

The Journal of Academic Social Science Studies



International Journal of Social Science

Volume 5 Issue 3, p. 111-136, June 2012

**BILDUNGSBENACHTEILIGUNG VON TÜRKISCHEN
MIGRANTENJUGENDLICHEN IN DEUTSCHLAND**

*ALMANYA'DA TÜRK GÖÇMEN GENÇLERİNİN EĞİTİM DEZAVANTAJLARI
EDUCATIONAL DISADVANTAGES OF YOUNG TURKISH IMMIGRANTS IN
GERMANY*

Yrd. Doç. Dr. Sayime ERBEN KEÇİCİ

N. E. Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Programı ve Öğretimi ABD

Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen, dass die schulische Misere der türkischen Migrantenjugendlichen nicht allein den Jugendlichen und deren Eltern (wie z.B. kultureller und familiärer Hintergrund) anzulasten sind, sondern auch auf solchen Bedingungen basiert, die in der Ausgestaltung des deutschen Bildungssystems ihren Ursprung haben. Mit Hilfe der vorliegenden qualitativen (fokussierten) Interviews konnte gezeigt werden, wie eine Bildungslaufbahn verläuft und wie es dazu kommt, dass türkische Migrantenjugendliche auf bestimmte Positionen im Bildungssystem und anschließend auf dem Arbeitsmarkt verwiesen werden. Ethnische Herkunft wirkt damit als Ungleichheitsmerkmal, in dem sie darüber entscheidet, wer vom Zugang zu sozialen Positionen ausgeschlossen wird. Auch wurde deutlich, inwiefern vorenthaltene Unterstützung und Aufmunterung durch Lehrer sowie negative Haltungen von Arbeitgebern, benachteiligende Effekte für die Jugendlichen haben können. Viele der befragten Jugendlichen haben angegeben, dass sie sich aufgrund ungleicher Behandlung durch Lehrer in der Schule und durch Arbeitgeber in der Ausbildung bzw. Arbeit benachteiligt gefühlt haben. Angemerkt werden muss aber auch, dass das Fehlen von schulrelevanten kulturellem Kapital und geringe Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem bei den türkische Eltern in verschiedener Hinsicht den Möglichkeitsraum der Jugendlichen einschränken und benachteiligende Wirkungen für die Jugendlichen haben können.

Schlüsselwörter: Institutionelle Diskriminierung, türkische Migrantenjugendliche

Öz

Bu çalışmanın amacı, Almanya’da yaşayan göçmen Türk gençlerinin eğitimdeki başarısızlığının sadece gençlere ve bunların ebeveynlerine (örneğin kültürel ve ailevi arka plana) isnat edilemeyeceği, Alman Eğitim-Öğretim Sisteminin uygulamasında ki köklü koşullara da dayandığını göstermektir. Nitel (odaklı) görüşmeler yardımıyla bir eğitim sürecinin nasıl seyrettiğini ve Türk Göçmen Gençlerinin eğitim-öğretim sisteminde ve devamındaki iş piyasasında belli başlı pozisyonlara nasıl yönlendirildikleri gösterilmeye çalışılmıştır. Etnik kökün, eşitsizlik unsuru olarak etkili olduğu, hatta kimin sosyal ortamdaki dışlanıp kimin dışlanmayacağına karar verdiği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yetersiz desteklerinin ve işverenlerin olumsuz tutumlarının gençler üzerinde olumsuz etkilere yol açtığı saptanmıştır. Görüşmeye katılan gençlerin birçoğu okullarda öğretmenlerin ve mesleki hayatlarında işverenlerin, eşit olmayan tutumları sebebiyle kendilerini mağdur hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında Türk ebeveynlerinin Alman Eğitim Sistemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları da gençleri olumsuz yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Kurumsal dışlanma, Türk Göçmen Gençleri

Abstract

The object of this study is to testify that the educational failure of unsuccessful young Turks who live in Germany is not only those young people themselves or their parents (i.e. cultural and family background) but also the radical conditions in the application of German educational system. It is possible to show how an educational period proceeds and how young Turkish immigrants are canalized to certain positions both during educational period and in employment market after educational period by making qualitative-oriented interviews with them. It is observed that the ethnogenesis affects the situation as a disparity characteristic and so it is decided who will be socially marginalized or not as per ethnic origin. It is also observed that the denied support and stimulation of teachers and the negative behaviors of employers impact those young people negatively. Nearly all young people who are interviewed mentioned that they were exposed to unequal behaviors’ of teachers during their educational period and unequal attitudes of employers both during their practical training and at their job. On the other hand, it is also observed that potential of a young is limited in some aspects and he/she is negatively affected since the Turkish parents have insufficient knowledge about German Educational System.

Keywords: institutionally marginalized, young Turkish immigrants.

EINFÜHRUNG

Für das schulische und berufliche Scheitern der Migrantenjugendlichen scheinen Erklärungsversuche, wie kulturelle Unterschiede oder das Erziehungsverhalten der Eltern, in der Wissenschaft, in fachlichen Diskussionen von Sozialarbeitern und Pädagogen sowie auch in den Interpretationen von Politikern, populär zu sein. Der familiäre und kulturelle Hintergrund und die schlechten Deutschkenntnisse werden als mögliche Übel für das Verständnis der schulischen und beruflichen Misere gehalten. Es ist jedoch spätestens seit den PISA- Studien offensichtlich, dass Migrantenkinder und –jugendliche im Bildungssystem benachteiligt werden (vgl. Haeberlin 2005, 2004; Kristen 2006; Kronig 2010; Diefenbach 2011, 2010, 2007). Sie realisieren infolge von Diskriminierungen weniger Bildungserfolge und weisen folglich geringere Bildungschancen als Einheimische auf. Entweder werden sie aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe (z.B. Türken) schlechter gestellt, denen von

vornherein geringere Leistungsfähigkeit oder Erfolgchancen zugeschrieben werden. Oder sie werden durch institutionelle Strukturen des Bildungssystems mit dessen Zugangs- und Verfahrensregeln unbeabsichtigt- etwa durch eine frühe Aufteilung nach der Primarstufe- oder durch benachteiligendes Handeln seitens von Lehrpersonen schlechter gestellt (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Neuenschwander/ Malti 2009; Imdorf 2007; Kronig 2007). Man könnte auch argumentieren, dass mit der Ausgestaltung von Strukturen und Regeln des Bildungssystems von kulturellen Eliten die Absicht verfolgt wird, bestimmte Gruppen bei den Bildungschancen schlechter zu stellen und vom System höherer Bildung auszuschließen (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971).

Die bislang vorliegenden empirischen Ergebnisse zu Diskriminierungen im deutschen Schulsystem (wie z.B. Mikrozensus, SOEP, PISA- Studie, Analysen der IGLU-Daten, LAU- Untersuchungen) geben zwar einen ersten Eindruck davon, welche Effekte als indirekte Hinweise auf Diskriminierungen gedeutet werden können, doch es ist anhand dieser Studien nicht zu erkennen, wie Migrant*innen Jugendliche Diskriminierungen im Schulsystem erleben. Allgemeines Ziel dieser Arbeit ist daher herauszustellen, welche Diskriminierungserfahrungen türkische Migrant*innen Jugendliche in der Schule und im Ausbildungsbereich gemacht haben. Dabei konzentriere ich mich auf türkische Migrant*innen Jugendliche der dritten Generation in Deutschland aus dem Grund, dass sie in Deutschland geboren sind bzw. mit der deutschen Kultur und deutschen Sprache aufgewachsen sind, so dass kultur- oder sprachbedingte Schulschwierigkeiten als Ausnahmeerscheinungen gelten können. Es wird davon ausgegangen, dass die schulische Misere nicht allein den Migrant*innen Jugendlichen und deren Eltern (wie z.B. kultureller und familiärer Hintergrund) anzulasten sind, sondern auch auf solchen Bedingungen basiert, die in der Ausgestaltung des deutschen Bildungssystems ihren Ursprung haben. Es wird versucht Diskriminierungen im Schulsystem seitens türkischer Migrant*innen Jugendlicher nachzugehen. Ermittelt wird, wie die Befragten die Chancenungleichheit im Schul- und Ausbildungsbereich erleben? Ob sie die Erfahrung von (ethnischer) Diskriminierung in der Schule und in der Ausbildung gemacht haben und wie sie deutsche Lehrer einschätzen. Zu klären ist, inwieweit die interne Struktur der Schule eine Diskriminierung unterstützt oder gar induziert, weshalb im Rahmen der theoretischen Ausführung die institutionelle Diskriminierung, wie sie von Gomolla und Radtke (2002) vorgenommen wurde, im Zentrum stehen wird, die mit Blick auf den Untersuchungsgegenstand als besonders relevant scheint, weil sie eine Barriere und eine Ungleichbehandlung ist, die den Zugang zu gesellschaftlich relevanten Gütern und Positionen beeinflusst und eine Benachteiligung zum Ziel oder zur Folge hat (Bobbio 1998).

Erklärungsansatz: Institutionelle Diskriminierung

Der Begriff der institutionellen Diskriminierung kommt aus dem Angelsächsischen. Sie ist eine Form der Ungleichbehandlung, die dazu führt, dass bestimmte Gruppen durch Regeln und Routinen institutionellen Handelns so benachteiligt werden, dass sie geringere Chancen beim Zugang zu oder bei der Inanspruchnahme von gesellschaftlichen Ressourcen (z.B. Bildung, Arbeit, Wohnraum, Dienstleistungen) haben als andere (vgl. Gomolla 1997; Gomolla/ Radtke 2002). Als Beispiel hierfür sind Schul- und Ausbildungsbereich zu nennen (vgl. Gomolla/ Radtke 2002), weshalb sich im Fokus vor allem die internen Strukturen und Handlungsweisen dieser Institutionen befinden.

Institutionelle Diskriminierung und daraus entstehende Nachteile für Migrantenkinder und -jugendlichen im Bildungs- und Ausbildungssystem

Kommt ein Kind in die Schule, wird als ungeschriebenes Kriterium eine Normalbiographie von ihm verlangt. Hierzu zählen eine dreijährige Kindergartenzeit, aber auch eine gute soziale Integration und ein der Schule gegenüber aufgeschlossenes Elternhaus. Die Folge ist, dass diejenigen, die andere kulturelle Vorerfahrungen besitzen, benachteiligt sind (vgl. Wennig 1996). Das Vorhandensein eines monolingualen Habitus und damit das Selbstverständnis der Schulen führen zur Ungleichbehandlung.

Da der Schule eine Homogenisierungsbestrebung unterstellt werden kann, die aus dem Gleichbehandlungsprinzip und dem Streben nach effizienter Erfüllung der Aufgaben folgt, werden diejenigen Schüler, die nicht der normalen Struktur entsprechen, als Störung angesehen (vgl. Radtke 1995; Wennig 1996). „[...] aus Kindern werden erst *„Problemkinder“* mit Defiziten, wenn die Schule als Organisation feststellt, dass sie mit diesen Kindern nicht auf routinierte Weise arbeiten kann.“ (Radtke 1995). Die Abweisung von Migrantenkindern beim Schulanfang begründet die Schule durch einen institutionalisierten Wissens- und Deutungshaushalt, der Kultur oder auch Mentalität als Unterscheidung benutzt. Bestimmte Faktoren, wie z. B. Entwicklungsverzögerungen, werden mit anderen, wie Sprachdefiziten in der Unterrichtssprache, verknüpft. So werden getroffene Entscheidungen mit Plausibilität und Sinn versehen. Diese werden im Nachhinein nur wenig reflektiert.

Der Anteil der Migrantenkinder an den Sonderschulen ist im Vergleich zur deutschen Schülerschaft hoch. Bei einem Anteil von 8,9% an der Gesamtschülerschaft liegt der Anteil von Migrantenkinder und -jugendlichen in Sonderschulen bei 14,4% (vgl. Bildung in Deutschland 2010). Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass das deutsche Schulsystem in seiner organisatorischen Konzeptionierung schulische Probleme von Migrantenkindern und -jugendlichen verursacht, da es sich nur unzureichend bemüht, mangelndes schulisches Leistungspotenzial von defizitären Sprachkompetenzen sauber abzugrenzen, diese durch geeignete diagnostische Verfahren frühzeitig zu erkennen und den Ursachen durch adäquate Frühfördermaßnahmen gezielt entgegenzutreten. Vermutet wird sogar, dass sich Regel- und Sonderschule zur Sicherung ihrer beiden Existenz regelmäßig die erforderliche Zahl von Schülern gegenseitig zuweisen, wobei Migrantenkinder und -jugendliche dieser Variabilität der Veränderung besonders häufig zum Opfer fallen (vgl. Wocken 1996).

Auch besteht bei den Übergangsempfehlungen eine auffällige Konstanz, die mit dem unverändert bestehenden Selektionszwang und dem bestehenden Platzangebot der weiterführenden Schulen, an dem sich Grundschulen orientieren, erklärt werden kann. Das statistische Bundesamt, kommt zu dem Ergebnis, dass Migrantenjugendliche in Haupt- und Sonderschulen überpräsentiert, in Realschulen und vor allem auf dem Gymnasium dagegen unterpräsentiert sind: Während fast ein Drittel (28,7%) der deutschen Schüler und Schülerinnen aller Schulformen ein Gymnasium besuchte; waren dies unter allen Migrantenkinder und -jugendlichen nur jede/r Sechste (13,4%). Die Betrachtung nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass die türkischen Schüler und Schülerinnen überproportional häufig die Hauptschule besuchen und andererseits die niedrigsten Gymnasiastenquoten aufweisen (Türken: 9,3%) (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010). Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems mit dem Ziel begründet wird, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden. Somit kann dies ursächlich für die Entstehung von institutioneller Diskriminierung angesehen werden, da vor allem das gegliederte Sekundarschulsystem Kinder frühzeitig in Kategorien gemäß ihres Leistungsvermögens einteilt, die sie nur noch schwer verlassen können (vgl. Hunger/ Thränhardt 2004; Oelkers 2006).

Sind die Deutschkenntnisse eines Kindes nicht ausreichend, dient dies als Hinweis auf andere Kompetenzdefizite und wird so indirekt als Schul(un)fähigkeitskriterium erhoben. Aber auch wenn Sprachkenntnisse ausreichend sind, können Kinder abgewiesen oder zurückgestuft werden. Es kommt dann zu einer Umdeutung der Probleme. Oftmals wird dann das allgemeingültige Argument kultureller oder häuslicher Hintergrund, der Schwierigkeiten erwarten lässt, verwandt. So können z. B. Empfehlungen für das Gymnasium verweigert oder auch die Rückstellung empfohlen werden, obwohl die Kinder die notwendigen Voraussetzungen mitbringen (vgl. Allemann- Ghionda u.a. 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Migrantenkinder werden bei der Beratung der Eltern zur Grundschulempfehlung nach der 4. Klasse von den LehrerInnen, was ihr Leistungsvermögen betrifft niedriger eingeschätzt, als ihre deutschen Mitschüler (vgl. Ditton 2007; Arnold et al. 2007; Gomolla/Radtke 2002). Die IGLU- Studie 2006 stellte fest, dass bei den Schullaufbahnpräferenzen neben dem Leistungsstand der ethnische Hintergrund der SchülerInnen entscheidend ist. Eine 2,32 mal so hohe Chance auf eine Gymnasialpräferenz der LehrerInnen erhalten deutsche Kinder im Vergleich zu jenen mit Migrationshintergrund. Der Grund hierfür wird versucht damit zu begründen, dass die LehrerInnen bei ihrer Schulempfehlung nicht diskriminierend sind, sondern, dass sie Furcht haben, dass diese Kinder nicht den Herausforderungen im Gymnasium gewachsen sind, da Zuhause dem Kind nicht die ausreichende Unterstützung gegeben werden kann und sie nur an das Wohl der Kinder denken würden (vgl. Bauer et al. 2009; Ditton 2010). Zu erkennen ist, dass bei der Schulempfehlung oft weniger die Leistungsfähigkeit des Schülers als vielmehr die des Elternhauses geprüft wird. Übersehen wird jedoch, dass diese Empfehlung das Leben der Kinder bestimmt, und es damit große Konsequenzen für die Kinder, aber später auch für die Gesellschaft hat. So kann anhand der Überlegungen von Becker (1971) argumentiert werden, dass die Diskriminierung von Migranten im Bildungssystem auf individuellen Vorlieben der Lehrpersonen für bestimmte Gruppen (etwa deutsche Kinder) und Vorurteile gegen andere Gruppen (etwa Türken) beruhen. Dies würde auch die Überrepräsentation der Migrantenjugendlichen an den Haupt- und Sonderschulen und ihre Unterrepräsentation an Gymnasien und Realschulen erklären. Insbesondere Grundschullehrer wollen „falsche“ Prognosen vermeiden und treffen eher die Entscheidung Hauptschule, als Gymnasium, um so Fehlern vorzubeugen und begründen diese pädagogisch damit, dass Schulen die Aufgabe haben, für jedes Kind den richtigen Platz im mehrgliedrigen Schulsystem zu finden. Die Entscheidung wird mit dem Aspekt des Förderns in Verbindung gebracht und so als positive Dienstleistung am Kind dargestellt. Mechanismen der institutionellen Diskriminierung werden geleugnet. „So weisen LehrerInnen die Unterstellung diskriminierender Praktiken empört zurück“ (Gomolla/ Radtke 2002).

Durch mangelndes Wissen darüber, wie die Institution Schule in Deutschland funktioniert und welches pädagogische Leitbild an der jeweiligen Schule herrscht, befinden sich Migranteneltern in einer Position, die es ihnen kaum ermöglicht, aktiv zu werden. Ebenso fehlt es häufig an grundlegenden Informationen über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern an Schulen, womit Burk (2005) die Unterrepräsentanz der Migranteneltern in den schulischen Gremien erklärt. Tendenziell herrscht sehr viel Unwissenheit über das deutsche Schul- und Bildungswesen. Die Kinder sind daher in ihrer Schulwahl auf Empfehlungen von Schule bzw. Lehrern angewiesen. Ein erhöhtes Bildungsniveau der Eltern oder auch Kenntnisse über das deutsche Schulsystem der Eltern ist deshalb von entscheidender Bedeutung, weil davon auszugehen ist, dass gegen Ende der Primarstufe und vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I

vor allem besser gebildete Eltern versuchen werden, sowohl die Notengebung als auch den Übertrittsentscheid im Sinne ihrer Bildungsmotivation zu beeinflussen (Becker 2000). Empirische Belege für diese elterliche Strategie, die dadurch motiviert ist, über Bildung ihrer Kinder den bislang erreichten Sozialstatus abzusichern, liegen in zunehmender Zahl vor (z. B. Stocke 2007; Ditton et al. 2005; Becker 2003). In dieser Hinsicht erfolgt die relative „Schlechterstellung“ von Migranten im Schulsystem dadurch, dass andere Gruppen eher in der Lage sind, sich komparative Vorteile im Bildungssystem zu schaffen (vgl. Kalter et al. 2007; Kristen/ Granato 2005).

Auch sind Migranten beim Übergang in die Berufsausbildung im dualen System und später bzw. direkt im Arbeitsmarkt durch betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen bei der Auswahl der Auszubildenden bzw. Mitarbeiter regelmäßig benachteiligt (Beer 1996). Der Einstellungsvorgang wird zwar als rationaler Entscheidungsprozess aufgrund von Leistung und Qualifikation (nachweisbar in Form von Zertifikaten) sowie von Eignung und Neigung (feststellbar in Einstellungstests und persönlichen Gesprächen) beschrieben (Bommes 1996), benachteiligt Migrantenjugendliche aber gerade aufgrund der undifferenzierten Gleichbehandlung mit Deutschen: Zunächst setzen sich die schlechteren Schulabschlüsse aufgrund von Benachteiligungen im allgemeinbildenden Schulsystem in schlechteren Bewerbungschancen fort. Vor allem das Fehlen eines Hauptschulabschlusses, wie es bei etwa 20% der Migrantenjugendlichen der Fall ist, hat ein Scheitern schon an der untersten Selektionsstufe, nämlich einer Einladung zu Einstellungstest und Vorstellungsgespräch, zur Folge. Durch die hohe Konkurrenz von deutschen Jugendlichen mit besseren Schulabschlüssen sind Migrantenjugendlichen viele Berufe, vor allem in Zeiten von Ausbildungs- und Arbeitsplatzknappheit, von Anfang an verschlossen. Aber selbst wenn diese unterste Selektionsstufe bewältigt wird, haben Migrantenjugendliche nicht die gleichen Chancen, da sich die in Einstellungstests und Vorstellungsgesprächen implizit formulierten Erwartungen an kulturspezifisches Wissen, Verhalten, Kleidungsgewohnheiten und vor allen Dingen der deutschen Sprache orientieren (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012). Betriebliche Auswahlverfahren und Auswahlkriterien der Ausbilder sind daran orientiert, möglichst homogene Arbeitsgruppen zu bilden, damit die Reibungsverluste gering bleiben. Ausländischen Bewerbern wird das Fehlen der zu einer Anpassung notwendigen Hintergrundvariablen aufgrund der genannten kulturellen Differenzen meistens *ungeprüft* zugeschrieben: z.B. eine Verweigerung bestimmter Tätigkeiten und Arbeitszeiten aufgrund geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens. Migrantenjugendlichen werden oft als Risikoauszubildende eingestuft, was durch ihr allgemein negatives Bild in der Öffentlichkeit verstärkt wird (vgl. Attia/Aziz/Marburger/Menge 2000).

In allen der hier genannten Fälle geht es der Institution Schule sowie auch den Ausbildungsbetrieben oder Ausbildern nicht um Nationalität, sondern um „Normalität“. Zu guten Leistungen müssen bestimmte Normen, wie anregungsreiches Milieu, soziale Integration und auch Elternarbeit erfüllt sein. Defizite oder Schwierigkeiten, wie z. B. mangelnde Deutschkenntnisse würden demnach Schwierigkeiten bereiten und sind insofern nicht gewünscht. Diskriminierung von Migrantenkindern und –jugendlichen besteht darin, dass sie eher weniger alle diese Bedingungen erfüllen können, dies aber von ihnen eingefordert wird. Was aber in diesem Zusammenhang noch entscheidend hinzukommt ist, dass diese Benachteiligungen erst dadurch möglich gemacht werden, weil die meisten Entscheidungsträger in und außerhalb der Institution Schule und Ausbildung diese für plausibel halten oder sogar darauf bestehen. Somit geschieht Diskriminierung einerseits durch Ungleichbehandlung, aber auch durch Gleichbehandlung, trotz unterschiedlicher Voraussetzungen.

Migrantenkinder und –jugendliche sind von den Auswirkungen institutioneller Diskriminierung in zweifacher Weise betroffen. Sie müssen nicht nur die Folgen ertragen, sondern sie übernehmen auch die vorherrschende Denkweisen und schreiben sich die Schuld für ihr Versagen selbst zu. So machen sie nicht das Schulsystem, sondern oftmals sich selbst für das Versagen verantwortlich (Auernheimer 2004). „*Diskriminierung in all ihren Erscheinungsformen kann das tägliche Leben der davon Betroffenen nachhaltig vergiften, erschweren und einschränken*“ (Gomolla/ Radtke 2002). Dies kann lebenslange Auswirkungen auf einen Menschen und sein Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit haben. Besonders Kinder, die frühzeitig erlebt haben, dass sie zurückgestellt wurden, sitzen geblieben sind oder nur auf eine Hauptschule oder gar auf eine Sonderschule gehen konnten und deshalb auch keine Ausbildungsstelle finden, können ihr Vertrauen zu sich selbst verlieren und langfristig unter psychosozialen Folgen leiden. Lernfreude und Motivation können so verloren gehen und das tägliche Leben erschwert werden.

Versuchen sich „...*die betroffenen Opfer solcher Übergriffe ... gegen Willkür zu wehren, haben sie schlechte Chancen: Der Nachweis der Diskriminierung im Einzelfall ist nur ganz selten möglich, weil die Definitionsmacht häufig allein auf der Seite der Diskriminierer liegt ...*“, (Gomolla/ Radtke 2002). So entsteht ein Gefühl von Ohnmacht und Ausgeliefertsein. Gravierend ist hierbei die Mechanik der Diskriminierung, die eine Ethnisierung sozialer Probleme auslösen kann. So werden individualisierende Deutungen z. B. Schulversagen in kulturalisierende Problemschreibungen umgedeutet. Es kommt zu einer falschen Problemwahrnehmung in der Öffentlichkeit und nicht zu einer konstruktiven Diskussion. Dietrich äußert sogar die Annahme, dass Diskriminierung in Form von „...*Rassismus ... in die Funktionsstrukturen der assimilativ verfahrenen deutschen Schule eingebaut ...*“ ist (Dietrich 1997) und somit keinen Einzelfall darstellt. Ausdruckweise ist hierbei vor allem die Nichtbeachtung der Migrantenkinder und zwar ihrer Lernvoraussetzungen, aber auch ihrer Anfangsschwierigkeiten und Verunsicherungen. In diesem Sinne ist die Schule sowie auch die Ausbildungsbetriebe als Organisation an der Herstellung ethnischer Differenz und der Hervorbringung einer ethnischen Ordnung beteiligt (vgl. Gomolla/ Radtke 2002). In der öffentlichen Diskussion, insbesondere durch die Äußerungen von Politikern, dient die These mangelnder Integrationsbereitschaft oder kulturelle Fremdheit von Migranten als Deutungsmuster für mangelnden schulischen Erfolg. Der Aspekt der institutionellen Diskriminierung wird als Erklärungsansatz hierbei vernachlässigt. Somit werden Ursachen bei den Migrantenkindern und –jugendlichen selbst gesucht und institutionelle Diskriminierung einvernehmlich verschwiegen.

METHODISCHES VORGEHEN

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, Erkenntnisse über Diskriminierungserfahrungen der türkischen Migrantenjugendlichen im Schul- und Ausbildungsbereich zu gewinnen. Um diese subjektive Deutungsweisen von in Frage kommenden Personen zu erfahren sowie die Absicht dieser Arbeit, türkische Migrantenjugendliche aus ihrer eigenen Perspektive über Diskriminierungen schildern zu lassen, legte es nahe, die qualitative Interviewmethode des fokussierten Interviews zu wählen. Das Hauptaugenmerk beim fokussierten Interview ist an eine spezifische, konkrete, nicht experimentell konstruierte Situation des Befragten gerichtet, die er persönlich erlebt und erfahren hat.

Im Vorfeld des Interviews wurde die Feldsituation beobachtet. Im zweiten Schritt wurde versucht über eine Analyse der Situation, die hypothetisch wichtigen Elemente herauszunehmen, indem man sich mit dieser Situation auseinandergesetzt hat und die Reaktionen, des in dieser Situation Beobachteten, ermittelt hat (vgl. Lamnek 1995). Nachdem die Beobachtungsanalyse abgeschlossen wurde, wurde der Interviewleitfaden (siehe Anhang) entwickelt, der die relevanten Themen und für die Situation wichtigen Aspekte und Elemente enthält. Es wurde das Ziel verfolgt, die subjektiven Erfahrungswerte der Befragten in der früher erlebten und von mir aufgrund der Beobachtung analysierten Situation zu erfassen. Vor der Durchführung der Untersuchung stellte sich auch die Zweckmäßigkeit eines Kurzfragebogens (siehe Anhang) heraus, um sozialstatistische Daten zu ermitteln. Dies war von Vorteil, da mit diesen Fragen das Interview nicht unterbrochen werden musste und beiden Seiten den Einstieg in das Gespräch erleichterte.

Alle der geführten Interviews wurden mit Einwilligung der befragten Jugendlichen auf Tonband aufgenommen und dauerten zwischen 40 und 100 Minuten. Die Interviews wurden in der Regel in deutscher Sprache geführt, weil alle Interviewpartner die deutsche Sprache besser beherrschen als die türkische. Dies kam auch mir gelegen, denn sonst hätten die Interviews übersetzt werden müssen, wodurch eventuelle Feinheiten bei der Übersetzung verloren gegangen wären. Jedoch konnte dem Wunsch der Befragten entsprochen werden, notfalls auch Gedanken in der türkischen Sprache zu artikulieren. Hinterher wurden die Interviews von mir in eine schriftliche Form gebracht, das heißt, der Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler wurden behoben und der Stil moderat geglättet (vgl. Mayring 2003), weil das primäre Ziel des Interviews auf der inhaltlich- thematischen Ebene lag und Dialekte, Sprachfärbungen oder Sprach- bzw. Stilfehler für den Untersuchungsgegenstand nicht von großer Relevanz war. Zwar war die Transkription*¹ aufwendig, aber alle aufgezeichneten Gespräche wurden Wort für Wort transkribiert, da erst mit diesen Protokollen die Basis für eine ausführliche Interpretation hergestellt werden konnte.

Zur Entwicklung des Leitfadens

Der Interviewleitfaden besteht aus zwei Abschnitten. Der Kurzfragebogen, der mit den Interviewpartnern vor dem Interview abgefragt wurde, erfragte ihr Alter, Geburtsort, Schulbildung und Berufsausbildung. Darüber hinaus informierte ich mich auch nach der Bildungssituation, der beruflichen Qualifikation und gegenwärtigen Tätigkeit der Eltern, um Zusammenhänge zwischen demographischen Eigenschaften von Personen und ihren Einstellungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen zu ermitteln.

Das Hauptinterview beginnt mit einer offenen Fragestellung, die geeignet ist, von sich aus möglichst viel und von der Forscherin unbeeinflusst zur persönlichen Bildungsgeschichte zu erzählen. Ist ein Erzählen in Gang gekommen, sollten Anknüpfungspunkte gefunden werden, um auch heikle Fragen ansprechen zu können. Angesprochen werden vor allem zwei Lebensbereiche (Schule, Ausbildungs- bzw. Arbeitssuche). Dabei war es wichtig nicht allzu direkt nach Erfahrungen mit Diskriminierung zu fragen, um nicht den Befragten das Wort in den Mund zu legen. Vielmehr ging ich davon aus, dass die Befragten im Verlauf der Erzählung, wie ihre Schulzeit war, was sie bei der Ausbildungsplatz- und Arbeitssuche erlebt haben oder wie sie ihre LehrerInnen oder Vorgesetzte empfunden haben, von solchen Erfahrungen berichten würden, die weitgehende Nachfragen, wie z. B., „ob man das Gefühl hatte nicht dazu zu gehören“ oder „ob man der Meinung ist, dass Migranten in Ausbildungsberufen weniger Chancen haben“, ermöglichen. Beim Berichten der Befragten über Erlebnisse mit Diskriminierung wurde besonders darauf

*Angesichts des Umfangs der Transkriptionen der Interviews sind diese nicht im Anhang angefügt.

geachtet, wie sie diese bewerten und interpretieren, sowie wie sie reagiert haben. Deswegen wurden die Fragen so formuliert, dass die Befragten ihre Erfahrungen mit eigenen Worten beantworten und ihre Sichtweisen und Definitionen unbeeinflusst präsentieren können.

Auswahl/ Suche und Darstellung der Interviewpartner

Die Suche und Auswahl von Interviewpartnern erfolgte nach einigen Kriterien: Ziel war es unter den Interviewpartnern eine Homogenität zu stellen, um einen Vergleich zwischen den Interviewpartnern zu ermöglichen. Kriterien dafür waren

1.) Migrationshintergrund und -status: Alle Interviewpartner sollten der dritten Generation der türkischen Migranten angehören, d. h., dass sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sein sollten und mindestens ein Elternteil entweder in Deutschland geboren und aufgewachsen sein oder durch Familiennachzug einen Teil ihrer Sozialisation in Deutschland vollzogen haben sollte.

2.) Schulbereich: Da türkische Migrantenjugendliche an der Hauptschule überpräsentiert sind, wurden vorrangig Interviewpartner gesucht, die die Hauptschule besucht, diese mit Abschluss beendet haben oder abgebrochen haben.

3.) Geschlecht: Die Interviewpartner wurden gezielt nach dem Kriterium Geschlecht, nämlich männlichen türkischen Migrantenjugendlichen zusammengestellt, da Schulabbrecher in ihrer Mehrzahl männlich sind.

Die Suche nach Interviewpartnern erfolgte über persönliche Anfragen bei Bekannten, Freundes- und Familienkreis. Nach dem die ersten gefunden waren, erklärten sich z. T. über eine Art Schneeballsystem auch weitere Jugendliche bereit, ein Interview zu geben. Schwierigkeiten lagen beispielsweise darin, dass viele der Jugendlichen, die in Frage kamen, kein Interesse an der Thematik hatten. Das fehlende Interesse an der Thematik kann hauptsächlich auf zwei Gründe zurückgeführt werden:

- geringe Sensibilisierung für die Thematik der Diskriminierung
- Zweifel an Sinn und Nutzen solcher Untersuchungen

Nur sechs türkische Migrantenjugendliche, die meine Auswahlkriterien erfüllten, haben zugesagt und es wurde ein Termin mit ihnen vereinbart. Von den zwischen Ende Juli und Anfang August 2011 geführten Interviews wurden mit Einwilligung der Jugendlichen bei mir zu Hause durchgeführt.

Die Informationen über die Interviewpartner sind im Wesentlichen aus der unten aufgeführten Abbildung zu entnehmen. Es handelt sich dabei um sechs männliche türkische Migrantenjugendliche im Alter zwischen 17 und 20 Jahren und weist einen Durchschnittswert von 18,16 Jahren auf. Alle der befragten Jugendlichen haben die Hauptschule besucht und diese entweder mit oder ohne Abschluss verlassen, weil sie in der Schule immense Probleme hatten (häufiges Wiederholen einer Klasse, Schulschwänzen oder Leistungsabfall). Da die Schulsituation der Jugendlichen weit weniger qualifiziert sind, ist auch die Berufsausbildung sehr gering. Drei der Jugendlichen befinden sich in einer Berufsausbildung, ein Befragte ist Arbeiter und die weiteren zwei sind geringfügig beschäftigt. Zu erkennen ist auch, dass die Schul- sowie auch die Berufsausbildung der Eltern sehr gering ist. (Nähere Informationen über die Eltern siehe unter 3.4. Diskriminierung am Übergang Schule – Berufsausbildung). Die Namen der befragten Jugendlichen wurden aus Datenschutzgründen anonymisiert.

Abbildung 1: Interviewpartner im Überblick

Name	Alter	Aufenthaltsstatus	Geburtsort	Schulbildung	Berufsausbildung
Mehmet= Mutter Vater	20 - -	Türkisch/ unbefristet	Deutschland/ München Türkei Türkei	Hauptschulabgänger Grundschule (Türkei) Hauptschule (ohne Abschluss)	Keine, Arbeiter Hausfrau Geringfügig beschäftigt
Ilker= Mutter Vater	19 - -	Türkisch/ unbefristet	Deutschland/ München Türkei Türkei	Hauptschulabgänger Grundschule (Türkei) Hauptschule (ohne Abschluss)	Keine, geringfügig beschäftigt Hausfrau Arbeitslos
Benhur= Mutter Vater	18 - -	Türkisch/ unbefristet	Deutschland/ München Türkei Türkei	Hauptschulabschluss Hauptschule (ohne Abschluss) Hauptschule (ohne Abschluss)	Ausbildung Arbeiterin Arbeiter
Aziz= Mutter Vater	17 - -	Türkisch/ unbefristet	Deutschland/ München Türkei Türkei	Hauptschulabschluss Hauptschule (ohne Abschluss) Hauptschule (ohne Abschluss)	Ausbildung Hausfrau Arbeiter
Cihat= Mutter Vater	18 - -	Türkisch/ unbefristet	Deutschland/ München Türkei Türkei	Hauptschulabgänger Grundschule (Türkei) Hauptschule (ohne Abschluss)	Keine, geringfügig beschäftigt Hausfrau Geringfügig beschäftigt
Yunus= Mutter Vater	17 - -	Türkisch/ unbefristet	Deutschland/ München Türkei Türkei	Hauptschulabgänger Hauptschule (ohne Abschluss) Hauptschule (ohne Abschluss)	Ausbildung Hausfrau Arbeiter

Auswertung

Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse verwendet, weil diese Methode das Material zergliedert und schrittweise bearbeitet sowie theoriegeleitet die Analyseaspekte aufgrund eines am Material entwickelten Kategoriensystems festlegt (vgl. Mayring 1999):

Die transkribierten Interviews wurden nach der strukturierten Inhaltsanalyse ausgewertet. Als erstes wurde ein Durchgang durch das gesamte Interviewmaterial vollzogen, um den generellen Sinn des Ganzen aufzuschließen und die Analyseeinheiten zu bestimmen. Darauf folgte dann eine zweite Sichtung des gesamten Textmaterials und unter Berücksichtigung der Literatur zum Thema, wo dann die Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt wurden. Anschließend wurden die Ausprägungen bestimmt sowie die Kategoriensysteme festgelegt und konkrete Textstellen angeführt, die unter einer Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen. Es wurden auch Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Alle der fünf durchgeführten Interviews konnten ausgewertet werden.

DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Bildungsbenachteiligung anhand der formellen und informellen Regelungen

Die Annahme, dass sich schulische und berufliche Probleme der Migrantenjugendlichen mit steigender Aufenthaltsdauer quasi von selbst löst, ist durch die Realität mittlerweile klar widerlegt worden. So hat sich zwar die Schulbildung der Migrantenjugendlichen vorrangig in den 80er Jahren deutlich verbessert, seit Mitte der 90er

Jahre ist allerdings eine Stagnation zu beobachten (vgl. Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen 1997, 1999, 2002).

Für die Mehrheit der Dominanzbevölkerung liegt jedoch die Schuld an der schulischen Misere bei den Eltern. Der Grund dafür aber liegt nicht nur an den familiären Bedingungen, sondern auch im Schulsystem selbst (vgl. Hurrelmann 2002). Auch Hormel und Scherr stellen das deutsche Schulsystem in Frage. Sie erklären, „dass insbesondere das mehrgliedrige deutsche Schulsystem dazu beiträgt, „dass soziale Abgrenzungen und Ungleichheiten zwischen Einheimischen und Migranten und die Benachteiligung von Migranten nicht nur reproduziert, sondern für alle SchülerInnen auch als Normalvollzug von Gesellschaft, als selbstverständliche Alltagsrealität, sichtbar und erfahrbar werden.“ (Hormel/Scherr 2006). Denn als Institution geht die Schule implizit von einer „Normalbiographie“ der Schüler aus, die sich am Ideal des einheimischen, deutschen Bildungsbürgers orientiert. Dazu gehören vor allem schon vorab erworbene gute Kenntnisse der deutschen Sprache, aber auch eine vorbereitende Bildungskarriere im Kindergarten, ein den Bildungsauftrag unterstützendes Elternhaus und eine „gute soziale Integration“ (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Dabei gilt es im deutschen Schulsystem, möglichst homogene Leistungsgruppen zu schaffen. Auf diese Weise soll der Unterricht in Bezug auf die Voraussetzungen der Schüler optimiert werden. Diejenigen, die davon abweichen, werden als „Problem“ betrachtet und in die unterste Bildungspyramide des deutschen Schulsystems eingeteilt (vgl. Bommes/Radtke 1993). Es herrschen Zugangsbarrieren für Schüler, die den Normalitätsansprüchen des Schulsystems nicht entsprechen. Wenn die Aussagen der Interviewpartner herangezogen werden, wird diese These bestätigt.

„Man wollte mich nach der vierten Klasse eigentlich in die Sonderschule schicken, weil ich beim lesen Schwierigkeiten hatte. Meine Mutter halt..., die hat sich halt dagegen gewehrt und hat gesagt, dass Sonderschule nicht in Frage kommt. Dann bin ich halt in die Hauptschule gekommen“ (Cihat, 18 Jahre)

„Ich weiss es zwar nicht mehr so genau wie ich in die Hauptschule gekommen bin, aber es lag an meinen Deutschnoten glaube ich. Ich war nicht so gut in Deutsch. Die Lehrer haben das irgendwie entschieden. Also, ich weiss es nicht so genau, ich war dann in der Hauptschule“ (Mehmet, 20 Jahre)

Kinder, die Sprachdefizite aufweisen, werden fast automatisch auf die Hauptschule verwiesen, da Realschulen und Gymnasien nicht über Vorbereitungsklassen zum Spracherwerb verfügen. Obwohl Sprachkompetenz zurecht als Voraussetzung für die soziale Integration betrachtet werden kann, ist es jedoch Aufgabe der Schule, sie selbst zu schaffen oder weiterzuentwickeln. Es kann festgestellt werden, dass die Schule sich explizit für solche Ursachen der Normabweichung - vor allem bei Sprachproblemen, weil sprachliche Homogenität erwartet wird - nicht direkt zuständig fühlt und dass Migrantenkinder, die Sprachprobleme haben in die Hauptschule eingeteilt werden. Daran wird auch deutlich, dass die Schulen auf die Probleme Einzelner nicht eingehen, und auch deshalb Bildungskarrieren absteigend verlaufen, weil jene Kompetenz an weitere Einschulungs- oder Übergangsvoraussetzungen gekoppelt sind, die „ethnisch- kulturell kodiert sind“ (vgl. Gomolla 2009).

Fehlende Sprachförderung an höheren Sekundarschulformen führt desweiteren selbst bei guten Noten zur Empfehlung der Hauptschule:

„Ich war sehr gut in der Grundschule. In Mathe war ich einer der Besten, das Mal-Rechnen und so, da war ich auch sehr schnell. Ich hab da auch ganz gerne mitgemacht. Probleme hatte ich da nicht. Deutsch mochte ich nicht so. Ich hab die Grammatikregeln nicht so verstanden und beim Rechtschreiben hatte ich sehr viele Fehler immer. Ich bin dann einfach in die Hauptschule gekommen. Andere sind schon dann in eine andere Schule, Gymnasium oder so, gegangen. Uns wurde gesagt Hauptschule und das war`s eigentlich.(...) Jetzt so im Nachhinein muss ich schon sagen, das hat auf jeden Fall damit zu tun, dass ich ein Ausländerhintergrund habe, weil es gab damals Deutsche in meiner Klasse, die schlechter waren als ich, so in Mathe und so, und eine Gymnasiumempfehlung bekommen haben. Ich stell das hier so raus, weil mir das so im Nachhinein erst so richtig deutlich geworden ist. Damals war mir das auch nicht so bewusst, dass es wichtig ist auf eine höhere Schule zu gehen.“ (Aziz, 17 Jahre)

Die Begründung dafür könnte in der weithin geteilten Meinung liegen, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse kein Erfolg an Gymnasien möglich sei, wie die nachfolgenden Interviewpassagen zeigen:

„Ich habe so von meinem Freund mitbekommen, dass er in das Gymnasium will. Ich weiss noch, dass er sagte, dass ich auch aufs Gymnasium gehen soll. Wir waren schon so gleich gut in der Schule. Mir hat irgendjemand in die Beurteilung geschrieben, ich würde nicht im Deutschunterricht mitkommen und sonst was. Deswegen musste ich zur Hauptschule (...)(Yunus, 17 Jahre)

„Ich war gut, aber trotzdem hat meine damalige Lehrerin mir empfohlen, zuerst auf die Hauptschule zu gehen, weil ich vielleicht später dann Probleme hätte im Gymnasium.“ (Benhur, 18 Jahre)

Es zeigt sich, dass auch wenn Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache vom ersten Schuljahr an in der Grundschule waren und gute Leistungen aufweisen, ihr Scheitern auf dem Gymnasium vielfach aufgrund sprachlicher Schwächen antizipiert wird (vgl. Gomolla/ Radtke 2002). Die Sprachdefizite deutet man durch ein pathologisierendes Verständnis in gravierende Lernbeeinträchtigungen um. Als Resultat sind „ausgrenzende“ Strategien zu verzeichnen. Migranten werden „im Prozess der Übergangsentscheidung, einschließlich Übergangsempfehlung, generell vielfach heruntergestuft“ (vgl. Gomolla 2009). Einmal getroffene Entscheidungen sind im deutschen Schulsystem relativ statisch und können „nach oben“ oft nur mit großen Mühen korrigiert werden. Dabei ist die Korrektur „nach unten“ jederzeit möglich. Dazu ein Beispiel aus dem Interview mit Ilker:

„Nach der Grundschule hat man halt gesagt, dass ich mal in die Hauptschule soll. Das war ja nicht so anormal, aber dann in der Siebten hat man mir dann empfohlen, ich sollte in die Sonderschule, weil ich im Unterricht nicht mitkomme. Ich dacht ich spinne.(...) Die ticken doch nicht richtig. Ich hab gesagt, dass ich das nicht will, ich bin doch nicht behindert. Ich hab schon randaliert.(...) Ja, die haben versucht zu erklären ...,also auch der ..., der war halt der Rektor, dass man mich dort fördern und so ein scheiss machen würde. Ich bin da aber hartnäckig geblieben und hab gesagt, dass ich das nicht will und sie mich nicht zwingen können. Meine Eltern haben dann auch gesagt, dass Sonderschule nicht geht. Die waren auch dagegen. Ist ja auch normal. Sonderschule...also, jeder Blödmann weiss doch, was das für eine Schule ist. Dann haben sie mich schon in der Hauptschule gelassen. War schon scheisse.“ (Ilker, 19 Jahre)

Im Sinne von Auernheimer kann man hier von einer „Entsorgungsmentalität“ sprechen, die das selektive Schulsystem in Deutschland begünstigt. In einem vorrangig integrativen Schulsystem, wie beispielsweise in Finnland, würden LehrerInnen hingegen

gezwungen, jeden Schüler nach Kräften zu fördern und zu unterstützen. Das deutsche Schulsystem aber verleitet noch dazu, die bestehenden Selektionsmechanismen auch entsprechend zu nutzen um schwierigere oder weniger leistungsstarke Schüler auszusortieren und nach unten weiterzugeben (vgl. Auernheimer 2004).

Unterstellung unzureichender Kompetenzen durch LehrerInnen

Auch stereotype Vorstellungen von LehrerInnen darüber, was die Schüler können und wie daher deren Schul- und Berufswege zu verlaufen hätten, führen zu Benachteiligungen und Ausgrenzungen. Manche Lehrkräfte verfügen über einen impliziten Maßstab, an welchem sie den Möglichkeitsraum für Migrantenkinder und -jugendliche messen. Die Lehrkräfte schätzen Schüler je nach deren kultureller Herkunft unterschiedlich ein und Kinder mit Migrationshintergrund - vor allem türkische Migrantenkinder und -jugendliche - werden in der Regel unterschätzt (vgl. Moser/Rhyn 1999/2000). In den geführten Interviews sind eine Reihe von Hinweisen zu finden, dass LehrerInnen häufiger dazu tendieren, Schülern mit Migrationshintergrund Kompetenzen abzuspochen. Dazu ein Beispiel aus dem Interview mit Aziz:

„Ich hab das so erlebt, als ein Lehrer... also in der Klasse sagte und dabei nur mich anschaute und sagte „manchmal ist es besser für einige, lieber eine Ausbildung zu machen als auf die Realschule zu gehen (...). Ich war total baff irgendwie ...also echt ...ich fand das nicht korrekt, jemanden vor allen so anzusprechen, als wäre man minderwertig. Da war es eindeutig so, dass ich nur Ausländer bin oder?! Er hat nur mich gemeint eigentlich. Das war ja auch ganz verständlich. (...) Und weisst du was mich am meisten aufregt bei so etwas ist, dass wenn man sagt, dass das nicht korregt ist, es sofort heisst, dass man doch nicht so sensibel sein soll, dass das doch gar nicht so gemeint ist. Das verstehe ich auch nicht.“ (Aziz, 17 Jahre)

In diesem Sinne äußert sich auch der Interviewpartner Yunus ähnlich:

„Es war in der 6. Klasse in der Phase, als es um die Realschulprüfung ging. Da strengt sich halt jeder an. Dann war das so, dass wir zu dem Termin ein Programm hatten, an dem alle Schüler teilnehmen konnten, die in die Realschule gehen wollten. Ich war halt auch dabei. Wir waren da nur drei Türken, also außer mir waren da noch zwei Mädchen. Dann hat der Lehrer nur zu uns gesagt, ob wir nicht lieber den Quali machen wollen und dann eine Ausbildung. Ich sagte nur, „wie?“ Das fand ich wirklich zum kotzen, dass er nur uns Türken angesprochen hat und mit dem Vorurteil, dass wir das nicht packen würden konfrontiert hat. Also, das war so eine negative Erfahrung in der Schule, die ich gemacht habe. Kommt eigentlich immer öfter vor, also viele Ausländer kennen das.“ (Yunus, 17 Jahre)

Mangelnde Ermunterung können ebenso als Beispiele für Ausgrenzungen genannt werden wie die Leistungsbeurteilung. Hier kommt deutlich zum Vorschein, dass LehrerInnen den Zugang zu einer höheren Bildung in unterschiedlicher Weise eröffnen oder verschließen können. Des Weiteren werden auch Fehlverhalten und Diskriminierung durch LehrerInnen in den folgenden Aussagen zweier Interviewpartner deutlich:

„(...) Sie hat öfter meine Hausaufgaben laut vor der ganzen Klasse vorgelesen, um es denn anderen zu zeigen und dann hat sich auch mit den anderen gelacht.(...) Ja, sie hat Ausländer nicht gemocht.“ (Cihat, 18 Jahre)

„Ja, also gemocht glaube ich hat sie mich nicht. Sie war immer so abgeneigt und hat ständig meine Noten vor der Klasse mir vorgehalten, um mich lächerlich zu machen. Wenn ich

sie mal nach etwas gefragt habe, wenn ich z. B. was nicht kapiert habe, dann hat sie immer so die Augen gedreht und sagte auch, „ach, was machen wir den mit euch Ausländern?“ Sie hat das nur gemacht, weil ich Ausländer bin. In meiner Klasse war ich der einzige Türke und sie hat immer nur mich im Visier gehabt. Ja, ich hab dann auch keine Lust mehr gehabt.“ (Ilker, 19 Jahre)

Auch wenn das objektiv nicht stimmen sollte, dass die LehrerInnen so gehandelt haben, weil die Schüler Ausländer bzw. Türken sind, so sind die Ereignisse für die Interviewpartner subjektiv Realität. Solche Erfahrungen der türkischen Migrantenjugendlichen sind nicht nur subjektive Wahrnehmungen, sondern faktische Diskriminierungserfahrungen im Bildungssystem. Auch Hoffmann und Nowotny weisen darauf hin, dass faktische Diskriminierung und ihre Wahrnehmung eng miteinander verknüpft sind (vgl. Hoffmann/Nowotny 1973). Und dies hat Konsequenzen, denn Migrantenjugendliche können die erfahrene Benachteiligung durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft immer auf ihren Status als Ausländer zurückführen und sich somit als Angehörige einer gesellschaftlichen Minderheit verstehen, die von Deutschen oder zumindest von einigen Deutschen als minderwertig erachtet wird (vgl. Auernheimer 2004). Es ist auch zu erkennen, dass die befragten Jugendlichen diese Situation verinnerlicht haben und es für unnötig sehen, sich dagegen zu wehren, weil Beschwerden über erfahrene Benachteiligung und ungerechte Behandlung letztendlich nichts bringen würde:

„Ja, was soll man dagegen tun? Sie ist halt die Lehrerin und du bist der blöde Schüler. Man würde doch nur ihr recht geben ...also, doch, ja...das würde nichts bringen.“ (Ilker, 19 Jahre)

„Ich hatte kein Bock, mich dagegen zu wehren oder zu beschweren, weil wir das oft hatten. Wir haben dem schon oft gesagt, dass wir das nicht gut finden. Aber das kommt nicht an. Irgendwann nimmt man das halt so an. Man redet untereinander, aber man handelt nicht, weil man denkt, ja, irgendwann ist man weg und musst den nicht sehen.“ (Yunus, 17 Jahre)

„Weisst du, das würde nichts bringen. Die würden nur sagen, dass wir das falsch verstehen. Die begreifen das ja auch nicht so. Das ist für die normal, weil es eben so begriffen wird. Man würde dann nur unnötig sensibel sein. Das würden die nicht verstehen, weil für die das normal ist.“ (Aziz, 17 Jahre)

Der Nachweis der Diskriminierung im Einzelfall ist nur ganz selten möglich, weil die Definitionsmacht häufig allein auf der Seite der Diskriminierer liegt (vgl. Gomolla/ Radtke 2002), was den hier befragten Jugendlichen auch bewusst ist. Deutlich zum Vorschein kommt auch, dass manche der Jugendlichen die Schuld für ihr Versagen sich selbst zu schreiben und das Schulsystem oder die Förderung der LehrerInnen nicht in Frage stellen:

„Ach, das bringt doch nichts. Wo hat es was gebracht, wenn sich ein Ausländer beschwert hat? Nee, also, ich war ja auch nicht gut in der Schule. Ich hab`s halt nicht gekonnt. Also, irgendwie hab ich es nicht verstanden und wenn ich gesagt hätte, die Lehrer bemühen sich nicht, wer hätte mir denn zu gestimmt? Viele Ausländer sind einfach schlecht in der Schule. Es ist halt Realität. Ich hab`s ja nicht gekonnt.“ (Mehmet, 20 Jahre)

„Ich war nicht gut in der Schule. Ich war schlecht im Lesen, in Mathematik. Ich war selbst schuld. Ich hab es gehasst, wenn wir lesen hatten, weil ich nicht gut lesen konnte. Was sollten da die Lehrer machen? Entweder kapiert man es oder nicht.“ (Cihat, 18 Jahre)

Ausbleibende Unterstützung der Eltern

Auch wegen der geringen Kenntnisse der türkischen Eltern über das deutsche Schulsystem genießen Schule sowie LehrerInnen große Freiheiten bei den Entscheidungen der

schulischen Laufbahn dieser Kinder. Es ist zu beobachten, dass auch türkische Eltern der zweiten Generation geringe Kenntnisse über das deutsche Schulsystem haben, obwohl sie in Deutschland die Schule ganz oder teilweise besucht haben.

„Also, ich kann nicht sagen, dass meine Eltern mich unterstützt haben. Die arbeiten beide und selber waren sie ja auch nicht gut in der Schule. In die Schule musste man halt gehen und das war's nur. Ja, sie wollten schon, dass ich gut bin in der Schule und in eine gute Schule gehe, das war's dann auch.“ (Mehmet, 20 Jahre)

„Ich denk schon, wenn meine Eltern einbisschen mehr Ahnung von Schule hätten, vielleicht es dann für mich auch besser geworden wäre. Meine Mutter hat zwar immer gemeint, dass ich lernen soll und so, aber bei den Hausaufgaben saß sie nicht mit mir zusammen oder hat die Hausaufgaben kontrolliert, wie es halt bei den Deutschen so ist. (...) Sie hat sich zwar gegen Sonderschule und so gewehrt, weil sie wusste halt, dass Sonderschule sehr schlecht ist, aber so helfen oder so konnte sie nicht.“ (Cihat, 18 Jahre)

Es ist eindeutig belegbar, dass die Eltern der Interviewpartner das deutsche Bildungssystem nicht kennen. Desweiteren ist auch zu erkennen, dass sie sich sehr selten in schulische Angelegenheiten einmischen, da sie davon ausgehen, dass die Schule bzw. die Lehrer das Richtige und Angemessene tun werden. Um diese These plastischer darzustellen, zwei Interviewausschnitte von Ilker und Aziz:

„Wenn der Lehrer gesagt hat, das und das hat ihr Sohn getan oder das ist passiert, dann sagte mein Vater immer, „aha aha, machen Sie, was richtig ist“. Er meinte, wenn ich die Strafe verdient habe, dann soll er sie mir geben.(...) Sehr oft zu Sprechstunden ist er zwar nicht gegangen...ab und zu halt, weil er meinte, warum man ständig dahin soll, wenn was nicht stimmt, dann sollen sie halt machen, so Strafe und so, dass er das nicht unbedingt erfahren muss, wenn der Lehrer Recht hat. Er versteht das halt so, er hat ja selbst keine gescheite Bildung. (...) Es wäre bestimmt besser gewesen, wenn er Bildung hätte, also, so mit Unterstützung und so. Manchmal beneide ich die, deren Eltern gebildet sind, weil die schon dann mehr so tun, für die Schule und so.“ (Ilker, 19 Jahre)

„Meine Eltern meinen immer, dass die Schule schon das Richtige tun wird und sie niemanden ungerecht behandeln würde. Ich glaube, wenn meine Eltern sich einbisschen eingesetzt hätten oder selbst in höhere Schule gegangen wären, dann wäre ich in der Realschule oder so.“ (Aziz, 17 Jahre)

Türkische Migrantenjugendliche nehmen wahr, dass die Eltern unten rangieren (vgl. Findeisen/Kersten 1999), weshalb die Frustrationen auch tiefer sitzen. Zu erkennen ist auch, dass den LehrerInnen und der Schule von den türkischen Eltern viele Freiten bei Entscheidungen in Bezug auf die Zukunft ihrer Kinder übertragen werden (vgl. Toprak 2004), was damit zusammenhängen könnte, dass sie selbst über eine niedrige Bildung verfügen.

Die Eltern trennen sehr scharf zwischen den schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder und den Familienangelegenheiten. Eine Einmischung in die Schulangelegenheit wird genauso missbilligt wie die Einmischung seitens der Schule in das Familienleben. Zu diesem Thema äußert sich ein Interviewpartner:

„Einmal in der Sprechstunde..., ja, also, meine Lehrerin hat halt zu meinem Vater gesagt, dass es gut wäre, wenn er sich etwas mit mir beschäftigen würde. Tja, da wurde mein Vater schon sauer und sagte, „ich mische mich nicht in die Schule ein und sie mischen sich

nicht in mich ein.“ Er war richtig sauer, dass die einfach ihre Sache machen sollen und sonst nichts.“ (Benhur, 18 Jahre)

In Ergänzung dazu kann Hurrelmann bezüglich der Thematik schichtspezifischer familialer Lebenslage und Schullaufbahn zitiert werden, der davon ausgeht, dass ein erhöhtes Bildungsniveau der Eltern von Bedeutung ist, weil sich dies „eindeutig positiv auf die gesamte Leistungsfähigkeit und die intellektuellen Entwicklung“ der Kinder auswirkt (vgl. Hurrelmann 2001). Im Umkehrschluss bedeutet das aber, dass benachteiligte Familien dies eben nicht leisten können. Die in der Schule geforderten kognitiven, motivationalen, sprachlichen und sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden in Familien mit niedriger sozialer und ökonomischer Position vergleichsweise weniger gefördert. Hier liegt der Schlüssel für die Erklärung der schlechten sozialen Platzierung der Kinder dieser Familien. Besonders betroffen sind vor allem Familien in relativer Armut und insbesondere türkische Migrantenjugendliche, deren Eltern einen niedrigen Bildungsgrad haben. Die familiäre Sozialisation führt bei diesen Kindern zu Verhaltens- und Lernstrategien, die in Ausprägung und Profil in vielen Dimensionen nicht mit den schulischen Anforderungen übereinstimmen. Sie erfahren meist eine ungesicherte und distanzierte Unterstützung durch ihre Eltern, was ihre schulische Leistungsfähigkeit negativ beeinflusst.

Festzuhalten gilt, dass aufgrund des mangelnden Wissens darüber, wie die Institution Schule in Deutschland funktioniert und welches pädagogische Leitbild an der jeweiligen Schule herrscht, die Eltern keine hilfreiche Stütze für ihre Kinder sein können. Sie können das Schulgeschehen ihrer Kinder nur in geringen Umfängen verfolgen, was benachteiligende Effekte für den Schulerfolg der Kinder hat.

Diskriminierung am Übergang Schule – Berufsausbildung

Die mangelnde Einmündung von Migrantenjugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis kann die Folge der durch Bildungsbenachteiligungen verursachten Qualifikationsdefizite sein. Durch mangelhafte Bildung oder Schulabbruch gelingt es vielen türkischen Migrantenjugendlichen nicht einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Zwar hat die Ausbildungssituation von türkischen Migrantenjugendlichen kontinuierlich zugenommen, aber dennoch haben sie zunehmend Schwierigkeiten, überhaupt einen Ausbildungsplatz im dualen System zu bekommen (vgl. Berufsausbildungsbericht 2010). Besonders jene, die nur die Hauptschule besucht haben oder Abgänger der Hauptschule sind, haben große Mühe, überhaupt eine Lehrstelle zu finden, geschweige denn eine, die ihren Wünschen entspricht. Im Gegensatz dazu finden deutsche Hauptschulabsolventen mit 43% wesentlich häufiger einen Ausbildungsplatz als Migrantenjugendliche mit gleichen Abschlüssen (23%) (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012). Dazu bezieht Mehmet Stellung:

„Ja, ich dann nach dem achten Schuljahr entlassen worden und..., hab' ich gedacht,... ich wollte eine Ausbildung machen. Es hieß, ich würde die Anforderungen nicht erfüllen, weil ich kein Abschluss habe. Finde ich schwachsinn, weil als KFZ- Mechaniker brauch ich doch keine guten Noten. Ein Kollege, also ein Deutscher, mit dem ich in der Hauptschule zusammen war, der hat sofort eine Stelle als KFZ- Mechaniker gefunden, obwohl er auch kein Abschluss hatte.“ (Mehmet, 20 Jahre)

Studien, die sich mit den Übergängen von der Schule in die Ausbildung beschäftigen, gelangen immer wieder zu der Erkenntnis, dass gleich qualifizierte SchülerInnen mit einem ausländischen Namen seltener in eine duale Ausbildung gelangen (vgl. Kaas/Manger 2010; Jansen/ Polat 2006). Es besteht also der Verdacht, dass ein ausländisch

klingender Name auf dem Ausbildungs- und Stellenmarkt die Chancen erheblich verringert. Die Interviewpartner Cihat und Ilker äußern sich zu diesem Thema:

„Damit hab' ich schon oft Erfahrung gemacht. Da hab' ich halt im Lager X angerufen und nach einer Stelle gefragt und hab das auch gleich mit meinem Zeugnis gesagt. Die meinten da, ich soll denen eine schriftliche Bewerbung zuschicken.. Ja, das hab' ich dann auch gemacht, aber dann kam doch eine Absage. Als, ich glaube schon, dass es daran lag, dass ich Ausländer oder Türke bin. Wenn die deinen Namen hören oder, dass man eben Türke ist, dann sagen die gleich, dass sie keine Stelle haben.“ (Cihat, 18 Jahre)

„Ich denke schon, ja, dass die Arbeitgeber, die bilden ja auch lieber deutsche Jugendliche aus als türkische jetzt. Ich kenne auch so viele Türken, die möchten halt Ausbildung machen und da sagen die auch, also, dass sie keine Ausländer mehr einstellen und so.“ (Ilker, 19 Jahre)

Fast alle der befragten Jugendlichen glauben, dass türkische Migrantenjugendliche durch diskriminierende Einstellungspraktiken der Arbeitgeber benachteiligt werden. Nach ihrer Ansicht werden deutsche Jugendliche den türkischen vorgezogen. Der Interviewpartner Benhur verallgemeinert die Chancenlosigkeit, eine Arbeitsstelle zu bekommen, auf alle Ausländer:

„Wenn ich so schaue, dann sind es die Ausländer, die meist Arbeitslos sind. Warum? Ja, weil man Ausländer nicht einstellen will. Ich möchte jetzt nicht den schwarzen Peter an die Wand malen, aber man will die Ausländer nicht ...die denken, ja, also ich meine so, die denken, stell ich lieber eigene Landsleute an, als jetzt Ausländer.“ (Benhur, 18 Jahre)

Betriebe und Ausbilder sind interessiert, homogene Arbeitsgruppen zu bilden, damit Reibungsverluste gering bleiben. Migrantenjugendlichen und insbesondere türkischen Migrantenjugendlichen werden störende Verhaltensweisen und auch spezifische Schwierigkeiten aufgrund einer anderen Kultur unterstellt. Sie stufen Migrantenjugendliche, dabei insbesondere türkische, als „Risikoauszubildende“ ein (vgl. Attia/Azis/Marburger/Menge 2000).

„Als ich mich hier beworben habe und dann Vorstellungsgespräch hatte, hat man mich gefragt, ob ich irgendwie straffällig geworden bin oder mal so in Schlägereien verwickelt war. Also, die Frage war mir ziemlich unangenehm. Ich habe natürlich gesagt, „nein!“. Ich musste dann bevor ich eingestellt wurde ein Vorstrafregister vorlegen. Erst dann als die das gesehen haben, glaube ich, dass ich die Ausbildungsstelle bekommen habe. Ich glaube, wenn was negatives wäre sie mich nicht einstellen würden. Ich hab hier meinen Freund gefragt, von dem wollten sie das nicht. Der hätte ja auch Dreck am Stecker haben können. Ich hab's auch dem Meister so gesagt. Er hat das halt so runtergespielt. Ich hab dann auch nicht weitergehort, aber man ist schon geknickt.“ (Yunus, 17 Jahre)

Diese Einstellung wird auch durch das allgemein negative Bild von türkischen Migrantenjugendlichen in der Öffentlichkeit verstärkt. Für dieses negative Bild können in erster Linie die Medien verantwortlich gemacht werden, da sie diese Jugendlichengruppe oft mit Problemen wie Kriminalität und Gewalttätigkeit in Verbindung gebracht werden (vgl. Haugg 1997).

Zu der deutlich geringeren Ausbildungsbeteiligung kommt hinzu, dass das faktische Berufsspektrum der Migrantenjugendlichen viel enger als das der deutschen Gleichaltrigen ist.

Nach wie vor wird die Mehrheit der Migrantenjugendlichen in Berufen und Wirtschaftsbereichen ausgebildet, an denen deutsche Jugendliche merklich weniger interessiert sind. Diese Berufe sind durch geringe Verdienste und Aufstiegschancen sowie ungünstige Arbeitsbedingungen gekennzeichnet (vgl. Berufsbildungsbericht 2010). Sie münden überwiegend in als Sackgassenberufe beschriebenen Ausbildungsgängen ein, die von deutschen Jugendlichen gemieden werden, weil die späteren Verdienstmöglichkeiten gering sind, weil damit ungünstige Arbeitsbedingungen und geringe Aufstiegsmöglichkeiten einhergehen, oder weil das Risiko, arbeitslos zu werden, hoch ist (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012; Erdem 2005; Granato 2003). Während männliche Migrantenjugendliche überproportional in den Berufen Maler/Lackierer, Gas- und Wasserinstallateur, Elektroinstallateur und Kfz-Mechaniker ausgebildet werden (Alt/Granato 2002), finden sich weibliche Migrantenjugendliche überdurchschnittlich in den als Sackgassenberufen bekannten Ausbildungsplätzen Friseurin, Arzthelferin, Zahnarzthelferin, Kauffrau im Einzelhandel (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012). Granato weist daraufhin, dass sich durchaus schlechte Startbedingungen für eine dauerhafte und erfolgreiche Arbeitsmarkt- und gesellschaftliche Integration ableiten lassen (Granato 1997). Das Berufsausbildungsniveau der hier befragten türkischen Migrantenjugendlichen ist wiederum sehr gering. Nur zwei der befragten Jugendlichen befinden sich in einer Berufsausbildung, die wie oben angegeben im handwerklichen Bereich liegt (siehe in Darstellung der Interviewpartner).

Dass türkische Migrantenjugendliche im Gegensatz zu deutschen Jugendlichen häufiger eine angefangene Lehre abbrechen, hängt in erster Linie von der empfundenen Unterprivilegierung am Arbeitsplatz ab. Unbeliebte Arbeiten oder solche, die körperlich schwerer sind, werden überproportional häufig an Migranten delegiert, bei höher qualifizierten Arbeiten werden Deutsche bevorzugt (vgl. Schlicher 2002). Zwei Interviewpartner, die sich davon betroffen fühlten, äußerten sich zu dieser Sache:

„Nach der Schule habe ich eine Zeit lang nichts gemacht und dann hat mir ein Freund von meinem Vater eine Lehrstelle vermittelt. War aber ein Scheiß, weil da ich im Citycenter im Supermarkt X als Lehrling angefangen habe, war aber Drecksauermacher. Immer, wenn die Regale sauber gemacht werden mussten oder aufgefüllt werden mussten, musste immer ich das erledigen. Die anderen haben das zwar auch gemacht, aber die durften öfterer an die Kasse und das ist mir dann schon so aufgefallen, dass mir nur scheiß Arbeiten gegeben wurden. Ich hab' dann abgebrochen, weil das nicht einsehe.“ (Mehmet, 20 Jahre)

„Ich hab' da in der Reinigungsfirma angefangen, bin als Hilfsarbeiter rein und die wollten halt schaun, also wenn ich denen so gefalle, dann wollten sie mich auch einstellen. Ich hab' dann gemerkt, dass die mich so unterdrücken, ne. Die haben mir ganz wenig Geld gegeben, und die anderen haben da schon mehr gekriegt. Ja, weil ich Ausländer war. Dann hab' ich gekündigt, weil, die haben mich ausgenützt, hab' schwere Arbeiten gemacht, ja, die anderen auch, aber die haben mehr verdient, ich nicht, und die haben mich immer als Hilfsarbeiter arbeiten lassen, also, wenn ich die über feste Einstellung angesprochen habe, haben die so gesagt, „ja, schaun wir mal“. Dann hab ich auch aufgehört, weil einstellen wollten die mich nicht.“ (Ilker, 19 Jahre)

Das könnte daran liegen, dass Migrantenjugendliche in der Regel als defizitär wahrgenommen werden. Es besteht Einigkeit darüber, was sie können oder über welche Fähigkeiten sie nicht verfügen (vgl. Bommes 1999). Die Suche nach einem Ausbildungsplatz ist für viele ein Weg ständiger Misserfolge. Die betrieblichen Selektionsmechanismen und Auswahlkriterien benachteiligen Migrantenjugendliche, da sie im Vergleich zu Deutschen über schlechtere Schulabschlüsse verfügen und weniger häufig betriebsinterne Netzwerke nutzen

können. Die Gefahr besteht, dass Jugendliche, egal welcher Nationalität, die Arbeitslosigkeit als Misserfolge erleben und angesichts ihrer Situation resignieren (vgl. Boss-Nünning 2002). Da aber Migrant*innenjugendliche, insbesondere türkische Migrant*innenjugendliche, rund doppelt so häufig Arbeitslosigkeit erleben, sind die Auswirkungen für sie noch verheerender. Dies kann dazu führen, dass Migrant*innenjugendliche der Gesellschaft gegenüber Aggressionen entwickeln (vgl. Atabay 1994), was im folgenden Interviewabschnitt deutlich zum Vorschein kommt.

„Sorry, aber irgendwie hasse ich die Deutschen. Die behandeln uns wie Dreck. Die Deutschen finden immer Arbeit. Ich suche schon seit 2 Jahren, also seit ich aus der Schule bin, aber hab ich was gefunden? Nein. nicht, dass ich nicht arbeiten will, dann würd ich auch nicht in Leihfirma arbeiten, aber was kann ich dafür, wenn man mich nicht einstellt. Also echt, ich hasse die Deutschen schon. Immer heisst es: „Wir haben nichts für sie“. (...) Ja, was soll ich da noch denken?“ (Cihat, 18 Jahre)

Die Jugendlichen können mit diesen Aggressionen nicht umgehen und sind mit der Lösung ihrer Probleme überfordert. Auch die Eltern können ihnen nicht behilflich sein, weil auch ihnen die nötigen ökonomischen und kulturellen Mittel fehlen. Die Arbeitssituation der Eltern der befragten Jugendlichen ist durch prekäre Umstände gekennzeichnet: Entweder führen sie minder qualifizierte, anstrengende Arbeiten aus, die mit schwerer körperlicher Arbeit, Dreck und Lärm verbunden sind und unsichere Arbeitsverhältnisse auszeichnen, oder sind arbeitslos und leben von der Sozialhilfe. So arbeiten die Väter z.B. als ungelernete Hilfsarbeiter und die wenigsten von ihnen sind in der Industrie oder im Baugewerbe als angelernte Arbeiter tätig. Auch wenn die Jugendlichen angeben, ihre Mütter seien Hausfrauen oder die Väter sind arbeitslos, gehen sie oft einer kleinen Tätigkeit, wie z.B. Putzen nach, um die Familie finanziell über Wasser zu halten. Die Eltern verfügen nicht nur über sehr geringe ökonomische Ressourcen. Auch ist ihr kulturelles Kapital, bezogen auf ihre Bildung, sehr gering. Der Bildungsstand der Eltern liegt größtenteils unterhalb des Durchschnitts der hiesigen Gesellschaft. Die Allgemeinbildung der Väter und auch die der Mütter ist sehr beschränkt. Während die Väter in Deutschland die Hauptschule besucht und diese ohne Abschluss verlassen haben, ist die Bildungssituation von manchen Müttern der befragten Jugendlichen noch geringer: manche von ihnen sind durch die Familienzusammenführung nach Deutschland eingereist und haben in der Türkei nur die Grundschule absolviert. Nur drei von den Müttern, der hier vorgestellten Jugendlichen, haben die Hauptschule besucht. Da die Eltern ein niedriges Bildungsniveau und geringe Kenntnisse über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem haben, können sie ihren Kindern in der Schule sowie auch bei der Berufswahl nicht fördernd zur Seite stehen und ihnen behilflich sein.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in vielen Fällen die Barrieren, eine Ausbildungsstelle zu erhalten, weniger bzw. nur zum Teil bei den Jugendlichen selbst zu suchen sind. Wenn aber schon schulisch gut vorgebildete Migrant*innen mit hoher Ausbildungsmotivation mit Problemen zu kämpfen haben, dann stellt sich die Ausbildungslage für diejenigen, die sich in ungünstigen Situationen befinden, noch viel verschärfter dar.

RESÜMEE UND AUSBLICK

Das Anliegen dieser Arbeit bestand darin, durch Analysen der für diese Arbeit geführten Interviews Diskriminierungsprozesse, die durch formelle und informelle Regelungen im deutschen Bildungssystem entstehen, in den Blick zu nehmen und Kenntnisse über die daraus resultierende spezifische Lebenssituation türkischer Migrant*innenjugendlicher der dritten Generation in Deutschland zu gewinnen.

In der vorliegenden Arbeit konnte deutlich gezeigt werden, dass türkische Migrantenjugendliche in den Sozialisationsinstanzen, wie Schule und Berufsausbildung, immer wieder Formen von Ungleichheitsbehandlung und Diskriminierung ausgesetzt sind. Ethnische Herkunft wird dabei zu einer der zentralen Diskriminierungskategorien. Der spezifische Beitrag dieser Arbeit wird vor allem darin gesehen, dass auf Mechanismen der Benachteiligung im institutionellen Bereich hingewiesen wird, die in der einschlägigen Literatur oftmals nicht oder nicht genügend gewürdigt werden.

Die Ergebnisse dieser Arbeit erheben zwar keinen Anspruch auf einen repräsentativen Charakter, aber sie geben wichtige Impulse für die Praxis der Jugendarbeit, die folgendermaßen zusammenzufassen sind:

Für die gesamte Untersuchungspopulation konnte festgestellt werden, dass in den schulischen Bildungsprozessen der Jugendlichen gravierende soziale Benachteiligungen gelten. Mit Hilfe der vorliegenden fokussierten Interviews konnte gezeigt werden, wie eine Bildungslaufbahn verläuft und wie es dazu kommt, dass türkische Migrantenjugendliche auf bestimmte Positionen im Bildungssystem und anschließend auf dem Arbeitsmarkt verwiesen werden. Ethnische Herkunft wirkt damit als Ungleichheitsmerkmal, in dem sie darüber entscheidet, wer vom Zugang zu sozialen Positionen ausgeschlossen wird. Auch wurde deutlich, inwiefern vorenthaltene Unterstützung und Aufmunterung durch Lehrer sowie negative Haltungen von Arbeitgebern, benachteiligende Effekte für die Jugendlichen haben können. Viele der befragten Jugendlichen haben angegeben, dass sie sich aufgrund ungleicher Behandlung durch Lehrer in der Schule und durch Arbeitgeber in der Ausbildung bzw. Arbeit benachteiligt gefühlt haben. Angemerkt werden muss aber auch, dass das Fehlen von schulrelevanten kulturellem Kapital und geringe Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem bei den türkische Eltern in verschiedener Hinsicht den Möglichkeitsraum der Jugendlichen einschränken und benachteiligende Wirkungen für die Jugendlichen haben können.

Integration verlangt Anstrengungen sowohl seitens der Aufnahmegesellschaft als auch der Migranten: Von den Migranten ein Bemühen um den Erwerb der Landessprache, des gesellschaftlichen Orientierungswissens sowie um den Aufbau von Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft und die Teilhabe an ihrem strukturellen System. Gleichzeitig hat die Aufnahmegesellschaft die Aufgabe, Personen mit Migrationshintergrund Integration als dauerhaft zugehörige Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen. Dies setzt unter anderem die offizielle Anerkennung durch höher positionierte gesellschaftliche Ebenen voraus, dass Diskriminierungserfahrungen für viele Migranten ein Problem und keine Ausnahmeerscheinung darstellen und insofern diskutiert werden müssen. Auch erfordert dieser Schritt die Bereitschaft zu einer Beseitigung institutioneller Ausgrenzungsmechanismen; denn das Integrationsproblem in Deutschland, das sich in den letzten Jahren deutlich verschärft hat, besteht in mangelhafter Integration in Schule und Arbeitsleben. Seit 50 Jahre nach dem Beginn der türkischen Arbeitsmigration nach Deutschland sind die Teilhabechancen an Schulbildung, beruflicher Ausbildung und Arbeitsmarkt für Migrantenjugendliche immer noch deutlich schlechter als für die Angehörigen der Aufnahmegesellschaft.

Für die zukünftige Bildungs- und Berufssituation Migrantenjugendlicher wird es erforderlich sein, dass alle in den Kontext von Schule Involvierten gemeinsam auf das Ideal multikultureller Akzeptanz sowie schulischer Chancengleichheit zugehen und danach streben, existierende schulische und berufliche Probleme und Defizite von Migrantenjugendlichen zu überwinden. Jeder, gleich welcher Nationalität, muss die Möglichkeit erhalten, seine Existenz auf dem Fundament einer soliden und gerechten Schulbildung mit (aufgrund Unterricht und Leistung spezifisch differenzierender Lern- und Beurteilungswege) gleichen Startchancen in die spätere Arbeitswelt zu gründen. Dies wird den Weg zu einer zukünftigen gesellschaftlichen

Position sowie zum persönlichen Wohlergehen des Einzelnen ebnen. Denn positive soziale und wirtschaftliche Perspektiven unterstützen die Identifizierung mit der Aufnahmegesellschaft und tragen wesentlich zu einem Zugehörigkeitsgefühl bei.

Es muss allerdings eindeutig angemerkt werden, dass die Mehrheit der türkischen Eltern den vielfältigen und komplizierten Fragen ihrer Kinder - u.a. aufgrund des geringen Bildungsniveaus - nicht gerecht werden. Da sie im Vergleich zu der deutschen Aufnahmegesellschaft mehr unter Stress stehen, z.B. durch Arbeitslosigkeit, geringeres Einkommen, beengte Wohnverhältnisse oder schlechtere Arbeitsbedingungen, sind sie nicht in der Position, die Kinder in schulischen wie auch in außerschulischen Fragen zu unterstützen. Um die türkischen Migranteneltern bei gezielten Erziehungsfragen adäquat beraten zu können, sollten die Fachkräfte mit der Fähigkeit zum interkulturellen Dialog gezielter geschult werden. Darunter versteht man den Brückenschlag zwischen verschiedenen Wert- und Normensystemen mit jeweils eigenen Erwartungshaltungen und Handlungsmustern. Es geht darum, Migrantenjugendliche neben ihrer Persönlichkeit auch in ihrer kulturellen Andersartigkeit wahrzunehmen und zu akzeptieren. Gelernt werden muss, sich in Menschen anderer kultureller Herkunft hinein zu fühlen und die Dinge auch mit ihren Augen zu sehen. Das bedingt eine Reflexion der eigenen kulturellen Prägung. Am Ende dieses Lernprozesses sollte die Wertschätzung und Nutzung der erfahrenen unterschiedlichen Sichtweisen zu konstruktiver Zusammenarbeit stehen.

Ein solches interkulturelles Lernfeld findet sich idealerweise in einem Team, in dem Personen der Aufnahmegesellschaft mit Kollegen zusammenarbeiten, die selbst über Migrationserfahrungen und intime Kenntnisse anderer Kulturen verfügen (Wojciechowski 2000). Solche Mitarbeiter können in ihrem jeweiligen Kollegenkreis in diesem Sinne eine Brücke der Verständigung herstellen und sind für Migrantenjugendliche, mit ihrer Person und Geschichte, ein Beispiel für gelungene Integration. Hier geht es um das Verstehen der kulturellen Besonderheiten, um das Begreifen der Mentalität des Gegenübers. Angehörige der Aufnahmegesellschaft tendieren zu einseitigen Anpassungsforderungen an Migrantenjugendliche. Die Aufforderung an diese, sich endlich zu integrieren, stellt dabei eine einseitige Schuldzuweisung dar. Dabei ist die Integration als ein wechselseitiger Prozess zu verstehen. Deutschland ist schon lange nicht mehr monokulturell strukturiert. Diese plurale Wertegemeinschaft ist als Gewinn für die Menschen zu begrüßen. Integrationsbemühungen können nur wirksam sein, wenn sich die Gesellschaft ökonomisch, rechtlich, politisch und sozial den Migranten öffnet. Ohne die echte Chance zur Teilhabe wird letztlich Vergemeinschaftung nicht gelingen können. Es geht also um ökonomische Ressourcen, um soziale Mitsprache sowie Anerkennung. Teilhabe heißt immer auch Anerkennung. Ohne eine solche Anerkennung zu erfahren, kann sich Selbstwert und Identität nicht entwickeln, und ohne diese beiden Faktoren kann auch eine Integration in eine soziale Gemeinschaft schwerlich gelingen.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALLEMANN-GHONDA, C. et. al. (2006): Beachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen. In Allemann Ghionda/ Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim. S. 250-266.
- ALT, C./ Granato, M. (2002): Chancengleichheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung verwirklichen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2002): Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten durch berufliche Qualifizierung. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB. S. 19-32.
- ARNOLD, K.-H. et. al. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, W. (Hrsg.) (2007): Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster. S. 271-297.
- ATABAY, I. (1994): Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und -jugendlicher in der Bundesrepublik. Pfaffenweiler
- ATTIA, I. et. al. (2000): Auf Ausbildungsplatzsuche. In: Attia, I./ Marburger, H. (Hrsg.) (2000): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a. M. S. 73-96.
- AUERNHEIMER, G. (2004): Unser Bildungssystem – Für die inwanderungsgesellschaft disfunktional. Aufrufbar unter: <http://www.uni-koeln.de/ewfak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bildungssystem.html> [Stand 15.03.2010]
- BAUR, Ch./ HÄUSSERMANN, H. (2009): Ethnische Segregation in deutschen Schulen. In: Leviathan. 37-3, S. 353-366.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (1997): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Integration oder Ausgrenzung? Zur Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Bonn.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (1999): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn/ Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.) (2002): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin/ Bonn.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2012): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- BECKER, G. S. (1971): *The Economics of Discrimination*. Chicago.
- BECKER, R. (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: KZSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 52.-1, S. 450-475.
- BECKER, R. (2003): Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic Of Germany. In: *European Sociological Review*. 19-1, S. 1-24.

- BEER, D. (1996): Aspekte beruflicher und sozialer Förderung von ausländischen Jugendlichen. In: Kersten, R. et. al. (Hrsg.) (1996): Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Frankfurt a. M. S. 11-30.
- BOMMES, M. (1996): Ausbildung in Großbetrieben. Einige Gründe, warum ausländische Jugendliche weniger Berücksichtigung finden. In: Kersten, R. et. al. (Hrsg.) (1996): Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf. Frankfurt a. M. S. 31-44.
- BOSS- NÜNNING, U. (Hrsg.) (2002): Expertise: Migration und Sucht. Baden-Baden.
- BOURDIEU, P./ PASSERON, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland. Ein idiktorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Berufsausbildungsbericht 2010. Bonn.
- BURK, K. (2005): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Bartnitzky, H./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache Lernen. Frankfurt a. M. S. 259-271.
- DIEFENBACH, H. (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- DIEFENBACH, H. (2010): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolge von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migratenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Wiesbaden. S. 221-245.
- DIEFENBACH, H. (2011): Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In: Becker, R. (Hrsg.) (2011): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden. S. 449-473.
- DIETRICH, I. (1997): Voll integriert? Zuwanderer- Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler.
- DITTON, H. (2010): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./ Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010): Bildung als Privileg. Wiesbaden. S. 247-275.
- DITTON, H. et. al. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 8-2, S. 285-304.
- ERDEM, E. (2005): Beschäftigungsverhältnisse von Migrantinnen in der Gebäudereinigung: Strategien und der Prekarisierung und des Widerstandes. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Marburg.
- FINDEISEN, H-V./ KERSTEN, J. (1999): Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. München.

- GOMOLLA, M. (2009): Fördern und Fordern allein genügt nicht! In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2009): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden. S. 87-102.
- GOMOLLA, M. (1997): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in Bildungsorganisationen am Beispiel von Selektionsentscheidungen im Primarbereich. In: Waldhoff, H.-P. et. al. (Hrsg.) (1997): Brücken zwischen Zivilisationen. Frankfurt a. M. S. 153-174.
- GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.
- GRANATO, M. (1997): Italiener in Deutschland: Eine vergessene Minderheit? Soziale und sozioökonomische Partipationschancen junger Italiener. In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (1997): Schulische, berufliche und politische Partizipation. Bonn. S. 31-52.
- GRANATO, M. (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund- auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Bundesinstitut für Berufsausbildung. (Hrsg.) (2003): Integration durch Qualifikationen. Bonn. S. 29-48.
- HAEBERLIN, U. et. al. (2005): Verzerre Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51-1, S. 116-134.
- HAEBERLIN, U. et. al. (2004): Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern.
- HAUGG, S. (1997): Jugendliche ausländischer Herkunft sind in der Berufsausbildung unterrepräsentiert. Zur beruflichen Integration ausländischer Jugendlicher. In: IZA Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 3-4, S. 71-93.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J. (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel Schweiz. Stuttgart.
- HUNGER, U./ THRÄNHARDT, D. (2003): Der Bildungserfolg von Einwandererkindern in den Bundesländern. Diskrepanzen zwischen der PISA- Studie und den offiziellen Schulstatistiken. In: Auernheimer, G. (Hrsg.) (2003): Schief lagen im Bildungssystem– Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen. S. 51-77.
- HORMEL, U./ SCHERR, A. (2006): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Bonn.
- HURRELMANN, K. (2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. 7. Aufl. Weinheim.
- IMDORF, Ch. (2007): Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie. 33-2, S. 407-423.
- JANSSEN, A./ POLAT, A. (2006): Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 1-2, S. 11-17.
- KAAS, L./ MANGER, Ch. (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. Bonn.
- KALTER, F. et. al. (2007): Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In: Scherer, S. et. al. (Hrsg.) (2007): From Origin to

- Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research. Frankfurt a. M. S. 214-245.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- KRISTEN, C. (2006): Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. In: KZSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 58-1, S. 79-97.
- KRISTEN, C./ Granato, N. (2005): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: AKI. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Berlin. S. 25-36.
- KRONIG, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern.
- KRONIG, W. (2010): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6-2, S. 126-141.
- LAMNEK, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie, 3. korr. Aufl. Weinheim.
- MAYRING, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Aufl. Weinheim.
- MAYRING, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- MOSER, U./ RHYN, H. (1999): Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I. Aarau.
- MOSER, U./ RHYN, H. (2000): Lernerfolg in der Primarschule. Aarau.
- NEUENSCHWANDER, M./ MALTI, T. (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 12, S. 216-232.
- OELKERS, J. (2006): Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/ Basel.
- RADTKE, F.-O. (1995): Interkulturelle Erziehung. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti- Rassismus. In: Zeitschrift für Pädagogik. 95-6, S. 853-864.
- SCHLICHER, J. (2002): Ethnische Diskriminierung im Betrieb. In: IZA Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. 3-4, S. 25-41.
- STATISTISCHES Bundesamt (2009): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart.
- STOCKE, V. (2007): Explaining Educational Decision and Effects of Families Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: European Sociological Review. 23, S. 505-519.
- TOPRAK, A. (2004): „Wer sein Kind nicht schlägt, hat später das Nachsehen“. Elterliche Gewaltanwendung in türkischen Migrantenfamilien und Konsequenzen für die Elternarbeit. Herbolzheim.

-
- WENNING, N. (1996): Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster/ New York.
- WOCKEN, H. (1996): Hilfsschule – Schule für Lernbehinderte – Förderschule. Der Wandel einer Schule im Spiegel der Aufnahmeverfahren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 47, 266-276.
- WOJCIECHOWSKI, A. (2000): Lebenswelten der Aussiedlerfamilien in der Region- Möglichkeiten professioneller Hilfe. In: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen (DVJJ) e.V., Regionalgruppe Nordbayern. Erlangen. S. 431-445.