojekte und -träger fördern

Die Diskussion zu diesem Thema kreiste um zwei Fragen: Wie können solche Projekte effizienter gefördert werden, die MigrantInnen unterstützen? Und wie können Einzelne in ihrem Bildungsverlauf gefördert werden, um beruflich erfolgreich zu sein und als Vorbilder und Interessenvertreter in der deutschen Gesellschaft zu wirken? Die Bedeutung der Schule bei der individuellen Förderung wurde herausgestellt. Lehrer sollten zum Beispiel besser darin geschult werden, die Kompetenzen und Potentiale der Schüler, unabhängig vom rein

kognitiven Lernstufen, erkennen zu können, um diese in Bezug auf die Berufsorientierung besser fördern und beraten zu können. Auch sollte die Schule als Schnittstelle Schüler stärker über zusätzliche unterstützende Programme außerschulischer Bildungsträger, wie Stipendien- oder Mentoringprogramme informieren. Solchen Projekten und Programmen sollte zudem der Zugang zu den Schulen erleichtert werden, um sie besser bei den SchülerInnen bekannt zu machen. In Bezug auf die Förderung von Projekten wurden folgende Empfehlungen gemacht:

- Projekte zur Professionalisierung kleinerer (Selbst-) Organisationen, z.B. bei Projektbeantragung und -umsetzung
- Erhöhung der Medienwirksamkeit und -präsenz von best practice Projekten
- Einbeziehung der Zielgruppen bei der Projektplanung

Empfehlungen zur individuellen Förderung:

- Mehr Informationen über Förderprogramme wie Stipendien oder Mentoring in den Schulen: die Schulleitung und Lehrer sollten selbst gut informiert sein und diese vermitteln können
- Erleichterung der Zugänge zu Stipendien für MigrantInnen

- Ausbau von Mentoring-Programmen

Sparmaßnahmen im Bildungsbereich

“Bildung ist der letzte Bereich, in dem gespart werden soll”, war der Ausgangspunkt der Diskussion. In diesem Zusammenhang wurde betont, wie wichtig die gute Entlohnung der Lehrer für eine gute Bildung ist. Es wurde auf das Problem der im Bundesvergleich niedrigen Lehrergehälter in Berlin und dessen Auswirkung auf die Schulen verwiesen. In Bezug auf die Bildungsförderung in Berlin, bzw. wie viel hier gespart würde, diskutierten die Wahrnehmungen auseinander. Dem Eindruck der Jugendlichen, dass in Berlin zu wenig Geld für die Bildung investiert würde und deswegen das Bildungssystem so schlecht sei, widersprach vor allem eine Politikerin der regierenden Linken Partei, die darauf verwies, dass 30% des Berliner Haushalts für Bildung ausgegeben würde. Trotz dieser Kontroverse wurden folgende Empfehlungen zur Verbesserung der Bildungsqualität im Kontext der Finanzierungsbedingungen gemeinsam entwickelt:

- Mehr Flexibilität und Autonomie für Schulen im Hinblick auf die Budgetverwaltung
- Kleinere Klassen und eine bessere ethnische Mischung zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern
- Förderung von ehrenamtlicher Arbeit an Schulen





- Mehr Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern

Fazit und Perspektive

Im Anschluss an die Veranstaltung gab es viel positives Feedback von den verschiedenen beteiligten Gruppen. Alle waren erfreut bis begeistert über die engagierte und konstruktive Atmosphäre. Die ExpertInnen und BildungspartnerInnen fanden, dass die jugendlichen MigrantInnen genau die Probleme für die Diskussion ausgewählt hatten, die zentral sind; sie beteiligten sich sehr gerne an den kritischen Auseinandersetzungen, aus denen sie für sich einige Anregungen mitnehmen konnten. Einige der Jugendlichen bedankten sich im Anschluss persönlich bei den Veranstaltern für den bereichernden Tag. Von allen Seiten wurde das Interesse geäußert, die Diskussionen weiterführen zu können. Da es zudem ein großes Interesse an der europäischen Diskussion zur Verbesse-

rung der Bildungssituation Jugendlicher von Minderheiten gab, ist für das Frühjahr 2011 eine Anschlussveranstaltung geplant, bei der u.a. die Schülerinnen und Studentinnen, die an der europäischen Tagung in Brüssel im November teilnehmen werden, berichten sollen.

Das Ziel des BürgerInnenforums, einen direkten Austausch auf gleicher Augenhöhe zum Thema Bildung und Integration mit allen relevanten Gruppen zu initiieren, konnte mehr als erreicht werden. Das belegen die Reaktionen aller TeilnehmerInnen. Die gute Atmosphäre der Tagung wurde maßgeblich vor allem auch von den teilnehmenden SchülerInnen und StudentInnen mit Migrationshintergrund geprägt. Ihr Enthusiasmus, ihre Energie und Motivation sowie der hohe Grad an Selbstreflexion und Offenheit bestimmten den gesamten Tag. Der starke und engagierte Wunsch der jungen MigrantInnen, aus der marginalisierten Position herauszutreten und sich in der Gesellschaft aktiv und kompetent einzubringen sowie aktiv Verantwortung zu übernehmen, war sehr präsent.

Obwohl das Thema der Tagung die Verbesserung ihrer Situation war, blieb der Blick der Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht auf ihre eigenen Belange beschränkt, sondern es zeigte sich, dass ihre Wahrnehmung und ihr Engagement auch die diskriminierende Behandlung anderer Gruppen einschließt und sie das Mobbing von autochthonen deutschen SchülerInnen an Schulen mit mehrheitlich MigrantenschülerInnen genauso wenig hinnehmbar finden wie die Diskriminierung von MigrantInnen. Sie sind sich dessen bewusst, dass jede Art von Ausgrenzung und Benachteiligung desintegrierend auf das Gesamte wirkt und nicht zu tolerieren ist. Diese Haltung zeigt, dass viele migrantische SchülerInnen die Situationen an den Schulen in den sozialen Brennpunkten genauso kritisch und unhaltbar empfinden wie andere Teile der Gesellschaft. Es zeigt sich auch ihre Motivation, als Deutsche mit vielerlei verschiedenen kulturellen Hintergründen Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen und dazu bereit zu sein, sich für die Verbesserung der Situation an den Schulen und der Entwicklung einer



4. Resümee, Ausblick und Empfehlungen

Von Anfang an erhielten wir für den Ansatz des SISTA-ABLA Mentoring einen sehr großen Zuspruch und Unterstützung, vor allem von Seiten der MigrantInnen. Hier sind in erster Linie die Studentinnen, die sich als Mentorinnen bei uns bewarben, zu nennen. Das Ziel, die Mädchen und jungen Frauen schon in der Schule als 'große Schwester' unterstützend zu begleiten, damit sie das richtige Studienfach für sich finden und gut auf die Universität vorbereitet werden, löste eine richtige Begeisterung bei ihnen aus. Einige erzählten uns, dass sie sich so etwas immer selbst in ihrer Schulzeit gewünscht hätten, um ihre speziellen Schwierigkeiten besser meistern zu können. Schwierigkeiten, die sich zum Beispiel daraus ergaben, dass in der eigenen Familie Bil-

derung zwar einen sehr hohen Stellenwert hatte, aber niemand da war, der sie in irgendeiner Weise hätte unterstützen oder ihnen eine konkrete Orientierung geben können, da die Eltern selber kaum oder gar keine Schule besucht hatten oder/und mit einem ganz anderen Bildungssystem groß geworden sind. Andere berichteten von ihren älteren Geschwistern, die zwar o selbst kein Abitur geschä hatten, aber aus eigener Erfahrung wussten, was wichtig in der Schule war und wo die Hürden liegen und sich darum absolut für sie stark machten und sie ermutigten. Es gibt eine sehr große Dankbarkeit für diese älteren Schwestern und Brüder, ohne die sie heute nicht an der Universität wären. Alle Mentorinnen wissen aus eigener Lebenserfahrung, wie wichtig große Geschwister für junge Migrantinnen sind und sie wollen etwas zurückgeben von dem, was sie selbst an wichtiger Unterstützung bekommen haben. Zudem bringen die jungen Frauen ihre eigenen Erfahrungen auch im Umgang mit Problemen engagiert ein und zeigen eine hohe Bereitscha , sich für die Schülerinnen einzusetzen.

Sehr viel Zuspruch und emotionale Unterstützung erhielten wir auch von verschiedenen prominenten Frauen, so von unseren beiden Ehrengästen der Au aktveranstaltung, Eren Ünsal und Prof. Barbara John, sowie von Sawsan Chebli, die ein Gast des BürgerInnenforums war. Frau Ünsal hielt ein sehr persönliches und bewegendes Grußwort, und Frau John schrieb uns: „Wer gelernt hat, an sich zu glauben, der kann seine Ziele erreichen. Um das zu lernen, bedarf es eigener Herausforderungen und des Zuspruchs von anderen. Beides bietet das SISTA-ABLA-Mentoringprogramm, das ich uneingeschränkt unterstütze.“

Da das Mentoring selbst in seiner Pilotphase erst ange laufen ist und da die Tandems sich erst seit ein paar Monaten (mit Unterbrechung der Sommerferien) tre en, können hier nur allererste Eindrücke hinsichtlich der Ergebnisse vorgestellt werden.

Grundsätzlich wurden alle bisherigen Veranstaltungen sehr positiv von den TeilnehmerInnen bewertet. Die Beur-

teilung der beiden Basistrainings durch die Mentorinnen el durchgehend gut bis sehr gut aus. Besonders positiv wurden die vielen Rollenspiele, der Austausch persönlicher Erfahrungen, die Gruppendiskussionen sowie die Gesamtstimmung bewertet. Einige Mentorinnen des zweiten Workshops wollten sich gerne für das Projekt zusätzlich engagieren und haben eine Arbeitsgruppe gegründet, die Stipendienmöglichkeiten für die Schülerinnen recherchiert, die sie dann vorstellen wollen.

Die Evaluation der Au aktworkshops zeigte eine ebenso positive Gesamtwertung. Die Methoden und die ausreichende Zeit für das erste Kennenlernen von Mentee und Mentorin wurden sehr positiv bewertet. Mentorinnen und Mentees fühlten sich durch das Rahmenprogramm auf das Mentoring gut vorbereitet.



Die zusätzlichen Veranstaltungen des Rahmenprogramms liefen durchweg sehr positiv. So gaben die Schülerinnen in der Auswertung des Potential Assessment Workshops an, dass sie in den fünf Tagen viel gelernt haben und sich darum für die Zukunft stärker fühlen. Außerdem hätten sie gemerkt, welche Stärken sie haben und können dadurch besser einschätzen, welche Berufe für sie geeignet sind. In dem Vorbereitungsworkshop zu dem Filmprojekt, bei dem es auch darum ging, erfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund in Berlin kennen zu lernen, äußerte sich eine Schülerin: „Ich wusste gar nicht, dass Migrantinnen so viel erreichen können.“ Auch hier gaben sie an, viel Neues erlebt und gelernt zu haben, was sie so weder in der Schule noch im Alltag lernen.

Das Mentoring ist also in der Pilotphase sehr gut angefallen und wurde sehr positiv angenommen. Das vorliegende Konzept daher kann weitestgehend ausgedehnt werden, um mehr Schülerinnen zu erreichen und auf dem Weg zur Universität zu unterstützen. Es zeigt sich, dass das zusätzliche Rahmenprogramm zur Vertiefung der

Empowerment und Partizipation für die Teilnehmerinnen sehr wichtig ist. Zum einen förderte es den Netzwerkcharakter und den Austausch untereinander, zum anderen wurde damit ein Raum geschaffen, über die komplexeren Lebensplanungsthemen wie Identität, Identifikation und Zugehörigkeit nachzudenken, zu diskutieren und wichtige allgemeine Kompetenzen einzuüben. Vor allem das BürgerInnenforum spielte hier eine wichtige Rolle. Es bot für Mentorinnen und Mentees eine wichtige Plattform, um die eigene Perspektive mit eigener Stimme in eine breitere Öffentlichkeit zu tragen und dadurch in einer Gesellschaft sichtbar und hörbar zu werden, in der Jugendliche mit Migrationshintergrund, vor allem muslimische Frauen, in der Regel nur Objekte der Debatte sind.

Die Mentorinnen und Mentees haben sich bisher im Laufe des Projekts, vor allem auch des umfangreichen Rahmenprogramms, mit wichtigen Themen tiefergehend auseinandergesetzt. Sie haben so zum Beispiel ihren bisherigen schulischen und universitären Werdegang genauer analysiert. Dadurch sind sie sich nun bewusster über ihre per-



sönlichen Bildungsbarrieren und –ressourcen geworden. Gerade für die Schülerinnen war es wichtig zu sehen, dass manche Schwierigkeiten, wie zum Beispiel ein Mangel an sprachlichen Deutschkenntnissen, keine individuellen Inkompetenzen sind, sondern mit ihrem Hintergrund zu tun haben. Der Erfahrungsaustausch und die gemeinsamen Diskussionen sind sehr wichtig, um Bewältigungsstrategien zu entwickeln und die der anderen kennen zu lernen. Die immer wiederkehrende Betonung in der Evaluation, dass die Gruppenatmosphäre sehr gut war, deutet darauf hin, dass es für die Mädchen und Frauen sehr wichtig war, sich wohl zu fühlen und eine Art geschützten Raum zu haben, fern von den MigrantInnen-Fremddefinitionen, in dem sie eigene Erfahrungen verarbeiten können. In den Veranstaltungen war spürbar, wie sehr alle den Austausch in dieser Konstellation genossen und sich hier ihrer Kompetenzen und Stärken bewusster wurden. Es wurde uns deutlich, wie wichtig und kraftvoll für die Mädchen und Frauen ein Netzwerk akademischer Migrantinnen und angehender Akademikerinnen mit Migrationshintergrund sein kann.

Ausblick

Es hat sich gezeigt, dass das SISTA-ABLA Projekt einen Bedarf bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgreift. Auch die Fokussierung auf Mädchen und junge Frauen, die ein Studium anstreben, hat eine bisher vernachlässigte Zielgruppe angesprochen und ist darum überaus positiv angenommen worden. Darum ist eine Weiterentwicklung und Ausweitung des Projektes geplant. Ein wichtiger Bereich bei der Weiterentwicklung des Projekts soll die engere Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrkräften sein. Ein geeigneter Ansatz hierzu ist die Methode der BürgerInnenforen, die wir fortführen wollen. Mit einer Erweiterung und Vergrößerung der TeilnehmerInnenzahlen möchten wir gerne auch die Vielfalt der durch das Projekt erreichten Mentees und Mentorinnen in Bezug auf Schulformen (Mentees), Studienfächer (Mentorinnen) und ethnische und religiöse Hintergründe erweitern.



„Sprecht nicht über uns, sondern mit uns!“

Als grundsätzliche Anregung für politische Entscheidungsträger sollen hier die wichtigsten Ergebnisse und Empfehlungen des BürgerInnenforums zusammengefasst werden:

Junge MigrantInnen müssen eine Stimme im Integrationsdiskurs bekommen! Nicht nur integrationspolitische Maßnahmen und Bildungsreformen, sondern auch die öffentliche Integrationsdebatte gehen nicht spurlos an ihnen vorbei. Sie sind sich ihrer Situation bewusster und gehen damit reaktiver um, als die Darstellung in der medialen Öffentlichkeit vermuten lässt. Viele von ihnen haben schon längst erkannt, dass sie selbst aktiv werden müssen und sind bereit, Verantwortung zu übernehmen.

Wenn die Integration als beidseitiger Prozess ernst gemeint ist und man sie dabei unterstützen will, aus der ‚Opferrolle‘ herauszutreten, dann ist es notwendig, den MigrantInnenden die Teilhabe an Bildungs- und Arbeitschancen ebenso zu ermöglichen wie am politischen Diskurs. Denn

die Anerkennung ihrer Zugehörigkeit zu diesem Land ist genauso wichtig wie die Ermöglichung gleicher beruflicher und wirtschaftlicher Teilhabechancen. Beides bedingt einander und ist darum bei der Zukunftsplanung für junge Deutsche mit Migrationshintergrund eng miteinander verknüpft.

Darum ist es wichtig, ihnen im Bildungsdiskurs eine Stimme zu geben, ihr Erfahrungswissen einzubeziehen und sie zu aktiven Mitgestaltern ihrer Bildungsbiographien zu machen.

Berufsorientierende Bildungsansätze stärker mit Empowerment- und Diversityansätzen sowie politischer Bildung zusammen zu führen wäre ein sinnvoller Weg in diese Richtung.

Genauso wichtig ist es, die öffentliche Repräsentanz von jungen (erfolgreichen) MigrantInnen zu erhöhen, um zum einen einer längst bestehenden Normalität der Einwanderungsgesellschaft Rechnung zu tragen, und zum anderen, um den jungen MigrantInnen Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten zu bieten. Junge Deutsche mit Migrationshintergrund müssen sichtbarer und hörbarer werden.



Literaturverzeichnis

AKI - Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie, Berlin (AKI-Forschungsbilanz 5 Oktober 2006).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008.

BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/ Christian Babka von Gostomski (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen, Nürnberg.

BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Sonja Haug/ Stefanie Müssig/ Anja Stichs (2009): Muslimisches Leben in Deutschland, Nürnberg.

BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2009): Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland, Berlin.

Benz, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Islamfeindschaft und ihr Kontext: Dokumentation der Konferenz Feindbild Muslim Feindbild Jude, Metropol.

Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (2009): Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration in Deutschland, Berlin.

Berliner Integrationsmonitor 2009, siehe: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/berichte/berliner_integrationsmonitor_2009_final_bf.pdf?start&ts=1284119434&file=berliner_integrationsmonitor_2009_final_bf.pdf

Boos-Nünning, U./ KarakaĐoĐlu, Y. (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Münster.

Boos-Nünning, Ursula (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft, siehe: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21__Boos-Nuenning_Migranten.pdf

BJK - Bundesjugendkuratorium (2008): Puralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs. Stellungnahme des Bundesjugendkuratorium, München.

Crul, Maurice; Schneider, Jens (2009): Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The impact of Differences in Vocational and academic Tracking Systems, Amsterdam, TIES-Studie.

Der Beauftragte für Integration und Migration in Berlin (2009): Berliner Integrationsmonitor 2009, Anhang des Umsetzungsberichts zum Berliner Integrationskonzept 2007; siehe: http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/berichte/berliner_integrationsmonitor_2009_final.pdf.

Die Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.

Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin.

Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, 3. Auflage, Wiesbaden.

Dollmann, Jörg (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang, Primäre und sekundäre Herkunftseffekte, Wiesbaden.

ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2007): Zusammenstellung von Allgemeinen politischen Empfehlungen von ECRI, Strasbourg (CRI(2007)38), download: www.coe.int/.../ecri/.../compilation%20recommandation%201-11%20allemand%20cri07-38.pdf

ECRI – Europäische Kommission gegen Rassismus und Intoleranz (2009): ECRI-Bericht über Deutschland (vierte Prüfungsrunde), Strasbourg.

EMILIE Research Project (2009): Labour market Discrimination and Legal Challenges in Germany; siehe: <http://emilie.eliamep.gr>

ENAR (European Network against Racism) (2007a): Fighting racism and promoting rights in the field of education, Brüssel.

EU Kommission (2008): Grünbuch. Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme, Brüssel.

EUMC - European Monitoring Centre on Racism Xenophobia (2005): Majorities' Attitudes Towards Minorities: Key Findings from the Eurobarometer and the European Social Survey, Wien.

Ders. (2006a): Muslims in the European Union. Discrimination and Islamophobia, Wien.

Ders. (2006b): Perceptions of Discrimination and Islamophobia. Voices from members of Muslim Communities in the European Union, Wien.

Ders. (2006c): Racism, Xenophobia and the Media: Towards respect and understanding of all religions and cultures (Conference report).

FRA – European Union for Fundamental Rights (former EUMC) (2009): Data in Focus Report 2: Muslims; siehe: <http://fra.europa.eu/eu-midis/>

Gertlach, Julia (2006): Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland, Bonn.

Gogolin, Ingrid (2009): „Über (sprachliche) Bildung zum Beruf: Sind bessere Berufsbildungschancen für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in Deutschland möglich?“, in: Kimmelmann, Nicole (2009): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisation, Lehrkräfte und Auszubildende, Aachen,. S. 56f.

Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle

Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen.

Granato, Mona; Jan Skrobanek (2007): Junge Muslime auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Chancen und Risiken; in: Hans-Jürgen von Wensierski; Claudia Lübcke (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen & Farmington Hills, S. 231-251.

Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Deutsche Zustände, Band 1-7, Frankfurt, Main.

Holzberger, Marc (2008): Vor dem dritten Integrationsgipfel: ernüchternde Bilanz. Siehe: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1886.asp

Human Rights Watch (2009): Diskriminierung im Namen der Neutralität. Kopftuchverbote für Lehrkräfte und Beamtinnen in Deutschland, Berlin; siehe: <http://www.hrw.org>

Huth-Hildebrandt, Christine (2009): Krieg ICH (k)einen Job? Muslimische Studentinnen in Ausbildung und Beruf, Vortragsmanuskript; gehalten beim Interkulturellen Rat Deutschland e.V., Frankfurt/ Main.

IHK - International Helsinki Federation for Human Rights (2004): Intolerance and Discrimination against Muslims in Selected EU Member States, Wien.

ISO - Institut für Schulentwicklung der Länder Berlin und Brandenburg (2008): Bildung in Berlin und Brandenburg 2008. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf; siehe: www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de.

Kaas, Leo; Christian Manger (2010): Ethic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741.

Karakasoglu, Yasemin (2003): Der Islam als Teil der Multikulturellen Gesellschaft. Herausforderung an die Soziale Arbeit, in: IZA. Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 3/ 4-2003, S. 85-93.

Krech, Volker (2009): Islam und Integration – 12 Thesen. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Migration – Religion – Integration. Politische Akademie Nr.: 30, S. 10-12.

Lehmann, Hartmut (2009): Migration – Religion – Integration: historische Perspektiven, aktuelle Theorien. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Migration – Religion – Integration. Politische Akademie Nr.: 30, S. 6-8.

OECD (2009) Social, Employment and Migration Working Papers; Thomas Liebig and Sarah Widmaier: Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview, Paris.

OECD (2007): Jobs for Immigrants – Labour market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden.

OSI – Open Society Institute (2010): At Home in Europe. Muslime in Berlin, London.

OSI – Open Society Institute (2009): At Home in Europe Project. Muslims in Europe – A Report on 11 EU Cities; siehe: http://www.soros.org/initiatives/home/articles_publications/publications/

muslims-europe-20091215

OSCE/ODIHR (2008): Adressing Intolerance and Discrimination against Muslims: Youth and Education, Report of OSCE-ODIHR roundtable, Vienna 2008; siehe: <http://tandis.odihhr.pl/content/conferences/0806-asmus-rep.pdf>

Paritätischer Gesamtverband - Forum der Migrantinnen und Migranten (2010): Ab in die Zukunft. Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten: Fakten – Interpretationen - Schlussfolgerungen, Berlin.

Reißig, Birgit/ Nora Gaupp/ Tilly Lex (2006): Hoffnungen und Ängste – Jugendliche aus Zuwandererfamilien an der Schwelle zur Arbeitswelt, in: Ludger Reiberg (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung, Bonn, S. 148-153.

Schneiders, Thorsten Gerald (Hrsg.) (2009): Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwimmen, Vs Verlag.

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales. Landesstelle für Gleichbehandlung gegen Diskriminierung (Hrsg.) (2008): Mit Kopftuch außen vor?, Berlin.

Sokolowsky, Kay (2009): Feindbild Moslem, Rotbuch.

TIES Policy Brief: Crul, Maurice; Schneider, Jens (2009): The Second Generation in Europe. Education and the Transition to the Labour Market, Amsterdam.

Uslucan, H. H. (2006). Religiöse Erziehung als Integrationshemmnis? In: SACHLICH: Schriftenreihe der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen. Familienprojekt Migration: Alles in Bewegung, 9, 34-37.

Uslucan, H. H. (2009): Erziehung, Religion und Integration bei Muslimen in Deutschland. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Migration – Religion – Integration. Politische Akademie Nr.: 30, S. 12-13.

Wensierski von, Hans-Jürgen; Claudia Lübcke (Hrsg.) (2007): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Leverkusen-Opladen.

Wilmes, Maren, Jens Schneider und Maurice Crul (2010): Sind die Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? – Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie, in: Neumann, Ursula & Jens Schneider (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund, Münster, S.163ff.



Ein Projekt von

