

Franz Hamburger · Tarek Badawia
Merle Hummrich (Hrsg.)

Migration und Bildung

Über das Verhältnis von
Anerkennung und Zumutung in
der Einwanderungsgesellschaft

LEISTUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM
ERZIEHUNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT
GEWALT LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION
GENERATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEIS
TUNG BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEH
UNG IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT
LERNEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENE
RATION SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA
KRIMINALITÄT FREIZEIT INSTITUTIONEN ELTERN UNGLEICHHEIT LEISTUNG
BILDUNG LEHREN SOZIALISATION DROGEN JUGEND REFORM ERZIEHUNG
IDENTITÄT GESCHLECHT FAMILIE KULTUR SCHULE ARBEIT GEWALT LER
NEN SEXUALITÄT UNTERRICHT RELIGION ALTER EVALUATION GENERATION
SOZIALSTRUKTUR MEDIEN UMWELT KINDHEIT METHODEN PISA KRIMI

SCHULE UND GESELLSCHAFT



SPRINGER FACHMEDIEN WIESBADEN GMBH

Franz Hamburger · Tarek Badawia · Merle Hummrich (Hrsg.)

Migration und Bildung

Schule und Gesellschaft

Band 35

Herausgegeben von

Franz Hamburger

Marianne Horstkemper

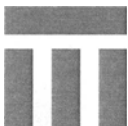
Wolfgang Metzler

Klaus-Jürgen Tillmann

Franz Hamburger · Tarek Badawia
Merle Hummrich (Hrsg.)

Migration und Bildung

Über das Verhältnis von
Anerkennung und Zumutung in
der Einwanderungsgesellschaft



Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.

1. Auflage November 2005

Alle Rechte vorbehalten

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2005

Ursprünglich erschienen bei VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkellOpka Medienentwicklung, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

ISBN 978-3-531-14856-4 ISBN 978-3-531-90346-0 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-531-90346-0

Inhaltsverzeichnis

Franz Hamburger

Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung7

Teil I: Die Perspektiven der Professionellen

Claus Melter

„Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht“25

Carla Schelle

Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht41

Paul Walter

Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen in der multikulturellen
Schulwirklichkeit55

Martina Weber

„Ali Gymnasium“ – Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der
Perspektive von Lehrkräften69

Teil II: Bildungsprozesse in Institution und Interaktion

Claudio Bolzman / Rosita Fibi / Marie Vial

Bildungsprozesse und berufliche Integration der „Zweiten Generation“.
Die Rolle der intergenerationellen Beziehungen83

Merle Hummrich / Christine Wiezorek

Elternhaus und Schule –
Pädagogische Generationsbeziehungen im Konflikt?105

Angelika Kaffrell-Lindahl

Eltern und Kinder – Zur Dynamik von Erziehungsvorstellungen in
interethnischen Familien121

Heinz Reinders / Tanja Mangold / Karina Greb

Ko-Kulturation in der Adoleszenz. Freundschaftstypen, Interethnizität
und kulturelle Offenheit im Jugendalter139

Uwe Sandfuchs / Clemens Zumhasch

Die Primarstufe der Deutsch-Italienischen Gesamtschule Wolfsburg –
Konzept und ausgewählte Befunde der wissenschaftlichen Begleitung159

Teil III: Bildung in lebensweltlicher Perspektive

Rosario Alonso Alonso

Lernen am eigenen Rassismus als Entwicklungsprozess189

Tarek Badawia

„Am Anfang ist man auf jeden Fall zwischen zwei Kulturen“ –

Interkulturelle Bildung durch Identitätstransformation205

Isabell Diehm / Melanie Kuhn

Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit221

Susan Edholm-Wenz

Biographien, die ins Heim führen. Eine Fallrekonstruktion233

Peter Nick

Spiel mit der Differenz –

Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität245

Heike Niedrig

Der Bildungsraum junger Flüchtlinge257

Teil IV: Räume der Reflexion

Ingrid Gogolin

„Integration“ – deutsche Erfahrungen und Beispiele von anderswo279

Ulrike Hormel / Albert Scherr

Migration als gesellschaftliche Lernprovokation –

Programmatische Konturen einer offensiven Bildung für die

Einwanderungsgesellschaft295

Paul Mecheril

Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik311

Tarek Badawia / Franz Hamburger / Merle Hummrich

Krise der Integration, Hilflosigkeit der Institution?329

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....341

Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung

Franz Hamburger

Die Kinder der Migranten sind wieder einmal ins Gerede gekommen. PISA I und II haben übereinstimmend gezeigt, dass ihre Bildungsbenachteiligung deutlich ausgeprägt ist und ihr relativer Schulmisserfolg über einen längeren Zeitraum hinweg stabil bleibt. Die Schulbesuchs- und Abschlussstatistiken der Kultusministerkonferenz haben diese Befunde schon seit 30 Jahren dokumentiert; eine ernsthafte politisch-öffentliche Reaktion ist, von Ausnahmen abgesehen, ausgeblieben.

Mit den PISA-Vergleichsstudien ist eine neue Lage entstanden: Die schlechte internationale Positionierung des deutschen Schulwesens erzeugt einen Legitimationsdruck erheblichen Ausmaßes, die Schuldigen für das Versagen des Systems müssen gesucht und gefunden werden. Die politisch und wissenschaftlich Verantwortlichen wissen um diesen Mechanismus und sorgen, soweit sie können, vor und vermeiden Schuld zuweisende Interpretationen. Das bedeutet nicht, dass in den nicht-formalen und nicht-offiziellen Kommunikationen die „Kinder mit Migrationshintergrund“ nicht nur für ihr eigenes Versagen, sondern auch für den Rückstand des Systems verantwortlich gemacht werden. Die Spaltung der Thematisierung von „Schule und Migration“ in eine öffentliche und nicht-öffentliche Kommunikation ist der zentrale Mechanismus, wie eine ethnozentrische Gesellschaft die ernsthafte Gefährdung ihres Selbstbildes abwehrt. Die weit verbreitete Überlegung, wie „Deutschland“ abschneiden würde, wenn die Kinder mit Migrationshintergrund „herausgerechnet“ würden, ist ein zentrales Deutungsmuster, das entgegen vieler wissenschaftlicher Hinweise und Differenzierungen die Struktur der Abwehr bestimmt.

Dies ist auch nicht erstaunlich, denn jeder Vergleich der Leistungen nationaler Systeme ermöglicht nur die Zurechnung auf ein als Nation bestimmtes Kollektiv und fördert per se nationale Identifikationen – denn Lehrer, Eltern und Schüler in Deutschland können sich nur diesem Kollektiv zurechnen. Weil PISA ein Vergleich zwischen Nationalstaaten ist, produziert die Kommunikation über PISA notwendigerweise Zurechnungen, auch wenn sie unangenehm sind. Abgemildert werden können die Zurechnungen nur dadurch, dass Sündenböcke gefunden werden. Das Entlastungsmuster „Wenn die Migranten nicht wären oder den Lernfortschritt in den Schulen nicht behindern würden ...“ aktualisiert in Deutschland ein Strukturmerkmal einer fünfzigjährigen Verdrängung von Einwanderungsprozessen: die Behauptung der Nicht-Zugehörigkeit. Nach wie

vor werden in Deutschland viele Kinder geboren, die nicht in ihrer „Heimat“ leben und möglicherweise ihr Leben abschließen, ohne ihre „Heimat“ mehr als im Urlaub gesehen zu haben. Die zuordnende und ausschließende Frage „Woher kommst Du denn – wirklich?“ ist die bekannteste Form der vielfältigen Verästelungen in alltäglicher Kommunikation, in denen sich die Abwehr der Fremden institutionalisiert hat.

1. Struktur des Feldes

Wie immer die kommunikativen Netze der alltäglichen Interaktionen bezeichnet werden: als Strukturen der Lebenswelt, als Mechanismen des Alltagsbewusstseins, als Ebene des gesellschaftlichen Diskurses, als Konglomerat von privaten, sozialen und öffentlichen Informationen und Meinungen, als Wissen, in dem sich das Gesellschaftsbild reproduziert - in sie sind die gesellschaftlichen Institutionen eingelassen. Moderne Systeme entfalten ihre allgemeine Rationalität in enger Verbundenheit mit der Totalität persönlich-gesellschaftlicher Überzeugungen. Gerade die Schule als Institution konkretisiert ihre nur in der Abstraktion als „reine“ bestehenden Funktionen in einem Rhizom von Meinungen der Beteiligten und Betroffenen.

In Meinungsumfragen und Medienanalysen lassen sich dieselben Muster identifizieren, die fester Bestandteil des gesellschaftlichen Wissens sind. Beispielsweise: Stadtteile mit hohem Ausländeranteil sind Problemstadtteile, Schulen mit vielen Migrantenkindern sind schwierig, Ausländerkinder in der Klasse hemmen den Lernfortschritt der deutschen Kinder usw. Die harten Vorurteile werden von denen, die über entsprechende Ressourcen verfügen, in das konkrete Handlungsmuster der Schulflucht und der Beschulung in Privatschulen (in vielen europäischen Ländern noch wesentlich umfangreicher ausgeprägt als in Deutschland) umgesetzt. Die modernen Organisationen wie der Kindergarten, die Schule, die Ausbildung, die Jugendhilfe sind, bevor sie und während sie ihre formale, modern-sachliche und universalistisch orientierte Logik entfalten, vermittelt durch alle handelnden Personen hindurch, deren lebensweltliche Komplexität das eindimensionale Prozessieren der Systeme umfängt. Die Einrichtungen der Gesellschaft bilden zusammen mit dem gesellschaftlichen Diskurs ein Feld der Spannungen und Kräfteverhältnisse.

Wenn man dabei mehr das Individuum und seine Handlungen im Auge hat, wird man eher den Feldbegriff von Kurt Lewin verwenden; auf die sozialen Kämpfe richtet sich die Aufmerksamkeit von Pierre Bourdieu, wenn er den Feldbegriff verwendet und eine „kleine, relativ autonome soziale Welt“ aus der „großen sozialen Welt“ ausschneidet (Bourdieu 2001: 41). Bei Lewin dagegen enthält das „psychologische Feld“ alle Tatsachen, „wie etwa die Bedürfnisse der handelnden Person, die Ziele und Wünsche des Individuums; die Art und Weise, wie das Individuum Vergangenheit und Zukunft sieht; die Art und die Lage von

Schwierigkeiten; ferner die Gruppen, zu denen das Individuum gehört; seine Freunde und seine eigene Position unter ihnen. Das Feld ist demnach kein ‚abstraktes‘ Bezugssystem (...). Vielmehr repräsentiert es eine Vielzahl von Bereichen, die alle zur gleichen Zeit existieren und die untereinander in Wechselwirkung stehen“ (Lewin 1982: 25; Zitat Lewin in der Einführung von C.-F. Graumann). Komplementär zur Feldbeschreibung eines Beobachters bezeichnet Lewin das psychologische Feld des Individuums als seinen „Lebensraum“ (Person und Umwelt). Mit diesem Feldbegriff ist eine komplexere Analyse möglich, als sie in den reduktionistischen Modellen des Kulturalismus üblich sind.

Im Zusammenhang von Bildung und Migration sind zwei Strukturelemente des Feldes von besonderer Bedeutung: Die Differenz von „Einheimischen und Zugewanderten“, „Deutschen und Ausländern“ – bei der es sich ja gerade nicht um eine rational-konsistente Unterscheidung, sondern um eine diffuse, häufig empirisch falsche, also ideologische Unterscheidung handelt – wird umgedeutet in einen Unterschied, der Ungleichheit konstituiert. Im Alltagsbewusstsein sind die einen berechtigt, „hier“ zu sein, und die anderen nicht oder nur mit einer eingeschränkten Berechtigung. Wenn es dann tatsächlich möglich ist (Januar 2005), einen eingebürgerten Ausländer, der ja zwischenzeitlich Inländer mit allen Rechten des Staatsbürgers war, wieder auszubürgern wegen seiner politischen Auffassung, dann wird diese Ungleichheit – auch rechtlich unhintergebar – manifestiert. Der Kampf um Berechtigungen, für den die Schule das Feld eröffnet, ist durch die Ungleichheit im Zugang zum Kampffeld strukturiert.

Exemplarisch lässt sich dies an der Thematisierung der Sprachbeherrschung zeigen. Unabhängig davon, ob es gesichertes Wissen über die Beherrschung der deutschen Sprache bei Migranten und Nicht-Migranten gibt, bringt die Rede von den unzureichenden Sprachkenntnissen der Migranten, zum Beispiel bei der Einschulung, einen unveränderlichen Topos zum Ausdruck. Dieser Topos ist gegen empirische Differenzierung immunisiert, weil er vor allem die Ungleichheit der Berechtigungen gegen Veränderungen resistent macht: Die Einen haben das Recht, über die Kompetenz der Anderen evaluative Feststellungen zu treffen, und die Anderen müssen prinzipiell nachweisen, dass dies nicht der Fall ist. Es geht nicht um Sprache, sondern um Unterwerfung. Auch die Therapieresistenz des Schulwesens gegen ernsthafte Zweisprachigkeit, die der Muttersprache im Hinblick auf ein Individuum den gleichen Status wie dem Deutschen zuweist, lässt sich nur so interpretieren.

Das zweite Strukturelement bildet ebenfalls vielfältige Alltagserfahrungen ab und wird in qualitativen Studien ans Licht gebracht. Die Migrantenkinder und -jugendlichen sind daran interessiert, dass die Schule ihre „kalte“ Funktionalität und Modernität als universalistische Rationalität entfaltet, weil sie nur dann eine Chance auf Schulerfolg haben. Insofern im Umkreis von Schule der Multikulturalismus „gescheitert“ sein sollte, so liegt dies daran, dass die Versuche von Migranten, bei Basaren und Projekten, Schulfesten und Stadtteilfesten durch bunte Kleider, exotische Tänze und kulinarische Spezialitäten ihre le-

bensweltliche Kultur den Einheimischen zu öffnen und näher zu bringen, als Inszenierung goutiert wurden, aber die lebensweltliche Distanz nur verfestigt haben. Das Wissen der Einen über die Verschiedenheit der Anderen wurde empirisch, durch eigene Anschauung, stabilisiert. Mehr nicht. Es gibt unzählige Berichte über Besuche von Kindergartengruppen in Moscheen und ausländischen Familien, aber keine Berichte über didaktisch analog konzipierte Besuche in Kirchen und deutschen Familien, um deren deutsche Kultur kennen zu lernen. Das ist immer noch das Elend der Interkulturellen Pädagogik. Die Migranten, und insbesondere die im Dialog engagierten, haben diese Erfahrungen verarbeitet und reflektiert, und sie sind deshalb müde geworden, sich selbst darstellen zu müssen – ein effektives Feedback für den Sprachbeherrschungsdiskurs.

Im Schulalltag wird dieser Mechanismus thematisiert in den Klagen von engagierten Lehrkräften, dass sich gegenüber ihren entgegenkommenden Haltungen und Handlungen die Migrantenjugendlichen zurück nehmen und auf strikter unpersönlicher Behandlung als Erbringer einer Leistung bestehen. Bildungsmotivierte und -erfolgreiche Migranten brauchen die universalistische Gleichbehandlung von Leistungen in der Schule – frei von lebensweltlichen „Eintrübungen“ –, weil sie die persönliche Zuwendung zu oft als Übergriff in die eigene Lebenswelt erfahren haben.

Dieser Mechanismus ist nicht total und überall gleichermaßen verbreitet, aber er stellt den *mainstream* in der gegenwärtigen Phase der gesellschaftlichen Reaktionen auf Einwanderung in Deutschland dar. Wenn die Migrantenjugendlichen erfolgreich sind, dann haben sie ganz stabil gelernt, welches Muster, nämlich das funktional-moderne, die Wahrnehmung der eigenen Interessen sichern kann, und dass für die persönlich bedeutsamen Fragen ein privatisierter, „ethnisch unkomplizierter“ Lebensraum hilfreich ist. Dies muss gerade nicht ein ethnisch geschlossener Lebensraum sein, aber einer, in dem kulturelle Heterogenität nicht permanent zum Problem stilisiert wird.

2. Bildung in der Wissensgesellschaft

Von „Bildung“ wird schon immer ganz unterschiedlich gesprochen; die verschiedenen Weisen des Redens über Bildung können hier nicht dargestellt werden. Wichtig ist aber die Unterscheidung einer „Mikroperspektive“, in der Selbstbildungsprozesse von Individuen in den Blick geraten, von einer „Makroperspektive“, die Lern-, Wissens- und Selektionssysteme betrachtet.

In der gegenwärtigen Gesellschaftsformation ist Bildung zum zentralen Bestimmungsfaktor sozialen Lebens geworden. Diese Gesellschaftsformation wird häufig als „Wissensgesellschaft“ bezeichnet – im Unterschied zur Industrie- und zur Informationsgesellschaft, in der die industrielle Produktion im Zentrum der gesellschaftlichen Tätigkeit stand und die Lebenschancen der Menschen in hohem Maße von ihrer Position in der industriegesellschaftlichen Ordnung abhin-

gen. Der im Grunde immer schon wichtige Bildungsstatus wird heute noch wichtiger und das Bildungssystem immer bedeutsamer für die gesellschaftliche Allokation, die Zuweisung sozialer Chancen.

In der Wissensgesellschaft bewegen sich die Menschen in einem globalisierten Markt, der nicht von individuellen Akteuren, sondern von abstrakten Systemprinzipien gesteuert wird. Die einzelnen Staaten haben an Bedeutung verloren, weil sie den ökonomischen Kreislauf nicht mehr im gleichen Ausmaß steuern können wie unter den einstmaligen nationalstaatlichen Ordnungen der Industriegesellschaften.

Auch die privaten Lebenswelten des Einzelnen oder der Gruppe entziehen sich gewissermaßen der Gesellschaft. Sie immunisieren sich gegen gesellschaftliche Interventionen und koppeln sich von sozialen Zwängen und Bedingungen ab. Die Pluralität von privaten Lebensformen nimmt zu, formelle öffentliche soziale Kontrolle reicht weniger in diese Lebenswelten hinein und nur gelegentlich – wenn in öffentlichen Institutionen soziale Probleme zutage treten – werden Mechanismen der direkten Kontrolle wirksam. Gleichzeitig sind die Medien zum normativen Steuerungszentrum geworden, Kontrolle wird über höchst unsichtbare Prozeduren institutionalisiert und wirkt deshalb umso stärker.

Vereinzelte Privatheit, reduzierter Staat und globalisierter Markt stehen in einem Dreiecksverhältnis, in dessen Zentrum das Bildungssystem die entscheidende Zuweisungs- und Vermittlungsfunktion übernommen hat. Die einzelnen sozialen Milieus, in denen sich die Menschen bewegen, organisieren sich in Relation zum Bildungssystem. Die gewachsene Pluralität der Wissensgesellschaft bringt es mit sich, dass diese Milieus immer mehr *nebeneinander* existieren. Die heute wahrgenommenen neuen Milieus von Migrantengruppen sind insofern nur ein besonderer Ausdruck dessen, was sich als allgemeines gesellschaftliches Strukturmerkmal durchgesetzt hat.

In diesem System der Wissensgesellschaft, das einer Aussage „Bildung macht reich“ Sinn verleiht, soll nun das Feld genauer betrachtet werden, in dem die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stattfindet.

Besondere Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat zunächst der private Lebenszusammenhang, die Familie. Mit dem Älterwerden von Kindern kommen neue Lebenswelten hinzu, die autonom organisiert sind, wie beispielsweise Freundschaftsgruppen. Dieser Dimension autonom organisierten Lebens stehen öffentlich verantwortete Sozialisationsbereiche gegenüber wie die Kindertagesstätte, der Kindergarten, danach vor allem die Schule – später die Jugendhilfe in jenen Fällen, in denen zusätzliche öffentlich verantwortete Angebote für Kinder und Jugendliche bereitgestellt werden müssen. In der Jugendphase ist die Ausbildung im Betrieb schließlich die zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft.

Bildung, Ausbildung oder Studium sollen gewährleisten, dass die Integration des Individuums in die Wissensgesellschaft in einer Weise möglich ist, dass die Bedürfnisse des Einzelnen nach Zugehörigkeit wie auch gleichzeitig der gesell-

schaftliche Bedarf nach qualifizierten Arbeitskräften und nach demokratiebewussten Bürgern erfüllt werden können. Immer dann, wenn dieses Verhältnis zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und dem Bedarf der Gesellschaft aus dem Gleichgewicht kommt, werden soziale Probleme definiert, die durch neue Institutionen, Interventionen, Anstrengungen und Veränderungen bewältigt werden sollen.

Bezogen auf die Situation von Migrantenkindern gibt es in diesem Zusammenhang zwei Diskussionsstränge. Der erste Diskussionsstrang hebt darauf ab, dass sich die Familien und unmittelbaren Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen auf Integrationsanforderungen einzustellen haben. Daher wird vor allem von den Eltern ein verändertes Verhalten, Orientierung an der deutschen Gesellschaft und zielstrebige Integration der Kinder in diese Gesellschaft verlangt. Die Ursachen für das soziale Problem eines geringen Bildungsstatus ausländischer Kinder werden in den Familien verortet.

Der andere Diskussionsstrang betont die Verantwortung der Bildungs- und Sozialisationsinstitutionen und fokussiert auf dort wirkende Mechanismen, die dafür verantwortlich seien, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht den gleichen Bildungserfolg erreichen wie einheimische Kinder.

Privat organisierte und öffentlich verantwortete Lebenswelt greifen also in dem hier betrachteten Feld ineinander. Akteure sind die Familie und die selbst definierten Zusammenschlüsse. Die Einrichtungen der Daseinsvorsorge bzw. des Bildungssystems werden in ihrer zeitlichen Dimension betrachtet; in dieser Perspektive kann die gesamte Zeitspanne von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter betrachtet werden. Neben der „kulturellen“ Dimension verschiedener Sprachen, Traditionen und Staatsangehörigkeiten wird die Struktur der sozialen Ungleichheit zu berücksichtigen sein. Denn Bildung unter den Bedingungen der Armut ist das Schicksal der Migranten – zumindest eines erheblichen Teils von ihnen.

3. Normative Überlegungen

Hierbei kommt es ganz wesentlich darauf an, das Kind bzw. den Jugendlichen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Erforderlich ist also ein genuin pädagogischer Zugang, der danach fragt, wie die gesellschaftlichen Anforderungen umgeformt werden müssen, damit Kinder und Jugendliche sich diese aneignen und in der Auseinandersetzung mit ihnen ihren eigenen Weg finden können. Eine pädagogische Betrachtungsweise wird dabei auch von der Erfahrung bestimmt, dass die Zukunft nicht auf Kosten der Gegenwart gewonnen werden kann, weil diese Zukunft nicht (in der versprochenen Art) erreicht wird, wenn das, was der Zukunft wegen bzw. *nur* der Zukunft wegen getan wird, in der Gegenwart keine Entsprechung hat. Denn Zukunftsorientierung baut immer auf einer sinnerfüllten Gegenwart auf.

Eine pädagogische Akzentuierung hebt auch hervor, dass Kinder in ihrer Gegenwart erleben und erfahren müssen, dass sie um ihrer selbst willen angenommen und nicht als Instrument für gesellschaftliche Zielvorstellungen eingesetzt werden. Bildung ist möglich, wenn sie auf der Unterstützung und pädagogischen Zuwendung zum Kind beruht. Wenn Bildung allerdings darauf reduziert wird, gesellschaftliche Bedarfe zu definieren und die Individuen lediglich auf ihre Funktionserfüllung gegenüber diesen gesellschaftlichen Bedarfen auszurichten, dann können Kinder und Jugendliche ihre subjektive Orientierung nur *gegen* die Gesellschaft realisieren. Wenn Kinder und Jugendliche lediglich unter dem Gesichtspunkt der von ihnen künftig zu erfüllenden Qualifikationsanforderungen betrachtet werden, dann sehen sie keinen subjektiven Sinn darin, sich Bildungsanstrengungen zu unterwerfen und verhalten sich instrumentell. Sie lernen, was unbedingt notwendig ist, und sie lernen, dass es im Leben genau darauf ankommt.

In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die Kinder und Jugendliche – und gerade Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – tagtäglich erfahren, bilden sie ihr Bild von der Gesellschaft und von sich selbst aus. Auf einer konkreteren Ebene wird das Bild, das sich Kinder und Jugendliche von sich und der Gesellschaft aneignen, durch die Personen geprägt, die sie im alltäglichen Leben erfahren, in erster Linie in ihrer Familie, dann vor allem durch Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen, die sie in Kindergarten und Schule entweder als Individuum wie alle anderen Individuen akzeptieren oder die sie als etwas Besonderes behandeln, obwohl sie gar nichts Besonderes sein wollen. Die Gewissheit, einen anerkannten Platz in der Gesellschaft zu haben, hängt wesentlich von der Erfahrung ab, in der Welt einen selbstverständlichen Platz einnehmen zu können und zu dieser sozialen Welt zu gehören *wie alle anderen Kinder* auch.

Bei Jugendlichen entscheidet zunächst der formelle Bildungsabschluss darüber, welche Linien sozialer Zugehörigkeit für das Erwachsenenleben angelegt werden. Der Bildungsabschluss ist der maßgebliche Faktor für die Systemintegration: für die Integration in das System der weiterführenden Bildung und später in das Berufssystem der Gesellschaft.

Die Gruppe der Gleichaltrigen hat für den Jugendlichen eine besondere Bedeutung, weil nur in ihr die Erfahrung der Anerkennung durch Gleiche gemacht werden kann. Die Erfahrungen in der Gruppe Gleichaltriger sind paradigmatisch für die Sozialintegration einer demokratischen Gesellschaft, in der es darauf ankommt, dass alle die gleichen Rechte und Pflichten haben, alle die gleiche Anerkennung genießen können.

Nur wenn beide Integrationsprozesse gelingen – die Integration in die Systeme und die soziale Integration in die Lebenswelt der unmittelbaren Beziehungen –, kann der Jugendliche eine Identität entwickeln, die es ihm ermöglicht, die Verschränkung von Sozial- und Systemintegration für sich selbst zu gestalten. Für Migranten stellt sich dabei die zugespitzte Aufgabe, Differenz und Un-

gleichheit in einer konkreten Erfahrungsform zu vermitteln. Wenn sie sich als auferlegte Alterität und Armut ausdrücken, werden erträgliche Balancierungen der Widersprüche unwahrscheinlich.

Gerade das Jugendalter wird von der ständigen Anforderung begleitet, bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die sich im Spannungsfeld von System- und Sozialintegration bewegen. Erfolgt die Integration nur im Hinblick auf eine der beiden Dimensionen, können die individuellen Synthesen aus dem Nebeneinander von System und sozialen Beziehungen nicht oder nur begrenzt hergestellt werden. Damit die Entwicklungsaufgaben in ihren beiden Dimensionen bewältigt werden können, müssen sich Schule, Jugendhilfe und betriebliche Ausbildung in dieser Phase daran orientieren, den Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützen zu können. Dies ist ein bedeutsames Kriterium für alle Bildungsprozesse in dieser Altersphase.

Auch für den Erwachsenen lässt sich die gleichzeitige Realisierung von System- und Sozialintegration als Form gelingenden Lebens definieren. Die Systemintegration im Beruf und in den demokratischen Institutionen des modernen Staates, die Teilhabe an allen wesentlichen Gütern der modernen Gesellschaft und die Realisierung von sozialen Rechten durch Inklusion in das demokratische Gemeinwesen sind die Grundlage für alle weiteren Prozesse. Bildungszertifikate und Berechtigungen bilden spezifische Voraussetzungen der Systemintegration. Gleichzeitig muss die Sozialintegration ein ganzes Leben lang gesichert werden, d.h.: über soziales Kapital zu verfügen, Solidarität genießen zu können und in jene Gruppen der Gesellschaft integriert zu sein, die einem wichtig sind.

Die gelingende Balance von Sozialintegration und Systemintegration ermöglicht die „Integrität“ des Erwachsenen, die sich darin zeigt, dass er eine selbstständige Lebensführungscompetenz erworben hat, seine Zugehörigkeiten reflektieren und akzeptieren kann und sich aufgrund dieser Zugehörigkeiten für das Gemeinwesen einsetzt.

4. Migrationsbedingungen

Seit 30 Jahren beobachten wir in Deutschland eine zunehmende Verfestigung des Aufenthaltsstatus von Migrantenfamilien, die sich also dauerhaft für einen Lebensmittelpunkt in Deutschland entschieden haben und in der Generationenfolge hier leben. Sie gehören auch dann zur Wohnbevölkerung, wenn sie im rechtlichen Sinne noch nicht eingebürgert sind. Gleichzeitig lässt sich beobachten, dass Migration ein permanentes Geschehen ist und Einzelpersonen sowie Familien ihren Lebensmittelpunkt auch wieder ändern, zurückwandern oder in andere Länder der Welt weiterwandern. Es gibt also zwei parallele, allerdings gegensätzliche Tendenzen, dass nämlich Migrationsprozesse zum Stillstand kommen und sich gleichzeitig Migrationsprozesse dauerhaft fortsetzen. Da nicht

nur Einzelpersonen, sondern ebenso Familien weiterwandern oder in das Heimatland zurückkehren, betrifft dieses Phänomen auch Kinder.

Durch die Abhängigkeit von wirtschaftlichen Konjunkturen und die Unklarheit der Migrationspolitik, die entscheidende Festlegungen verhindert, ist Deutschland zu einem „unruhigen Migrationsland“ geworden. Im Vergleich zur Situation in den Nachbarländern und erst recht im Vergleich zur Situation ausdrücklicher Einwanderungsländer ist Migration in Deutschland durch eine hohe Fluktuation und ein demzufolge sehr hohes Wanderungsvolumen charakterisiert. In den zurückliegenden Jahren sind zwischen 15 % und 22 % der ausländischen Wohnbevölkerung aus- und/oder eingewandert.

Zwar hat sich das jährliche Wanderungsvolumen seit Mitte der 1990er Jahre verringert, im Vergleich zu anderen Migrationsländern ist es aber bemerkenswert hoch. Über 650.000 Personen wandern in Deutschland jährlich zu und über 550.000 Personen sind pro Jahr auch wieder abgewandert. Wenn es nicht gelingt, diese Situation durch eine konjunkturunabhängige Einwanderungspolitik zu beruhigen, d.h. die Fluktuationsquote auch dadurch zu verringern, dass die Migranten in Deutschland ein eindeutiges und langfristiges Angebot im Hinblick auf Sicherheit und Absicherung erhalten, wird sich auch die Bildungspolitik mit den Folgen einer verfehlten Zuwanderungspolitik dauerhaft auseinander setzen müssen. Ohne berechenbare Zukunft, ohne die Sicherheit, den Aufenthaltsort selbst bestimmen zu können, ist keine vernünftige Bildungspolitik für ausländische Kinder und Jugendliche möglich. Familien sind nur dann zu einer klaren Zukunftsplanung in der Lage, wenn sie selbst über ihre Zukunft entscheiden können, d.h. Rechtsverhältnisse vorfinden, die ihnen diese Entscheidung ermöglichen. Wer es also ernst meint mit der Bildungsförderung für ausländische Kinder und Jugendliche – um ihrer selbst willen und um der Zukunft der Gesellschaft willen –, der muss eine Einwanderungspolitik betreiben, bei der Ausländer nicht mehr als bürgerliches Schreckbild für Wahlkämpfe instrumentalisiert werden, sondern die Gewährleistung von bürgerlichen Rechten im Vordergrund steht.

Eine zweiter Umstand ist von Bedeutung: die Differenzierung von Migration. Wenn von *der* ausländischen Familie die Rede ist, ist dies eine sehr starke Abstraktion. Ausländische Familien sind unterschiedlich; für sie gelten ähnliche Differenzierungen wie für andere Familien. Im 6. Familienbericht der Bundesregierung ist diese Differenzierung der letzten 30 Jahre analysiert worden. Je nach Einwanderungszeitpunkt, je nach Alter der Eltern bei der Einwanderung und je nach Situation der Familie in jenem Moment, haben sehr unterschiedliche Konstellationen zu unterschiedlichen Familienformen und Familiengeschichten geführt.

Schließlich ist die Rede von *der* ausländischen Familie missverständlich und irreführend, wenn mit dieser Begrifflichkeit ein grundsätzlicher Unterschied zwischen „der ausländischen“ und „der inländischen“ Familie suggeriert wird. Der 6. Familienbericht der Bundesregierung hat anhand von zahlreichen Daten

und Erläuterungen Korrekturen des vorherrschenden Bildes vorgenommen. Es kommt beispielsweise nicht darauf an, aus welcher Nation man kommt oder ob man zu den In- oder Ausländern gehört, sondern vielmehr auf die Bedeutung, die Kinder und Familien im Gesamt einer Gesellschaftsordnung haben. Die Migration vor allem verändert Familien und die Art, wie die Integration in moderne Gesellschaften hinein oder aus ihnen heraus strukturiert werden kann.

5. Soziale Bedingungen der Bildung

Für die Bildungschancen von Kindern ist – gerade in Deutschland – die Position der Eltern in der Einkommens- und Prestigeordnung der Gesellschaft von ausschlaggebender Relevanz. Das öffentlich verantwortete Bildungssystem ist nicht in der Lage, die Ungleichheit der familialen Voraussetzungen auszugleichen und im Sinne eines demokratischen Gemeinwesens annähernd gleiche Bildungschancen zu sichern. Wenn man also die Bedeutung der „Familie“ für die Bildungschancen von Kindern beurteilen will, muss man die „Klassenlage“ der Familie betrachten.

Die ökonomische Lage von ausländischen Familien unterscheidet sich im Durchschnitt deutlich von der anderer Familien. Ausländische Ehepaare sind unter den Ehepaaren mit niedrigem Einkommen erheblich überrepräsentiert, unter den Ehepaaren mit höherem Einkommen deutlich unterrepräsentiert. Gemischtnationale Ehepaare weisen hingegen eine sehr ähnliche Einkommensverteilung auf wie deutsche Ehepaare. Dieses Muster findet sich auch in der PISA-Untersuchung wieder, insofern sich die Kinder aus deutschen und gemischtnationalen Familien auf annähernd denselben Kompetenzstufen befinden.

Die Einkommensverteilung ist ein erster Hinweis auf die differente Lage von Migrantenfamilien. Für einen erheblichen Anteil von ihnen ist die soziale Situation zudem durch das Schicksal der Arbeitslosigkeit geprägt. Die Arbeitslosigkeit von Ausländern ist über einen langen Zeitraum betrachtet stets doppelt so hoch wie die Arbeitslosigkeit insgesamt. Stellt man die Arbeitslosenquoten von Aus- und Inländern direkt gegenüber, kommt dieser Unterschied noch pointierter zum Ausdruck. Die Gründe für dieses Strukturmuster sind vielfältig (Ausbildungsniveau, Rechtsstatus, Einstellungs- und Entlassungsverhalten der Betriebe usw.), die Folgen aber eindeutig: Sie beeinflussen die Bildungschancen der Kinder, das Systemvertrauen der Eltern und die Konstellation der Sozialisation. Die Erfahrung von Arbeitslosigkeit kann zwar auch den Wunsch stärken, dieses Schicksal für die eigenen Kinder vermeiden zu wollen, in erster Linie stellt die Arbeitslosigkeit aber eine systematische Enttäuschung dar und vermindert die Kräfte, den eben genannten Wunsch realisieren zu können.

Die Daten der Arbeitslosigkeit werfen ein Schlaglicht auf die besondere Armutssituation ausländischer Familien in Deutschland. Armutsgrenzen werden üblicherweise anhand eines bestimmten Prozentsatzes des gewichteten durch-

schnittlichen Netto-Haushaltseinkommens bestimmt. Als Armutsgrenze wird die Verfügbarkeit von 50 % dieses Durchschnittseinkommens angenommen. Da Armut teilweise eine episodische Erfahrung und nicht unbedingt ein Dauerzustand von Haushalten in prekärer Lebenslage ist, sind Beobachtungen über einen längeren Zeitraum erforderlich. Zwischen 1984 und 1992 sind 58 % der Haushalte mit einem ausländischen Haushaltsvorstand mindestens einmal in Armut geraten. Demgegenüber gerieten nur 30 % aller deutschen Haushalte in diesen 9 Jahren mindestens einmal in Armut. In den 1990er Jahren hat sich diese Situation für die Nicht-Migranten leicht verbessert: um ca. 20 % der Haushalte sinken zumindest einmal zwischen 1991 und 1997 unter die Armutsgrenze ab. Dagegen sinken 60 % der türkischen Haushalte mindestens einmal in die Armut ab. Und im Schnitt dauert die Armut 3,3 Jahre. Der 2. und 3. Generation geht es nicht besser: die Hälfte lebte wenigstens ein Jahr in Armut. Die Daten zeigen, dass prekäre Lebenslagen, Armut oder Bedrohung durch Armut die Situation von mehr als der Hälfte der ausländischen Familien charakterisiert.

Die Tatsache, dass Armut zu den typischen Rahmenbedingungen gehört, unter denen Migrantenkinder den Wettbewerb um Schulerfolg aufnehmen und die Schulzeit durchlaufen, hat Folgen. Wenn zum Beispiel ausländische Eltern ihre Kinder nicht zu Schulfahrten anmelden, wird dies in der Regel mit „kulturellen“ Gründen in Verbindung gebracht – auch deshalb, weil ausländische Eltern selbst auf diese Gründe zurückgreifen. Möglicherweise tun sie dies aber nur deshalb, weil sie um die stereotypen Zuschreibungen von kultureller Besonderheit wissen und erfahren haben, dass solche Begründungen „anerkannt“ sind. Der Hinweis auf das Interesse an familialer Kontrolle der Mädchen fällt deshalb leichter als der Hinweis auf die Armut der Familie, derer man sich schämt. Qualitative Befragungen von Jugendlichen eröffnen die Einsicht in solche Hintergrundmechanismen. Eine prekäre soziale Situation ist die für ausländische Haushalte typische Konstellation; die „Subkultur der Armut“ bestimmt die Startposition beim Wettbewerb um Bildungschancen und begleitet die Schullaufbahn.

6. Zugänge zum Bildungssystem

Auf der Seite der öffentlich organisierten Erziehung ist der Kindergarten eine für das Aufwachsen von Kindern zentrale Institution. Dabei ist mit dem Begriff „Kindergarten“ zunächst nur eine Form der vorschulischen Betreuung von Kindern gemeint. Berücksichtigt man alle Formen der Betreuung von Kindern im Alter bis zu 6 Jahren, ergibt sich folgendes Bild:

Die Betreuung der Unter-3-jährigen ist im Vergleich zu den meisten europäischen Staaten wenig ausgebaut. Auch bei den 3-bis 4-jährigen ist die Betreuungsquote in Deutschland niedrig. Erst in den letzten zwei Jahren vor der Einschulung ist der Besuch des Kindergartens typischerweise verbreitet.

Von den ausländischen Kindern besuchen immerhin 25 % (4 bis 5-Jährige) bzw. 15 % (5 bis 6-Jährige) keine vorschulische Bildungsinstitution. Die „Kultur der Armut“ ist hierfür eine hinreichende Erklärung angesichts des Umstands, dass in Deutschland ausgerechnet die vorschulische Bildung von den Eltern mitzufinanzieren ist. Unter diesen Bedingungen ist es höchst unwahrscheinlich, dass die in der „Kultur der Armut“ bearbeitete und sich niederschlagende soziale Ausschlusserfahrung aufgehoben werden könnte. Genau dies müsste aber eine öffentlich verantwortete Erziehungs- und Bildungseinrichtung leisten – den Zugang zu ihr also gerade für arme Familien erleichtern –, damit die Bildungsbiografie nicht durch Ausschluss bestimmt wird.

Ein eindeutiges Bild zeichnen die Daten über den formalen Schulerfolg. Noch immer verlässt ein Sechstel der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne qualifizierten Abschluss. Zwar haben sich die Verhältnisse verbessert, doch ist das Abschlussniveau zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen insgesamt äußerst unterschiedlich geblieben.

Wenn man allerdings die ökonomischen Rahmenbedingungen der Familie und die vorschulischen Betreuungsrelationen berücksichtigt, dann haben Kinder, Eltern und Lehrer – um in diesem Zusammenhang allen Beteiligten die Verantwortung für den Erfolg zuzuschreiben – auch etwas erreicht. In Relation zur Ausgangssituation – und in deutlichem Gegensatz zum öffentlichen Vorurteil – muss dabei insbesondere das Unterstützungspotenzial der ausländischen Familien beachtet werden. Jedenfalls darf eine differenzierte Evaluation nicht nur auf Defizite und Missstände hinweisen.

Interessant ist ein Vergleich der Ergebnisse der IGLU-Studie am Ende der Grundschulzeit mit den Untersuchungsergebnissen der PISA-Studie zu den Kompetenzen der 15-Jährigen: alle problematischen Zusammenhänge im Verlauf der Schulzeit haben zugenommen. Auch im Hinblick auf die relative Determinierung des Schulerfolgs durch soziale Herkunft und Migrationshintergrund kann das dreigliedrige Schulsystem für die 10 bis 15-Jährigen nicht ausgleichend wirken, sondern verstärkt vielmehr die außerschulische Ungleichheit. Die Ursachen für die Persistenz der Ungleichheit werden auch in der Nach-PISA-Diskussion der ausländischen Familie zugewiesen. Die Differenzierung unterschiedlicher Familienformen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (beide Eltern, ein Elternteil oder kein Elternteil in Deutschland geboren) führt zu recht eindeutigen Korrelationen: das Kompetenzniveau korreliert konsistent mit der Skala der Familienformen. Damit entsteht (bei der Rezeption der Studie besonders intensiv) der Eindruck, dass die Ursachen für Kompetenzerwerb und Bildungserfolg in den Familien liegen. Doch gleichzeitig ist keine einzige Interaktion zwischen Familie und Schule analysiert worden. Die in diesen Interaktionen zum Ausdruck kommenden Zuschreibungen und die Reaktionen auf diese Zuschreibungen ebenso wie das Wissen der Lehrkräfte über den Familienstatus und die daraus abgeleiteten Prognosen für Bildungschancen (sowie die daraus

ebenfalls abgeleiteten Handlungsmuster) bilden einen Zusammenhang, der alternative Erklärungen möglich macht – wenn er untersucht wird.

7. Chancen des Unterrichts

Die Mechanismen, unter denen Beschulung erfolgt, sind noch wenig erforscht. Lediglich bei der Überweisung in die Sonderschule und bei der Schullaufbahnapfehlung lassen sich stereotype Zuschreibungen nachweisen, die Migrantenkinder im Bildungswettbewerb benachteiligen und die „Nachwuchsprobleme“ von Schularten, die unter dem demografischen Wandel leiden, bewältigen helfen.

Eine stereotype Ansicht besagt, dass die ausländischen Kinder den Lernfortschritt der Klasse beeinträchtigen. Nun ist der Lernprozess einer Klasse ein komplexes Geschehen und lässt sich nicht einfach untersuchen. Nimmt man aber die Aufmerksamkeit in einer Klasse, die eine zentrale Voraussetzung für den Lernprozess darstellt, als „Zielvariable“ und untersucht, wie sich die Zusammensetzung der Klasse auf diese Variable auswirkt (bzw. vorsichtiger: welches Verhältnis zwischen diesen beiden Variablen besteht), dann zeigt sich eine Relation, die das genaue Gegenteil des Stereotyps zum Ausdruck bringt. Paul Walter hat in seiner Studie über den „interkulturellen Unterricht“ diesen Zusammenhang aufgedeckt.

Auch ein anderes Ergebnis aus dieser Studie soll erwähnt werden. Walter hat die Bereitschaft von deutschen, marokkanischen, türkischen und „sonstigen“ Kindern getestet, aggressive Strebungen gegen sich selbst bzw. nach außen zu richten. Dabei hat sich gezeigt, dass sich bei den deutschen Schülern aggressive Impulse eher nach außen als gegen sich selbst richten, während es sich bei den „anderen“ und besonders deutlich bei den türkischen Schülern umgekehrt verhält. In der Wahrnehmung der Lehrer/innen sind dagegen die deutschen Schüler wesentlich weniger auffällig als die türkischen. Nur bei den marokkanischen und den „sonstigen“ Schülern stimmen Lehrerurteil und Testergebnis überein, während bei den türkischen Schülern Lehrerurteil und Testergebnis besonders weit auseinander gehen. Die in der Öffentlichkeit tagtäglich erzeugte und ständig wiederholte Behauptung, das „Ausländerproblem“ (dieser Begriff beinhaltet schon die ganze Verkehrtheit einer Zuschreibung) sei ein „Türkenproblem“, und die verbreitete Lehrerzuschreibung von Schul- und Unterrichtsproblemen hinterlassen tiefe Spuren und behaupten sich gegen die Realität auf bemerkenswerte Weise. Man muss an dieser Stelle aber auch festhalten, dass Lehrkräfte eine differenziertere Wahrnehmung entwickeln.

Entscheidender aber wäre, dass die Wahrnehmung im Unterricht und im Bildungssystem insgesamt in einer Weise entkategorisiert würde, dass Individuen wahrgenommen und kollektivierende Zuschreibungen vermieden werden. Vorurteile entstehen nämlich nicht durch ihren Inhalt, über den man lange strei-

ten kann, sondern durch ihre Form der entindividualisierenden und identifizierenden Verallgemeinerung. Doch die stereotypisierende Form allein macht ein Urteil noch nicht zu einem Vorurteil, es bedarf zudem der Funktion für den, der Vorurteile braucht, sei es um seine Angst zu bändigen, seine ungerechten Praktiken zu legitimieren oder seinen aggressiven Impulsen eine Richtung zu geben.

Die Untersuchung von Walter hat über die Einzelergebnisse hinaus ein interessantes Gesamtergebnis: Das allgemeine Unterrichtskonzept der Lehrkräfte ist auch entscheidend für den Lernfortschritt der Migrantenkinder. Wenn Lehrer/innen nicht die Verschiedenheit, sondern die Gleichheit aller Schüler/innen in den Vordergrund stellen, wenn in der Klasse mehr Mädchen und ein größerer Anteil von Migranten (30-60%) sind, wenn die soziometrischen Beziehungen „kulturübergreifend“ verlaufen, wenn das Unterrichtskonzept auf Abwechslungen Wert legt und verschiedene Unterrichtsmaterialien bereit hält, dann findet man erfolgreiche Klassen mit hoher Aufmerksamkeit. Die Grundlage für guten Unterricht bildet eine Lehrerorientierung, die an alle Schüler hohe Erwartungen richtet, auf Gleichheit und Integration achtet. Je mehr Gleichheit tatsächlich besteht, desto mehr Differenz kann man sich leisten.

8. Die Relevanz der Kooperation

Aus der Perspektive der Kinder sind die Übergänge zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie, vorschulische Einrichtung und Schule lebensgeschichtlich bedeutsam und die Art ihrer Erfahrung wirkt sich auf die Bewältigung der institutionenspezifischen Anforderungen aus. Gleichzeitig soll jede Institution auf die Besonderheit ihrer jeweiligen sozialisatorischen Logik achten und sich deutlich, d.h. für das Kind erkennbar, von den anderen Institutionen unterscheiden. Genau dies ist für die De-Zentrierung des beim Kind entstehenden Weltbildes und für das Leben in einer modernen Welt wichtig. Die beteiligten Personen sollen sich deshalb in ihrer Verschiedenheit anerkennen und gleichzeitig – kindbezogen – kooperieren. Kooperation bewegt sich dabei zwischen familialischer Distanzlosigkeit und institutionalistischer Unpersönlichkeit.

Bei dieser Kooperation kommt es darauf an, die anderen Personen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und sie durch Zuschreibungsverzicht zu individualisieren, den Modus der sachlichen Information zu pflegen, die in der gesellschaftlichen Praxis immer schon entstandenen und immer wieder verstärkten Schwellen zu berücksichtigen und sich Offenheit zu bewahren. Anstatt beispielsweise in einen interkulturellen Aktivismus zu verfallen, ist es wichtig, dass Schule und ihre Lehrer/innen allen Eltern gegenüber Anerkennung und eine akzeptierende Haltung zum Ausdruck zu bringen. Erst wenn die Prinzipien der Gleichheit und Gleichberechtigung wirksam zur Geltung kommen, können Differenzen kultiviert werden. Im anderen Fall stellt sich grundsätzlich die Gefahr ein, dass die Betonung von Differenz die vorhandene Ungleichheit verstärkt.

Zur uneingeschränkten Geltung der Gleichheitsprinzipien gehört es aber, alle Personen nach denselben Kriterien wahrzunehmen; dies schließt ein, auch ihre Unterschiede zu erkennen und zu berücksichtigen, wie zum Beispiel in Bezug auf Ein- und Zweisprachigkeit oder auf unterschiedlichen Rechts- und Bürgerstatus. Die Anerkennung der Differenz setzt die Geltung des Gleichheitsprinzips voraus. Dies bedeutet, dass Personen mit ungleichen Ausgangsbedingungen für ihre spezifische Bildungslaufbahn auch ungleich behandelt werden können bzw. ihnen besondere Förderung zuteil werden soll. Diese Förderung wird nicht mit dem Migranten- oder einem anderen Status zu begründen sein, sondern mit dem Ausmaß der tatsächlichen Benachteiligung.

Im Dreiecksverhältnis von Schule, Jugendhilfe und Ausbildungsort hat sich die Förderung für benachteiligte Jugendliche als besonders wichtig und hilfreich erwiesen. Programme werden eingerichtet und Organisationen haben sich entwickelt, die in diesem Zusammenhang unterschiedliche Aufgaben übernehmen.

Die organisierten Aktivitäten zur besseren Bewältigung des langen Übergangs von der Schule in die Position des berufstätigen Erwachsenen setzen in der Sekundarstufe I mit Berufswahlorientierung und Praktika ein und werden mit der Begleitung in den Beruf abgeschlossen. Sowohl die Übergangsstufen und -schwellen wie auch die jeweils möglichen und erforderlichen Handlungsformen haben sich breit ausdifferenziert. Dieses System wurde nicht für Migrantenjugendliche erfunden, sie waren aber immer schon eine große Adressatengruppe für dieses System.

In den speziellen Angeboten der Jugendhilfe sind Migrantenjugendliche wesentlich häufiger zu finden als in den Gruppen der Jugendverbände. Auch in der „Offenen“ Jugendarbeit mit ihren niedrigen Zugangsschwellen sind sie häufig vertreten. Oft sind die Jugendzentren der einzige öffentliche Raum, wo ihre Anwesenheit anerkannt wird.

Trotz dieser Bemühungen und Programme sind ausländische Jugendliche im Ausbildungssystem bei weitem nicht so vertreten, wie dies zu erwarten wäre. Wenn bei den deutschen Jugendlichen der Anteil derer, die eine berufliche Ausbildung absolvieren, zurückgegangen ist, dann liegt dies daran, dass der Besuch allgemeinbildender Schulen gestiegen ist. Bei den ausländischen Jugendlichen bleibt aber ein großer Anteil ohne jegliche Qualifikation – wahrscheinlich mehr als die Hälfte. Und bei denen, die eine Berufsausbildung beginnen, ist die Abbruchquote sehr hoch.

Die Gesamtbilanz ist ambivalent. Die Reproduktion von Armut und Arbeitslosigkeit durch das Bildungs- und Ausbildungssystem findet statt. Dies zeigen auch einige Beiträge in diesem Band. Vor allem aber werden in ihnen die Prozesse untersucht, die im hier skizzierten Feld ablaufen und zu dem bescheidenen Bildungserfolg der Migrantenkinder beitragen oder den Misserfolg hervorrufen. Je genauer die Sonde angelegt wird, mit der sich die Analysen der Wirklichkeit nähern, umso deutlicher werden eben Licht- und Schattenseiten, Bildungsförderung *und* -verhinderung, biografische Chancen *und* Barrieren. Insbesondere

wenn man sich auf die Perspektive der pädagogisch Handelnden einlässt, werden vor allem Ambivalenzen deutlich, was in der Konsequenz dann auch Handlungsspielräume eröffnet: für die Bildung der Handelnden und die Entwicklung der Organisationen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2001): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: Universitäts-Verlag
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht (Bundestagsdrucksache 14/4357 vom 20.10.2000)
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Gogolin, Ingrid u.a. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 107). Bonn
- Graumann, Carl-Friedrich (1982): Zur Einführung in diesen Band. In: Kurt-Lewin-Werkausgabe. Band 4: Feldtherapie; herausgegeben von Carl-Friedrich Graumann. Bern/ Stuttgart: Huber: 11-37.
- Hanesch, Walter u. a.. (2000): Armut und Ungleichheit in Deutschland. Reinbek: Rowohlt
- Walter, Paul (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen: Leske+Budrich

Teil I: Die Perspektiven der Professionellen

„Also das gefällt mir nicht, wie der da jetzt über die Deutschen spricht.“

Claus Melter

Wie und weshalb PädagogInnen in der ambulanten Jugendhilfe es vermeiden, mit Immigrantenjugendlichen über deren Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen zu sprechen - ein Beispiel:

In den Konstruktions- und Machtverteilungsprozessen von dominanter Mehrheit und als „anders“ definierter und benachteiligter Minderheit thematisiert die Mehrheit die eigenen Privilegien und Normvorstellungen in der Regel nicht. Dies gilt in der Bundesrepublik beispielsweise in den Bereichen der (Hetero-) Sexualität, der (,deutschen') Staatsangehörigkeit und der (,Weißen') Hautfarbe.² Die sozialen Positionierungen und Formen der Privilegiensicherung von Angehörigen der dominanten Mehrheiten werden in der Politik, in öffentlichen Diskursen und den Sozial- und Erziehungswissenschaften sowie der Rassismusforschung,³ die bisher ein Nischendasein in Deutschland einnimmt, und der Rechtsextremismusforschung⁴ in der Regel nicht thematisiert. Ebenso werden die Erfahrungen und Interpretationen sowie Handlungs- und Zugehörigkeitsstrategien derjenigen Personen, die im Alltag Zielscheibe von Alltagsrassismen und institutioneller Diskriminierung sind, kaum untersucht.⁵ Hauptsächlich werden die Einstellungen von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft oder so genannter rechtsextremer Randgruppen und deren Ursachen erforscht, während Konzepte zur Veränderung rassistischer Gesellschaftsstrukturen in der Regel nicht entwickelt und angewandt werden.⁶

1 ,Weiß' und ,Schwarz' sind nicht auf die Pigmentierung der Haut bezogene Begriffe, sondern politische Machtkategorien, die gesellschaftlichen Veränderungsprozessen unterliegen. So wurden beispielsweise anfangs des 20. Jahrhunderts irische und italienische Einwanderer in Amerika zu den ,Schwarzen' gezählt. Mittlerweile werden sie als ,Weiße' und Teil der dominanten Mehrheitsgesellschaft angesehen (vgl. Rothenberg 2002).

2 In den USA werden im Gegensatz zur BRD in den „critical whiteness studies“ die Konstruktionsprozesse, die Privilegien der Mehrheitsangehörigen und die Möglichkeiten der Solidarisierung von Teilen der Mehrheitsgesellschaft mit benachteiligten Minderheiten untersucht (vgl. Kivel 2002).

3 Vgl. Müller 2002; Leiprecht/Inowlocki/Marvakis/Novak 1997

4 Vgl. Butterwegge 1997, 1996; Wippermann 1997

5 Ausnahmen sind z.B. die Werke von Mecheril 1994, 1997, 2000, 2003, Held/Riegel 1998, Badawia 2002

6 Vgl. Leiprecht 2001

In der Jugendhilfeforschung sind generell die Arbeit mit ‚Immigrantenjugendlichen‘⁷ und insbesondere die Bedeutung von Rassismuserfahrungen und institutioneller Diskriminierung im Alltag von Immigrantenjugendlichen sowie das Rollen- und Selbstverständnis und die Kommunikation von PädagogInnen ohne und mit Immigrationshintergrund im Kontakt mit diesen Jugendlichen vernachlässigt worden.⁸ Dieses Versäumnis ist deswegen gravierend, da aktuell ein Viertel⁹ aller Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik¹⁰ entweder einen familiären Immigrationshintergrund haben und / oder als ‚Schwarze Deutsche‘ und als Angehörige nicht-christlicher Religionen als „nicht-deutsch“, „anders“ und nicht dazugehörig definiert und diskriminiert werden. Im Bereich von Immigrantenjugendlichen und Jugendhilfe wurde bisher wiederholt festgestellt, dass Jugendliche mit Immigrationshintergrund im Bereich der Jugendhilfe unterrepräsentiert sind,¹¹ diese Personengruppe strukturell benachteiligt ist,¹² eine interkulturelle Öffnung der sozialen Regeldienste erforderlich, aber weitgehend ausgeblieben ist¹³ und PädagogInnen sich im Bereich Interkultureller Kompetenz fortbilden lassen sollten.¹⁴ Das vorhandene Spannungsfeld der pädagogischen Arbeit, die durch staatliche Desintegrationspolitik und einseitige Anpassungsanforderungen gegenüber ImmigrantInnen gekennzeichnet ist, wird in der Regel nicht problematisiert: Einerseits werden Immigrantenjugendliche in Form einer Hierarchisierung der Aufenthaltsstati, geringerer schulischer Förderung und Zugangseinschränkungen im Bereich der beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen sowie subtil und offen gezeigte Alltagsrassismen diskriminiert. Andererseits sind im Kinder- und Jugendhilfegesetz die Förderung aller Jugendlichen in ihrer individuellen Entwicklung und Entfaltung sowie die Verringerung von Benachteiligungen festgeschrieben. Dies ist das strukturelle und institutionelle Spannungsfeld der Jugendhilfeeinrichtungen, die von staatlichen Geldern finanziert werden und sowohl von Umstrukturierungsmaßnahmen im Bereich der Sozialen Arbeit als auch von Prozessen der Deprofessionalisierung (infolge geringerer Kostensätze) als auch der Professionalisierung (durch Qualitätsmanagement und Fortbildungen) beeinflusst werden.

7 Ich setze alle Begriffe, die in den Bereichen Immigration und Rassismus gebraucht werden und aufgrund ihrer Bedeutung oder ihres Konstruktcharakters diskussionswürdig sind, in einfache Anführungszeichen.

8 Ausnahmen sind z.B. Cengiz 2001; Beinzger/Kallert/Kolmer 1995

9 Vgl. Stüwe 2004

10 als AussiedlerInnen, Flüchtlinge, eingebürgerte und nicht eingebürgerte Kinder von ArbeitsmigrantInnen und aus binationalen Ehen

11 Strüwe 2004, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, Boos-Nünning/ Karakasoglu, 2002

12 Vgl. Gomolla/Radtke 2002; Auernheimer 2004

13 Vgl. Kothen 2000

14 Vgl. Teuber 2002

1. Die Forschungsfragen und das Forschungsdesign

Vor diesem Hintergrund wurde in einer Studie,¹⁵ aus der zentrale Ergebnisse in diesem Artikel exemplarisch vorgestellt werden, untersucht, wie PädagogInnen ohne und mit Immigrationshintergrund mit Jugendlichen, die im Alltag Rassismen und institutionelle Diskriminierung erleben, über alltägliche Rassismuserfahrungen und institutionelle Diskriminierung kommunizieren. Erforscht wurde diese Fragestellung im Rahmen einer explorativen qualitativen Studie, die methodisch an die Grounded Theory¹⁶ angelehnt ist, mittels problemzentrierter Interviews¹⁷ und der selbst entwickelten Methodik eines Paarinterviews, welches aus Ansätzen der Handlungsforschung¹⁸ und den theoretischen Annahmen des problemzentrierten Interviews entwickelt wurde. Die Untersuchungsgruppe der vorliegenden Studie bilden sechs Jugendliche mit ‚Immigrationshintergrund‘ zwischen 16 und 20 Jahren und sechs diese jungen Männer betreuende (mindestens seit drei Monaten) PädagogInnen, die gemäß dem Ansatz der Grounded Theory prozesshaft und im Sinne einer möglichst starken Kontrastierung des Samples ausgewählt wurden. So wurde beispielsweise nach dem Interview mit einem Jugendlichen, der massive aufenthaltsrechtliche Schwierigkeiten hatte und im Alltag verbale und körperliche Diskriminierungen, bei denen andere Personen sein Äußeres und seine Fähigkeiten der deutschen Sprache kommentierten, erlebte, ein Kontrastbeispiel ausgewählt: eine Person mit ‚polnischem Immigrationshintergrund‘, deutscher Staatsangehörigkeit, akzentfreier Sprechweise und dem Erleben, im Alltag als ‚deutsch‘ angesehen und wenig diskriminiert zu werden. Bei den Pädagog(inn)en wurden zur Kontrastierung zu den männlichen, ‚deutschen‘ Pädagogen eine weibliche, ‚deutsche‘ Pädagogin und ein männlicher Pädagoge mit Immigrationshintergrund befragt.

2. Zentrale Begriffe

Ein wichtiger Begriff der Untersuchung ist neben den subjektiven *Rassismuserfahrungen*¹⁹ der ‚Immigrantenjugendlichen‘ der von Paul Mecheril (2000) geprägte Begriff des *Zugehörigkeitsmanagments*, der beinhaltet, dass Personen sich in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichen Gruppen als zugehörig definieren. Zugehörigkeit ist somit kein Schicksal, sondern eine Entscheidung, die allerdings auch von (Nicht-) Zugehörigkeitserfahrungen abhängt, die eine

15 Die Studie, die diesem Artikel zugrunde liegt, ist das Dissertationsprojekt des Autors und trägt den Titel: „Rassismuserfahrungen und Zugehörigkeitsfragen in der ambulanten Jugendhilfe. Wie gehen männliche Jugendliche, die im Alltag Rassismuserfahrungen machen, und die sie betreuenden Pädagogen mit dieser Situation und Zugehörigkeitsfragen um?“

16 Vgl. Strauss/Corbin 1996

17 Vgl. Witzel 1982 / 1985

18 Vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 1997

19 Vgl. Mecheril / Teo 1994

Person in der Gesellschaft erlebt. Der Begriff Zugehörigkeitsmanagement grenzt sich zu Begriffen wie ‚kultureller‘ oder ‚ethnischer‘ ‚Herkunft‘ und ‚Interkulturalität‘ ab, indem er den Fokus auf das aktive Handeln der Subjekte in ihrem sozialen Umfeld richtet. Weitere Kernbegriffe sind *institutioneller Rassismus* und *Alltagsrassismus*: Institutioneller Rassismus beschreibt die durch gesellschaftliche Institutionen (z.B. staatliche Behörden, religiöse Organisationen, Schule) vorgenommene Ausgrenzung und Benachteiligung von Personengruppen mit Hilfe der Zuschreibung zu einer bestimmten ‚Kultur‘ oder ‚Herkunft‘. Als Beispiele sind zu nennen: Arbeitseinschränkungen für ‚Immigrant(inn)en‘, Benachteiligung in Schule²⁰ und Ausbildung durch geringere Förderung und Zuweisung zu niedrigen Qualifikationsmöglichkeiten und Zustände jahrelanger aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit. Alltagsrassismus impliziert in diesem Zusammenhang alltägliche Ausgrenzungen und Benachteiligungen mittels der Zuschreibung zu einer bestimmten ‚Kultur‘ oder ‚Herkunft‘. Dies können Beleidigungen, körperliche Angriffe, negative Vorurteile oder ausgrenzende Handlungen (z.B. in Bezug auf Vereine, Freundeskreise, Zugang zu Ausbildungsstellen oder Wohnraum) sein. Philomena Essed, die den Begriff Alltagsrassismus prägte und in den wissenschaftlichen Diskurs einbrachte²¹, verwendet diesen Begriff, um deutlich zu machen, dass Rassismuserfahrungen für Personen, die von der Mehrheitsgesellschaft als ‚anders‘ definiert werden, kontinuierlich wiederkehrende Alltagserfahrungen darstellen. Sie definiert Rassismus als Phänomen, das sich sowohl in den Strukturen der Gesellschaft als auch in den Handlungen ihrer Mitglieder niederschlägt.

Im Folgenden wird exemplarisch ein Betreuungsverhältnis der ambulanten Jugendhilfe dargestellt, das in den Kernaspekten identisch mit den Ergebnissen der anderen analysierten Interviews ist, jedoch auch einige Besonderheiten enthält.

3. Der Jugendliche Baran und der Pädagoge Sven

Baran, ein Zwanzigjähriger, der sich als Kurde aus der Türkei bezeichnet, ist mit seiner Familie aufgrund der Verfolgung seines Vaters vor 14 Jahren in die BRD geflohen. Baran war zu diesem Zeitpunkt sechs Jahre alt. Baran kommt seit einem Jahr wöchentlich in die nach dem Jugendgerichtsgesetz vom Gericht angeordnete Beratung bei dem Pädagogen Sven. Dieser unterscheidet in seinen Ausführungen einerseits zwischen bestimmten ‚ausländischen‘ Jugendlichen, die sich in der Beratung unkooperativ verhalten und das Thema Rassismus zur Delegation eigener Verantwortung unangemessen funktionalisieren, und andererseits den Jugendlichen mit ‚Immigrationshintergrund‘, mit denen er gut kommunizieren kann und die von tatsächlichen Rassismuserfahrungen berich-

20 Vgl. Gomolla/Radtke 2002; Auernheimer 2004

21 Vgl. Essed 1990, 1991, 2002

ten. Sven nennt als Beispiel für die letztgenannte Gruppe den Jugendlichen Baran.

3.1 *Erfahrungen des Alltagsrassismus in der Grundschule*

Baran beschreibt im Interview, dass er in der Grundschulzeit über mehrere Jahre regelmäßig verbale und körperliche rassistische Übergriffe erlebte, sich die ersten Jahre aber weder verbal noch körperlich zur Wehr setzte: In den ersten Schuljahren wurde er mehrfach bespuckt und von Mitschülern getreten und geschlagen; zudem fand er keinen Anschluss, da seine MitschülerInnen ihm aus dem Weg gingen. Er berichtet, dass er sich nicht auf Deutsch ausdrücken konnte, Angst vor den Mitschülern und den Wunsch hatte, in die Türkei zurückzukehren.

3.2 *Zeitweise Übernahme der Verantwortung für erlebten Rassismus*

"Und weil ich schwarze Haare hatte oder so, haben die [Mitschüler] sie [eine Mitschülerin mit polnischem Immigrationshintergrund] nie angegriffen, haben die mich immer angegriffen. Ich war der einzige Ausländer in der Klasse." In dieser Äußerung begründet Baran den gegen ihn gerichteten Rassismus damit, dass er wegen seiner Haare, seiner ‚kurdischen‘ Herkunft und der Wahrnehmung, der einzige ‚Ausländer‘ in der Klasse gewesen zu sein, angegriffen wurde. Das Mädchen mit ‚polnischem Immigrationshintergrund‘ definiert er zur ‚Inländerin‘. Das von Baran angewandte Erklärungsmuster findet sich sowohl in der Umgangssprache als auch im Grundgesetz wieder.²² Bei dieser Formulierung stehen die diskriminierte Person und die ihr zugeordneten Eigenschaften im Zentrum der Aufmerksamkeit, während diejenigen, die diskriminieren, in den Hintergrund treten. Ob es sich bei diesen Aussagen von Baran um die Verortung der Verantwortung für den erlebten Rassismus bei sich (und nicht bei den agierenden MitschülerInnen) oder um eine umgangssprachliche Formulierung handelt, aus der keine Verantwortungszuschreibung zu erkennen ist, bleibt

22 In Artikel 3 des Grundgesetzes Absatz 3 heißt es: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (zit. in dtv 2002, S. 229). Neben der Tatsache, dass die Konstruktion der ‚Rasse‘ in den Humanwissenschaften mittlerweile ad absurdum (vgl. Geisen 1996, S. 13 ff.) geführt worden ist, ist m.E. folgende Formulierung angemessener: „Niemand darf eine andere Person einem Geschlecht, einer Herkunft, einer Sprache, einem Glauben, politischen oder religiösen Anschauungen oder einem Zustand körperlicher oder seelischer Gesundheit zuordnen, eine bewertende Hierarchie verschiedener Zuordnungen erstellen und die Person aufgrund der vorgenommenen Zuordnung benachteiligen oder bevorzugen.“ Diese Formulierung hat die Vorteile, dass sowohl die aktiven Prozesse des Zuordnens, der Hierarchiebildung und des Diskriminierens im Vordergrund stehen wie auch die diskriminierende Person.

offen. In einem weiteren Zitat wird deutlich, dass der Jugendliche Rassismus quasi als ein Naturphänomen ansieht, dass durch die Anwesenheit von ‚Ausländern‘ ausgelöst wird, somit die ‚Ausländer‘ für den Rassismus verantwortlich gemacht werden. Auf die Frage, was ‚Deutsche‘ im Umgang mit ‚ImmigrantInnen‘ verändern sollten, antwortet er: „Am liebsten keinen Ausländer hier nach Deutschland bringen. (...) Ich weiß nicht, wie die anderen, die kommen, wie die behandelt werden.“ Die Möglichkeit, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ihre rassistischen Handlungen beenden könnten, zieht der Jugendliche nicht in Betracht. Für ihn erscheint Rassismus als unveränderlich. Barans Vater wurde in der Türkei verfolgt und Baran selber hat in Deutschland die Erfahrung gemacht, diskriminiert zu werden. Mit der oben geschilderten Argumentation entlässt der Jugendliche die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft aus ihrer Verantwortung. Möglicherweise hat er sich dieses Erklärungsmuster angeeignet, da er in vielen Situationen von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein keinerlei Hoffnung hatte, die Diskriminierungen zu beenden.

3.3 Alltagsrassismen, Solidaritätserfahrungen und Widerstand gegen Rassismen

Der Jugendliche spricht auch von positiven Erfahrungen, wie z.B. dem solidari-schen Handeln einer ‚polnischen‘ Mitschülerin, als er von der ganzen Klasse verprügelt wurde und die Mitschülerin bei einer Lehrerin auf deren Intervention drängte. Außerdem berichtet er von seinem Sieg gegen seinen ‚Erzfeind‘, der ihn vorher angegriffen und verletzt hatte. Zu diesem Zeitpunkt war er in der siebten Klasse. Seit diesem Vorfall - so Baran - hat er begonnen, sich argumen-tativ oder gewalttätig gegen verbale rassistische Übergriffe von Mitschüler(inne)n zu wehren. Seine Gegenwehr belegt, dass er in dieser Zeit die Ver-antwortung für Rassismen eindeutig bei den diskriminierend agierenden Mit-schülerInnen verortet. In der Freizeit hatte er insbesondere zu Beginn der 1990er Jahre Angst, von ‚Glatzen‘ angegriffen, geschlagen oder auch getötet zu wer-den. Mittlerweile ist das Ausmaß der Bedrohung durch rassistische Gewalt in seinen Augen gesunken. Er erlebt im Alltag jedoch weiterhin rassistische Dis-kriminierungen, wenn er beispielsweise nicht in Diskotheken hineingelassen wird oder wenn er beim Einkaufen permanent beobachtet und als potentieller Dieb verdächtigt wird. Er berichtet, dass er sich einmal gegen diese Form der Diskriminierung gewehrt hat, indem er zu den Verkäufer(inne)n „*Geier*“ sagte und das Geschäft unter Protest verließ.

Entscheidende Faktoren, die ihm geholfen haben, sich gegen rassistische Handlungen im Alltag zur Wehr zu setzen, sind laut Barans Beschreibungen

- seine zunehmende Fähigkeit, Deutsch verstehen und sprechen zu können;
- die Erfahrung, solidarisch unterstützt zu werden (Mitschülerin);
- die Intervention einer Autoritätsperson (Lehrerin);