

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	2
2	Einführende Erläuterungen	8
2.1	„Migrationshintergrund“ - Begriffserklärung	8
2.2	Das Menschenrecht auf Bildung	11
2.2.1	Bildung als zentrales Gut der Wissensgesellschaft	11
2.2.2	Das Menschenrecht auf Bildung definiert durch den Sozialpakt und die UN-Kinderrechtskonvention	13
2.3	Ausgewählte Aspekte des deutschen Schulsystems	20
3	Die Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland	25
3.1	Die Verfügbarkeit von Bildung für Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund	25
3.2	Der Zugang zu Bildung für Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund	27
3.2.1	Die Exklusivität von Bildung durch ihre unzureichende physische und wirtschaftliche Zugänglichkeit	27
3.2.2	Der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung im Spannungsfeld des familiären Hintergrunds von Schülern	30
3.2.3	Die Verantwortlichkeit der Struktur des deutschen Schulsystems für den nicht-diskriminierungsfreien Zugang	34
3.3	Die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung für Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund	39
3.3.1	Die mangelhafte Förderung der ganzheitlichen Entwicklung	41
3.3.2	Die mangelhafte Förderung der Herkunftssprache	43
3.3.3	Die mangelhafte Förderung ob fehlendem oder unqualifiziertem Personal	46
3.3.4	Die unzureichende Wertschätzung der Herkunftskultur durch eine nur dürftige Bereitstellung von gewünschtem Religionsunterricht	47
3.3.5	Zusammenfassung der Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland	49
4	Resümee: Wird das Menschenrecht auf Bildung hinsichtlich der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund durch das deutsche Schulsystem garantiert? - Ein abschließender Befund	52
5	Literaturverzeichnis	56
6	Erklärung	63
7	Anhang	64

1 Vorwort

Die Bundesrepublik Deutschland präsentiert sich in der Öffentlichkeit als ein Land, welches die Rechte seiner Menschen schützt und seine eigenen Pflichten ihnen gegenüber einhält. Menschenrechtsverletzungen anderer Staaten kritisiert sie auf das Schärfste. Als mit dem Verfassen der vorliegenden Bachelorarbeit begonnen wurde, wurde vor allem die Einhaltung der Menschenrechte in der Ukraine und Aserbaidschan stark diskutiert. Die Fußballeuropameisterschaft sowie der Eurovision Songcontest 2012 zogen die öffentliche Aufmerksamkeit auf diese Länder.

In dieser Thesis wird der Frage nachgegangen, ob Deutschland eigene Menschenrechtsverletzungen als solche anerkennt und sich in gleicherweise mit ihnen auseinandersetzt wie mit denen anderer Staaten. Exemplarisch wird dies anhand seiner Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung überprüft.

Die Bundesrepublik hat diverse internationale Dokumente, die das Recht auf Bildung enthalten ratifiziert. Dazu gehören der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) und das Übereinkommen über die Rechte des Kindes/UN-Kinderrechtskonvention (KRK). Ersterer wurde 1973, Letzteres 1992 ratifiziert. Der Sozialpakt ist zusammen mit dem Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (Zivilpakt) die rechtlich bindende Ausformulierung der in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 enthaltenen Rechte. Beide wurden 1966 verabschiedet und traten zehn Jahre später in Kraft.

Die KRK wurde 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen angenommen und wurde 1990 rechtskräftig.

Mit seinen Ratifizierungen - das heißt, weil der Bundestag diese Dokumente für gültig erklärt hat - erkennt Deutschland die formulierten Rechtsansprüche an und verpflichtet sich, sie zu erfüllen sowie Rechenschaft über deren Einhaltung gemäß Artikel 16, Sozialpakt respektive 44, KRK abzulegen.¹ Letzteres erfolgt alle vier bis fünf Jahre durch die Verfassung von Staatenberichten. Die aktuellen Staatenberichte Deutschlands sind der Fünfte Staatenbericht zum Sozialpakt (2008) und der Dritte und Vierte Staatenbericht zur KRK (2010). Parallel fertigen Organisationen, wie die Allianz

¹ Diese Artikel sind, sowie alle nachfolgend erwähnten, im Anhang aufgeführt. Vgl. Vereinte Nationen (16.12.1966): Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, New York und Vereinte Nationen (20.11.1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien, New York

für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (wsk-Allianz) und die National Coalition, Berichte an.²

Die Menschenrechtsverträge bilden die Ausgangslage dieser Bachelorthesis. Im Sozialpakt ist im Paragraf 13 und in der KRK in den Paragrafen 28 und 29 das Recht auf Bildung definiert. Wie Deutschland die Bestimmungen der entsprechenden Paragrafen umsetzt, ist überprüft.

Vor allem zur ersten Orientierung über die Einhaltung der Verpflichtungen, dienten, zur Verfassung dieser Arbeit, die Staaten- und die oben erwähnten Parallelberichte sowie der Report des UN-Sonderberichterstatters zum Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz Villalobos. Er übernahm dieses Amt 2004 von Katharina Tomasevski und besuchte zwei Jahre später die Bundesrepublik. Sein Bericht enthält neben den Feststellungen zur Art und zum Ausmaß der Erfüllung, Empfehlungen zur Verbesserung der Realisierung des besagten Rechts. Der Report wird der Kommission für Menschenrechte der Vereinten Nationen in Genf und dem jeweiligen Staat vorgelegt.

Die Darstellung der Umsetzung des Rechts auf Bildung von den genannten Organisationen und von Muñoz zeigt bereits, dass Deutschland seiner Verpflichtung nicht nachkommt. Es garantiert das Recht auf Bildung und die in diesem enthaltenen Implikationen, wie das Recht auf Chancengleichheit, nicht ausreichend. Die Bunderegierung indessen lässt anderes verlauten.

Der Fokus der vorliegenden Analyse liegt auf der Realisierung des Rechts hinsichtlich Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund, die sich im Schulalter befinden und die Institution Schule besuchen. Die Gegebenheiten für Asylsuchende, die teilweise keinen Zugang zu Bildung haben, sind demnach nicht erläutert. Die Ergebnisse zu der Untersuchungsgruppe werden denen der nicht-zugewanderten Schüler als Vergleichsgruppe gegenübergestellt. Wann immer möglich, ist die schulische Situation der Kinder und Jugendlichen mit türkischen Wurzeln untersucht. Mädchen und Jungen mit (türkischer) Einwanderungsgeschichte werden nicht gesondert betrachtet. Außer Acht gelassen werden bei dieser Vorgehensweise demgemäß auch

² Vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2008): Fünfter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 16 und 17 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Berlin
 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (April 2010): Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, Berlin
 Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland (wsk-Allianz) (2011): Parallelbericht der Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland, zum fünften Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR), Berlin
 National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (2005): Startpositionen zur Umsetzung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen im Deutschen Schulwesen, Berlin

andere marginalisierte Gruppen, wie junge Menschen mit besonderen Bedürfnissen, sowie die Bereiche der Frühkindlichen Bildung, Weiterbildung und non-formalen Bildung.

Die Fokussierung auf eine einzige Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund, liegt in der Homogenität der verschiedenen Herkunftsgruppen begründet. Die ihnen Angehörigen unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: sei es bezüglich ihrer sozioökonomischen Voraussetzungen, ihrer Heimatkultur, ihrem Migrationsstatus oder ihrer Situation im deutschen Schulsystem.

Die Lage von Schülern³ mit türkischen Wurzeln und keiner anderen Migrationsgruppe wird erfasst, weil ihr Anteil an den insgesamt in Deutschland lebenden Zugewanderten am größten ist. Außerdem werden sie in der öffentlichen Debatte oft als integrationsunwillig dargestellt. Eingliederung steht allerdings in Wechselwirkung mit formalen und non-formalen Bildungsprozessen. Einerseits ist Integration ohne Bildung, andererseits Bildung ohne Integration nicht möglich. Eine adäquate formale schulische Ausbildung wird jungen Menschen mit (türkischem) Migrationshintergrund in Deutschland, wie die Ausführungen zeigen werden, allerdings vorenthalten. Folglich erschwert die Bundesrepublik selbst deren Integration

Die Frage, der in dieser Thesis nachgegangen wird, lautet: „Hält die Bundesrepublik Deutschland ihre durch die Ratifizierung internationaler Menschenrechtsdokumente übernommene Verpflichtung ein, das Recht auf schulische Bildung im Hinblick auf Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund zu erfüllen?“

*

Der Analyse liegt die kindheitswissenschaftliche Perspektive zugrunde. Kinder werden nicht als Werdende, sondern als Seiende betrachtet. Sie werden nicht als sich erst zu vollständigen Menschen Entwickelnde, sondern als schöpferische Konstrukteure ihrer eigenen Lebenswelt angesehen. Daher gilt es, bestmögliche Bedingungen für ihre unterschiedlichen aktuellen Lebenslagen zu schaffen und ihnen die Nutzung ihrer Potentiale zu ermöglichen. So werden sie in die Lage versetzt, ihre Lebensbedingungen selbstständig zu verbessern.

Die Kindheitswissenschaften setzen sich aus fünf Disziplinen zusammen. Durch die Betrachtung des Schulsystems werden in dieser Arbeit vor allem die soziologische,

³Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Maskuline Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für Personen weiblichen Geschlechts.

pädagogische und politische Perspektive auf Kindheit eingenommen.⁴ Schule ist ein Themengebiet dieser Wissenschaftsbereiche.

Aus soziologischer Sicht internalisieren die Menschen in der Lebensphase Kindheit, Werte und Normen ihrer Kultur und Gesellschaft. Neben der Familie ist vor allem die Schule Ort dieser Vergesellschaftung beziehungsweise Sozialisation. Die Schule muss den Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen entsprechend gestaltet sein, um jeden Schüler wertzuschätzen und ihnen eine bestmögliche Ausbildung zu garantieren. Mit der Schaffung optimaler Bedingungen für das schulische Leben, beschäftigt sich die Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik.

Die politisch-rechtliche Perspektive auf Kindheit kommt durch die Verwendung des Rechts auf Bildung als Analysekatgorie für die schulische Situation der Untersuchungsgruppe zum Tragen.

Kindheitswissenschaftler verstehen sich als Vertreter der Interessen aller Kinder und Jugendlichen. Durch diese Thesis wird die prekäre schulische Lage der Schüler mit (türkischer) Einwanderungsgeschichte aufgedeckt. Es wird gezeigt, dass die Struktur und Funktion des deutschen Schulsystems nicht auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet sind. Die Notwendigkeit, das Schulsystem zu verändern, um die Interessen aller jungen Menschen zu verwirklichen, wird somit aufgezeigt.

*

Zur umfassenden Beantwortung der oben genannten Frage, ist es zunächst unumgänglich, das Migrations- und Bildungsverständnis, welche dieser Arbeit inhärent ist, auszudifferenzieren. Wie der Terminus „Migration“ gefasst ist, ist im Kapitel 2.1 dargelegt. Mit dem Kapitel 2.2 folgt die Interpretation des Bildungsbegriffs. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Operationalisierung des in den erwähnten Menschenrechtsdokumenten etablierten Rechts auf Bildung. Letzteres ist in dieser Arbeit seiner Implikation des Rechts auf *schulische* Bildung betreffend definiert. Mit Hilfe der vier Strukturelemente (Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit), die eine optimale schulische Ausbildung aufweisen muss, ist das Recht spezifiziert.

Im Kapitel 2.3 ist das Schulsystem als einer der fünf Bereiche des Bildungswesens erläutert.⁵ Förderschulen als Teil des Systems sind nicht berücksichtigt, obwohl der

⁴ Daneben analysieren Kindheitswissenschaftler Kindheit aus der gesundheitswissenschaftlichen und der psychologischen Perspektive.

Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und vor allem der von Jugendlichen mit türkischen Wurzeln an diesen Schulen verhältnismäßig hoch ist. Das Förderschulsystem Deutschlands ist allerdings eines der am stärksten in sich gegliedertsten der Welt. Eine eigenständige Analyse dieses Systems wäre nötig, um die Situation von Schülern mit Einwanderungsgeschichte auf diesen Schulen erfassen zu können. Zudem sind lediglich Daten über Förderschüler, deren Staatsangehörigkeit nicht deutsch ist, verfügbar, sodass die Lage derjenigen, die zwar den deutschen Pass haben, trotzdem selbst oder deren Eltern zugewandert sind, nicht erfasst wird.⁶

Im Kapitel 2.3 sind daher die Charakteristika der Struktur und Funktion des allgemein bildenden Schulwesens dargelegt, deren Kenntnis notwendig ist, um, die im Kapitel 3 folgenden Explikationen zur Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem, verstehen zu können. Hier ist analysiert, ob und in welcher Form die schulische Ausbildung von jungen Menschen mit türkischen/ausländischen Wurzeln die vier oben erwähnten Strukturelemente beinhaltet. Daher ist nicht nur der geringe schulische Erfolg der Untersuchungsgruppe in der Gegenüberstellung mit ihrer Vergleichsgruppe der Schüler ohne Migrationshintergrund dargelegt, sondern aufgezeigt, wie dieser durch das deutsche Schulsystem bedingt ist. So ist beispielsweise thematisiert, wie Chancengleichheit durch den frühen Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule und durch die an diesen gebundenen Schullaufbahneempfehlungen produziert wird.

Zur Erfassung der kognitiven Fähigkeiten von jungen Menschen mit (türkischem) Migrationshintergrund wurden die Ergebnisse der aktuellen Schulleistungsstudien von PISA 2009 und IGLU 2006 verwendet. PISA ist die Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“ (zu Deutsch: „Programm zur internationalen Schülerbewertung“). Durch Leistungstest werden alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten von 15-jährigen Schülern gemessen und mit Ergebnissen der Jugendlichen anderer teilnehmender Staaten verglichen. Befunde über den Erfolg der verschiedenen Bildungssysteme sollen erhoben werden, sodass die Staaten ihr Bildungswesen auf Effektivität überprüfen können. Durch bestmöglich ausgebildete Arbeitskräfte, soll die wirtschaftliche Entwicklung des Landes sichergestellt werden.

⁵ Die fünf Bereiche des Bildungswesen: Frühkindliche Bildung, Allgemeine Schulen, Berufliche Bildung, Hochschulen und Weiterbildung; Vgl. Bertelsmann Stiftung (2011): Informationen zum Bildungssystem, Das Politikfeld Bildung im Wegweiser Kommune, Gütersloh, S. 5

⁶ Die Bezeichnung für Förderschulen unterscheidet sich zwischen den Bundesländern. In einigen werden diese Schulen auch als Sonderschulen, Förderzentren oder Schulen für Behinderte geführt. Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (2008): Schulische Bildung von Migranten, Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1, Nürnberg, S. 28ff.

IGLU steht für „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“. Zuletzt wurde 2006 das Leseverständnis von Schülern der vierten Jahrgangsstufe international vergleichend getestet. Die internationale Bezeichnung des Programms lautet „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS).

Zusätzlich erhebt Deutschland intern und bundesländervergleichend die Leistungen von Neunt- und Viertklässlern. Diese Studien tragen zusätzlich ein „E“ für „Ergänzung“ in ihrer Bezeichnung (PISA-E, IGLU-E).

Initiiert werden die Studien von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (im Original: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD).

Im Resümee sind im 4. Kapitel die Ergebnisse der Analyse zusammengefasst. Inbegriffen sind einige Hinweise, welche Schritte unternommen werden müssten, um eine Verbesserung der Situation der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem herbeizuführen.

2 Einführende Erläuterungen

2.1 „Migrationshintergrund“ - Begriffserklärung

Unter Migration wird die Wanderung von einem Land in einen anderen Staat und damit von einer Gesellschaft mit eigenen Werten und Normen in eine mit gegebenenfalls anderen Vorstellungen des adäquaten Zusammenlebens, verstanden.⁷

Laut der Definition des Statistischen Bundesamtes 2010 gehören zu den Menschen mit Migrationshintergrund, „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.⁸ Das heißt, den Personen mit Migrationsgeschichte werden die Menschen mit eigener sowie solche mit familialer Einwanderungserfahrung unabhängig ihrer Staatsangehörigkeit zugeordnet. Personen, die selbst immigrierten, gehören zur Ersten (Zuwanderer-)Generation. Menschen, die in Deutschland geboren wurden, von denen aber mindestens ein Elternteil zugewandert ist, werden unter der Bezeichnung „Zweite Generation“ geführt.⁹

Die Angaben zu den Menschen mit Migrationshintergrund in dieser Arbeit, liegen, soweit nicht anders gekennzeichnet, der Definition des Statistischen Bundesamtes zu Grunde.

Die Zugewanderten können die deutsche Staatsbürgerschaft beantragen. Nach Anerkennung ihres Begehrens verlieren sie zum einen ihre ehemalige Staatsangehörigkeit und zum anderen den Status eines Ausländers in Deutschland.

Nach dem Mikrozensus 2010, betrug der Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung etwa 9 Prozent. Indes gehörten fast 20 Prozent zu den Menschen mit nicht-deutschen Wurzeln, ungeachtet ihrer Staatsangehörigkeit. PISA erfasste für das Jahr 2000, dass ausländische 15-jährige etwa 8 Prozent der Schülerschaft ausmachten, während aber rund 22 Prozent einen Migrationshintergrund hatten.¹⁰

⁷ Vgl. Heike Diefenbach (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungswesen, Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden, S. 20

⁸ S. Statistisches Bundesamt (26.09.2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Wiesbaden, S. 6

⁹ Einige Studien erheben zusätzlich Daten über die Dritte Generation. Das heißt, über die Personen, deren Großeltern zugewandert sind. In dieser Arbeit indes bleibt diese Gruppe unbeachtet, da die verwendeten Daten keine Rückschlüsse auf ihre Situation im deutschen Schulsystem zulassen.

¹⁰ Den PISA-Daten der Erhebung des Jahres 2009, ist lediglich zu entnehmen, dass der Anteil der 15-jährigen Schüler etwa 26 Prozent betrug, jedoch nicht, wie viele dieser Ausländer waren. Daher wurde hier auf Befunde aus dem Jahr 2000 verwiesen. Vgl. Statistisches Bundesamt, 2011: Mikrozensus 2010, a.a.O., S. 7 und Petra Stanat, Dominique Rauch, Michael Segeritz (2010): Kapitel 7.1, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (Hg.) (2010): PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, New York, München, Berlin, S. 200

Die erhebliche Diskrepanz zwischen der Höhe des Anteils der Ausländer und des aller Personen mit Einwanderungsgeschichte, verdeutlicht die Wichtigkeit, bei der Analyse der schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen anderer ethnischer Herkunft als der deutschen, nicht ausschließlich die Staatsangehörigkeit als Merkmal für einen Migrationshintergrund zu nehmen. Nur durch die Berücksichtigung aller Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, ungeachtet ihres rechtlichen Status, können realistische Aussagen über ihre Situation und ihren Erfolg im Schulsystem gemacht werden. Derweil nehmen die amtlichen Bildungsstatistiken keine Unterscheidung zwischen Ausländern und Menschen mit Einwanderungshintergrund vor. Ihre Ergebnisse beziehen sich lediglich auf Schüler mit ausländischem Status. Anhand ihrer Daten können keine differenzierten Aussagen über die Situation im Schulsystem unterschiedlicher Herkunftsgruppen gemacht werden. Folglich sind diese Statistiken nicht in der Lage, die Heterogenität der Schülerschaft darzustellen und die Notwendigkeit der Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen.¹¹

Mit den Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU indes konnten erstmals Befunde über Schüler mit Einwanderungsgeschichte sowohl der Ersten als auch der Zweiten Generation erhoben werden.¹² Nach PISA 2009 stammten in Deutschland rund 26 Prozent der 15-jährigen aus immigrierten Familien. Fast 6 Prozent davon waren türkischer Herkunft.¹³

Neben dem Migrationsstatus differieren Zugewanderte in vielerlei weiterer Hinsicht: zum Beispiel in dem Grund ihrer Emigration/Immigration, ihrem Herkunftsland und ihren damit verbundenen Werten und Normen und/oder in ihrem sozioökonomischen Hintergrund. Dementsprechend ist Migration kein einheitlicher sozialer Sachverhalt.

Für Deutschland werden drei Einwanderungsursachen unterschieden: Flucht, Aussiedlung und Arbeitsmigration. Manche Menschen werden aufgrund ihrer ethnischen, religiösen, nationalen, sozialen, geschlechtlichen oder politischen Hintergründe (staatlich) verfolgt und flüchten in die für sie sicherere Bundesrepublik.¹⁴ Vorfahren anderer in Deutschland Lebenden, waren als deutsche Minderheit in der

¹¹ Vgl. Diefenbach, 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungswesen, a.a.O., S. 39

¹² Die Studien differenzieren in ihrer Ergebnisdarstellung außerdem innerhalb der Zweiten Generation zwischen denjenigen, von denen ein Elternteil zugewandert ist und denjenigen, deren beide Elternteile immigriert sind. In dieser Arbeit werden die Befunde zu der Gruppe der Schüler, von denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, allerdings nicht separat aufgeführt, da lediglich einige wenige Studien diese Unterscheidung vornehmen. Zudem soll die Situation *aller* Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem erfasst werden. Eine allzu detaillierte Ausdifferenzierung der Generationen ist daher nicht notwendig. Vgl. Stanat et al., 2010: Schüler mit Migrationshintergrund, PISA 2009, a.a.O., S. 224

¹³ Vgl. ebd., S. 214

¹⁴ Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010, Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Essen, S. 229

ehemaligen Sowjetunion ansässig. Sie werden als Aussiedler bezeichnet. Zur Gruppe der Arbeitsmigranten gehören unter anderem die Menschen mit türkischer Herkunft. Sie selbst, ihre Eltern oder Großeltern kamen im Zuge des 1961 geschlossenen Anwerbeabkommens zwischen Deutschland und der Türkei als Gastarbeiter in die Bundesrepublik.¹⁵ Aber auch heute noch wandern Menschen aus der Türkei in die Bundesrepublik ein. Im Jahr 2011 waren es gut 20.000.¹⁶

Mit einem Anteil von fast 16 Prozent an der Gesamtmigrationsgruppe stellten 2010 Personen mit türkischer Einwanderungsgeschichte die größte Zuwanderungsgruppe in Deutschland dar.¹⁷ Diese Gegebenheit spiegelt sich auch in den Ergebnissen des Mikrozensus 2005 über die ethnische Zusammensetzung der gesamten Migrationsbevölkerung nach Altersgruppen geordnet wieder. In allen Altersklassen war ein hoher Anteil von Personen mit türkischen Wurzeln vertreten. Fast 7 Prozent der Sechs- bis unter Zehn- und der Zehn- bis unter 16-jährigen mit Migrationshintergrund hatten türkische Wurzeln. Hingegen waren lediglich gut 2,5 Prozent (Spät-) Aussiedler.¹⁸

Diesen Ergebnissen entsprechend, muss zwischen der Situation der verschiedenen Herkunftsgruppen im Schulsystem differenziert werden. Die Betrachtung der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte als homogen, ließe einen wichtigen Umstand unbeachtet: Ob ihres hohen Anteils an der Schülerschaft mit anderer ethnischer Herkunft, haben die Leistungen der türkischen Schüler einen hohen Einfluss auf die Durchschnittsleistung aller junger Menschen mit Migrationshintergrund.

Allerdings muss zusätzlich die Heterogenität der einzelnen Migrantengruppen innerhalb ihrer Herkunftsgruppe beachtet werden. Die Gruppen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Einwanderungsursache und -erfahrung, sondern auch in ihrem sozioökonomischen Status.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es ist erstens unzureichend, lediglich die Durchschnittsleistung der ausländischen Schüler zu berücksichtigen. Zweitens genügt es nicht, ausschließlich die Ergebnisse der Gesamtheit von Schülern mit Einwanderungsgeschichte zu analysieren. Und drittens ist auch in gewissem Maße

¹⁵ Vgl. Mona Motakef (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung, Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. In: Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin, S. 26

¹⁶ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (Mai 2012): Das Bundesamt in Zahlen 2011, Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration, Nürnberg, S. 70

¹⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt, 2011: Mikrozensus 2010, a.a.O., S. 8

¹⁸ Aktuelle Daten des Mikrozensus 2010 zur ethnischen Zusammensetzung der gesamten Migrationsbevölkerung nach Altersgruppen geordnet sind lediglich als Rohdaten vorhanden. Daher werden hier Daten des Mikrozensus 2005 verwendet, die im Bildungsbericht 2006 mit Prozentwerten angegeben sind. Vgl. ebd., S. 64ff. und Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld, S. 143

unzureichend, nur die Leistungen der Gesamtgruppe von Schülern mit einem bestimmten Migrationshintergrund mit denen von jungen Menschen der Mehrheitsgesellschaft zu vergleichen. Den besten Überblick über die Situation von Kindern und Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln im deutschen Schulsystem geben daher Daten, die sie nach Herkunftsland, Generation und sozioökonomischem Status differenziert betrachten. Nicht alle Erhebungen jedoch nehmen eine solch detaillierte Unterscheidung vor. Es ist daher jeweils kenntlich gemacht, wenn sie erfolgt.

2.2 Das Menschenrecht auf Bildung

2.2.1 *Bildung als zentrales Gut der Wissensgesellschaft*

Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung, keine Bildung.

(John F. Kennedy, 1917-1963)

Soll ein charakteristischer Begriff für eine Gesellschaft gefunden - oder anders ausgedrückt: soll eine Diagnose über ihren Zustand erstellt - werden, lässt sich auf ein Repertoire an Bezeichnungen zurückgreifen. Gesellschaften heute werden beispielsweise als „Erlebnis-“, „Risiko-“ oder „Wissensgesellschaft“ gekennzeichnet. Jede dieser Gesellschaftsbefunde impliziert eine Erwartung an das Verhalten der in ihr agierenden Menschen.¹⁹

Laut dem Zwölften Kinder- und Jugendbericht hat sich die deutsche Gesellschaft von einer nationalstaatlichen Industrie- zu einer globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft entwickelt. Dementsprechend erwarten die Angehörigen der deutschen Bevölkerung voneinander, sich durch Bildung Wissen anzueignen. Die Akkumulierung von Wissen unterliegt der gesellschaftlichen Funktion der Sicherstellung der Humanressource in Form von ausgebildeten Arbeitskräften und damit der Weiterentwicklung und Zukunftsfähigkeit der Bundesrepublik.²⁰ Sich zu

¹⁹ Vgl. Katja Neuhoff (2007): Grundlegung und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung. In: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Axel Bernd Kunze (Hg.): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland, Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven, Bielefeld, S. 48ff.

²⁰ Vgl. Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, und Stellungnahme der Bundesregierung, Berlin, S. 90 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2011): Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld, S. 2

bilden, ist demnach keine rein persönliche Entscheidung, die lediglich Auswirkungen auf die Einzelperson hat. Folglich sind „im Bildungsbegriff [...] individuelle und gesellschaftliche Dimensionen miteinander verflochten“²¹.

Im Besitz von Bildung als zentrales Gut der Wissensgesellschaft zu sein, beeinflusst das Leben der Inhaber insofern, als dass er über deren Lebens- und Verwirklichungsmöglichkeiten entscheidet. Insgesamt wird daher unter Bildung der Prozess verstanden, innerhalb dessen der Einzelne Kompetenzen erlangt, die er gebraucht, um sich erstens: in der immer vielschichtiger werdenden (Wissens-)Gesellschaft zurechtzufinden; um zweitens: an politischen und kulturellen Prozessen teilhaben zu können; und um drittens: sein Leben selbstständig gestalten zu können. Zu solchen Kompetenzen gehören Fähigkeiten wie die, durchdachte Entscheidungen zu treffen, Konflikte zu lösen, kritisch zu denken oder verantwortungsbewusst zu sein. Außerdem zählen die Fähigkeit zur ökonomischen Existenzsicherung und soziale Kompetenzen, wie die, eine Partnerschaft aufzunehmen oder eine Familie gründen zu können, dazu.²²

Die Voraussetzung zum Erwerb der Kompetenzen ist die aktive Beteiligung des Individuums. Es muss sich mit seiner kulturellen, sozialen und natürlichen Umgebung auseinandersetzen.

Im Alltagsverständnis wird der Bildungsprozess oft mit dem schulischen Kontext in Verbindung gebracht. Die Auffassung allein in der Schule könne Wissen akkumuliert werden, greift allerdings zu kurz. Wissen, welches in eigens zu seiner Vermittlung eingerichteten Institutionen erworben wird, wird als formale Bildung bezeichnet. Dem Bildungsbegriff inhärent sind zusätzlich die informelle und die non-formale Bildung.

Der Bildungsprozess, der keiner „zeitlichen, sozialen und räumlichen Limitierung unterliegt“²³ wird als informelle Bildung bezeichnet. Ihre Aneignung ist weder abhängig von dem Alter noch dem sozialen Status einer Person oder von speziellen Lernorten in Form von Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Schulen oder Universitäten. Sie findet demnach lebenslang im Alltag statt.

Zum Bereich der non-formalen Bildung - besser bekannt unter der Bezeichnung „außerschulische Bildung“ - gehören zeitlich befristete Angebote, die freiwillig wahrgenommen werden. Sie werden zum Beispiel in der offenen Kinder- und Jugendarbeit von Jugendorganisationen außerhalb des schulischen Kontexts initiiert und

²¹ S. BMFSFJ, 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht, a.a.O., S. 84

²² Vgl. Neuhoff, 2007: Das Menschenrecht auf Bildung, a.a.O., S. 50f. und BMFSFJ, 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht, a.a.O., S. 84

²³ S. ebd., S. 81

sind insbesondere auf die Entwicklung von sozialen Fähigkeiten der Teilnehmenden gerichtet.²⁴

In Bildungseinrichtungen, wie der Schule, vollziehen sich die formalen Bildungsprozesse. Daher wird diese Art von Bildung häufig als schulische Bildung bezeichnet. Sie zielt vor allem auf die Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, die gebraucht werden, um in der Wissensgesellschaft zu bestehen. Das heißt, deren Besitz notwendig ist, um einen Arbeitsplatz zu bekommen und so zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes beizutragen. Für die Teilhabe am Erwerbsleben und an der Gesellschaft, ist es jedoch nicht ausreichen, beispielsweise nur naturwissenschaftliche oder mathematische Kenntnisse zu haben. Vielmehr muss „Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit [...] gerichtet sein“²⁵. Dieses Ziel ist möglicherweise das grundlegendste von Bildung und ist sowohl im Sozialpakt als auch in der KRK festgeschrieben.²⁶ Welche Ziele formale beziehungsweise schulische Bildung außerdem erfüllen und wie das Recht auf (schulische) Bildung garantiert werden muss, ist in diesen internationalen Menschenrechtsdokumenten definiert. In den dazugehörigen General Comments des jeweiligen UN-Ausschusses sind sie außerdem konkretisiert.

2.2.2 *Das Menschenrecht auf Bildung definiert durch den Sozialpakt und die UN-Kinderrechtskonvention*

Erstmals wurde den Menschen 1948 in New York mit der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) im Artikel 26 das Recht auf Bildung zugestanden. Völkerrechtlich bindend wurde es allerdings erst 1976 durch das Inkrafttreten des Sozialpaktes. In der AEMR heißt es:

„(1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen. (2) Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung

²⁴ Vgl. Council of Europe (2000), Deutsches Institut für Menschenrechte (2005), Menschenrechte der Schweiz MERS (2005): Kompass, Formale und non-formale Bildung, Budapest, Berlin, Bern

²⁵ S. § 13 Abs. 1, Sozialpakt

²⁶ Vgl. ebd. und § 29 Abs. 1a), KRK

der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein. (3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.“

Im Sozialpakt ist mit dem Paragraf 13 die bisher umfangreichste Ausformulierung des Rechts auf Bildung enthalten. Er umfasst alle Bestimmungen des Artikels 26 der AEMR, spezifiziert und erweitert sie allerdings. Ebenso verhält es sich mit den Paragrafen 28 und 29 der KRK. Letztere beziehen sich, dem Übereinkommen gemäß, ausdrücklich auf das Recht auf Bildung der Gruppe von Menschen, die den Landesgesetzen entsprechend als Kinder definiert werden. Laut Artikel 7 des Achten Sozialgesetzbuchs der Bundesrepublik, sind demnach alle Menschen, die noch nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben, Träger dieses Rechts. Im Folgenden werden vor allem die Implikationen des Rechts auf Bildung analysiert, die für diese Gruppe und für die Ausführungen des 3. Kapitels relevant sein werden. Die Bestimmungen zur Grundschul- und weiterführenden Schulbildung werden betrachtet. Außer Acht gelassen werden die Passagen, die das Recht auf Grundbildung oder Hochschulbildung enthalten.²⁷

Welche Kernbereiche für einen menschenrechtlichen Bildungsansatz zentral sind, hat Katharina Tomasevski definiert. Sie war von 1998 bis 2004 die erste UN-Sonderberichterstatterin zum Menschenrecht auf Bildung. Ihr oblag es in diesem Zeitraum, einzelne Staaten auf die Art und Weise sowie den Umfang ihrer Realisierung des Rechts auf Bildung, wie es im Sozialpakt festgeschrieben ist, zu überprüfen.

Die Kernbereiche fasst sie wie folgt: „The right to education requires enforceable individual entitlements *to* education, safeguards for human rights *in* education and instrumentalization of education to the enjoyment of all human rights *through* education.“²⁸ [Hervorhebungen im Original] Das Individuum hat dementsprechend einen Anspruch *auf* Bildung, *in* dessen Vermittlungsprozess seine Menschenrechte gewahrt werden und *durch* die er befähigt wird, andere Menschenrechte wahrzunehmen. Demnach ist das Recht auf Bildung ein Befähigungsrecht

²⁷ Grundbildung ist von Grundschulbildung zu unterscheiden. Zwar soll die Grundschule die Grundbildung vermitteln, letztere kann aber auch in anderen Bildungsinstitutionen von Erwachsenen nachgeholt werden. Vgl. United Nations, Economic and Social Council (08.12.1999): Implementation of the International Covenant Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13, The Right to Education, Genf, S. 3f.

²⁸ Vgl. United Nations, Economic and Social Council (15.01.2004): Economic, Social and Cultural Rights, The Right to Education, Report submitted by the Special Rapporteur, Katarina Tomasevski, S. 22

(„empowerment right“). Durch die, durch Bildung erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, soll es den Menschen möglich werden, andere ihrer Menschenrechte zu verwirklichen. Indem sie beispielsweise ausgebildet werden, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese auszudrücken, können sie ihr Recht auf freie Meinungsäußerung ausüben und selbstbestimmt an der Gesellschaft teilhaben.²⁹

Zur Erläuterung und Konkretisierung, wie das Menschenrecht auf Bildung durch die Vertragsstaaten garantiert werden soll, hat Tomasevski das sogenannte 4-A-Schema entwickelt. Dieses umfasst vier Strukturelemente, die Bildung haben muss. Der Buchstabe „A“ steht für die englischen Begriffe Availability (Verfügbarkeit), Accessibility (Zugänglichkeit/Zugang), Acceptability (Annehmbarkeit) und Adaptability (Anpassbarkeit).³⁰ Im Folgenden ist der Niederschlag der einzelnen Strukturelemente in den erwähnten Menschenrechtsverträgen verdeutlicht und ihre Implikationen erläutert.

Verfügbarkeit

Im Sozialpakt im Artikel 13 Absatz 2a) und b) sowie in der KRK im Artikel 28 Absatz 1a) und b) ist festgeschrieben, dass der Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen jedem Kind verfügbar sein respektive gemacht werden muss. Bildung ist verfügbar, wenn der Staat eine ausreichende Anzahl an funktionstüchtigen Bildungseinrichtungen bereitstellt. Die Funktionsfähigkeit einer Schule zeigt sich in der Ausstattung des Gebäudes, der sanitären Anlagen und ob Trinkwasser und genügend Lehrpersonal und -material vorhanden sind. Welche weiteren Kennzeichen eine funktionsfähige Bildungseinrichtung haben muss, ist von anderen Faktoren, wie zum Beispiel dem Entwicklungskontext des Landes abhängig. In diesem Sinne ist die Realisierung des Rechts auf Bildung, als ein progressives für Länder mit niedrigeren Standards zu verstehen. Diese Staaten müssen nicht unverzüglich die Funktionsfähigkeit einer Schule sicherstellen, sondern müssen dafür Sorge tragen, dass diese kontinuierlich verbessert wird. Deutschland jedoch als hochentwickelte Industrienation verpflichtet sich alle Bestimmungen im vollen Umfang zu garantieren.³¹

²⁹ Vgl. Claudia Lohrenscheit (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Bernd Overwien, Annedore Prengel (Hg.): Recht auf Bildung, Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Leverkusen Opladen, S. 39

³⁰ Vgl. United Nations, Economic and Social Council, 1999: General Comment No. 13, The Right to Education, a.a.O., S. 2ff.

³¹ Vgl. ebd., S. 3f.

Zugänglichkeit

Schulen müssen nicht nur in ausreichender Zahl vorhanden sein, sondern müssen von den Kindern und Jugendlichen auch sicher erreicht werden können (physische Zugänglichkeit). Ferner müssen die Grundschul- sowie die höhere Schulbildung wirtschaftlich zugänglich, das heißt, für jedes Kind kostenfrei sein.³²

Indem das Recht „eines jeden auf Bildung“ im Sozialpakt (in der KRK „das Recht des Kindes auf Bildung“) festgeschrieben ist, verpflichten sich die Vertragsstaaten jedem jungen Menschen unabhängig davon, ob er Träger eines oder mehrerer Diskriminierungsmerkmale ist, schulische Bildung auf die beschriebene Weise zugänglich zu machen. Welches Diskriminierungsmerkmale sind, ist im zweiten Paragraphen des Sozialpaktes sowie der KRK definiert. Auch Schüler ausländischer Herkunft unabhängig ihres legalen Status haben das Recht auf Zugang zu Bildungseinrichtungen.

Aber nicht nur das Strukturelement der Zugänglichkeit beinhaltet das Antidiskriminierungsgebot, vielmehr ist es allen Merkmalen einer optimalen Bildung inbegriffen.

Annehmbarkeit

Die Bildungsziele, wie sie im Sozialpakt (Artikel 13 Absatz 1) und in der KRK (Artikel 29 Absatz 1) aufgeführt sind, und die vom Staat festgelegten Mindeststandards für Bildung, müssen sich an den jeweiligen Lebenslagen der Lernenden orientieren. An der Ausrichtung der Inhalte (Lehrpläne) und Formen (Lehrmethoden) zeigt sich, ob schulische Bildung für Schüler sowie deren Eltern annehmbar ist. Sie müssen zeitgemäß, relevant und qualitativ hochwertig sein.

Auf individueller Ebene muss der Lehrplan auf das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld des Kindes abgestimmt sein. Damit Letzteres in der Lage ist, sich in seinem Umfeld zu orientieren, muss es zunächst Grundqualifikationen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen sowie Fähigkeiten zur selbstständigen Lebensgestaltung, erlernen. Im Hinblick auf die Gesellschaft, muss der Lehrplan aktuelle und zukünftige Bedürfnisse des jeweiligen Staates berücksichtigen. Diese Notwendigkeit wird in der Erläuterung des Strukturelements der Adaptierbarkeit verdeutlicht.³³

³² Vgl. §13 Abs. 2a)-c), Sozialpakt und § 28 Abs. 1a) und b), KRK

³³ Vgl. Vereinte Nationen (17.04.2001): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Anhang IX, Allgemeine Bemerkung 1, Artikel 29 Absatz 1: Bildungsziele, Genf, S. 4

Ein weiteres Kennzeichen von annehmbarer Bildung ist, dass unterschiedliche Curricula für die verschiedenen Schultypen des höheren Schulwesens vorhanden sind. Die Lehrpläne müssen auf die Bedürfnisse der Schüler der jeweiligen Bildungsinstitution abgestimmt sein.³⁴

Als annehmbare Lehrmethoden werden solche betrachtet, die kindgerecht - das heißt, den jeweiligen Entwicklungsständen der Schüler angepasst - und motivierend sind sowie die, die eine angenehme Lernatmosphäre schaffen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, darf das Wohl und die Würde des Schülers durch die Lehrpraktik nicht verletzt werden. Im Artikel 3 der KRK ist das Recht des Kindes, dass sein Wohl bei allen es betreffenden Maßnahmen erste Priorität hat, festgehalten. Im Paragraf 28 Absatz 2 des Übereinkommens wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass „die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt [werden muss, J.F.], die der Menschenwürde des Kindes entspricht.“ Folglich dürfen Disziplinierungsmaßnahmen, wie körperliche Strafe oder öffentliche Demütigung, nicht zur Anwendung kommen.

Eine ausschließliche Akkumulierung von Wissen stünde ebenfalls einer annehmbaren Bildung entgegen. Vielmehr müssen Lehrmethoden praktische Anteile haben und geistig, aber auch physisch stimulierend sein, sodass „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung“³⁵ gebracht werden können.³⁶

Adaptierbarkeit

Die Adaptierbarkeit als letztes der vier Strukturmerkmale von Bildung akzentuiert, dass Inhalte und Vermittlung letzterer sowie das Bildungssystem, sich an die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen anpassen müssen. Sie müssen sich flexibel auf die mit der Globalisierung verbundenen Entwicklungen einstellen. Diese bedingt auch die Veränderung der Lebenslage von Kindern und Jugendlichen. Ob Bildung dieses Charakteristikum aufweist, zeigt sich in den Lehrplänen und -methoden. Dementsprechend sind die Strukturelemente Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit miteinander verbunden. Annehmbare Curricula und Lehrpraktiken sind solche, die an die Bedürfnisse der Gesellschaft und der Individuen adaptiert sind.³⁷ In der KRK Artikel 29 Absatz 1e) ist beispielsweise das Bildungsziel „Achtung vor der natürlichen

³⁴ Das Recht auf höhere Schulbildung ist in § 13 Abs. 2b), Sozialpakt und in § 28 Abs. 1b), KRK festgeschrieben. Vgl. United Nations, Economic and Social Council, 1999: General Comment No. 13, The Right to Education, a.a.O., S. 4

³⁵ S. § 29 Abs. 1a), KRK

³⁶ Vgl. Vereinte Nationen, 2001: Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Allgemeine Bemerkungen, a.a.O., S. 5

³⁷ Vgl. United Nations, Economic and Social Council, 1999: General Comment No. 13, The Right to Education, a.a.O., S. 3

Umwelt“ festgeschrieben. Den technologischen Fortschritt und den Bevölkerungszuwachs berücksichtigend, gewinnt dieses Ziel zunehmend an Relevanz.

Deutschland im Besonderen muss sich mit dem demografischen Wandel und dem von einer relativ homogenen deutschen Gesellschaft zu einer heterogenen Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzen. Im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung dieser Arbeit, gilt es folglich aufzudecken, ob sich das deutsche Schulsystem diesen Veränderungen angepasst hat.

Vor allem muss Bildung flexibel sein, um das Recht auf eine chancengleiche adäquate Ausbildung auch für junge Menschen mit schwierigen schulischen Voraussetzungen, wie einem Migrationshintergrund, garantieren zu können. Wird die Fähigkeit zur Anpassung von Bildung in dieser Art operationalisiert, schließt die Bereitstellung und Vermittlung von Bildung die positive Diskriminierung von bestimmten Schülern ein. Das heißt, dass diesen in der Schule eine besondere Behandlung in Form von spezieller Förderung zu teil werden muss.³⁸ Findet sie nicht statt, wurde die Bildung nicht adaptiert und die entsprechenden Schüler werden durch die Struktur der Institution Schule diskriminiert. Daher wird eine solche Benachteiligung als „institutionelle Diskriminierung“ bezeichnet.³⁹

Um Gleichheit im Sinne von Chancengleichheit für benachteiligte Gruppen zu garantieren, müssen folglich verschiedene kontinuierliche Maßnahmen im Schulsystem etabliert sein. Zum Beispiel solche, die die individuellen sprachlichen Fähigkeiten von Kindern bei Schulbeginn berücksichtigen und diejenigen mit Defiziten in diesem Kompetenzbereich fördern.⁴⁰

Zu den Bedürfnissen der Schüler gehört auch ein akzeptabler Religionsunterricht. Im Sozialpakt ist im Paragraf 13 Absatz 3 festgehalten, dass Eltern respektive der Vormund oder der/die Pflegende/n das Recht haben, ihrem Kind eine Bildung zuteilwerden zu lassen, die ihrer religiösen Haltung sowie Werten und Normen entspricht. Dieses Recht steht im Einklang mit den in der KRK in den Artikel 29 Absatz 1c) und d) festgeschriebenen Bildungszielen. Letztere verdeutlichen, dass, wenn der Anspruch der Eltern verwirklicht ist, den Kindern Respekt und Toleranz gegenüber andersartigen Menschen und Völkern vermittelt wird. Nach den Artikeln soll Bildung darauf gerichtet sein: „dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt,- und

³⁸ Vgl. Lohrenscheit, 2007: Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung, a.a.O., S. 47f.

³⁹ Vgl. Diefenbach, 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien, a.a.O., S. 135ff.

⁴⁰ Vgl. United Nations, Economic and Social Council, 1999: General Comment No. 13, The Right to Education, a.a.O., S. 8

gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;“ und „das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten.“ Konkret heißt das, Eltern haben das Recht, ihre Kinder auf eine private Schule zu schicken, auf der diese entsprechend ihren Vorstellungen ausgebildet werden. Bei dem Besuch ihres Kindes einer öffentlichen Schule haben sie Anspruch auf einen Geschichts-, Religions- und/oder Ethikunterricht, der den Ausdruck anderer Meinungen und Einstellungen zulässt. Wenn eine Schule die Lehre einer bestimmten Religion vermittelt, muss ein Alternativangebot für die Schüler bestehen, die keine Anhänger der gelehrt Glaubensrichtung sind. Die Lehrpläne müssen dementsprechend, wie ebenfalls das Strukturelement der Annehmbarkeit beinhaltet, die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Schüler berücksichtigen.⁴¹

Die Einseitigkeit in der Religionslehre stünde den oben beschriebenen Bildungszielen entgegen. Zudem würde sie gegen weitere Grundsätze des Sozialpaktes und der KRK verstoßen: gegen das Anti-Diskriminierungsgebot⁴² sowie gegen das Recht von Kindern einer Minderheitengruppe „seine Kultur zu pflegen, sich zu einer Religion zu bekennen und sie auszuüben [...]“.⁴³

Das Recht auf Bildung steht dementsprechend mit weiteren Rechtsansprüchen in Verbindung. In der Analyse der Umsetzung des Rechts auf Bildung werden insbesondere das Gleichheitsgebot und das oben zitierte Recht von Minderheiten auf Schutz thematisiert.

Zusammenfassend sind es nach den Bestimmungen der KRK fünf Ziele, die durch Bildung erreicht werden sollen:

- „a) die ganzheitliche Entfaltung des vollen Potenzials des Kindes
- b) die Vermittlung der Achtung vor den Menschenrechten,
- c) gestärktes Identitäts- und Zugehörigkeitsgefühl,
- d) die Sozialisierung des Kindes und seine Interaktion mit anderen Menschen und

⁴¹ Vgl. ebd., S. 7

⁴² Vgl. § 2 Abs. 2, Sozialpakt und § 2, KRK

⁴³ S. § 30, KRK

e) die Sensibilisierung in der Interaktion mit ihrer Umwelt.“⁴⁴

Die Entwicklung des Kindes zu einer menschlichen Persönlichkeit, die ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzbringend einsetzen kann, kann dabei als primäres Ziel von Bildung betrachtet werden.

Ein Staat stellt die Erreichung dieser Bildungsziele sicher, indem seine zur Verfügung gestellte Bildung durch die vier Strukturelemente gekennzeichnet ist.

2.3 Ausgewählte Aspekte des deutschen Schulsystems

Wie die Bezeichnung „Bundesrepublik Deutschland“ verdeutlicht, handelt es sich bei Deutschland um einen Bundesstaat. Das bedeutet, dass der Staat in einzelne (16) Bundesländer föderal gegliedert ist. Neben der Verfassung, dem Parlament und der Regierung, die auf Bundesebene Gültigkeit haben beziehungsweise wirken, haben die Bundesländer jeweils eigene dieser Institutionen. Diese erfüllen die Bestimmungen des Bundes oder konkretisieren sie durch länderinterne Gesetze.⁴⁵

Welche Zuständigkeiten beim Bund und welche bei den Ländern liegen, regelt das Grundgesetz in den Artikeln 70 bis 75. Paragraf 72 Absatz 1 besagt: „Im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung haben die Länder die Befugnis zur Gesetzgebung, solange und soweit der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit nicht durch Gesetz Gebrauch gemacht hat.“ Mit anderen Worten: Hat die Bundesregierung keine Gesetze, die einen bestimmten Sachverhalt regeln, erlassen, sind die Länder bevollmächtigt, eigene zu verabschieden.

Der Artikel 7 des GG, der sich auf das Schulwesen bezieht, enthält sowohl die Bestimmung, dass das Schulwesen der Aufsicht des Staates unterliegt als auch Regelungen bezüglich der Teilnahme am Religionsunterricht sowie zur Errichtung von privaten und öffentlichen Schulen. Es ist nicht ausformuliert, wie die Länder ihr Schulsystem oder die Curricula gestalten müssen. Damit haben die Bundesländer beziehungsweise ihre Kultusministerien gemäß Artikel 72 Absatz 1 des GG „die Befugnis zur Gesetzgebung“ und zur Verwaltung der Angelegenheiten, die die Schule betreffen. Durch Verabschiedung länderinterner Gesetze können sie ihr gesamtes Schulwesen und dessen Struktur individuell aufbauen und entwickeln. Sie sind

⁴⁴ S. Vereinte Nationen, 2001: Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Allgemeine Bemerkungen, a.a.O., S. 1

⁴⁵ Vgl. §§30 und 83, GG

berechtigt, eigene Bildungsziele für Unterrichtsfächer, Jahrgangsstufen und Schultypen in ihren Lehrplänen zu definieren.⁴⁶

Für die Einhaltung der gesetzten Ziele müssen die Schulträger der öffentlichen Schulen - die Kommunen - die verantwortlich für die Errichtung und Unterhaltung von Schulen sind, sorgen. Die einzelnen Schulen selbst haben kaum bis gar keinen Einfluss auf Curricula und sind auch nicht an der Auswahl von Lehrpersonal oder der Zuteilung von Lehrmaterial beteiligt.⁴⁷

Für die Sicherstellung der Vergleichbarkeit der Schultypen und -abschlüsse sowie eines Mindestmaßes an Bildungsqualität, ist die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) zuständig. Sie ist das Gremium, welches auf Bundesebene strukturelle und inhaltliche Mindeststandards für das Schulsystem festlegt.⁴⁸

Aufgrund der fehlenden detaillierten bundesstaatlichen Regelungen, ist das Schulwesen der Länder höchst unterschiedlich gestaltet. Daher ist es genau genommen nicht korrekt, von *dem* deutschen Schulsystem zu sprechen. Die starke Ausdifferenziertheit ist charakteristisch für die föderale Verfasstheit der Bundesrepublik.

Länderübergreifend lassen sich die Schulen dem Primar- und dem Sekundarbereich (I und II) zuordnen. Grundschulen gehören dem Primarbereich an. Auch das Alter des Eintritts in die Schulzeit ist mit sechs Jahren bundeseinheitlich. Allerdings ist es nicht im Grundgesetz verankert, sondern lediglich in den Landesverfassungen.

Länderintern ist indes die Verweildauer im Primarbereich geregelt. Während in den meisten Bundesländern die Schüler vier Jahre zur Grundschule gehen, besuchen sie Kinder in Berlin und Brandenburg sechs Jahre. Unterschiedlich ist ebenfalls die Gesamtlänge der Schulpflicht. Sie divergiert zwischen neun und zehn Jahren.⁴⁹

Die Konstitution des Sekundarbereichs ist in den Bundesländern different, weil verschiedenartige Schultypen etabliert sind. Gewählt werden kann zwischen zwei bis hin zu sechs Schulformen. Die meisten Bundesländer haben ein drei- oder viergliedriges

⁴⁶ Vgl. Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruip, Axel Bernd Kunze (Hg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland, Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven, Bielefeld, S. 73 und BMFSFJ, 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht, a.a.O., S. 272, S. 277f.

⁴⁷ Nach dem Grundgesetz haben Privatpersonen das Recht, Privatschulen zu errichten. Sie unterstehen ebenfalls der staatlichen Schulaufsicht. Mit einer besonderen pädagogischen oder religiösen Ausrichtung beispielsweise bieten sie aber eine Alternative zur öffentlichen Schule. In dieser Arbeit wird ausschließlich die Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund in den öffentlichen Schulen erfasst. Gesetzliche Bestimmungen für die Errichtung und die Unterhaltung von Privatschulen, sind daher nicht weiter erläutert. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn, S. 34 und Heimbach-Steins et al., 2007: Das Menschenrecht auf Bildung, a.a.O., S. 74

⁴⁸ Vgl. BMFSFJ, 2005: 12. Kinder- und Jugendbericht, a.a.O., S. 277

⁴⁹ Damit zählt Deutschland im internationalen Vergleich zu den Staaten, in denen die Sekundarstufe sehr früh beginnt. In den meisten anderen Ländern wird nach sechs Jahren eine weiterführende Schule besucht. Vgl. ebd., S. 275, S. 278

Schulsystem, innerhalb dessen die Schularten und ihre Bezeichnungen variieren. Im Allgemeinen wird im Sekundarbereich I zwischen der Haupt-, der Real-, der Zusammengefassten Haupt- und Realschule, der Gesamtschule sowie dem Gymnasium unterschieden. Dem Sekundarbereich II gehören die gymnasiale Oberstufe sowie die fachgebundenen und beruflichen Bildungsgänge an.

Die jeweilige Schule kann mit folgenden Schulabschlüssen abgeschlossen werden: mit einem Hauptschulabschluss, einem Mittleren Schulabschluss (Realschulabschluss), der Fachhochschulreife, der fachgebundenen oder der allgemeinen Hochschulreife. Schüler, die im Besitz einer der ersten beiden Abschlüsse sind, können in die berufliche Ausbildung übertreten. Die drei letzten ermöglichen außerdem die Aufnahme eines Studiums. Mit der Fachhochschulreife kann lediglich an Fachhochschulen studiert werden. Die fachgebundene Hochschulreife berechtigt, an allen Bildungseinrichtungen des höheren Schulwesens zu lernen, wenn der gewählte Studiengang dem Fach entspricht, in dem vorher der Abschluss erlangt wurde. Der Beginn eines Studiums mit der Allgemeinen Hochschulreife ist an keine der genannten Bedingungen gebunden.

Die bisher erläuterten Schulformen gehören zu den allgemein bildenden Schulen. Zusätzlich haben die Länder sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich Förderschulen eingerichtet. Neben dem Gymnasium ist diese Schulart die einzige, die in jedem Bundesland etabliert ist. Förderschulen werden von den Kindern besucht, die nicht die Voraussetzung erfüllen, um an allgemein bildenden Schulen Erfolge erzielen zu können. Geistige oder körperliche Behinderungen sowie Lernschwächen können ausschlaggebend für den Aufenthalt an einer solchen Schule sein.⁵⁰

In der Regel handelt es sich bei den allgemein bildenden und Förderschulen um Halbtagschulen, doch vor allem seit dem Jahr 2000 werden sie immer mehr zu Ganztagsbetrieben ausgebaut. 2010 boten gut 51 Prozent aller Schulen⁵¹ die Möglichkeit der ganztägigen Bildung. Ganztagschulen sind Bildungseinrichtungen, die mindestens drei Mal in der Woche in insgesamt sieben Stunden ein Zusatzangebot bereitstellen, welches kognitive, sportliche oder auch musische Kompetenzen fördert. Gleichwohl ist die Struktur der Ganztagschulen uneinheitlich. An voll-, teilgebundenen und offenen Ganztagschulen, ist die Teilnahme an den Angeboten für alle Schüler

⁵⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung, 2011: Informationen zum Bildungssystem, a.a.O., S. 8-11 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld, S. 52

⁵¹ Dieser Wert kennzeichnet den Anteil der Ganztagschulen, die als so genannte Verwaltungseinheiten erfasst werden. Schulformen, die zu Schulzentren zusammengefasst sind, werden so nur einmal als Ganztagschule ausgewiesen. Mehrfachzählungen von Schulstandorten werden verhindert. Vgl. Sekretariat der KMK (03.04.2012): Allgemein bildende Schule in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2006-2010, Berlin, S. 1*

(vollgebunden), nur für einen Teil (teilgebunden) oder für keinen Schüler verpflichtend (offen).⁵²

Ein weiteres Charakteristikum des mehrgliedrigen Bildungswesens sind die drei Übergänge, die die Schüler während ihrer Bildungskarrieren bestehen müssen. An jeden sind die Einschätzungen über ihre Eignung für die nächste Stufe des Bildungswesens gebunden. Beim Eintritt in das Schulsystem muss sich jedes Kind einer Schuleingangsuntersuchung durch einen Arzt unterziehen. Durch diese werden sowohl körperliche als auch geistige Voraussetzungen des Kindes festgestellt. Anschließend wird bewertet, ob es die Anforderungen, die mit dem Schulalltag verbunden sind, bestehen kann. Fällt das Urteil negativ aus, wird es entweder in den Schulkindergarten oder eine Vorklasse zurückgestuft.⁵³

Wurde die Schuleignung bestätigt und hat das Kind die Grundschulzeit nahezu beendet, muss eine für seine Lernbedürfnisse passende weiterführende Schule gefunden werden. Dazu wird abermals eine Einschätzung über seine Qualifikation vorgenommen. In der Regel spricht der Klassenlehrer den Eltern seine Empfehlung aus, welche Schulart seinem Urteil nach geeignet für den betreffenden Schüler ist. Dies erfolgt in einem Gespräch und einem Dokument. Die Empfehlungen sind in der Hälfte der Bundesländer wörtlich, als solche zu verstehen. In Bayern, Baden Württemberg, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und im Saarland derweil haben die Eltern kein Wahlrecht. Das Kind muss eine der ihm zugewiesenen Schulen besuchen.⁵⁴

Die Grundlage der Empfehlungen bilden die bisher erbrachten Leistungen. Die Bewertung dieser erfolgt von dem jeweiligen Lehrer nach dem von der KMK vereinbarten sechsstufigem Notensystem und den länderinternen Rechts- und Verwaltungsvorschriften.⁵⁵

Neben den Übergängen in die Grund- und eine weiterführende Schule, müssen die Jugendlichen in der neunten beziehungsweise in der zehnten Jahrgangsstufe eine Entscheidung über ihren weiteren Werdegang im Bildungswesen im Sekundarbereich II fällen.

⁵² Vgl. SVR, 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010, a.a.O., S. 156

⁵³ Vgl. Heimbach-Steins et al., 2007: Das Menschenrecht auf Bildung, a.a.O., S. 76

⁵⁴ Vgl. Sekretariat der KMK (Hg.) (Juli 2011): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Auszug, Bonn, S. 115 und Cornelia Gresch, Jürgen Baumert, Kai Maaz (2010): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlungen und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen, Wiesbaden, S. 233f.

⁵⁵ Vgl. Sekretariat der KMK, 2011: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., S. 121f.

Im deutschen Schulsystem sind aber nicht nur Übergänge zwischen der Primar- und Sekundarstufe I und II möglich, sondern auch innerhalb der Bereiche. Sind die Leistungen entsprechend, qualifizieren sich Schüler nicht nur für den Besuch der nächsten Klassenstufe, sondern können die Schulform wechseln. Beispielsweise können Schüler einer Realschule in die gymnasiale Oberstufe oder bereits vor Vollendung der zehnten Klasse auf das Gymnasium übergehen. Gleichzeitig ist für Kinder und Jugendliche mit weniger guten Leistungen ein Abstieg, zum Beispiel von einer Real- zu einer Hauptschule nicht ausgeschlossen.⁵⁶

Anhand der Leistungsbeurteilung, die wiederum die Erlangung eines bestimmten Schulabschlusses ermöglicht, respektive verhindert, wird die Allokationsfunktion des Schulsystems deutlich. Es weist den Jugendlichen eine (vorläufige) Position in der Gesellschaft zu. Ihr erreichter Abschluss ermöglicht oder verwehrt es den Schülern, an höherer Bildung in Hochschulen teilzunehmen oder einen hochangesehenen/gut bezahlten Beruf zu erlernen.

Neben der Allokationsfunktion hat die Schule nach Helmut Fend noch weitere Aufgaben: die Funktion der kulturellen Reproduktion, die Qualifikations- sowie die Integrations- und Legitimationsfunktion. Die jungen Menschen sollen durch die Übernahme und Weitergabe von Werten und Normen ihrer Kultur (kulturelle Reproduktion) sowie den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten (Qualifikation) auf die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Prozessen vorbereitet werden (Integration), damit sie gesellschaftliche Gegebenheiten reproduzieren und so die Stabilität der Gesellschaft gewährleisten (Legitimation).⁵⁷ Damit ist das Schulsystem das „wichtigste *Instrument der Lebensplanung*“⁵⁸ [Hervorhebungen im Original].

⁵⁶ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, a.a.O., S. 151ff.

⁵⁷ Vgl. Helmut Fend (2006): *Neue Theorie der Schule*, Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden, S. 49f.

⁵⁸ S. ebd., S. 44

3 Die Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland

Viele sind hartnäckig in Bezug auf den einmal eingeschlagenen Weg,
wenige in Bezug auf das Ziel.

(Friedrich Nietzsche, 1844-1900)

Schulische Bildung soll *jedem* Kind unabhängig seines Geschlechts, sozialen Status oder kulturellen Hintergrunds ermöglichen, durch eine optimale chancengleiche Ausbildung an der Gesellschaft teilzuhaben. Es gibt keinerlei rechtliche Grundlage für den Ausschluss von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte von dem Erhalt von Bildung. Ob aber alle Schüler im deutschen Schulsystem tatsächlich die gleichen Möglichkeiten haben, ist nachfolgend mit Hilfe des 4-A-Schemas analysiert. Es wird geprüft, inwieweit die schulische Ausbildung von Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutschen Wurzeln die vier Strukturelemente aufweist. Die Untersuchung wird daher aufdecken, ob das Recht auf Bildung, wie es im Kapitel 2 operationalisiert wurde, von der Bundesrepublik im Hinblick auf die Schüler mit Migrationshintergrund umgesetzt ist. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Situation von jungen Menschen mit türkischer Herkunft im deutschen Schulwesen.

3.1 Die Verfügbarkeit von Bildung für Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund

Die Funktionsfähigkeit einer Schule als ein Kennzeichen einer verfügbaren Bildung, zeigt sich unter anderem in dem Lehrerkontingent der Bildungseinrichtung. Laut PISA 2009, gehört Deutschland neben Luxemburg und der Türkei zu den OECD-Ländern, die die beste Ausstattung an Lehrpersonal hat. Folglich erscheint es, als sei das Recht auf Bildung hinsichtlich dieses Faktors erfüllt. Allerdings ist die Funktionsfähigkeit einer Schule im Zusammenhang mit dem Entwicklungskontext des jeweiligen Staates zu betrachten. Deutschland ist eine hochentwickelte Industrienation mit sehr gut ausgebautem Bildungswesen. Für einen solchen Staat sind Merkmale einer funktionstüchtigen Bildungseinrichtung, neben der Anzahl und der Qualität der

Lehrkräfte, ebenfalls die Zusammensetzung der Lehrerschaft. Das Kollegium sollte die multikulturelle schulische und gesellschaftliche Realität widerspiegeln.⁵⁹

2010 hatten nach dem Mikrozensus etwa 22 Prozent der Fünf- bis 20-jährigen einen Migrationshintergrund.⁶⁰ Derweil betrug der Anteil der Personen mit Einwanderungsgeschichte an der gesamten Lehrerschaft nur gut 6 Prozent. Zwar sind statistische Daten zum Lehrerkontingent mit türkischer Herkunft nicht vorhanden, doch der geringen Anzahl aller Lehrer mit einem nicht-deutschen Hintergrund zufolge, sind noch weniger von ihnen türkischstämmig.⁶¹ Die geringen Quoten wirken verständlich, wird die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die Schularten betrachtet und ihre damit zusammenhängende Möglichkeit, einen bestimmten Abschluss zu erreichen: 2009 besuchten knapp 38 Prozent der 15-jährigen mit deutschen Wurzeln ein Gymnasium und nur gut 13 Prozent eine Hauptschule. Demgegenüber stehen jeweils 10 Prozent weniger respektive mehr Schüler mit Einwanderungsgeschichte, die Gymnasiasten respektive Hauptschüler waren.⁶²

Die geringe Anzahl an Personen mit Migrationshintergrund, die die Lehrtätigkeit ausübt, korrespondiert mit den wenigen Lehramtsstudierenden mit anderem ethnischen Hintergrund. Die Studenten ohne Einwanderungshintergrund sind in diesem Fach doppelt so hoch vertreten (12 Prozent zu 6 Prozent). In allen anderen Studiengängen ist der Anteil der Studenten mit Migrationsgeschichte, gemessen an ihrer und der des jeweiligen Fachs gesamten Studierendenzahl, nahezu gleich. Das bedeutet, die unzureichende Qualifikation von Menschen mit ausländischen Wurzeln ist kein ausreichender Beleg für ihre Unterrepräsentanz in dem Lehramtsstudium und dem Lehrerberuf.

Eine empirische Analyse der Ursachen für die geringe Bereitschaft ein Lehramtsstudium aufzunehmen, liegt bisher nicht vor. Der Report zum Bundesweiten Integrationsprogramm 2010 von dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge beruft sich aber auf Erfahrungsberichte. In diesen geben junge Menschen mit Zuwanderungshintergrund unter anderem fehlende Aufstiegsmöglichkeiten oder negative Erlebnisse während der eigenen Schulzeit als Gründe an, keine Lehrtätigkeit

⁵⁹ Vgl. Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert (2010): Kapitel 2, Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme et al. (Hg.): PISA 2009, a.a.O., S. 149

⁶⁰ Eigene Berechnung nach den Rohdaten des Mikrozensus 2010; Vgl. Statistisches Bundesamt, 2011: Mikrozensus 2010, a.a.O., S. 64-70

⁶¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 82

⁶² Vgl. ebd., S. 254; Ein Vergleich der Bildungsabschlüsse von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund kann nicht gezogen werden, da die amtliche Bildungsstatistik lediglich die Abschlüsse von deutschen und ausländischen Schülern gegenüberstellt. Ein solcher Vergleich wird der Tatsache, dass es weit mehr Migranten als Ausländer gibt nicht gerecht und daher hier nicht als Beleg für das geringere Bildungsniveau von Menschen mit Migrationshintergrund aufgeführt.

ausüben zu wollen. Ursachen für die Unbeliebtheit des Studienfachs stellen folglich zum einen die hohe Bildungsaspiration von Familien mit nicht-deutschen Wurzeln dar und zum anderen die negativen schulischen Erfahrungen, die zum Beispiel im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung und der Übergangsempfehlung stehen könnten.⁶³ Zusätzlich kommen nach eigenen Berichten - denn auch hier fehlen empirische Belege - mangelnde Unterstützung hinzu, die viele Lehramtsstudenten mit Migrationshintergrund ihr Studium abbrechen lassen.⁶⁴

Der geringe Anteil von Lehrern mit Einwanderungsgeschichte entspricht nicht ihrem Bedarf im deutschen Schulsystem. Das Recht auf Bildung für Kinder und Jugendliche mit (türkischem) Migrationshintergrund weist daher das Strukturmerkmal „Verfügbarkeit“ nicht auf.

3.2 Der Zugang zu Bildung für Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund

3.2.1 *Die Exklusivität von Bildung durch ihre unzureichende physische und wirtschaftliche Zugänglichkeit*

Damit das Strukturmerkmal „Zugänglichkeit“ der Bildung inhärent ist, muss der jeweilige Staat für den kostenfreien Zugang zur Schule für alle jungen Menschen sorgen. Kindern und Jugendlichen muss es möglich sein, ohne finanzielle Aufwendung ihre Schule zu erreichen. Laut dem fünften Staatenbericht „werden Fahrtkosten *in der Regel* für öffentliche Verkehrsmittel [einerseits, J.F.] erstattet, andererseits werden unter bestimmten Bedingungen Beförderungsdienste eingerichtet. Auf diese Weise soll Chancengleichheit zwischen den sozialen Schichten [...] erreicht werden.“⁶⁵ [Hervorhebungen durch J.F.] Welche Bundesländer auf welche Art von der Regel abweichen, thematisiert die Bundesregierung nicht. Die Regelungen in den Ländern sind allerdings höchst unterschiedlich. Sie differieren hinsichtlich der Kostenerstattung oder -beteiligung unter Berücksichtigung der besuchten Jahrgangsstufe und/oder Distanz zwischen Wohnhaus und Schule. In sechs Bundesländern müssen die Eltern

⁶³ Inwiefern ein Gefühl der Benachteiligung bei Schülern mit Migrationshintergrund durch die Schullaufbahneempfehlung entstehen kann und die vergleichsweise hohe Bildungsaspiration von Familien anderer ethnischer Herkunft sind im Kapitel 3.2.3 „Die Verantwortlichkeit der Struktur des deutschen Schulsystems für den nicht-diskriminierungsfreien Zugang“ erläutert.

⁶⁴ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Juli 2010): Bundesweites Integrationsprogramm, Angebote der Integrationsförderung in Deutschland, Empfehlungen zur Weiterentwicklung, Nürnberg, S. 103

⁶⁵ BMAS, 2008: Fünfter Staatenbericht zum Sozialpakt, a.a.O., S. 96

einen Eigenanteil für die Beförderung ihrer Kinder aufwenden. In Sachsen-Anhalt müssen sie sich mit 100 Euro im Jahr an den Kosten beteiligen.⁶⁶ In anderen Bundesländern wird für die Fahrtkosten von Kindern im Grundschulalter und Schülern der Sekundarstufe I aufgekomen, wenn die Bildungseinrichtung weit genug von dem jeweiligen Wohnhaus entfernt liegt. Wie hoch die Kilometerzahl sein muss, um eine Beförderungskostenerstattung zu erhalten, legt überwiegend die jeweilige Kommune fest. Diese Zahl differiert zwischen eineinhalb und zwei in der Grundschule und zwischen zweieinhalb und sechs Kilometern im Sekundarbereich I. Die Fahrtkosten für Schüler des Sekundarbereichs II werden in den meisten Bundesländern nicht übernommen. Auf Nordrhein-Westfalen indes trifft dies nicht zu. Wenn dort wohnhafte Jugendliche mehr als fünf Kilometer von ihrer Schule entfernt wohnen, werden keine Kosten erhoben.⁶⁷

Bundesweit ist dementsprechend das Recht des Kindes auf unentgeltliche Zugänglichkeit zu den „verschiedenen Formen des höheren Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens“⁶⁸ nicht umgesetzt.

Nicht nur für die Beförderung ihrer Kinder müssen einige Eltern aufkommen, sondern auch für Lehrmittel. Der fünfte Staatenbericht führt diese Bedingtheit zwar an, setzt sich jedoch nicht kritisch mit ihr auseinander:

„Lehrmittelfreiheit besteht *nicht mehr in allen* Ländern. Die Eltern werden jedoch zumindest *teilweise* von den Kosten für die Beschaffung der benötigten Lernmittel befreit. Schulbücher werden *in der Regel* ausgeliehen, *zum Teil* wird eine Selbstbeteiligung von den Eltern verlangt, wobei deren soziale Verhältnisse berücksichtigt werden.“⁶⁹ [Hervorhebungen durch J.F.]

Zum einen kommt durch dieses Zitat wiederholt die Unterschiedlichkeit der Regelungen in den Bundesländern zum Tragen. Zum anderen demonstriert die Bundesregierung nur teilweise ihr Lehrmittelverständnis. Lehrmittel charakterisiert sie als Schulbücher. Ob sie Klassenfahrten oder das Mittagessen und Nachmittagsangebote der Ganztagsbetriebe ebenfalls als solche versteht, verdeutlicht sie nicht. Anscheinend sieht sie diese nicht als Teil einer optimalen Bildung an, werden doch ihre Kosten als Betreuungs- und nicht als Bildungsaufwendungen geführt. Die Entscheidung über die

⁶⁶ Vgl. Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005 (gültig ab 01.01.12) § 71 Schülerbeförderung

⁶⁷ Vgl. Verordnung zur Ausführung des § 97 Abs. 4 Schulgesetz (Schülerfahrkostenverordnung - SchfkVO). Vom 16. April 2005 geändert durch Verordnung vom 30. April 2010 (SGV. NRW. 223) (Stand 01.07.11)

⁶⁸ S. § 13 Abs. 1b), Sozialpakt

⁶⁹ S. BMAS, 2008: Fünfter Staatenbericht zum Sozialpakt, a.a.O., S. 96

Erstattung von Betreuungskosten, liegt bei der jeweiligen Kommune als Schulträger. Weil aber in einigen Kommunen viele einkommensschwache Familien leben, sind diese selbst finanziell weniger gut ausgestattet. Infolgedessen erheben sie höhere Betreuungskosten, sodass wiederum Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Familien die Gebühren nicht bezahlen können und so von der Nutzung der Angebote ausgeschlossen sind. Insbesondere die Einführung des Schulmittagessens sollte soziale Benachteiligung verringern, doch durch die entstehenden selbst zu tragenden Kosten wird diese eher verstärkt.⁷⁰

Mit der Ratifizierung der KRK hat sich die Bundesregierung verpflichtet, „finanzielle Unterstützung bei Bedürftigkeit“⁷¹ bereitzustellen. Um trotz der bundesuneinheitlichen Regelungen Chancengleichheit zwischen den sozialen Schichten zu mindern und das Recht auf unentgeltlichen Unterricht im vollen Umfang zu verwirklichen, hat sie 2011 das Bildungspaket eingeführt. Auf Antrag werden bedürftige Familien bei der Finanzierung der Beförderungskosten, Lehrmittel und Angebote unterstützt. Gleichwohl bleibt bei diesem Verfahren die Benachteiligung, ob der diskriminierenden Praxis des Antragsstellens in solchen Kommunen bestehen, in denen Beiträge erhoben werden. Stellt eine einkommensschwache Familie zudem keinen Antrag, ist die Benachteiligung immer noch vorhanden. Die Bundesregierung übergibt die Verantwortung, die Chancengleichheit sicherzustellen, den bedürftigen Familien. Im föderalen System mit den länderinternen Regelungen bleibt Einkommensschwäche ein Faktor für Bildungsbenachteiligung. Schulische Bildung weist in Deutschland das Strukturelement der physischen und wirtschaftlichen Zugänglichkeit daher nicht auf.

Aufgrund dessen, dass 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und sogar 40 Prozent derer mit türkischen Wurzeln 2010 aus einkommensschwachen Familien stammten, sind diese in besonderer Weise von diesem Umstand betroffen.⁷²

⁷⁰ Vgl. wsk-Allianz, 2011: Parallelbericht zum fünften Staatenbericht, a.a.O., S. 61

⁷¹ S. § 28 Abs. 1b), KRK

⁷² Zum Vergleich: Insgesamt lebten 18,1 Prozent der Kinder unter 18 Jahren in einkommensschwachen Haushalten; Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 225

3.2.2 *Der diskriminierungsfreie Zugang zu Bildung im Spannungsfeld des familiären Hintergrunds von Schülern*

Nach der PISA-Studie, lassen sich neben dem finanziellen Faktor weitere Risikofaktoren, die Bildungschancen beeinflussen können, klassifizieren: die Höhe des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern sowie die Anzahl der in der Familie vorhandenen kulturellen Ressourcen. Für Schüler mit Einwanderungsgeschichte bergen zudem ihr Migrationsstatus und ihre zu Hause gesprochene Sprache Gefährdungspotential.⁷³

Im Jahr 2009 stammten 15-jährige Schüler mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so häufig aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (gut 48 Prozent zu ungefähr 24 Prozent) und lagen hinsichtlich ihrer Lesekompetenz mehr als ein Schuljahr hinter ihrer Vergleichsgruppe der Jugendlichen ohne Einwanderungsgeschichte.⁷⁴ Laut der verschiedenen Schulleistungsuntersuchungen ist es wahrscheinlicher, dass ein Schüler mit einem geringen sozioökonomischen Hintergrund ein geringes Kompetenzniveau hat, als einer mit einem hohen Status. Daher lässt sich die mangelhafte Lesefähigkeit von jungen Menschen anderer ethnischer Herkunft teilweise mit ihrem mäßigen sozioökonomischen Status erklären.⁷⁵

PISA 2009 hat außerdem nachgewiesen, dass eine niedrige sozioökonomische Lage, unabhängig, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht, die Verteilung der Jugendlichen auf die Schularten und ihre Verweildauer im Schulsystem beeinflusst. Ist jedoch zusätzlich zur niederen sozioökonomischen Lage ein Einwanderungshintergrund vorhanden, wirkt sich dies verstärkt beeinträchtigend aus. 2009 besuchten fast 10 Prozent mehr der Schüler mit diesen Voraussetzungen eine Hauptschule als solche, die ebenfalls einen geringen sozioökonomischen, aber keinen ausländischen Hintergrund hatten. Gleiches zeigt sich bei der Besuchsquote des Gymnasiums. 4 Prozent mehr der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischem und deutschem Hintergrund waren Gymnasiasten, als die mit Zuwanderungsgeschichte. Des Weiteren mußten 2009

⁷³ Die Höhe des Bildungsniveaus beziehungsweise des sozioökonomischen Status der Eltern ermittelt PISA anhand des qualitativ höherwertigen Abschlusses beziehungsweise Berufs eines Elternteils im Vergleich zu dem des anderen. Die Höhe der kulturellen Ressource ergibt sich aus der Anzahl der in der Familie vorhandenen Kulturgüter, wie klassische Literatur, Gedichtbänden und Kunstwerken. Vgl. Stanat et al., 2010: Schüler mit Migrationshintergrund, PISA 2009, a.a.O., S. 217f., S. 233

⁷⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 254; Immer wenn die angegebenen Ergebnisse aus der PISA-Studie stammen, beziehen sie sich auf die Untersuchungsgruppe der 15-jährigen Schüler. Wenn deren Kompetenzen oder ihr Kompetenzniveau/ihre Kompetenzstufe thematisiert wird, so ist dieses auf ihre Lesefähigkeit bezogen, über die diese Erhebung für Schüler mit Migrationshintergrund detaillierte Befunde liefert.

⁷⁵ Vgl. Stanat et al., 2010: Schüler mit Migrationshintergrund, PISA 2009, a.a.O., S. 239 und Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin (Hg.) (2007): IGLU 2006, Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Zusammenfassung, Berlin, S. 31

5 Prozent mehr der Schüler mit Migrationshintergrund und einem hohen sozioökonomischen Status mindestens eine Klasse wiederholen. Bei den jungen Menschen, die aus einem Elternhaus mit niedriger oder mittlerer sozioökonomischer Lage und anderen ethnischen Wurzeln stammten, waren es sogar 10 Prozent mehr.⁷⁶

Diese Befunde stellen heraus, dass neben der sozioökonomischen Lage von Schülern mit Einwanderungsgeschichte, sich letztere ebenfalls beeinträchtigend auf das Kompetenzniveau, die Schulartverteilung und die Verweildauer im Schulsystem auswirkt.

Wird unabhängig des sozioökonomischen Hintergrunds lediglich der Migrationsstatus betrachtet, zeigt sich im Hinblick auf die Unterschiede in der Lesekompetenz, dass Jugendliche sowohl der Ersten als auch der Zweiten Zuwanderergeneration mehr als doppelt so häufig als ihre Vergleichsgruppe Leseschwächen aufweisen.⁷⁷ Dass die jungen Menschen, die ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland verbracht haben, fast ebenso häufig ein niedriges Lesekompetenzniveau erreichten, mag zunächst ungewöhnlich erscheinen. In den anderen OECD-Staaten gab es meist einen erheblichen Unterschied zwischen den Generationen mit Migrationshintergrund in ihrer Lesefähigkeit. So hatten bei der Gegenüberstellung der Ersten und Zweiten Generation der getesteten finnischen Schüler, gut 21 Prozent mehr der Schüler, die selbst zugewandert sind, ein sehr schwaches Kompetenzniveau.

Die geringen Unterschiede sind in Deutschland auf die ethnische Zusammensetzung der Generationen zurückzuführen. Während 2009 lediglich gut 10 Prozent der Jugendlichen mit türkischen Wurzeln der Ersten und dementsprechend 90 Prozent der Zweiten Generation angehörten, waren nahezu 55 Prozent der jungen Menschen mit sowjetischem Hintergrund selbst immigriert.⁷⁸

Wird bei der Erfassung der Kompetenzstufe nicht die Generation, sondern gleichzeitig das Herkunftsland berücksichtigt, wird deutlich, warum es einen geringen Unterschied in der Lesefähigkeit zwischen Schülern der Ersten und Zweiten Generation, unabhängig des Herkunftsland, in Deutschland gab: 15-jährige Türkischstämmige, die vor allem der Zweiten Generation angehörten, stellten mit erheblichen Abstand in jeder Generation die Gruppe mit den größten Leseschwächen dar. Ihre Leistungsergebnisse

⁷⁶ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 254, S. 258

⁷⁷ Unter der Zweiten Generation werden in diesem Abschnitt nur die Jugendlichen erfasst, die selbst in Deutschland und deren *beide* Elternteile im Ausland geboren wurden. Vgl. Johannes Neumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider, Petra Stanat (2010): Kapitel 2, Lesekompetenz von PISA 2000-2009. In: Klieme et al. (Hg.): PISA 2009, a.a.O., S. 48

⁷⁸ Zur Zweiten Generation der Schüler mit sowjetischem Hintergrund gehörten etwa 45 Prozent. Vgl. ebd., S. 215

sind vor allem im Vergleich zu denen mit sowjetischem Hintergrund sehr gering. Die defizitäre Lesekompetenz von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund der Zweiten Generation ist folglich dafür verantwortlich, dass die Lesefähigkeit der Gesamtgruppe der Schüler mit ausländischen Wurzeln der Zweiten Generation unabhängig ihres Herkunftsstaats in gleichweise mangelhaft, wie die der Ersten Generation ist.

Ursächlich für die wenig ausgebildeten Fähigkeiten, ist zum Teil die in der Familie gesprochene Sprache. Von den Schülern mit türkischen Wurzeln sprachen im Jahr 2009 fast 84 Prozent der Ersten Generation und knapp 36 Prozent der Zweiten ihre Herkunftssprache. Damit wird in dieser Einwanderungsgruppe in allen Generationen im Vergleich zu anderen in Deutschland lebenden Familien, die einen anderen ethnischen Hintergrund haben, am seltensten Deutsch gesprochen. Aufgrund der nicht-deutschen Familiensprache, befanden sich die Getesteten mit Migrationsgeschichte ein dreiviertel Schuljahr hinter der deutschsprechenden Vergleichsgruppe auf der Lesekompetenzstufe.⁷⁹

Insgesamt nehmen die Unterschiede in der Lesefähigkeit von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bei Kontrolle der familiären Voraussetzungen ab. Trotzdem bleiben auch dann Disparitäten bestehen, wenn sowohl der sozioökonomische Status, die Anzahl der in der Familie vorhandenen Kulturgüter und das Bildungsniveau der Eltern gleich sind als auch wenn im Haushalt deutsch gesprochen wird. Dementsprechend ist die Verteilung der Schüler auf die Schultypen für Jugendliche mit Einwanderungsgeschichte und für Türkischstämmige im Besonderen unabhängig ihres sonstigen familiären Hintergrunds nachteiliger als für diejenigen ohne ausländische Wurzeln.⁸⁰ Im Jahr 2000 besuchten 12 Prozent mehr der 15-jährigen mit Migrationshintergrund und sogar über 25 Prozent mehr derer türkischer Herkunft eine Hauptschule. Demgegenüber waren fast 19 Prozent weniger der Schüler mit Einwanderungsgeschichte und 20 Prozent weniger derer mit türkischen Wurzeln Gymnasiasten.⁸¹

Folglich erweist sich ein Migrationshintergrund durchaus als ein zusätzliches Risiko für den Bildungserfolg von jungen Menschen im deutschen Schulsystem. Der

⁷⁹ Vergleichsländer: ehemalige UdSSR, Polen, andere Herkunftsländer; Vgl. Stanat et al., 2010: Schüler mit Migrationshintergrund, PISA 2009, a.a.O., S. 214, S. 217, S. 221

⁸⁰ Vgl. ebd., S. 221ff. und Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 65

⁸¹ Aktuellere Daten konnten nicht verwendet werden, da die Bildungsstatistiken lediglich den Anteil der Schüler mit einer ausländischen/türkischen Staatsangehörigkeit erfasst und nur der Bericht zur Bildung in Deutschland 2006 die Schulartverteilung der Schüler nach Herkunftsgruppe durch eigene Berechnungen der Daten von PISA-E 2000 abbildet. Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland, S. 296

gegenteiligen Konstatierung des Bildungsbericht 2012 kann demnach nicht zugestimmt werden: Er behauptet: „Es ist anzumerken, dass ein Migrationshintergrund an sich keinesfalls als Risikolage zu begreifen ist, sondern dass finanzielle, soziale und bildungsspezifische Härten bei Personen dieser Bevölkerungsgruppe überproportional häufig auftreten.“⁸²

*

Im fünften Staatenbericht heißt es zur Umsetzung des Rechts auf Bildung hinsichtlich junger Menschen anderer ethnischer Herkunft:

„Kinder aus Zuwandererfamilien sind in ihren Rechten und Pflichten den Kindern ohne Migrationshintergrund formal gleichgestellt. Aufgrund ihrer besonderen sprachlichen, sozioökonomischen und kulturellen Situation haben es Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund *vielfach schwerer*, Bildungserfolge zu erzielen, die denen der Kinder und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund *vergleichbar* sind.“⁸³ [Hervorhebungen durch J.F.]

Durch die Verwendung des Adjektivs „vergleichbar“, stellt sich die Frage, ob die Bundesregierung überhaupt ein Anliegen hat, allen Schülern gleichberechtigt und äquivalente Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. „Vergleichbare“ sind nicht gleichzusetzen mit „gleichen“ Bildungsabschlüssen. Im Bildungsbericht 2006 ist es noch eindeutiger formuliert. Es sei das Ziel der Integration durch Bildung, im Laufe der Zeit „*ähnliche* Kompetenzen und Bildungsabschlüsse zu erreichen wie die übrige Gleichaltrigenbevölkerung.“⁸⁴ [Hervorhebung durch J.F.]

Mit dieser Feststellung verdeutlicht die Bundesregierung selbst ihr Versagen, allen Schülern eine gleichwertige Bildung zu ermöglichen. Im vom ihr etabliertem deutschen Schulsystem, ist es von dem familiären Hintergrund abhängig, ob und welche Bildungserfolge erzielt werden können. Einen chancengleichen Zugang zu Bildung kann sie nicht gewährleisten. Daher bagatellisiert sie mit der Formulierung, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hätten es „*vielfach schwerer*“, die prekäre Lage dieser jungen Menschen - und im besonderen die derer mit türkischen Wurzeln. Wie die Analyse des Schulerfolgs von Schülern mit (türkischer) Einwanderungsgeschichte erkenntlich macht, ist ihre schulische Situation besorgniserregend.

Nichtsdestoweniger stellen die Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchungen an sich noch keine Menschenrechtsverletzung dar. Aus diesem Grund wird nachfolgend

⁸² Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 28

⁸³ BMAS, 2008: Fünfter Staatenbericht zum Sozialpakt, a.a.O., S. 96

⁸⁴ S. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 137

aufgedeckt, auf welche Weise die Bundesrepublik das geringe Bildungsniveau der Schüler mit Migrationshintergrund durch ihre Organisation des Schulwesens bedingt. Es ist der Schulstruktur geschuldet, dass nicht allen Schülern unabhängig ihres familiären Hintergrunds im vollen Umfang das Recht auf Bildung garantiert werden kann.

3.2.3 *Die Verantwortlichkeit der Struktur des deutschen Schulsystems für den nicht-diskriminierungsfreien Zugang*

Aufgrund des „monolingualen Habitus“⁸⁵ der Schule, ist diese Bildungseinrichtung nicht in der Lage, die multilinguale Zusammensetzung der Schülerschaft zu berücksichtigen. Das bedeutet, die Schulwirklichkeit ist geprägt von einer sprachlichen Einseitigkeit. Die verschiedenen Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen werden ignoriert. Deutsch wird als regulär verwendete Familiensprache vorausgesetzt. Sie ist als Unterrichtssprache allgemein gültig. Fremdsprachen, wie Englisch, Französisch und Spanisch, werden meist nur in gesonderten Unterrichtsfächern gelehrt. Die Herkunftssprache der Mehrzahl der Schüler mit Migrationshintergrund, vor allem die der Türkischstämmigen wird meist nicht als Schulfremdsprache anerkannt. Damit werden sie weder als bildungswert noch als gesellschaftliche Ressource gewürdigt. Lediglich in einigen wenigen Bundesländern, wie Bremen, Hamburg oder Nordrhein-Westfalen, ist es möglich, die Herkunfts- als Fremdsprache in der Schule bestätigen zu lassen. Gleichwohl besteht diese Option nur für Kinder und Jugendliche der Ersten Generation.⁸⁶

In Gymnasien der Städte Duisburg und Hamburg, sind Beispiele guter Praxis zu finden. An diesen Schulen kann das Fach „Türkisch“ sogar als Abiturfach gewählt werden.⁸⁷

Insgesamt aber sind Muttersprachler einer nicht-deutschen Sprache im deutschen Schulsystem einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt. Neben der fehlenden

⁸⁵ S. Ingrid Gogolin (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster, New York; zit. nach: Martina Weber (2005): „Ali Gymnasium“ - Soziale Differenzen von SchülerInnen aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Franz Hamburger, Tarek Badawia, Merle Hummrich (Hg.): Migration und Bildung, Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden, S. 73

⁸⁶ Vgl. Prof. Dr. Ingrid Gogolin (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung, ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?, Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote, Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn, S. 2ff. und SVR, 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010, a.a.O., S. 147f.

⁸⁷ Vgl. Jacke Christiane (11.04.2006): Abiturfach Türkisch in Duisburg. In: Fokus Online, München und Anil Köse (03.07.2012): Türkisch ist das neue beliebte Abiturfach. In: Welt Online, Berlin

Anerkennung ihrer Herkunfts- als Fremdsprache, müssen sie, ob ihrer fehlenden Deutschkenntnisse, viel größere Anstrengungen unternehmen, als ihre Mitschüler mit deutscher Muttersprache. Nur dann können sie dem Unterricht folgen und gleiche Zensuren erzielen.⁸⁸ Dementsprechend erhalten laut der Studie des Deutschen Jugendinstituts „AID:A, Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“, Schüler, die in ihrer Familie neben der deutschen noch eine andere oder ausschließlich ihre Herkunftssprache verwenden, sowohl schlechtere Durchschnittsnoten in Deutsch als auch in Mathematik. Insbesondere die Leistungsergebnisse der Kinder, deren Haushaltssprache Türkisch ist, sind geringer, als die derer, die ausnahmslos Deutsch sprechen.⁸⁹

Für ihre Empfehlungen, welche weiterführende Schule ein Grundschüler ihrer Meinung nach besuchen sollte, betrachten die Lehrer vor allem die Schulnoten in Deutsch und Mathematik. Vernachlässigen sie dabei die Möglichkeit, dass mangelhaftere Deutschkenntnisse auf die Familiensprache zurückzuführen sind und vergleichen die Zensuren von jungen Menschen mit einer ausländischen Muttersprache mit denen von ausschließlich deutsch Sprechenden, liegt eine institutionelle Diskriminierung vor. Die Institution Schule benachteiligt die entsprechenden Schüler durch ihren für sie charakteristischen Leistungsvergleich: Noten geben nicht die unterschiedlichen Ausgangslagen, mit denen die Kinder ihre Bildungskarriere beginnen, wieder.⁹⁰

Einige Lehrer berücksichtigen in ihren Übergangsempfehlungen neben den Noten, den sozialen Hintergrund eines Kindes, welchen sie subjektiv bewerten. Dies gereicht insbesondere den Schülern anderer ethnischer Herkunft, nicht zu ihrem Vorteil, sondern zu ihrer individuellen Benachteiligung. Laut einer Studie von Hollstein (2007), erwägt der Lehrer bei diesen jungen Menschen zum Beispiel, ob eine Bezugsperson deutsch spricht und so Unterstützung bieten kann.⁹¹ Fällt sein Urteil hinsichtlich dieser Voraussetzung negativ aus, schlägt sich dies in seiner Empfehlung nieder - selbst wenn

⁸⁸ Vgl. Cornelia Gresch (21.05.2012): Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande? In: Allmedinger, Ph. D. Jutta (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) (Hg.): Elektronische Publikation „WZ Brief Bildung“, Berlin, S. 5

⁸⁹ Durchschnittsnote Deutsch: 2,84 zu 2,39; Durchschnittsnote Mathematik: 2,81 zu 2,40; Diese Langzeitstudie erhebt unter anderem Daten zum Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Die Stichprobengröße umfasst 25.000 Haushalte in 300 Gemeinden. Die Angaben zu den Noten stammen aus der Auswertung der Daten einer Teilstichprobe von mehr als 2.500 Befragten Neun- bis Zwölfjährigen; Vgl. Deutsches Jugendinstitut (DJI) (15.08.2010): Thema 2010/08: Aufwachsen in Deutschland mit fremden Wurzeln, Alltagswelten von Kindern und Jugendliche mit Migrationshintergrund, Auf einen Blick, München

⁹⁰ Vgl. Diefenbach, 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien, a.a.O., S. 138

⁹¹ Vgl. Hans-Peter Füssel, Cornelia Gresch, Jürgen Baumert, Kai Maaz (Mai 2010): Der institutionelle Kontext von Übergangentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn, Berlin, S. 100

der Notendurchschnitt hinreichend ist. Den Eltern wird nahe gelegt, ihr Kind auf eine geringer qualifizierende Schule zu schicken. Der Studie von Kristen und Dollmann (2010) über die Effekte der ethnischen Herkunft auf den Übergang in den Sekundarbereich zufolge, trifft dieser Befund insbesondere auf Schüler mit türkischem Migrationshintergrund zu.⁹²

Ob und in welcher Weise sich die ethnische Herkunft eines Grundschülers bei gleichem sozialem Hintergrund und gleichen Leistungen auf seine Übergangsempfehlung auswirkt, kann in dieser Arbeit nicht geklärt werden, da die bisher vorhandenen Befunde widersprüchlich sind. Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) äußert, unter diesen Voraussetzungen hätten Kinder *ohne* Migrationsgeschichte, eine 1,7 Mal höhere Chance eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, als solche, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden.⁹³ Demgegenüber bescheinigt eine Studie von Gresch und Becker (2010) Schülern *mit* Migrationshintergrund, eine mehr als dreimal so hohe Chance, eine Gymnasialempfehlung zu bekommen. Für Kinder mit türkischen Wurzeln sei sie sogar fünf Mal höher, konstatiert sie.⁹⁴

Das Untersuchungsergebnis der SVR ließe sich damit begründen, dass der soziale Status eines Schülers anderer ethnischer Herkunft möglicherweise grundsätzlich als mangelhafter eingeschätzt wird, als der eines Kindes ohne diesen Hintergrund. Junge Menschen mit ausländischen Wurzeln würden damit negativ diskriminiert.

Nach der Studie von Gresch und Becker läge eher eine positive Diskriminierung vor. Sie könnte auf die unterschiedlichen Bezugspunkte, die Lehrer für ihre Leistungsbeurteilung wählen, zurückzuführen sein. Vielleicht orientieren sich die Lehrkräfte bei ihrer Beurteilung von Kindern mit Migrationshintergrund eher an deren vorherigen Leistungen und bewerten damit ihren Lernfortschritt. Demgegenüber betrachten sie die Ergebnisse der Schüler ohne Einwanderungsgeschichte möglicherweise im Klassenvergleich. Infolgedessen erhalten Kinder mit nicht-deutschen Wurzeln bei gleichem sozialen Status und gleichen Schulnoten eher eine Gymnasialempfehlung, während sie ihrer Vergleichsgruppe verwehrt wird.⁹⁵

⁹² Vgl. Cornelia Kristen, Jörg Dollmann (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsgang. In: Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen, Wiesbaden, S. 205

⁹³ Vgl. SVR, 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010, a.a.O., S. 150

⁹⁴ Vgl. Cornelia Gresch, Michael Becker (2010): Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergang bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, S. 192ff.

⁹⁵ Vgl. Gresch, 2012: Migrantenkinder und Übergangsempfehlungen, a.a.O., S. 4f.

Welche Angaben korrekt sind, ob Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund bei gleichem sozialem und schulischem Hintergrund negativ oder positiv diskriminiert werden, vermag diese Arbeit nicht zu beurteilen.

1994 hat die KMK beschlossen, dass Lehrer bei ihrer Schullaufbahnpflicht neben der Leistung, die „allgemeine Fähigkeiten“ der Grundschüler berücksichtigen sollen. Allgemeine Fähigkeiten definiert sie als „für den Schulerfolg wichtig“. Welche Kompetenzen darunter fallen, konkretisiert sie nicht.⁹⁶ So liegt nicht nur die Beurteilung über das Vorhandensein von Fähigkeiten, sondern sogar die Begriffsauslegung bei dem jeweiligen Lehrer. Um einen anspruchsvolleren Bildungsweg einzuschlagen, sieht er meist die allgemeine Begabung, die sich in den Noten zeigt, soziale Kompetenzen sowie Lernmotivation und -bereitschaft als Voraussetzungen an. Sein Urteil über deren Besitz fällt für Schüler mit einem niedrigen sozioökonomischen Status häufig ungünstiger aus. Kinder mit (türkischem) Migrationshintergrund haben meist diese Voraussetzung. Laut einer Studie von Anders et al. (2010) werden diesen Kindern geringere Ausprägungen der genannten Merkmale zugeschrieben.⁹⁷ Dementsprechend belegen die IGLU-Studien, dass bei 44 Prozent der Viertklässler, die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen nicht im Einklang mit ihrer Leistungsbeurteilung stehen. Die Erwartungshaltung des Lehrers beeinflusst seine Bewertung. Für Grundschüler mit Migrationshintergrund wirkt sich dieser Umstand häufig negativ aus. Bei gleichen Leistungen, erhalten sie schlechtere Noten, als ihre Vergleichsgruppe.

Muñoz, der UN-Sonderberichterstatter zum Menschenrecht auf Bildung, macht deutlich, dass Deutschland mit den Schullaufbahnpflichten gegen das Recht auf Bildung, wie es im Sozialpakt festgeschrieben ist, verstößt. Er kommentiert den IGLU-Befund mit den Worten: „This fact is of legal relevance, since it impinges on the principle of the best interests of the child, as stipulated in the Convention on the Rights of the Child.“⁹⁸

⁹⁶ Vgl. Sekretariat der KMK (18.10.2010): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der KMK vom 2.07.1970, i.d.F. vom 06.05.1994. In: Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe), S. 6

⁹⁷ Vgl. Yvonne Anders, Nele McElvany, Jürgen Baumert (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, S. 315

⁹⁸ United Nations (09.03.2007): Implementation of General Assembly resolution 60/251 of march 15 2006 entitled “Human Rights Council”, Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz, Addendum, Mission to Germany (13.-21. February 2006), Genf, S. 15; Für Schüler des Sekundarbereichs indes, ist laut PISA eine Disparität in der Beurteilung zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund nicht mehr nachzuweisen. Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 165

Einer Studie von Sprietsma (2009) zufolge, bewerten Lehrer einen Aufsatz schlechter, wenn sie glauben, ein Kind aus einer zugewanderten türkischen Familie hätte ihn verfasst. Möglicherweise werden mit diesem Hintergrund Leistungsschwäche und Motivationslosigkeit verbunden.⁹⁹

Eine hohe Bildungsaspiration ist für Eltern charakteristisch, die aus dem Ausland und im speziellen aus der Türkei immigriert sind. Wäre dies nicht der Fall, wäre der Anteil der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund an Gymnasien wohl noch geringer, als er es ist. Aufgrund ihres Wunsches nach einer höheren Bildung für ihr Kind, setzen sich die Eltern in den Bundesländern, in denen es möglich ist, vielfach über die Empfehlung der Lehrkraft hinweg. Gemäß der Studie von Dollmann „Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang“ (2010), haben Familien mit türkischem Migrationshintergrund eine 6 Prozent höhere Bildungsaspiration, als solche ohne Einwanderungsgeschichte.¹⁰⁰

Als ein weiterer Beleg für die unzureichende Qualität der Schullaufbahneempfehlungen dient die Quote der Schüler, die innerhalb des Sekundarbereichs I auf eine andere - vorrangig geringer qualifizierende - Schulform übertreten. Fast 8 Prozent der Türkischstämmigen wechselten im Jahr 2000 vom Gymnasium auf eine niedrigere Schulform und nur knapp 3 Prozent von einer Hauptschule auf eine andere allgemein bildende Schule. Gleichwohl gab es nur geringe Unterschiede in der Höhe der Quote der Wechsler zwischen Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund und solchen ohne Einwanderungsgeschichte.¹⁰¹

*

Das deutsche Schulsystem garantiert keine diskriminierungsfreie Zugänglichkeit zu Bildung. Kinder aus Migrantenfamilien werden direkt und indirekt durch die Übergangsempfehlungen benachteiligt. Direkt, indem letztere auf subjektiven Einschätzungen der Lehrer beruhen. Den Schülern mit Migrationshintergrund werden häufig geringere Qualifikationen zugesprochen. Indirekt, indem die Empfehlungen an die Leistungsbeurteilung gebunden sind, die den Bildungsstand des Kindes meist nicht der Wirklichkeit entsprechend wiedergeben. Folglich ist das deutsche Schulsystem für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten verantwortlich. Kinder und Jugendliche, die

⁹⁹ Vgl. Maresa Sprietsma (November 2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School, Discussion Paper No. 09-074, Mannheim, S. 3 und Gresch, 2012: Migrantenkinder und Übergangsempfehlungen, a.a.O., S. 4

¹⁰⁰ Vgl. Jörg Dollmann (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsgang, Primäre und Sekundäre Handlungseffekte, Wiesbaden; zit. nach: Naika Foroutan (Hg.) (Dezember 2010): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand, Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland, Berlin, S. 27

¹⁰¹ Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 165, S. 296

mit schwierigen Voraussetzungen, wie einem türkischen Migrationshintergrund, ausgestattet sind, werden im deutschen Schulsystem diskriminiert. Sie haben häufig einen niedrigen sozioökonomischen Status und erhalten kaum die Möglichkeit, an höherer Bildung teilzuhaben und damit einen besseren sozialen Status zu erlangen.

3.3 Die Annehmbarkeit und Adaptierbarkeit von Bildung für Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund

Was nützt es dem Menschen, wenn er Lesen und Schreiben gelernt hat,
aber das Denken anderen überlässt?

(Ernst R. Hauschka, 1926-2012)

Die Strukturelemente „Annehmbarkeit“ und „Adaptierbarkeit“ sind vor allem bezüglich der Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund einander zugehörig. Ein Schulsystem mit entsprechenden Lehrplänen und -methoden, welches für solche jungen Menschen annehmbar ist, musste zunächst von der Bundesrepublik auf ihre Bedürfnisse adaptiert werden.

Lange Zeit wurde Deutschland in der Öffentlichkeit allerdings nicht als Einwanderungsland anerkannt. Vor allem die, in den 1960er Jahren als Gastarbeiter nach Deutschland zugezogenen Türken, sollten eher auf die Rückkehr in ihren Herkunftsstaat vorbereitet als integriert werden. Daher wurde die schulische Bildung nicht auf die Lebenslage der mit ihren Eltern immigrierten oder nachgereisten Kinder und Jugendlichen angepasst.¹⁰²

Um den wirtschaftlichen und technischen Fortschritt durch ausgebildete Arbeitskräfte sicherzustellen und den Anstieg von Arbeitslosigkeit zu verhindern, ist es unerlässlich auch oder eher *vor allem* die Menschen mit Migrationshintergrund auszubilden und zu fördern. Im Jahr 2006 hat der UN-Bildungsberichterstatter Muñoz über die demografische Entwicklung Deutschlands prognostiziert, dass in 20 bis 30 Jahren knapp 35 Prozent der Schüler ausländische Wurzeln haben könnten. Menschen

¹⁰² Vgl. United Nations, 2007: Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, a.a.O., S.16

mit Einwanderungsgeschichte stellen in Deutschland zudem die einzig wachsende Bevölkerungsgruppe dar.¹⁰³

Abgesehen von der wirtschaftlichen Notwendigkeit, das Potential dieser Menschen durch frühzeitige Förderung zur Entfaltung zu bringen, ist letztere auch erforderlich, um das Recht auf Bildung für alle Kinder zu verwirklichen, um allen eine selbstständige Lebensgestaltung zu ermöglichen und nicht nur solchen ohne Migrationshintergrund.

Schüler mit Einwanderungsgeschichte treten mit anderen Voraussetzungen ins Schulsystem, als ihre Vergleichsgruppe. Aufgrund ihrer familiären Bedingungen haben sie unter anderem Sprachdefizite, welche der Erlernung von Grundqualifikationen und einer optimalen Ausbildung im Gesamten entgegenstehen. Ihr kultureller und religiöser Hintergrund unterscheidet sich oftmals von dem ihrer Vergleichsgruppe. 63 Prozent der größten Zuwanderungsgruppe - die der Türkischstämmigen - gehörten 2008 den Muslimen an, die in Deutschland einen Anteil von circa 5 Prozent an der Gesamtbevölkerung ausmachten.¹⁰⁴ 2005 waren ungefähr 26 Prozent der Muslime Kinder und Jugendliche.¹⁰⁵ Folglich muss sich das deutsche Schulsystem auf die multikulturelle Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft eingestellt haben, indem es die sprachlichen Defizite von jungen Menschen kompensiert und ihre kulturellen und religiösen Hintergründe wertschätzt.

Ob das Recht auf Bildung im Hinblick auf die Strukturelemente „Annehmbarkeit“ und „Adaptierbarkeit“ bezüglich der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund in Deutschland verwirklicht ist, wird daher anhand folgender Fragen geprüft:

- Werden Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund sowohl Grundqualifikationen vermittelt als auch in ihrer ganzheitlichen Entwicklung unterstützt?
- Werden sie besonders gefördert? (In der Auseinandersetzung mit dieser Frage, wird der Fokus auf der Verfügbarkeit von Angeboten zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten und von qualifizierten Lehrern liegen).

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 19, Stanat et al., 2010: Schüler mit Migrationshintergrund, PISA 2009, a.a.O., S. 207 und Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 137

¹⁰⁴ Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (Juni 2009): Muslimisches Leben in Deutschland, i.A. der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg, S. 12, S. 80

¹⁰⁵ Eigene Berechnung anhand der Angaben des Zentralinstituts Islam-Archiv. Nach denen lebten 3,2 Millionen Muslime in Deutschland und davon waren 850 000 Kinder und Jugendliche. Vgl. Dr. Frank Gesemann (i.A. der Friedrich Ebert Stiftung) (Dezember 2006): Die Integration junger Muslime in Deutschland, Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration, Berlin, S. 6, S.8

- Können sie einen von ihnen gewünschten Religions- oder einen Alternativunterricht besuchen und wird ihnen der Ausdruck ihrer Kultur und Religion ermöglicht?

3.3.1 *Die mangelhafte Förderung der ganzheitlichen Entwicklung*

Wie im Kapitel 3.2.2 darlegt, schnitten sowohl die Gesamtgruppe der 15-jährigen mit Migrationshintergrund als auch die mit türkischen Wurzeln im Besonderen in dem Lesekompetenztest der PISA-Studie 2009 schlechter ab, als ihre Vergleichsgruppe. Junge Menschen anderer ethnischer Herkunft erhalten außerdem geringere Noten in den Fächern Mathematik und Deutsch.

Vermag es die Schule nicht, die Grundqualifikationen des Lesens, Schreibens und Rechnens zu vermitteln, kann es sie Recht auf eine Bildung, welches „jedermann ermöglich[t, J.F.] [...], eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen“¹⁰⁶ nicht garantieren. Für die ideale Teilnahme am gesellschaftlichen Leben sind diese Fähigkeiten notwendig.

Mit der Etablierung von Ganztagschulen versucht Deutschland seit dem Jahr 2000, sein Schulsystem auf die geringen Leistungen der Schüler anderer ethnischer Herkunft zu adaptieren. Alle Nachmittagsangebote sollen vor allem zur Beseitigung der Benachteiligung und zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund reichen. Dementsprechend richten sich einige speziell auf die Förderung des Lesens und Rechnens als Grundqualifikationen. Die Arbeitsgemeinschaften wiederum sollen zusätzlich der körperlichen, sozialen und emotionalen - kurz: der ganzheitlichen - Ausbildung des Kindes dienen. Dadurch kann das Bildungsziel, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“¹⁰⁷, erreicht werden.¹⁰⁸

Wird lediglich die Teilnahmequote an den Angeboten betrachtet, scheinen die zur Schulung der kognitiven Fähigkeiten, die Zielgruppe zu erreichen, während die Arbeitsgemeinschaften bei dieser eher wenig Interesse weckt. 2005 nahmen knapp 68

¹⁰⁶ S. § 13 Abs. 1, Sozialpakt

¹⁰⁷ S. § 29 Abs. 1a), KRK

¹⁰⁸ Vgl. Nathalie Fischer, Felix Brümmer (2011): Entwicklung von Lernmotivation, Sozialverhalten und schulischer Performanz in der Ganztagschule, Einflüsse von Angebotsqualität und Dosierung, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, Frankfurt am Main, S. 1ff.

Prozent der Fünft-, Siebt- und Neuntklässler der Ersten und fast 57 Prozent der Zweiten Generation mit ausländischen Wurzeln an der Hausaufgabenbetreuung teil. Förderangebote, wie Rechtschreibtrainings, wurden von mehr als doppelt so vielen Schülern mit Migrationshintergrund wahrgenommen, als von solchen mit deutschen Wurzeln. Indes war insbesondere die Erste Generation in Arbeitsgemeinschaften mit einer gut zwanzigprozentig geringeren Teilnehmerquote, als die von jungen Menschen ohne Einwanderungsgeschichte und solchen der Zweiten Generation unterrepräsentiert.¹⁰⁹

Werden jedoch die tatsächlichen Auswirkungen der Maßnahmen auf die schulischen Leistungen und das Sozialverhalten betrachtet, wird sichtbar, dass zwischen Initiierung und Qualität unterschieden werden muss. Die jüngste Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen hat diese über einen Zeitraum von vier Jahren (2005-2010) evaluiert. Ihre Ergebnisse weisen nach, dass die ausschließliche Bereitstellung eines Angebots ohne Qualitätssicherung keinerlei Auswirkung auf eine Leistungsverbesserung der Schüler mit Migrationshintergrund hat. Die Benachteiligung dieser jungen Menschen im Schulsystem, ob ihrer Voraussetzungen, kann demnach nicht ausgeglichen werden.

Sind die Angebote jedoch qualitativ hochwertig sowie die Beteiligung dieser Schüler aktiv und kontinuierlich, können die Lernenden in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch Verbesserungen erzielen und das Sozialverhalten kann geschult werden.¹¹⁰

Es sind allerdings keine bundesweitgeltenden Qualitätsstandards für Rahmenbedingungen und pädagogische Konzepte vorhanden, sodass die Bundesländer ihre Ganztagschulen individuell gestalten können. Dies gereicht den Schülern, ob mangelnder Auswahl an Angeboten oder unzureichender Qualität der Maßnahmen, nicht immer zum Vorteil. Die wsk-Allianz zeigt sich besorgt, „dass gerade das Ziel der Verbesserung von Chancengleichheit nicht zuverlässig erreicht wird, weil infolge schlechter Rahmenbedingungen bestenfalls eine Betreuung sicher gestellt werden kann, jedoch keine individuelle Förderung.“¹¹¹

Es ist dem Bildungsföderalismus geschuldet, dass die ausgeweitete Etablierung von Ganztagschulen ihre Funktion nicht bundesweit erfüllen kann. Das Bildungssystem

¹⁰⁹ Zum Vergleich: Fast 51 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund nahmen an der Hausaufgabenbetreuung teil, nahezu 21 Prozent an weiteren Förderangeboten und fast 73 Prozent an Arbeitsgemeinschaften; Die Angaben zur Zweiten Generation entsprechen eigenen Berechnungen, da die Erhebung innerhalb der Zweiten Generation zwischen denjenigen, von denen ein Elternteil aus dem Ausland stammt und denjenigen, deren beide Eltern zugewandert sind unterscheidet. Vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 169

¹¹⁰ Vgl. Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkung, Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010, 2., überarbeitete Auflage, Frankfurt, S. 3

¹¹¹ S. wsk-Allianz, 2011: Parallelbericht zum fünften Staatenbericht, a.a.O., S. 62

wurde nicht an die PISA-Ergebnisse adaptiert und Chancengleichheit nicht sichergestellt.

3.3.2 *Die mangelhafte Förderung der Herkunfts- und Zweitsprache*

Durch die Analyse hinsichtlich der Garantie des deutschen Schulsystems auf eine diskriminierungsfreie Zugänglichkeit ist bereits deutlich geworden, dass Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Sprache benachteiligt werden. Ihre Muttersprache wird nicht als Fremdsprache anerkannt, sie erbringen wegen unzureichender Deutschkenntnisse fächerübergreifend mangelhaftere Leistungen und erhalten in der Folge Empfehlungen für Schultypen des niedrigeren Bildungswegs. Dementsprechend kann bereits konstatiert werden, dass die Bundesrepublik sein Schulsystem nicht ausreichend auf seine heterogene Schülerschaft adaptiert hat. Im Folgenden wird aufgedeckt, ob zumindest eine Bemühung der Bundesrepublik hinsichtlich der Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Heterogenität seiner Schülerschaft und damit der Sicherstellung einer annehmbaren Bildung, festzustellen ist.

Die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler erfordern kontinuierliche, während der gesamten Schulzeit etablierte Maßnahmen. Einerseits sollen diese den deutschen Spracherwerb fördern, damit die Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt am Unterricht teilnehmen können und andererseits ihre Herkunftssprache würdigen.¹¹²

Auf Bundesebene hat die KMK versucht, Rahmenbedingungen für die Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Pluralität der Schülerschaft zu etablieren. In ihren „Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung in der Schule“ (1996) ist unter anderem festgehalten, dass die Mehrsprachigkeit erhalten und gefördert werden sollte.¹¹³ Die Bundesregierung erhebt im fünften Staatenbericht den Anspruch, diese Forderung bundesweit zu erfüllen. Die Schulsysteme der Bundesländer würden Förderangebote, die die Mehrsprachigkeit auf verschiedenste Weise berücksichtigen, bereitstellen.¹¹⁴

¹¹² Vgl. SVR, 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010, a.a.O., S. 146

¹¹³ Vgl. Motakef, 2006: Das Menschenrecht auf Bildung, a.a.O., S. 29f.

¹¹⁴ Vgl. BMAS, 2008: Fünfter Staatenbericht zum Sozialpakt, a.a.O., S. 96f.

Laut PISA 2009 sind die Maßnahmen in der Bundesrepublik zur schulischen Förderung von 15-jährigen im Vergleich mit anderen OECD-Staaten allerdings unzureichend. Da die Empfehlungen der KMK nicht rechtlich bindend sind, sind die Bundesländer nicht verpflichtet, Sprachförderung zu betreiben. Gleichwohl initiieren zwar alle Maßnahmen, setzen jedoch sehr unterschiedliche Schwerpunkte. Am häufigsten wird ein zusätzlicher, neben dem Regelunterricht stattfindender Förderunterricht angeboten. Dieser soll eine Verbesserung der Deutschkenntnisse erzielen. An Schulen, an denen diese Maßnahme etabliert ist, lernten 2009 knapp 30 Prozent aller Schüler. Etwas mehr als 11 Prozent besuchten Schulen, die junge Menschen mit Migrationshintergrund in gesonderten Klassen unterrichteten und auf die Teilnahme am Regelunterricht vorbereiteten. Lediglich knapp 2 Prozent gingen auf eine Schule, die teilweise Fachunterricht in der Herkunftssprache anbot.¹¹⁵

Die Initiierung der sprachlichen Förderangebote sollte eine positive Diskriminierung sein. An den Schulen, an denen Vorbereitungsklassen eingerichtet sind, werden die an diesen Teilnehmenden jedoch negativ diskriminiert. Wie eine empirische Studie von Gomolla und Radtke (2000) belegt, bedingt der Ausschluss aus den Regelklassen, eine längere Schulzeit und eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte übergestellt zu werden. Der Besuch einer solchen Klasse ist also vielmehr Risikofaktor für den Bildungserfolg, als dass er ihn sicherstellt.¹¹⁶

Nach den Annahmen der Sprachforschung, werden nicht nur sprachliche Fertigkeiten in der Herkunftssprache, sondern auch in der Zweitsprache erlangt, wenn erstere fächerübergreifend berücksichtigt und kontinuierlich geschult wird. Neben den Unterrichtsinhalten, könnten so gleichzeitig sprachliche Kompetenzen vermittelt werden. Die Leistungen der Schüler könnten sich verbessern und ihr Selbstwertgefühl könnte wachsen.

In Deutschland sind solche bilingualen Förderangebote im Gegensatz zu den USA oder Kanada sehr selten. Wie erwähnt, besuchten im Jahr 2009 unter 2 Prozent aller Jugendlichen eine Schule, in der Fachunterricht in der Herkunftssprache angeboten wurde. Dies liegt wohl in der multilingualen Zusammensetzung der deutschen Schülerschaft begründet. Es ist kaum möglich, die Muttersprache aller Kinder in den Lehrplänen zu berücksichtigen. Beispiele guter Praxis sind, in Berlin und Hamburg zu

¹¹⁵ Vgl. Hertel et al., 2010: Rahmenbedingungen im Deutschunterricht, PISA 2009, a.a.O., S. 127

¹¹⁶ Vgl. Mechthild Gomolla, Frank-Olaf Radtke (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule. In: Ingrid Gogolin, Bernhard Nauck (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms Faber, Leverkusen Opladen, S. 333

finden. In einer Berliner Europaschule und einer deutsch-türkischen Klasse einer Hamburger Schule haben Türkischstämmige die Möglichkeit, einen türkisch-deutsch-bilingualen Unterricht wahrzunehmen.¹¹⁷

Möglicherweise ist der Mangel an zweisprachigen Angeboten außerdem darauf zurückzuführen, dass es sich lediglich um Annahmen und keine abgesicherten Befunde der Sprachforschung darüber handelt, ob die Erlernung der Herkunftssprache sich positiv auf die der Zweitsprache auswirkt. In Deutschland steht die Forschung hinsichtlich dieses Zusammenhangs noch am Anfang. Folglich gibt es aber auch keine Belege für einen negativen Einfluss der Kenntnisse in der Herkunftssprache auf die Ausbildung sprachlicher Fertigkeiten in der Zweitsprache. Unabhängig davon, ob der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes durch Beherrschung der Muttersprache leichter gelingt, können durch bilingualen Unterricht Kompetenzen in zwei Sprachen gleichzeitig erlangt werden. In der globalisierten Welt kann dies den Schülern nur zum Vorteil gereichen.¹¹⁸

Ein Recht auf muttersprachlichen Unterricht ist in den Menschenrechtsdokumenten zwar nicht definiert, wohl aber das Recht eines Kindes, Toleranz gegenüber Anderen entwickeln zu können und „Achtung vor [...] seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt,- und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen“¹¹⁹ vermittelt zu bekommen.

Dieses Recht kann durch Unterricht in der Herkunftssprache sichergestellt werden. Eine bilinguale Ausbildung ermöglicht nicht nur *allen* Schülern unabhängig ihres familiären Hintergrunds die Erlernung von zwei Sprachen gleichzeitig, sondern auch Wertschätzung ihrer und anderer Kulturen. Damit bezweckt diese Maßnahme die Entwicklung der Persönlichkeit *aller* junger Menschen und ist nicht allein zur Schulung der Kinder mit Migrationshintergrund eingerichtet, wie die sprachfördernden Vorbereitungsklassen. Kurzum wird durch bilingualen Unterricht die Multikulturalität und -lingualität der deutschen Gesellschaft abgebildet und gewürdigt.¹²⁰

Trotz der Bemühungen der KMK und der vielfältigen Maßnahmen der Bundesländer, die sprachliche und kulturelle Pluralität zu berücksichtigen, werden

¹¹⁷ Vgl. Motakef, 2006: Das Menschenrecht auf Bildung, a.a.O., S. 29f., Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 168 und Hertel et al., 2010: Rahmenbedingungen im Deutschunterricht, PISA 2009, a.a.O., S. 127

¹¹⁸ Vgl. Ursula Neumann (2007): Das Recht auf Bildung für Migranten- und Flüchtlingskinder. In: Overwien, Prengel (Hg.) (2007): Recht auf Bildung, a.a.O., S. 242

¹¹⁹ S. § 29 Abs. 1c) und Vgl. § 29 Abs. 1d), KRK

¹²⁰ Vgl. SVR, 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010, a.a.O., S. 149

Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch im Schulsystem der Bundesrepublik diskriminiert. Sei es, weil die Vorbereitungsklassen kaum für Chancengleichheit sorgen oder herkunftssprachlicher Unterricht kein zeugnis- oder versetzungsrelevantes Fach ist. Die Vielfältigkeit der Sprachen und Kulturen wird nur unzureichend berücksichtigt. Das Recht auf Bildung, welches das Recht auf eine adaptierbare und annehmbare Bildung beinhaltet, wird bundesweit nicht umgesetzt.

3.3.3 *Die mangelhafte Förderung ob fehlendem oder unqualifiziertem Personal*

Ob für Kinder anderer ethnischer Herkunft ein annehmbarer Unterricht abgehalten werden kann, liegt nicht nur an ihren eigenen sprachlichen Fertigkeiten - die ihre Teilnahme bedingen - sondern ebenfalls in der Qualität ihrer Lehrer. Diese sollten nicht nur als Experten für das Lehren und Lernen fungieren, sondern Vorbilder, Übersetzer und Kulturvermittler sein. Insbesondere solche mit Migrationshintergrund können diese Rollen einnehmen.

Gemäß Downey und Pribesh (2004) kann angenommen werden, dass ausländischstämmige Kinder gegen einen deutschen Lehrer eher Widerstand ausüben und daher schlechtere Leistungen erbringen. Demzufolge wäre ein besserer Schulerfolg von Schülern mit türkischen Wurzeln vorstellbar, wenn sie von einem Lehrer mit gleichem ethnischen Hintergrund unterrichtet werden würden.¹²¹

Möglicherweise ist die Ablehnung der entsprechenden Schüler auf ihr Empfinden einer nicht objektiven Behandlung und Beurteilung durch ihren Lehrer zurückzuführen. Wie im Kapitel 3.2.3 erläutert, verbinden Lehrkräfte mit einer Zuwanderungsgeschichte oftmals Leistungsschwäche und Motivationslosigkeit. Gemäß der AID:A-Studie fühlten sich fast 10 Prozent der im Jahr 2008 befragten Neun- bis Zwölfjährigen mit Migrationsgeschichte ungerecht beurteilt.¹²²

Dem fünften Staatenbericht zufolge, ist bereits in einigen Bundesländern ein Kontingent an Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte vorhanden. Wie allerdings im

¹²¹ Vgl. Douglas B. Downey, Shana Pribesh (2004): When Race Matters, Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behaviour, zit. nach: Diefenbach, 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien, a.a.O., S. 131f.

¹²² Das sind 3 Prozent mehr im Vergleich zu den Schülern ohne Migrationshintergrund. Vgl. DJI, 2008: AID:A, a.a.O.

Kapitel 3.2.1 aufgedeckt, ist dieses höchst unzureichend und entspricht keineswegs dem Bedarf.¹²³

Auch Lehrkräfte mit deutschem Hintergrund sollten in der Lage sein, eine Vermittlerposition zwischen den Kulturen einzunehmen und alle Kinder und Jugendliche gleichermaßen zu fördern. Obwohl zahlreiche Konzepte zum Umgang mit kultureller Vielfalt im Unterricht vorhanden sind, sind entsprechende Fähigkeiten zum Umgang mit Schülern ausländischer Herkunft nicht genügend ausgebildet. Einer Studie von Edelmann (2006) zufolge, ist die Anerkennung oder sogar Wertschätzung der multikulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft als Ressource unter dem Lehrpersonal noch nicht ausreichend verbreitet.¹²⁴

3.3.4 *Die unzureichende Wertschätzung der Herkunftskultur durch eine nur dürftige Bereitstellung von gewünschtem Religionsunterricht*

Laut Paragraf 13 Absatz 3 der KRK, haben alle Kinder ein Recht auf eine Ausbildung, die ihrem religiösen und kulturellen Hintergrund entspricht. Hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeit unterscheiden sich vor allem die Menschen mit türkischer Migrationsgeschichte von der Mehrheitsgesellschaft. 2008 waren 63 Prozent der Personen mit türkischen Wurzeln Muslime. Dementsprechend ergibt sich für die meisten türkischstämmigen Schüler aus der Etablierung eines islamischen Religionsunterrichts die Annehmbarkeit von Bildung. Gut 76 Prozent der 16-jährigen befragten Muslime der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ gaben 2008 an, die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts zu befürworten. Insofern besteht ein hoher Bedarf an der Etablierung dieser Lehre als festes Unterrichtsfach. Demgegenüber stehen die geringen Beteiligungsquoten der muslimischen Jugendlichen am islamischen Religionsunterricht (gut 11 Prozent). Ein größerer Anteil von ihnen nahm am Ethikunterricht (nahezu 26 Prozent) oder weder am Religions- noch am Ethikunterricht teil (fast 54 Prozent).¹²⁵

¹²³ Vgl. BMAS, 2008: Fünfter Staatenbericht zum Sozialpakt, a.a.O., S. 96

¹²⁴ Vgl. Doris Edelmann (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum, Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, S. 1, 9ff., 18

¹²⁵ Vgl. Deutsche Islam Konferenz (2012): Schülerpotenzial für islamischen und alevitischen Religionsunterricht, Nürnberg

Die geringe Teilnahme obliegt wohl dem mangelnden Angebot, welches dem Bildungsföderalismus geschuldet ist. Zwar ist gemäß Artikel 7 Absatz 3 des GG der Religionsunterricht ein ordentliches Lehrfach, welche Religion/en indes gelehrt wird/werden obliegt dem zuständigen Kultusministerium. 2011 gab es lediglich in sechs Bundesländern das Fach „Islamische Religion“ beziehungsweise „Islamkunde“. Letztere soll den Schülern nicht den Glauben näherbringen, sondern über die Kultur informieren.

Solche Unterrichtsfächer vermögen es nicht nur religiöse Inhalte zu vermitteln, sondern auch, gemäß den Paragraphen 29 Absatz 1c) und d) der KRK, die kulturelle und sprachliche Vielfalt wertzuschätzen. Mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen, führten alle Bundesländer diesbezügliche Angebote bisher nur als Modelversuche ein.¹²⁶ Mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 werden zunächst an 44 nordrhein-westfälischen Grundschulen 2 500 Schüler in islamischer Religion unterwiesen. Lehrer, die zuvor das Fach Islamkunde unterrichteten, werden die Kinder im muslimischen Glauben unterweisen. Sie müssen sich dabei an den Inhalten des von ihnen zuvor gelehrtens Fachs orientieren, da noch keine Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht vorhanden sind. Lehrkräfte, die eine theologische Ausbildung in islamischer Religion abgeschlossen haben, können erst ab 2019 eingesetzt werden. Erst ab dem Wintersemester 2012/2013 haben Studenten die Möglichkeit, dieses Fach zu studieren.

Gemessen an der Gesamtanzahl der Grundschulen (3 086) und der der Grundschüler muslimischen Glaubens (140 000), ist das Angebot an islamischer Religionslehre sehr gering. Allerdings sollen ab dem Schuljahr 2013/2014 auch Schüler des Sekundarbereichs I diesen Unterricht besuchen können. Es ist das Ziel, allen 320 000 nordrhein-westfälischen Schülern mit muslimischem Glauben, ihre Religion zu vermitteln.¹²⁷

Insgesamt ist das deutsche Schulsystem hinsichtlich der religiösen Heterogenität der Bevölkerung allerdings noch nicht angepasst. Es wird nicht allen Kindern im Schulsystem ausreichend ermöglicht, Artikel 30 der KRK entsprechend, „seine Kultur zu pflegen, sich zu einer Religion zu bekennen und sie auszuüben [...]“. Dies liegt wohl auch an der späten Akzeptanz der Bundesrepublik, Deutschland als ein Einwanderungsland zu betrachten.

¹²⁶ Vgl. SVR, 2010: Einwanderungsgesellschaft 2010, a.a.O., S. 149 und Deutsche Islam Konferenz (13.-14.2011): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland, Perspektiven und Herausforderungen, Dokumentation, Tagung der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg, S. 138

¹²⁷ Dominik Reinle (19.08.2012): Islamunterricht in NRW, Start ohne Lehrplan und Religionslehrer. In: Westdeutscher Rundfunk, Köln

Obwohl die Erhaltung der Kultur und Religion nicht gebührend unterstützt wird, ist ihr Ausdruck bundesweit akzeptiert. Im Grundgesetz sowie in der KRK und im Sozialpakt sind sowohl das Recht auf Religionsfreiheit als auch das Bildungsziel der freien Entfaltung der Persönlichkeit etabliert.¹²⁸ Daher gibt es keine rechtliche Grundlage für ein Verbot des Kopftuchtragens, als Ausdruck einiger muslimischer Schülerinnen ihres Glaubens respektive ihrer Einstellung. Trotzdem nahmen laut Berichten des Spiegel Online in den Jahren 2008 und 2010 einige Schulen, zum Beispiel in Düsseldorf und Dresden, ein solches Verbot in ihre Hausordnungen auf. Die jeweiligen Kultusministerien stellten jedoch die zeitnahe Wiederherstellung der alten Regelungen sicher. Der Bundesrepublik im Gesamten kann nicht die Schuld für das Handeln einzelner Schulleiter zugewiesen werden.¹²⁹

Deutschland verstößt damit zwar nicht gegen ein Recht auf Bildung, welches die freie Ausübung der Kultur und Religion würdigt oder gegen das Recht auf Minderheitenschutz (Artikel 30, KRK), versäumt es aber, in seinem Schulsystem beide Rechte im vollem Umfang zu verwirklichen. Aufgrund des unzureichenden Angebots für eine entsprechende religiöse und kulturelle Ausbildung ist schulische Bildung für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht annehmbar.

3.3.5 *Zusammenfassung der Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland*

Die Bildungskarrieren von Schülern anderer ethnischer Herkunft sind von vielerlei Faktoren abhängig: sowohl von individuellen als auch von strukturellen Voraussetzungen. Zu den individuellen Gegebenheiten zählen ihr familiärer Hintergrund, wie ihre sozioökonomische Lage und das Bildungsniveau ihrer Eltern, ihr eigener Migrationsstatus sowie die in der Familie gesprochene Sprache. Wie die Schulleistungsuntersuchungen gezeigt haben, erbringen vor allem Türkischstämmige, ob ihrer Voraussetzungen geringere Leistungen.

¹²⁸ Vgl. § 4, GG, §§ 14 und 29 Abs. 1a), KRK und § 13 Abs. 1, Sozialpakt

¹²⁹ Vgl. Bernd Dicks (16.10.2008): Muslimische Schülerinnen, Wie Rektoren das Kopftuchverbot ausweiten wollen. In: Spiegel Online, Hamburg und Spiegel Online (23.11.2010): Dresdner Schule, Kultusministerium prüft Kopftuchverbot. In: Spiegel Online, Hamburg

Verantwortlich für ihren minderwertigen Bildungserfolg, ist zu einem Großteil die Struktur des Schulwesens zu machen. Dass diese jungen Menschen eher geringer qualifizierende Bildungskarrieren verfolgen hat mehrere Ursachen. Es liegt an der kritikwürdigen subjektiven Bewertung des Lehrers, der Leistung und der Eignung eines Kindes für eine weiterführende Schule, an seiner unzureichende Voraussetzung zur Unterrichtung von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund und an der oft inadäquaten schulischen Förderung der entsprechenden Kinder.

Aufgrund der Struktur des Schulsystems, inklusive der bundesuneinheitlichen Regelungen zur Schülerbeförderung, werden soziale Ungleichheiten nicht verringert, sondern reproduziert. Vor allem junge Menschen mit Einwanderungsgeschichte haben häufig einen niedrigen sozioökonomischen Status, den sie wegen ihrer mangelhaften Ausbildung nicht ablegen können. Daher erschwert es das deutsche Schulsystem, individuelle Lebenswirklichkeiten durch Bildung zu überwinden. Die von Deutschland zur Verfügung gestellte Bildung, setzt damit das Recht auf Bildung, welches das Gleichheitsgebot beinhaltet, nicht um. Letzteres ist im Paragraf 2 der KRK definiert:

„(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormundes oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.“

Die Kinder mit Migrationshintergrund erhalten keinen barrierefreien Zugang zu schulischer Bildung und werden in der Schule institutionell diskriminiert. Deutschland trifft dementsprechend nicht „alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind von allen Formen der Diskriminierung [...] geschützt wird.“ Die institutionelle Diskriminierung geschieht in doppelter Hinsicht. Zum einen bilden die Leistungsbeurteilungen und Schullaufbahneempfehlungen den tatsächlichen Leistungsstand aller Schüler nicht realitätsentsprechend ab. Zum anderen erhalten diejenigen anderer ethnischer Herkunft keine oder eine nur unzureichende zusätzliche

Förderung. Letztere verursacht teilweise selbst Diskriminierung (durch die Vorbereitungsklassen). Um Chancengleichheit garantieren zu können, ist die Schaffung einheitlicher Bedingungen jedoch nicht ausreichend, denn solche führen nicht zu Chancengleichheit. Wegen des Anspruchs auf Gleichbehandlung und Gleichberechtigung muss es vielmehr eine Ungleichbehandlung, eine positive Diskriminierung geben. Wie an den PISA-Ergebnissen sichtbar, vermag es schulische Bildung nicht, sprachliche Defizite auszugleichen. Schülern mit Einwanderungsgeschichte ist es daher nicht möglich, gleiche schulische Leistungen zu erbringen. Die nicht diskriminierungsfreie Bildung erreicht das in der KRK Artikel 29 Absatz 1a) definierte primäre Bildungsziel, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“, nicht.

4 Resümee: Wird das Menschenrecht auf Bildung hinsichtlich der Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund durch das deutsche Schulsystem garantiert? - Ein abschließender Befund

Entschlossenheit im Unglück ist immer der halbe Weg zur Rettung.

(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)

Deutschland ist ein Einwanderungsland. Im Jahr 2011 wanderten über 300.000 Menschen mehr in die Bundesrepublik ein, als aus. Darunter waren etwa 20.000 Türken. Damit ist die Gruppe der immigrierten Türken 2011 mit einem Anteil von gut 3 Prozent an den Gesamtzuzügen unter den fünf größten Zuwanderungsgruppen.¹³⁰

Das demografische Profil des Landes ist aber nicht nur geprägt von der Unterschiedlichkeit der Menschen hinsichtlich ihres ethnischen, sondern auch ihres sozialen und kulturellen Hintergrunds sowie der Zusammensetzung der Bevölkerung nach Alter. Während der Anteil der jüngeren Menschen an der Gesamtbevölkerung, aufgrund geringer Geburtenzahlen, sinkt, steigt der der älteren. Allein die Gruppe derer mit Migrationshintergrund wächst. Dementsprechend nimmt auch der Anteil der Kinder mit Einwanderungsgeschichte an der Schülerschaft zu.¹³¹

Angesichts des Wachstums der Bevölkerungsgruppe mit Einwanderungsgeschichte und dem großen Anteil der Türkischstämmigen an dieser, sollte die Bundesregierung sein Schulsystem an die besonderen Voraussetzungen der Kinder dieser Gruppe anpassen. Dies nicht nur, um wirtschaftliche Interessen in Zukunft verfolgen zu können, sondern auch, um das Recht eines jeden Kindes unabhängig seines familiären Hintergrunds auf Bildung umzusetzen. Mit der Ratifizierung der internationalen Menschenrechtsdokumente ist Deutschland diese Verpflichtung eingegangen. Im Artikel 13 Absatz 2e) des Sozialpaktes ist festgeschrieben: „Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts die Entwicklung eines Schulsystems auf allen Stufen aktiv voranzutreiben [...] ist.“

¹³⁰ Insgesamt wanderten 2011 622.506 Menschen in die Bundesrepublik ein. Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtling, 2012: Das Bundesamt in Zahlen, 2011, a.a.O., S. 70

¹³¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland, a.a.O., S. 5

Im Jahr 2000 machten die PISA-Ergebnisse vor allem die mangelhaften Leistungen der Schüler mit Einwanderungsgeschichte und derer mit türkischem im Besonderen sichtbar. Um die schlechten Ergebnisse zu kompensieren, wurden in der Folge unter anderem Schulen vermehrt zu Ganztagsbetrieben umgestaltet.

Deutschland ist demnach zwar bemüht, seiner Verpflichtung nachzukommen, doch vermag es trotz seiner etablierten Maßnahmen, wie den Ganztagschulen, den sprachlichen Förderprogrammen und der Einführung von Modelversuchen zum islamischen Religionsunterricht bisher nicht, sie einzuhalten. Die Diskriminierung von vor allem Kindern mit türkischem Migrationshintergrund wird bundeseinheitlich nicht nivelliert.

Der Vorwurf der Bildungsbenachteiligung dieser Schüler, betrifft die Bundesländer im unterschiedlichen Ausmaß. Dementsprechend sind die anfallenden Kosten für Beförderung und Lehrmittel länderintern geregelt. Die Eltern der Schüler des Primar- sowie des Sekundarbereichs I und II müssen unter gewissen Bedingungen einen oder keinen Eigenbeitrag für die Fahrt zur Schule leisten.

Die Schullaufbahneempfehlungen, die den Leistungsstand der Kinder und Jugendlichen nicht wirklichkeitsgetreu erfassen, sind in einigen Bundesländern rechtlich bindend. Kinder und Jugendliche, die Schulen in solchen Bundesländern besuchen, können daher nicht gegen eine möglicherweise fehlerhafte Beurteilung ihrer Kompetenzen handeln. Sie sind nicht berechtigt, eine andere als die verordnete Schulart zu besuchen. Damit sind sie gegenüber den Schülern benachteiligt, die frei in ihrer Wahl einer weiterführenden Schule sind.

In der Umsetzung des Rechts auf Bildung hinsichtlich der diskriminierungsfreien Garantie des Erhalts von Religionsunterricht, übernimmt das Bundesland Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterrolle. Wenn auch nicht flächendeckend, wurde zum Schuljahr 2012/2013 an einigen Grundschulen islamischer Religionsunterricht etabliert.¹³²

Gymnasien der Städte Duisburg und Hamburg weisen im Besonderen das Strukturelement der Annehmbarkeit von Bildung für Schüler mit türkischer Zuwanderungsgeschichte auf. Das Fach „Türkisch“ kann als Abiturfach gewählt werden. Türkische Lehrer vermitteln nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch die türkische Kultur. Die Mehrsprachigkeit und die kulturelle Heterogenität werden an diesen Bildungseinrichtungen als Ressource betrachtet. Das Potential, welches in einem

¹³² In diesem Bundesland ist, die Anzahl der muslimischen Schüler allerdings auch am größten. Vgl. DIK, 2011: Islamischer Religionsunterricht, a.a.O., S. 138 und Reinle, 2012: Islamunterricht in NRW, a.a.O.

Migrationshintergrund liegt, wurde in Deutschland bisher jedoch nicht als Chance anerkannt. Gleichwohl können Menschen, die des Türkischen mächtig sind, als Kulturvermittler fungieren und in vielen Arbeitsbereichen eingesetzt werden, in denen Kundenkontakt mit Türkischstämmigen gepflegt werden muss.

Folglich sollten die Bundesländer, zur Verbesserung der Situation von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund, die Beförderungs- und Lehrmittelkosten vollständig abschaffen. Sie sollten sicherstellen, dass die Empfehlungen zur Schullaufbahn ihrer Bezeichnung entsprechend, als Hinweise zur Wahl einer weiterführenden Schule zu verstehen sind und nicht als Verpflichtung zum Besuch der „empfohlenen“ Schule. Der als Modelversuch eingerichtete islamische Religionsunterricht sollte in die Curricula aufgenommen werden. Die Herkunftssprache, das Türkische, sollte als Fremdsprache anerkannt werden.

Die KMK versucht mit ihren Empfehlungen Chancengleichheit herzustellen, doch sie hat nur unzureichende Kompetenzen. Um den Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund flächendeckend nicht nur die Verbesserung ihrer Leistungen, sondern einen gleichrangigen Schulerfolg in Deutschland zu ermöglichen, müsste der Bildungsföderalismus aufgehoben werden. Bundeseinheitliche Regelungen - beispielsweise detailliert ausformulierte Mindeststandards in den Ganztagschulen, bei den sprachlichen Förderprogrammen und bei der Ausbildung von Lehrkräften - könnten positive Auswirkungen auf die Bildungskarriere dieser Kinder haben. Zuvor müssten allerdings Qualitätskriterien für die genannten Maßnahmen, die zur Beseitigung ihrer Bildungsbenachteiligung führen sollen, ermittelt werden. So haben die Ganztagschulen bisher keinen einheitlichen kompensatorischen Effekt auf Chancenungleichheit. Durch den Vergleich der Nachmittagsangebote und ihrer Durchführung an verschiedenen Schulen könnten Qualitätsmerkmale festgestellt und zukünftig initiierte Programme an diesen ausgerichtet werden.

Zur Aufhebung des Bildungsföderalismus wäre die Änderung des Grundgesetzes notwendig. Zwar ist diese möglich, doch ein langwieriger Prozess. Zudem ist der Kultusbereich das Feld, auf dem die Bundesländer die meisten Gestaltungsmöglichkeiten haben. Daher wollen sie ihre Kompetenzen in diesem Bereich, wohl eher weniger gern abgeben. Insofern liegt es weiterhin in ihrer Verantwortung, den Anspruch eines jeden Kindes auf Bildung zu erfüllen, indem sie adäquate Fördermaßnahmen in ihre Lehrpläne aufnehmen.

*

Die Analyse der Situation von Schülern mit (türkischem) Migrationshintergrund hat bewiesen, dass die Struktur und Organisation des deutschen Schulwesens dafür verantwortlich ist, dass die ethnische Zugehörigkeit von Kindern und Jugendlichen ihren Bildungserfolg beeinflusst und ihnen das Recht auf Bildung, wie es operationalisiert wurde, nicht ausreichend garantiert wird. Zusammenfassend muss die Ausgangsfrage, die lautete: „Hält die Bundesrepublik Deutschland ihre durch die Ratifizierung internationaler Menschenrechtsdokumente eingegangene Verpflichtung ein, das Recht auf Bildung im Hinblick auf Schüler mit (türkischem) Migrationshintergrund zu erfüllen?“ mit „Nein“ beantwortet werden.

5 Literaturverzeichnis

- Anders, Yvonne/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2010): Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch kulturelle Disparitäten, Bonn, Berlin
URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf [03.07.12]
- Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland (wsk-Allianz) (2011): Parallelbericht der Allianz für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in Deutschland, zum fünften Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zum Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR), Berlin
URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary78022/ParallelBerichtWSKAllianz.pdf> [29.04.12]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld
URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [15.05.12]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld
URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [29.06.12]
- Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.) (2010): Bildungsentscheidungen, Wiesbaden
- Bertelsmann Stiftung (2011) (Hg.): Informationen zum Bildungssystem, Das Politikfeld Bildung im Wegweiser Kommune, Gütersloh
URL: http://www.wegweiser-kommune.de/themenkonzepte/bildung/download/pdf/Informationen_Bildungssystem.pdf [08.06.12]
- Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hg.) (2007): IGLU 2006, Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Zusammenfassung, Berlin
URL: http://iglu.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu/IGLU2006_Pressekonferenz_erweitert.pdf [26.05.12]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2008): Schulische Bildung von Migranten, Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1, Nürnberg
URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische-bildung.pdf?__blob=publicationFile [30.06.12]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (Juni 2009): Muslimisches Leben in Deutschland, i.A. der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg
URL: http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/566008/publicationFile/31710/vollversion_studie_muslim_leben_deutschland_.pdf [03.07.12]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (Juli 2010): Bundesweites Integrationsprogramm, Angebote der Integrationsförderung in Deutschland, Empfehlungen zur Weiterentwicklung, Nürnberg

- URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile [27.06.12]
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.) (Mai 2012): Das Bundesamt in Zahlen 2011: Asyl, Migration, ausländische Bevölkerung und Integration, Nürnberg
 URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2011.pdf;jsessionid=4483E1D7F4F7F73547A604A1637EED02.1_cid286?__blob=publicationFile [02.07.12]
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2008): Fünfter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland nach Artikel 16 und 17 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Berlin
 URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_state_report_germany_5_2008_de.pdf [26.04.12]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch kulturelle Disparitäten, Bonn, Berlin
 URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf [03.07.12]
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Zwölfter Kinder- und Jugendbericht, und Stellungnahme der Bundesregierung, Berlin
 URL: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf [15.05.12]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (April 2010): Dritter und Vierter Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, Berlin
 URL: http://www.national-coalition.de/pdf/PDFs_25_08_10/dritter-vierter-staatenbericht-kinderrechtskonventionbmfsfj.pdf [26.04.12]
- Council of Europe (2000), Deutsches Institut für Menschenrechte (2005), Menschenrechte der Schweiz MERS (2005): Kompass, Formale und non-formale Bildung, Budapest, Berlin, Bern
 URL: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcat=1539 [10.06.12]
- Deutsche Islam Konferenz (13.-14.02.2011): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland, Perspektiven und Herausforderungen, Dokumentation, Tagung der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg
 URL: http://www.deutsche-islam-konferenz.de/cln_092/SharedDocs/Anlagen/DE/DIK/Downloads/Sonstiges/Dokumentation_20IRU-Tagung_202011,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Dokumentation IRU-Tagung 2011.pdf [19.06.12]
- Deutsche Islam Konferenz (2012): Schülerpotenzial für islamischen und alevitischen Religionsunterricht, Nürnberg
 URL: <http://www.deutsche-islam-konferenz.de/SubSites/DIK/DE/Religionsunterricht/Imame/ReligionBildung/Schuelerpotenzial/schuelerpotenzial-node.html> [19.06.12]
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (15.08.2010): Thema 2010/08: Aufwachsen in Deutschland mit fremden Wurzeln, Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Auf einen Blick, München

- URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1047&Jump1=LINKS&Jump2=10> [23.06.12]
- Dicks, Bernd (16.10.2008): Muslimische Schülerinnen, Wie Rektoren das Kopftuchverbot ausweiten wollen. In: Spiegel Online, Hamburg
URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/muslimische-schuelerinnen-wie-rektoren-das-kopftuchverbot-ausweiten-wollen-a-584023.html> [19.06.12]
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungswesen, Aufklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden
- Downey, Douglas B./Pribesh, Shana (2004): When Race Matters, Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behaviour; zit. nach: Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungswesen, Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden
- Edelmann, Doris (2006): Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum, Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft
URL: http://www.unifr.ch/pedg/staff/edelmann/paed_professionalitaet.pdf [17.07.12]
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule, Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden
- Fischer, Nathalie/Brümmer, Felix (2011): Entwicklung von Lernmotivation, Sozialverhalten und schulischer Performanz in der Ganztagschule, Einflüsse von Angebotsqualität und Dosierung, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010, Frankfurt am Main
URL: <http://www.projekt-steg.de/steg/de/publiationen.html> [19.06.12]
- Foroutan, Naika (Hg.) (Dezember 2010): Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand, Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland, Berlin
URL: <http://www.heyamat.hu-berlin.de/dossier-sarrazin-2010> [15.05.12]
- Füssel, Hans-Peter/Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (Mai 2010): Der institutionelle Kontext von Übergangentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn, Berlin
URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf [03.07.12]
- Gesemann, Dr. Frank (i.A. der Friedrich Ebert Stiftung) (Dezember 2006): Die Integration junger Muslime in Deutschland, Bildung und Ausbildung als Schlüsselbereiche sozialer Integration, Berlin
URL: <http://library.fes.de/pdf-files/akademie/berlin/04705.pdf> [19.06.12]
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms Faber, Leverkusen Opladen
- Gogolin, Prof. Dr. Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung, ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-)Welt?, Förderung von MigrantInnen in der beruflichen Bildung durch sprachbezogene Angebote, Workshop am 24./25. September 2001 in Bonn
URL: http://www.good-practice.de/1_gogolin.pdf [16.05.12]

- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2000): Mechanismen institutioneller Diskriminierung in der Schule; zit. nach: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms Faber, Leverkusen Opladen
- Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai (2010): Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlungen und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.): Bildungsentscheidungen, Wiesbaden
- Gresch, Cornelia/Becker, Michael (2010): Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergang bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-) Aussiedlerfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule, Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn, Berlin
URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf [03.07.12]
- Gresch, Cornelia (21.05.2012): Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande? In: Allmedinger, Ph. D. Jutta (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) (Hg.): Elektronische Publikation „WZ Brief Bildung“, Berlin
URL: http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung212012_gresch.pdf [16.06.12]
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hg.) (2005): Migration und Bildung, Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden
- Heimbach-Steins, Marianne/Kruij, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland, Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven, Bielefeld
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2010): Kapitel 2, Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, New York, München, Berlin
URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf [16.06.12]
- Jacke, Christiane (11.04.2006): Abiturfach Türkisch in Duisburg. In: Fokus Online, München
URL: http://www.focus.de/wissen/mensch/schule_aid_107467.html [13.07.12]
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.) (2010): PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, New York, München, Berlin
URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf [16.06.12]
- Köse, Anil (03.07.2012): Türkisch ist das neue beliebte Abiturfach. In: Welt Online, Berlin
URL: <http://www.welt.de/regionales/hamburg/article107741843/Tuerkisch-ist-das-neue-beliebte-Abiturfach.html> [13.07.12]
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): Bildung in Deutschland 2006, Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld
URL: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [17.05.12]

- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkung, Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010, 2., überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main
URL: http://www.ganztagschulen.org/_downloads/Ergebnisbroschuere_StEG_2010-11-11.pdf [19.06.12]
- Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2010): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsgang. In: Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hg.) (2010): Bildungsentscheidungen, Wiesbaden
- Lohrenscheid, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung, Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Leverkusen Opladen
- Motakef, Mona (Mai 2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung, Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. In: Deutsches Institut für Menschenrechte, Berlin
URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publicationen/Studie/studie_das_menschenrecht_auf_bildung_u_der_schutz_vor_diskriminierung.pdf [15.05.12]
- National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland (Hg.) (2010): Ergänzender Bericht zum Dritt- und Viertbericht der Bundesrepublik Deutschland, Berlin
URL: http://www.national-coalition.de/pdf/26-01-2010/www_nc_Ergbericht.pdf [27.04.12]
- Neuhoff, Katja (2007): Grundlegung und Kriterien des Menschenrechts auf Bildung. In: Heimbach-Steins, Marianne/Kruip, Gerhard/Kunze, Axel Bernd (Hg.) (2007): Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland, Diagnosen, Reflexionen, Perspektiven, Bielefeld
- Neumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Kapitel 2, Lesekompetenz von PISA 2000-2009. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, New York, München, Berlin
URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf [16.06.12]
- Neumann, Ursula (2007): Das Recht auf Bildung für Migrantinnen- und Flüchtlingskinder. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.) (2007): Recht auf Bildung, Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Leverkusen Opladen
- Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung, Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Leverkusen Opladen
- Reinle, Dominik (19.8.2012): Islamunterricht in NRW, Start ohne Lehrplan und Religionslehrer. In: Westdeutscher Rundfunk, Köln
URL: <http://www1.wdr.de/themen/kultur/religion/islam/islamunterricht114.html> [22.08.12]
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010, Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, Essen
URL: http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2010/05/einwanderungsgesellschaft_2010.pdf [22.05.12]

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.) (2009): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Bonn
URL: <http://moodle.ncnu.edu.tw/file.php/13573/KMK2008.pdf> [19.07.12]
- Sekretariat der KMK (18.10.2010): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, Beschluss der KMK vom 02.07.1970, i.d.F. vom 06.05.1994. In: Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I und Förderung, Beobachtung und Orientierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (sog. Orientierungsstufe)
URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_10_18-Uebergang-Grundschule-S_eI1-Orientierungsstufe.pdf [03.07.12]
- Sekretariat der KMK (Hg.) (Juli 2011): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa, Auszug, Bonn
URL: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/sekundarbereich.pdf [09.06.12]
- Sekretariat der KMK (03.04.2012): Allgemein bildende Schule in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland, Statistik 2006-2010, Berlin
URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2010_Bericht_neu.pdf [12.07.12]
- Spiegel Online (23.11.2010): Dresdner Schule, Kultusministerium prüft Kopftuchverbot. In: Spiegel Online, Hamburg
URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/dresdner-schule-kultusministerium-prueft-kopftuchverbot-a-730730.html> [19.06.12]
- Sprietsma, Maresa (November 2009): Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School, Discussion Paper No. 09-074, Mannheim
URL: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf> [09.07.12]
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Seegeritz, Michael (2010): Kapitel 7.1, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): PISA 2009, Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster, New York, München, Berlin
URL: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf [16.06.12]
- Statistisches Bundesamt (26.09.2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Wiesbaden
URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile [24.06.12]
- United Nations, Economic and Social Council (08.12.1999): Implementation of the International Covenant Economic, Social and Cultural Rights, General Comment No. 13, The Right to Education, Genf
URL: <http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/0/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument> [12.05.12]
- United Nations, Economic and Social Council (15.01.2004): Economic, Social and Cultural Rights, The Right to Education, Report submitted by the Special Rapporteur, Katarina Tomasevski
URL: <http://www.right-to-education.org/sites/r2e.gn.apc.org/files/RTEProzent202004.pdf> [10.07.12]

- United Nations (09.03.2007): Implementation of General Assembly resolution 60/251 of march 15 2006 entitled “Human Rights Council”, Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Vernor Muñoz, Addendum, Mission to Germany (13.-21. February 2006), Genf
 URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/UN-Dokumente/Sonderberichterstatter/report_Munoz_mission_Germany_2006.pdf [16.05.12]
- Vereinte Nationen (12.12.1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, New York
 URL: <http://www.un.org/depts/german/grunddok/ar217a3.html> [27.4.12]
- Vereinte Nationen (16.12.1966): Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, in Kraft getreten am 03.01.1976, New York
 URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_de.pdf [26.04.12]
- Vereinte Nationen (20.11.1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien, New York
 URL: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf [26.04.12]
- Vereinte Nationen (17.04.2001): Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Anhang IX, Allgemeine Bemerkung 1, Artikel 29 Absatz 1: Bildungsziele, Genf
 URL: http://www.national-coalition.de/pdf/2010_11_18/GC_1_Bildung.pdf [28.04.12]
- Vereinte Nationen (2011): Wirtschafts- und Sozialrecht, Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Prüfung der Staatenberichte nach Artikel 16 und 17 des Paktes, Abschließende Bemerkungen des Ausschusses für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, Genf
 URL: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/ICESCR/icescr_state_report_germany_5_2008_cobs_2011_de.pdf [28.04.12]

Gesetze

- Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. August 2005 (gültig ab 01.01.12) § 71 Schülerbeförderung
 URL: <http://www.landesrecht.sachsen-anhalt.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+ST+ProzentC2ProzentA7+71&psml=bssahprod.psml&max=true> [14.06.12]
- Sozialgesetzbuch (SGB) - Achtes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe - (Artikel 1 des Gesetzes vom 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163), § 7, Neugefasst durch Bek. V. 14.12.06 I 3134; zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 22.12.2011 I 2975
 URL: http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/BJNR111630990.html [02.06.12]
- Verordnung zur Ausführung des § 97 Abs. 4 Schulgesetz (Schülerfahrkostenverordnung - SchfkVO). Vom 16. April 2005 geändert durch Verordnung vom 30. April 2010 (SGV. NRW. 223) (Stand 01.07.11)
 URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Verordnungen/SchuelerfahrkostenVO.pdf> [14.06.12]

6 Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die hier vorliegende Bachelorarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den genutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche gekennzeichnet habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Unterschrift der Verfasserin

7 Anhang

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948

§ 26

- (1) Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
- (2) Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
- (3) Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland, 1949

§ 7

- (1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.
- (2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.
- (3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.
- (4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.
- (5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.
- (6) Vorschulen bleiben aufgehoben.

§ 20

- (1) Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.

- (2) Alle Staatsgewalt geht vom Volke aus. Sie wird vom Volke in Wahlen und Abstimmungen und durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt.
- (3) Die Gesetzgebung ist an die verfassungsmäßige Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung sind an Gesetz und Recht gebunden.
- (4) Gegen jeden, der es unternimmt, diese Ordnung zu beseitigen, haben alle Deutschen das Recht zum Widerstand, wenn andere Abhilfe nicht möglich ist.

§ 30

Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder, soweit dieses Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt.

§ 72

- (1) Im Bereich der konkurrierenden Gesetzgebung haben die Länder die Befugnis zur Gesetzgebung, solange und soweit der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit nicht durch Gesetz Gebrauch gemacht hat.
- (2) Auf den Gebieten des Artikels 74 Abs. 1 Nr. 4, 7, 11, 13, 15, 19a, 20, 22, 25 und 26 hat der Bund das Gesetzgebungsrecht, wenn und soweit die Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht.
- (3) Hat der Bund von seiner Gesetzgebungszuständigkeit Gebrauch gemacht, können die Länder durch Gesetz hiervon abweichende Regelungen treffen über:
 1. das Jagdwesen (ohne das Recht der Jagdscheine);
 2. den Naturschutz und die Landschaftspflege (ohne die allgemeinen Grundsätze des Naturschutzes, das Recht des Artenschutzes oder des Meeresnaturschutzes);
 3. die Bodenverteilung;
 4. die Raumordnung;
 5. den Wasserhaushalt (ohne stoff- oder anlagenbezogene Regelungen);
 6. die Hochschulzulassung und die Hochschulabschlüsse.

Bundesgesetze auf diesen Gebieten treten frühestens sechs Monate nach ihrer Verkündung in Kraft, soweit nicht mit Zustimmung des Bundesrates anderes bestimmt ist. Auf den Gebieten des Satzes 1 geht im Verhältnis von Bundes- und Landesrecht das jeweils spätere Gesetz vor.

- (4) Durch Bundesgesetz kann bestimmt werden, daß eine bundesgesetzliche Regelung, für die eine Erforderlichkeit im Sinne des Absatzes 2 nicht mehr besteht, durch Landesrecht ersetzt werden kann.

§ 83

Die Länder führen die Bundesgesetze als eigene Angelegenheit aus, soweit dieses Grundgesetz nichts anderes bestimmt oder zuläßt.

Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, 1966

§ 2

- (1) Jeder Vertragsstaat verpflichtet sich, einzeln und durch internationale Hilfe und Zusammenarbeit, insbesondere wirtschaftlicher und technischer Art, unter Ausschöpfung aller seiner Möglichkeiten Maßnahmen zu treffen, um nach und

nach mit allen geeigneten Mitteln, vor allem durch gesetzgeberische Maßnahmen, die volle Verwirklichung der in diesem Pakt anerkannten Rechte zu erreichen.

- (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, zu gewährleisten, dass die in diesem Pakt verkündeten Rechte ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status ausgeübt werden.
- (3) Entwicklungsländer können unter gebührender Berücksichtigung der Menschenrechte und der Erfordernisse ihrer Volkswirtschaft entscheiden, inwieweit sie Personen, die nicht ihre Staatsangehörigkeit besitzen, die in diesem Pakt anerkannten wirtschaftlichen Rechte gewährleisten wollen.

§ 13

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht eines jeden auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss.
- (2) Die Vertragsstaaten erkennen an, dass im Hinblick auf die volle Verwirklichung dieses Rechts
 - a) der Grundschulunterricht für jedermann Pflicht und allen unentgeltlich zugänglich sein muss;
 - b) die verschiedenen Formen des höheren Schulwesens einschließlich des höheren Fach- und Berufsschulwesens auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, allgemein verfügbar und jedermann zugänglich gemacht werden müssen;
 - c) der Hochschulunterricht auf jede geeignete Weise, insbesondere durch allmähliche Einführung der Unentgeltlichkeit, jedermann gleichermaßen entsprechend seinen Fähigkeiten zugänglich gemacht werden muss;
 - d) eine grundlegende Bildung für Personen, die eine Grundschule nicht besucht oder nicht beendet haben, so weit wie möglich zu fördern oder zu vertiefen ist;
 - e) die Entwicklung eines Schulsystems auf allen Stufen aktiv voranzutreiben, ein angemessenes Stipendiensystem einzurichten und die wirtschaftliche Lage der Lehrerschaft fortlaufend zu verbessern ist.
- (3) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, die Freiheit der Eltern und gegebenenfalls des Vormunds oder Pflegers zu achten, für ihre Kinder andere als öffentliche Schulen zu wählen, die den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten oder gebilligten bildungspolitischen Mindestnormen entsprechen, sowie die religiöse und sittliche Erziehung ihrer Kinder in Übereinstimmung mit ihren eigenen Überzeugungen sicherzustellen.
- (4) Keine Bestimmung dieses Artikels darf dahin ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigt, Bildungseinrichtungen zu schaffen und zu leiten, sofern die in Absatz 1 niedergelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den vom Staat gegebenenfalls festgesetzten Mindestnormen entspricht.

§ 16

- (1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, nach Maßgabe dieses Teiles Berichte über die von ihnen getroffenen Maßnahmen und über die Fortschritte vorzulegen, die hinsichtlich der Beachtung der in dem Pakt anerkannten Rechte erzielt wurden.
- (2)
 - a) Alle Berichte werden dem Generalsekretär der Vereinten Nationen vorgelegt, der sie abschriftlich dem Wirtschafts- und Sozialrat übermittelt, damit dieser sie nach Maßgabe dieses Paktes prüft.
 - b) Sind Vertragsstaaten gleichzeitig Mitglieder von Sonderorganisationen, so übermittelt der Generalsekretär der Vereinten Nationen ihre Berichte oder einschlägige Teile solcher Berichte abschriftlich auch den Sonderorganisationen, soweit diese Berichte oder Teile sich auf Angelegenheiten beziehen, die nach den Satzungen dieser Organisationen in deren Aufgabenbereich fallen.

UN-Kinderrechtskonvention, 1989

§ 2 Achtung der Kindesrechte; Diskriminierungsverbot

- (1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird.

§ 3 Wohl des Kindes

- (1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.
- (2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.
- (3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, daß die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht

§ 28 Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung

- (1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere
 - a. den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
 - b. die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
 - c. allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
 - d. Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
 - e. Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.
- (2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.
- (3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

§ 29 Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

- (1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, daß die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muß,
 - a. die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
 - b. dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
 - c. dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt,- und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
 - d. das Kind auf ein verantwortungsbewußtes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
 - e. dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.
- (2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, daß sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.

§ 30 Minderheitenschutz

In Staaten, in denen es ethnische, religiöse oder sprachliche Minderheiten oder Ureinwohner gibt, darf einem Kind, das einer solchen Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, nicht das Recht vorenthalten werden, in Gemeinschaft mit anderen

Angehörigen seiner Gruppe seine eigene Kultur zu pflegen, sich zu seiner eigenen Religion zu bekennen und sie auszuüben oder seine eigene Sprache zu verwenden.

§ 44 Berichtspflicht

- (1) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Ausschuss über den Generalsekretär der Vereinten Nationen Berichte über die Maßnahmen, die sie zur Verwirklichung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte getroffen haben, und über die dabei erzielten Fortschritte vorzulegen, und zwar a) innerhalb von zwei Jahren nach Inkrafttreten des Übereinkommens für den betreffenden Vertragsstaat, b) danach alle fünf Jahre.
- (2) In den nach diesem Artikel erstatteten Berichten ist auf etwa bestehende Umstände und Schwierigkeiten hinzuweisen, welche die Vertragsstaaten daran hindern, die in diesem Übereinkommen vorgesehenen Verpflichtungen voll zu erfüllen. Die Berichte müssen auch ausreichende Angaben enthalten, die dem Ausschuss ein umfassendes Bild von der Durchführung des Übereinkommens in dem betreffenden Land vermitteln.
- (3) Ein Vertragsstaat, der dem Ausschuss einen ersten umfassenden Bericht vorgelegt hat, braucht in seinen nach Absatz 1 Buchstabe b vorgelegten späteren Berichten die früher mitgeteilten grundlegenden Angaben nicht zu wiederholen.
- (4) Der Ausschuss kann die Vertragsstaaten um weitere Angaben über die Durchführung des Übereinkommens ersuchen.
- (5) Der Ausschuss legt der Generalversammlung über den Wirtschafts- und Sozialrat alle zwei Jahre einen Tätigkeitsbericht vor.
- (6) Die Vertragsstaaten sorgen für eine weite Verbreitung ihrer Berichte im eigenen Land.

Sozialgesetzbuch VIII, 1990

§ 7 Begriffsbestimmungen

- (1) Im Sinne dieses Buches ist
 1. Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist, soweit nicht die Absätze 2 bis 4 etwas anderes bestimmen,
 2. Jugendlicher, wer 14, aber noch nicht 18 Jahre alt ist,
 3. junger Volljähriger, wer 18, aber noch nicht 27 Jahre alt ist,
 4. junger Mensch, wer noch nicht 27 Jahre alt ist,
 5. Personensorgeberechtigter, wem allein oder gemeinsam mit einer anderen Person nach den Vorschriften des Bürgerlichen Gesetzbuchs die Personensorge zusteht,
 6. Erziehungsberechtigter, der Personensorgeberechtigte und jede sonstige Person über 18 Jahre, soweit sie aufgrund einer Vereinbarung mit dem Personensorgeberechtigten nicht nur vorübergehend und nicht nur für einzelne Verrichtungen Aufgaben der Personensorge wahrnimmt.
- (2) Kind im Sinne des § 1 Abs. 2 ist, wer noch nicht 18 Jahre alt ist.
- (3) (weggefallen)
- (4) Die Bestimmungen dieses Buches, die sich auf die Annahme als Kind beziehen, gelten nur für Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Verordnung zur Ausführung des § 97 Abs. 4 Schulgesetz des Landes Nordrhein Westfalen, 2010

§ 5 Notwendigkeit

- (1) Schülerfahrkosten sind die notwendigen Kosten für die Beförderung von Schülerinnen und Schülern.
- (2) Fahrkosten entstehen notwendig, wenn der Schulweg nach § 7 Abs. 1 in der einfachen Entfernung für die Schülerin oder den Schüler der Primarstufe mehr als 2 km, der Sekundarstufe I mehr als 3,5 km und der Sekundarstufe II mehr als 5 km beträgt. Gleiches gilt für Schülerinnen und Schüler der entsprechenden Klassen der Förderschulen.
- (3) Soweit bei überwiegendem wöchentlichem Vor- und Nachmittagsunterricht ein zweites Zurücklegen des Schulwegs aus schulischen Gründen notwendig ist und insgesamt die Entfernungen des Absatzes 2 überschritten werden, entstehen Fahrkosten notwendig für einen Schulweg.

Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt, 2012

§ 71 Schülerbeförderung

- (1) Die Landkreise und kreisfreien Städte sind Träger der Schülerbeförderung.
- (2) Die Träger der Schülerbeförderung haben die in ihrem Gebiet wohnenden Schülerinnen und Schüler
 1. der allgemeinbildenden Schulen bis einschließlich des 10. Schuljahrganges; die der Förderschulen darüber hinaus,
 2. des schulischen Berufsgrundbildungsjahres und des Berufsvorbereitungsjahres und
 3. des ersten Schuljahrganges derjenigen Berufsfachschulen, zu deren Zugangsvoraussetzungen kein mittlerer Schulabschluss gehört,unter zumutbaren Bedingungen zur Schule zu befördern oder ihren Erziehungsberechtigten die notwendigen Aufwendungen für den Schulweg zu erstatten. Die Beförderungs- oder Erstattungspflicht besteht nur für die Wegstrecke zwischen der Wohnung der Schülerin oder des Schülers und der nächstgelegenen Schule der von ihr oder ihm gewählten Schulform. Bei der Ermittlung der nächstgelegenen Schule werden Schulen in freier Trägerschaft dann nicht berücksichtigt, wenn die Schülerin oder der Schüler eine öffentliche Schule besucht. Besucht die Schülerin oder der Schüler eine Schule mit inhaltlichen Schwerpunkten gemäß § 5 Abs. 1 Satz 3 oder § 6 Abs. 1 Satz 3, besteht die Beförderungs- oder Erstattungspflicht bis zur nächstgelegenen Schule mit diesem Bildungsangebot. Als nächstgelegene Schule gilt auch die Schule, die auf Anordnung der Schulbehörde besucht wird.
- (3) [...]
- (4) [...]
- (4a) Die Träger der Schülerbeförderung haben die in ihrem Gebiet wohnenden Schülerinnen und Schüler
 1. der Schuljahrgänge 11 und 12 der Gymnasien und der Schuljahrgänge 11 bis 13 der Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen,
 2. der Berufsfachschulen, sofern diese nicht bereits durch Absatz 2 Satz 1 Nr. 3 erfasst sind, der Fachschulen, Fachoberschulen und Fachgymnasien

bei Benutzung des öffentlichen Personennahverkehrs oder des freigestellten Schülerverkehrs von den Fahrtkosten zu entlasten. Die Entlastung erfolgt

1. bei Schülerinnen und Schülern nach Satz 1 Nr. 1 in Höhe der Fahrtkosten zu der unter zumutbaren Bedingungen nächstgelegenen Schule der von ihnen gewählten Schulform,
2. bei Schülerinnen und Schülern, die eine Schule mit inhaltlichen Schwerpunkten gemäß § 5 Abs. 1 Satz 3 oder § 6 Abs. 1 Satz 3 besuchen, in Höhe der Fahrtkosten zu der unter zumutbaren Bedingungen nächstgelegenen Schule mit diesem Bildungsangebot,
3. bei Schülerinnen und Schülern nach Satz 1 Nr. 2 in Höhe der Fahrtkosten zu der unter zumutbaren Bedingungen nächstgelegenen Schule des von ihnen gewählten Bildungsganges,

abzüglich einer Eigenbeteiligung von 100 Euro je Schuljahr. Bei der Ermittlung der nächstgelegenen Schule werden Schulen in freier Trägerschaft dann nicht berücksichtigt, wenn die Schülerin oder der Schüler eine öffentliche Schule besucht. Als nächstgelegene Schule gilt auch die Schule, die auf Anordnung der Schulbehörde besucht wird. Liegt die nächstgelegene Schule außerhalb des Gebiets des Trägers der Schülerbeförderung, beschränkt sich die Entlastung auf die Kosten der teuersten Zeitkarte des öffentlichen Personennahverkehrs, die er bei der Schülerbeförderung in seinem Gebiet zu erstatten hat. Die Entlastung darf den Betrag der notwendigen Aufwendungen für den Weg zur tatsächlich besuchten Schule abzüglich der Eigenbeteiligung nach Satz 2 nicht übersteigen.

[...]