

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten

Diskriminierung und Benachteiligung muslimischer Jugendlicher bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen

Aus der Perspektive der Systemtheorie und
der Problemdimensionen nach Silvia Staub-Bernasconi

Bachelor Thesis von
Rina Indun
Matrikelnummer
[REDACTED]

Eingereicht bei
M.A. Diplom-Pädagogin
Sarina Ahmed
Olten, im Juni 2016

Abstract

Die Arbeit befasst sich mit dem Thema „Jugendliche“, die aufgrund ihrer Herkunft sowie ihres islamischen Glaubensbekenntnisses bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen diskriminiert und benachteiligt werden. Die Fragestellung **„Welche Faktoren führen bei „muslimischen Jugendlichen“ zur Diskriminierung und Benachteiligung in der beruflichen Bildung?“** wurde in dieser Arbeit im Rahmen der Systemtheorie nach Silvia Staub-Bernasconi erarbeitet und beantwortet. Die Darlegungen führen zu der Erkenntnis, dass die „muslimischen Jugendlichen“ aufgrund der ethnischen und der religiösen Zuschreibungen als Gefahr für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft dargestellt werden. Die institutionelle Diskriminierungen im Bildungssystem und in den Ausbildungsbetrieben haben zusätzlich dazu beigetragen, dass den „muslimischen Jugendlichen“, vor allem bei den kopftuchtragenden Musliminnen, den Zugang zu einer Berufsausbildung erschwert oder verweigert wird.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
1. Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung der Arbeit	3
1.3 Gliederung und Vorgehensweise der Arbeit	3
2. Begriffserklärungen	4
2.1 Antimuslimischer Rassismus	4
2.2 „Muslimische Jugendliche“	5
2.3 Diskriminierung und Benachteiligung	5
2.4 Berufsausbildung	6
3. Bezug zur Systemtheorie nach Silvia Staub-Bernasconi	7
3.1 Soziale Systeme „muslimischer Jugendliche“	9
3.1.1 Das Sozialsystem „Familie“	9
3.1.2 Das Sozialsystem „Schule“	11
3.1.3 Das Sozialsystem „Gesellschaft“	14
3.2 Soziale Probleme	16
4. Problemdimensionen	18
4.1. Ausstattungsprobleme	19
4.1.1 Hinsichtlich der biologische Eigenschaften	19
4.1.1 Hinsichtlich der sozioökonomischen Eigenschaften	20
4.1.2 Hinsichtlich der soziokulturellen Eigenschaften	22
4.2 Austauschprobleme	24
4.3 Machtprobleme	26
4.3.1 Strukturelle Behinderungen bei der Vergabe vom Ausbildungsplatz	27
4.3.2 Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem	29
4.3.3 Institutionelle Diskriminierung in der Ausbildungsbetriebe	30
4.3.4 Machtquelle	31
4.4 Probleme in der Werte Kriterien	32
4.4.1 „Westliche Werte“ vs „Muslimische Werte“	34
4.4.2 Multikulturelle Gesellschaft	35
5. Ziele der Sozialen Arbeit	37
5.1 Im Zusammenhang mit der Individuen	37
5.2 Im Zusammenhang mit sozialen Systemen	38
5.3 Im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Trägern	39
6. Schlussfolgerungen	40
7. Quellenverzeichnis	42
8. Anhang	45
Ehrenwörtliche Erklärung	45

1. Einleitung

1.1 Problemstellung

Im Auftrag der Baden-Württemberg Stiftung hat das Netzwerk Bildungsforschung (NeBf) im Jahr 2011 ein Forschungsprojekt mit dem Thema „Übergänge in die berufliche Bildung und den Beruf“ durchgeführt. Forschergruppen verschiedener Fachrichtungen haben in diesem Projekt unter anderem die Einflüsse sozialer, schulischer und ausserschulischer Kontextfaktoren auf den Bildungsverlauf und auf den Bildungserfolg empirisch erforscht. Prof. Dr. Albert Scherr vom Institut für Soziologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg untersuchte mit seinem Team im Projekt „Auswahlprozesse bei der Lehrstellenvergabe“ die Bedingungen, die zur Gleichbehandlung oder Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen können. Dass Jugendliche mit muslimischem Hintergrund bei dem Auswahlverfahren diskriminiert und benachteiligt sind, zeigt er in folgender These:

„Gegenüber als Muslime wahrgenommenen Bewerber/innen wird eine spezifische Ausprägung von Diskriminierungsbereitschaft deutlich. Ihre Religiosität bzw. das als Symbol ihrer Religiosität interpretierte Kopftuch stellt nicht nur einen Konkurrenznachteil dar, der gegen andere Merkmale abgewogen wird, sondern für einen erheblichen Teil der Betriebe ein Ausschlusskriterium.“ (These 5, Scherr/Janz/Müller 2015a: 39)

Eine solche Praxis ist ein klarer Verstoss gegen den in Deutschland gültige Art. 1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG), der besagt, dass „jegliche Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen sei“. In Zusammenhang mit der Vergabe von Ausbildungsplätzen wird das Diskriminierungsverbot im Art. 2 des AGG spezifiziert, und es gilt für „den Zugang zu allen Formen und allen Ebenen der Berufsberatung, der Berufsbildung, einschliesslich der Berufsausbildung“ (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 9). Dennoch, wie Scherr betont, führen die Klagen von dieser Art der Diskriminierung selten zum Erfolg, weil die Beweise für die Diskriminierungen im betrieblichen Auswahlverfahren oder bei den Personalentscheidungen in einer Weise stattfinden, die gegen externe Beobachtungen weitgehend abgeschottet ist. (vgl. ebd.: 10).

Mit ein Grund für die Diskriminierung, vor allem bei kopftuchtragenden Musliminnen, ist, dass sie unter Verdacht gestellt werden, sich nicht in die Betriebsgemeinschaft samt deren formellen und informellen Normen einfügen zu können (vgl. ebd.: 32). Zudem befürchten die Personalverantwortlichen, dass die ethnischen und kulturellen Differenzen der Bewerberinnen eine ablehnende Haltung bei der Kundschaft verursachen könnten (vgl. ebd.: 130).

Diese Haltung ist Spiegel der stereotypischen Annahme in der Gesellschaft, dass die „islamisch“ wahrgenommenen Werte als mit den „westlichen Werten“ unvereinbar sind (vgl. Shooman 2015: 47)

Die Diskriminierung und Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrations- bzw. mit „muslimischem Hintergrund“ in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt, sind nicht nur durch die betriebliche Diskriminierung erklärbar, sondern auch ein Folgeeffekt der sozioökonomischen Klassen- und Schichtungsstruktur (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 161). Und leider gelingt es der Schule nicht, diese direkten und indirekten Effekte der sozialen Herkunft auszugleichen (vgl. ebd.). In Deutschland werden Kinder von bildungsfernen Eltern mit geringem Einkommen, bei gleichen Schulleistungen, oft seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten (vgl. ebd.). Somit sind sie an Hauptschulen deutlich überrepräsentiert (vgl. ebd.).

Die strukturelle Ungleichverteilung auf die Schulformen führt in Deutschland zu einem ungleichen Konkurrenzkampf beim Zugang zum dualen Bildungssystem. Denn Betriebe verwenden nicht nur ungleichwertige Schulabschlüsse als ein zentrales Auswahlkriterium (vgl. ebd.: 162), sie benachteiligen bei ihrem Auswahlverfahren gleichzeitig die als Muslime wahrgenommenen Bewerberinnen und Bewerber (vgl. ebd.: 39). Wie viele Jugendliche mit „muslimischem Hintergrund“ davon betroffen sind, ist nicht bekannt, da keine Daten verfügbar sind. Studien (Hunner-Kreisel/Wetzel 2015; Scherr/Janz/Müller 2015a) zeigen jedoch, dass Jugendliche mit „muslimischem Hintergrund“, aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Religion, sowie durch das Schulsystem und betriebliche Auswahlverfahren, den Diskriminierungen in unterschiedlichen Formen und in mehreren sozialen Systemen ausgesetzt sind.

Staub-Bernasconi erklärt in ihrer Systemtheorie, dass Menschen von Geburt an Mitglieder sozialer Systeme sind und besetzen darin mehrere Rollen-Status (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 132). Idealerweise soll die Struktur eines Systems den Menschen ermöglichen, seine Ziele und Interesse zu verfolgen (vgl. ebd.). Doch im umgekehrten Fall erleben die Individuen die Struktur als „behindernd“ und nicht legitim (vgl. ebd.). Wie die Problembeschreibung zeigt, werden die „muslimischen Jugendlichen“ auf dem Weg zu ihrem Ziel, nämlich einem Ausbildungsplatz zu erhalten, behindert und nicht legitim behandelt.

Es soll in dieser Arbeit daher genauer verortet werden: **„Welche Faktoren führen bei muslimischen Jugendlichen zur Diskriminierung und Benachteiligung in der beruflichen Bildung?“** Die Darlegung der Fragestellung wird hauptsächlich in Anlehnung an die Systemtheorie nach Staub-Bernasconi erfolgen. Der Bezug zu anderen relevanten Theorien wird jedoch nicht ausgeschlossen.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Im Rahmen der Problemdimensionen aus der Systemtheorie nach Silvia Staub-Bernasconi sollen die Erkenntnisse gewonnen werden, wie die Faktoren in unterschiedlichen Sozialsystemen sowie in den Bereichen der Ausstattung, des Austauschs, der Macht und der Wertekriterien, zur Diskriminierung und Benachteiligung von „muslimischen Jugendlichen“ bei der Lehrstellenvergabe führen.

Staub-Bernasconi berücksichtigt zwei soziologische Paradigmen: ein subjektzentriertes Paradigma, das die individuellen Probleme und die individuelle Selbstentfaltung fokussiert, und ein soziozentriertes Paradigma, das die gesellschaftlichen, systemfunktionalen Probleme und Problemlösungen fokussiert. Direkte Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit sind laut Staub-Bernasconi nicht nur Individuen, sondern auch kleine und grössere soziale Systeme (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 97). In diesem Sinne sollen es die Ziele der Sozialen Arbeit sein, die Gesellschaft für die Problematik zu sensibilisieren, und den Betroffenen die Unterstützung zu geben, sich gegen die Diskriminierung und Benachteiligung zu wehren.

1.3 Gliederung und Vorgehensweise der Arbeit

Nach der Einleitung im Kapitel 1 werden die Begriffserklärungen, welche Zusammenhänge mit der Thematik aufweisen, im Kapitel 2 erläutert. Im Kapitel 3 werden der Bezug zur Systemtheorie nach Silvia Staub-Bernasconi erklärt. Danach folgen im Kapitel 4 die Darlegungen verschiedener Faktoren aus den vier Bereichen der Problemdimensionen: Die Ausstattungs-, Austausch-, Macht- und Wertekriterien. Den Bezug zur Sozialen Arbeit und die Unterstützungsmöglichkeiten für die Betroffenen werden im Kapitel 5 behandelt. Die Arbeit wird mit Schlussfolgerungen im Kapitel 6 abgeschlossen.

Es geht bei dieser Bachelorarbeit um eine Literaturarbeit. Das heisst, die verwendete Informationen und Daten stammen aus veröffentlichten Forschungen, Studien und Literaturen. Explizite Studien über die Diskriminierung von „muslimischen Jugendlichen“ bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen sind nach meiner Recherche nicht zahlreich vorhanden. Für die Darlegung und Beantwortung der Fragestellung, wird daher auf die Daten zurückgegriffen, die aus den Studien und Forschungen im Bereich der Diskriminierung/Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stammen, sowie aus den Literaturen, welche die Relevanz zur Systemtheorie nach Staub-Bernasconi, zum Islam, zur Jugendkultur und zur Integration aufweisen.

Bemerkung: Ausser bei den Originalzitatzen wird die muslimische Frau, gemäss der deutschen Rechtschreibung, als Muslimin bzw. Musliminnen benannt.

2. Begriffserklärungen

2.1 Antimuslimischer Rassismus

Aus naturwissenschaftlicher Sicht ist eine Einteilung der Menschheit in verschiedene „Rassen“ schlicht unmöglich, weil die Unterschiede innerhalb einer als genetisch gleich definierten Gruppe genauso gross sind, wie die Unterschiede zwischen zwei als genetisch verschiedenen definierten Gruppen (vgl. Hall 2000: 7).

Nach Miles ist „Rasse“ deshalb kein Begriff, sondern das Resultat eines Prozesses der Bedeutungskonstitution, in welcher bestimmte somatische Merkmale, wie z.B. die Hautfarbe benutzt werden, um ein Einteilungskriterium für eine als „Rasse“ definierte Bevölkerungsgruppe zu machen (vgl. Miles 2000: 18). In diesem Kontext zeigt die Bedeutungskonstitution ein Darstellungsprozess, in dessen Verlauf bestimmten Objekten, Merkmalen und Prozessen eine Bedeutung zugeschrieben werden, also klassifiziert und kategorisiert wird (vgl. ebd.).

Dementsprechend beruht der Rassismus nicht auf natürliche oder biologische Fakten, sondern auf einer sozialen Praxis, bei welcher die körperlichen Merkmale zur Klassifizierung bestimmter Bevölkerungsgruppen benutzt werden (vgl. Hall 2000: 7). So verstehen Jäger und Jäger den Rassismus im Sinne von „Für-Wahr-Halten“, bei welcher Menschen, die anders aussehen und/oder andere Sitten und Gebräuche pflegen als die Mehrheit der Bevölkerung, in dem sie z.B. eine andere Sprache sprechen, als mehr oder weniger homogene Gruppe, die eben als „Rasse“ konstituiert und negativ beurteilt wird (vgl. Jäger und Jäger 2000: 278).

Yasemin Shooman verweist darauf, dass es beim antimuslimischen Rassismus nicht nur um die Abwertung, sondern ebenso um die Wahrung von Privilegien und um Exklusion geht (vgl. Shooman 2011: 86). Sie ist der gleichen Meinung wie Stuart Hall (2000: 7), der sagt, dass Rassismus ein Mittel sei das benutzt werde, um soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, welche bestimmten Gruppen den Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschliessen (vgl. ebd.). Etwa wenn den als Muslime wahrgenommenen Bewerberinnen und Bewerber ein Ausbildungsplatz durch Argumente verweigert wird, in denen ethnische, religiöse und geschlechterbezogene Zuschreibungen verknüpft und somit die Diskriminierung legitimiert sind (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 39). Dieses Verständnis ist für die Thematik in dieser Arbeit relevant, weil die Zuschreibungen an Muslime oft über eine „muslimische Herkunft“ oder „Abstammung“ verknüpft werden und mit der Annahme verbunden sind, dass sich ihre Religion und Kultur nicht in die westlichen Gesellschaften integrieren lassen (vgl. Shooman 2015: 47).

2.2 „Muslimische Jugendliche“

Von den Massenmedien bis zur Sozialforschung wird in den letzten Jahren der Begriff „muslimische Jugendliche“ oft zur Debatte verwendet (vgl. Franz 2013: 16). Dabei liefert der Begriff keinen klaren Hinweis darüber, ob damit Jugendliche gemeint sind, deren Eltern aus den islamischen Ländern migrierten, oder ob es sich um Jugendliche handelt, welche den Islam praktizieren (vgl. ebd.). Es geht nach Franz um eine diffus bezeichnete Gruppe, weil der ethnisch-kulturelle Hintergrund und die religiösen Auslegungsdifferenzen innerhalb dieser Gruppe mit der Bezeichnung „muslimisch“ nicht angemessen erfasst sind. Und somit lässt sie sich nicht als Gruppe identifizieren oder genauer bestimmen (vgl. ebd.). Differenzierter Darstellungen der Gruppenkonstruktion sind deshalb nur durch Deutungsmuster und im Zusammenhang mit dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext möglich (vgl. ebd.).

Dabei übernimmt Franz das Verständnis vom Oevermann (1973: 12f; 2001: 38), das besagt, Deutungsmuster seien gefasste soziale Wissensbestände, die darauf zielen, praktische Deutungs- und Handlungsprobleme zu ermöglichen (vgl. Franz 2013: 135). Für die Darstellung der muslimischen Jugendlichen werden hier im Kontext der Fragestellung drei Deutungsmuster verwendet, die Franz aus den Perspektiven der Sozialen Arbeit und der Pädagogik unterteilt (vgl. ebd.: 23). Nämlich: „Das herkunftsbezogene, das gesellschaftspolitische und das jugendkulturelle Deutungsmuster“, die sich untereinander abgrenzen (ebd.). Zum „herkunftsbezogenen Deutungsmuster“ gehören Jugendliche, die in muslimischen Milieus aufwachsen, in welchen die Tradition der Herkunftsländer stark eingepreßt sind und gelebt wird (vgl. ebd.: 26). Bei „gesellschaftspolitischen Deutungsmustern“ werden „muslimische Jugendliche“, aufgrund der Bedingungen des Aufwachsens in einer sozioökonomisch benachteiligten Familie, in eine klassenspezifische Zuordnung hineingeschoben, und als „unterprivilegierte Jugendliche mit Migrationshintergrund“ klassifiziert (vgl. ebd.: 30). Zuletzt werden „muslimische Jugendliche“, die sich auf der Sinnsuche in muslimische Szenen befinden, im „jugendkulturellen Deutungsmuster“ gegliedert (vgl. ebd.: 32). Für die Darlegungen im jeweiligen Kapitel wird das kontextrelevante Deutungsmuster einzeln verwendet.

2.3 Diskriminierung und Benachteiligung

Das Diskriminierungsverbot ist in der Schweiz im Art. 8 Abs. 2 der Bundesverfassung (BV) verankert. Verboten sind nach Bernhard (2003: 252) soziale Ungleichbehandlungen aufgrund von Merkmalen, die einen nicht oder nur schwer veränderbaren und wesentlichen Teil der Identität eines Menschen bilden (vgl. Caplazi/Mösch Payot 2013: 96). Menschen können beispielsweise ihre soziale Herkunft oder ihr Geschlecht nicht ändern und es kann von ihnen nicht verlangt werden, ihre religiöse oder politische Überzeugung aufzugeben (vgl. ebd.).

Diskriminierung stellt laut Bundesgericht (BGE 126 II 377) eine „qualifizierte Art der Ungleichbehandlung von Personen in vergleichbaren Situationen dar“ (vgl. ebd.). Die Ungleichbehandlung ist deshalb qualifiziert, weil sie an ein oder mehrere verfassungsrechtlich sensible Merkmale anknüpft, welche nicht gerechtfertigt sind oder keine zulässigen Ziele verfolgen, und schliesslich eine Benachteiligung der betroffenen Person zur Folge hat (ebd.: 97).

Das Diskriminierungsverbot umfasst die direkte Diskriminierung, d.h. wenn die diskriminierende Ungleichbehandlung offen ausgesprochen wird, sowie eine indirekte Diskriminierung, etwa wenn eine Regelung zwar neutral formuliert ist, sich jedoch in ihrer konkreten Anwendung so auswirkt, dass die Person oder eine Gruppe benachteiligt werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu Deutschland, wo die Diskriminierung für den Zugang zu allen Formen und allen Ebenen der Berufsberatung, der Berufsbildung einschliesslich der Berufsausbildung“ explizit im Art. 2 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) verankert ist (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 9), fehlt es in der Schweiz an einem Rechtsschutz gegen Diskriminierung bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen (vgl. Imdorf 2015: 35). Solange ein Betrieb diskriminierendes Verhalten nicht öffentlich kundtut, gilt es in der Schweiz als nicht diskriminierend (vgl. ebd.).

2.4 Berufsausbildung

In einem Berufsausbildungssystem läuft die Ausbildung parallel im Betrieb und in der Berufsschule (vgl. Imdorf 2010: 197). Wer sich also im dualen Berufsbildungssystem ausbilden lassen möchte, ist darauf angewiesen, einen Betrieb zu finden, der den nichtschulischen Teil der Berufsbildung übernimmt (vgl. Gerd Ulrich 2015: 59). Das Ausbildungsverhältnis wird innerhalb einer privat-rechtlichen Vertragsbeziehung zwischen dem Lehrbetrieb und der lernenden Person abgeschlossen, wobei die Voraussetzung die reguläre Aufnahme in die staatlich geführte Berufsschule ist (vgl. ebd.).

Der Ausbildungsvertrag in einem Berufsausbildungssystem untersteht den privatrechtlichen und marktförmigen Regelungen (vgl. ebd.: 60). Das Auswahlverfahren bei der Rekrutierung steht den Betrieben frei, allerdings unter Einhaltung der gültigen Vorschriften, wie den Berufsbildungsgesetzen (BBiG) und den Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzen (AGG) in Deutschland (vgl. ebd.) oder in der Schweiz durch die Bundesverfassung (BV Art. 63), das Berufsbildungsgesetz (BBG), die Berufsbildungsverordnung (BBV) sowie durch die kantonalen Einführungsgesetze zum BBG (vgl. berufsbildung.ch). Ausser bei Ausnahmen, welche für die Berufsbildung die spezifischen beruflichen Anforderungen erfordern, dürfen daher keine Ungleichbehandlungen bei der Rekrutierung zugelassen werden (vgl. Gerd Ulrich 2015: 59).

3. Bezug zur Systemtheorie nach Silvia Staub-Bernasconi

Das systemtheoretische Paradigma nach Silvia Staub-Bernasconi bezieht sich vor allem nach der ontologisch sowie erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen nach Obrecht (1994, 1991), Bunge (1974-1989) und Lazlo (1991, 1972) (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 127). Ausgangspunkt einer systemischen Ontologie ist der Begriff des „konkreten Systems“, dass alles was existiert, ein System oder Teil eines Systems oder Interaktionsfeldes ist (vgl. ebd.).

„Ein System ist «etwas», das aus einer Zahl von Komponenten besteht (Zusammensetzung), die untereinander eine Menge von Beziehungen unterhalten (interne Struktur), die sie untereinander mehr binden als gegenüber anderen «Dingen», sodass sie sich gegenüber dem Rest der Welt abgrenzen (Umwelt).“ (Staub-Bernasconi 1995: 127)

Nach diesem Verständnis sind die „muslimischen Jugendlichen“ Komponenten des Sozialsystems Familie, Schule, Gesellschaft usw., und sie bauen Beziehungen mit anderen Mitgliedern inner- und ausserhalb des Systems auf (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 162). Daraus entstehen unter anderem Familienbeziehungen, Freundschaften und soziales Zusammenleben in der Gesellschaft, wobei die Bindung zu Mitgliedern im gleichen System stärker ist, als zu denen aus einem anderen System (vgl. ebd.).

Ein System wird durch seine Zusammensetzung, Umwelt und Struktur oder Organisation charakterisiert (vgl. ebd.). Sowohl in seiner Entstehung, seinem Aufbau wie auch in seinem Erhalt und Verhalten unterliegt ein (Teil-)System den Gesetzmässigkeiten (vgl. ebd.: 163). So entsteht beispielsweise das System „Familie“ aus kausaler Gesetzmässigkeit aus Eltern und deren Kindern, das System „Schule“ aus Lehrerschaften, Schülerinnen/Schülern und Schulbehörden oder das System „Ausbildungsbetriebe“ aus Lehrmeistern, Lehrlingen und Personalverantwortlichen (vgl. ebd.). Dabei hat jedes System seine eigene Umwelt und Struktur sowie seine eigenen Verhaltensregeln (vgl. ebd.).

„Menschen sind von Geburt an Mitglieder sozialer Systeme und lernen nach und nach, in mehr oder weniger grossen Bereichen ihrer Struktur, Funktionen zu übernehmen.“ (Staub-Bernasconi 1995: 132) So lernt beispielsweise ein Kind in seinem jeweiligen Familiensystem, welche Kultur und Religion seine Familie prägen und wie es sich demgemäss verhalten soll. In welcher Form der Islam als kulturelles System in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen präsent ist, hängt jedoch davon ab, ob die jungen Menschen zur Mehrheit oder zur Minderheit einer Gesellschaft gehören (vgl. Andersen/Hunner-Kreisel 2010: 12).

Staub-Bernasconi ist der Ansicht, dass die Struktur jedes dieser Systeme jedem Individuum in Abhängigkeit der Position seines Rollen-Status, einen Spielraum von Zielen und Verhaltensweisen ermöglicht (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 132). Nach Warnock Fernea (1995: 13), El-Harras (2007: 143) und Gerlach (2006) bewegen sich Jugendliche, die aus muslimisch geprägten Familie kommen, zugleich in der westlich geprägten Gesellschaft (vgl. Andersen/Hunner-Kreisel 2010: 12). In Anlehnung an das Verständnis Staub-Bernasconis, können sich diese Jugendlichen somit an die westlichen Normen anpassen und sind im Stande, die Funktionen in der westlichen Gesellschaft zu übernehmen. Es ist daher anzunehmen, dass sie beispielsweise wissen, welche Kompetenzen und Verhaltensweisen sie für eine erfolgsversprechende Bewerbung mitbringen müssen.

Da jeder Mensch frei ist seine Ziele zu verwirklichen, und sich marktkonform anpassen kann, und das gilt auch für die „muslimischen Jugendlichen“, sollen dementsprechend keine Ungleichheitsordnungen entstehen (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 174). Das bedeutet: Der Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben soll für jeden, gemäss seinen Bedürfnissen und Kompetenzen, offen bleiben und zu keiner Benachteiligung führen. Die Ungleichheitsordnungen werden dann zu Ungerechtigkeitsordnungen, wenn dem Individuum der Zugang zu sozialen Mitgliedschaften eines Systems, zum Beispiel zu einem Ausbildungsplatz, durch Machtgefälle behindert wird (vgl. ebd.: 176).

So etwa, wenn die Personalverantwortlichen durch ihren höheren Rollen-Status und grösseren Spielraum bei der Verfolgung der eigenen Ziele bzw. der betrieblichen Ziele für sich entscheiden Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund den Ausbildungsplatz zu verweigern. Vor allem wenn die Ablehnung durch die Annahme gefällt wurde, dass die Bewerberinnen und Bewerber aufgrund ihrer Herkunft bzw. ihrer Religion, nicht zum Betrieb und dessen sozialen Gefüge und zur Organisationskultur passen (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 26), dann führt diese Machtgefälle zur Diskriminierung und Benachteiligung.

„Soziale Probleme auf der Grundlage des systemischen Paradigmas sind sowohl Probleme von Individuen als auch Probleme einer Sozialstruktur und Kultur in ihrer Beziehung zueinander.“ (Staub-Bernasconi 2007: 182) Damit die Diskriminierung und Benachteiligung der „muslimischen Jugendlichen“ bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz festgestellt werden können, soll daher untersucht werden, wo die Verknüpfungsstelle zwischen den sozialen Systemen und ihren Problemdimensionen (Ausstattung, Austausch, Macht und Wertekriterien) liegt.

3.1 Soziale Systeme „muslimischer Jugendlicher“

„Es gibt weder soziale Systeme ohne Individuen noch Individuen ohne Populationen menschlicher Organismen und soziale Systeme innerhalb solche Populationen (Familien, Gruppen und grössere Systeme). (...) Soziale Systeme sind konkrete Systeme mit menschlichen Individuen, d.h. mit lern- und selbstwissensfähigen Biosystemen, und diese wiederum mit plastischen Nervensystemen als deren Komponenten.“ (Staub-Bernasconi 1995: 131)

Demnach sind Menschen fähig, aufgrund ihres plastischen Nervensystems, sich an ihre Umgebung bzw. in der jeweiligen Gesellschaft anzupassen (vgl. ebd.). Das bedeutet, auch die Ausgewanderte und deren Kinder sind im neuen Land anpassungsfähig.

Nach Wensierski und Lübcke verläuft die Jugendphase der jungen Muslime in den gleichen soziologischen Strukturmerkmalen wie die allgemeinen Jugendlichen in Deutschland (vgl. Wensierski 2015: 312). Das bedeutet: Auch wenn sich beide Gruppen im eigenen Systemkreis bewegen wachsen sie im Sozialsystem „Familie“ gleich auf, gehen in das Sozialsystem „Schule“ und leben womöglich im genau gleichen Sozialsystem „Gesellschaft“. Doch die sozialen Ungleichheitsstrukturen in der Einwanderungsgesellschaft haben dazu beigetragen, dass den jungen Muslimen die wesentlichen Teilhabemöglichkeiten im Bildungssystem und bei der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt vorenthalten werden (vgl. ebd.).

Es geht deshalb in diesem Abschnitt darum, zu untersuchen, wie und in welchem System die Teilhabemöglichkeit „behindernd“ wirkt. Die Aufzählung aller Systeme, in welchen die „muslimischen Jugendlichen“ Mitglieder sind, ist jedoch riesig. Nicht alle diese Systeme können hier untersucht werden. Daher werden nur die drei Systeme „Familie“, „Schule“ und „Gesellschaft“ erläutert, die für die Beantwortung der Fragestellung als wichtig zu erachten sind.

3.1.1 Das Sozialsystem „Familie“

Andersen/Hunner-Kreisel gehen davon aus, dass Kindheit und Jugend in hohem Masse soziale Konstruktionen darstellen und dass sie Gestaltungsprozessen unterliegen (vgl. Andersen/Hunner-Kreisel 2010: 12). Dabei stellen sie sich die Frage, ob es gerechtfertigt sei, von Konstruktionen „muslimischer Kindheit und Jugend“ zu sprechen, und was es für diese Kinder und Jugendliche bedeute, in einem muslimisch geprägten Kontext aufzuwachsen (vgl. ebd.). In Bezug auf das Sozialsystem „Familie“ sind diese Fragen wichtig. Vor allem um herauszufinden, wie die islamische Erziehung in der Familie aussieht, und ob das Einleben des Islams zur „Behinderung“ beim Erwerb von Ausbildungsplätzen führen könnte.

Als Konstruktion wird für die Erklärung auf das herkunftsbezogene Deutungsmuster von Franz zurückgegriffen. Die Gruppenkonstruktion von „muslimischen Jugendlichen“ im herkunftsbezogenen Deutungsmuster von Franz beruht auf der Annahme, dass sich die Jugendlichen an ihrem familiären Herkunftskontext orientieren (vgl. Franz 2013: 26). In diesen Familien wachsen die Jugendlichen in muslimischen Milieus auf, in welchen die Tradition der Herkunftsländer stark prägt und die traditionell-islamische Alltagskultur gelebt wird (vgl. ebd.). Franz beschreibt wie Kelek (2007: 53ff.) diese Art der „religiös fundierten Traditionen und Lebensweisen der Muslime“ als problematisch einstuft, weil ihrer Meinung nach, diese die Ursache von häuslicher und sexualisierter Gewalt ist (vgl. ebd.). Die patriarchale Kultur wird, nach Kelek, in solchen Familien gewissermassen vererbt. Das heisst, die Privilegien des Vaters werden an die Söhne übertragen, genauso wie bei den Mädchen, denen dieselben Pflichten, wie ihren Müttern, vorgeschrieben werden (vgl. ebd: 27).

Kelek sieht die Jugendliche in diesem Deutungsmuster als Opfer eines vordemokratischen Menschen- und Weltbildes, die unselbstständig geblieben sind und die in der deutschen Gesellschaft nicht gut ankommen (vgl. ebd.). Sie betrachtet die „islamische Alltagskultur“ als ein Potenzial, die zu Kopftuch- oder Heiratszwang und zu diversen Gewaltbereitschaften führt (vgl. ebd.: 28). Genauso wie im hegemonialen Diskurs, wo das Kopftuch als Bild für die Unterdrückung der muslimischen Frau gilt und als Symbol des Fundamentalismus und zur potentiellen Gewaltbereitschaft des Islams dient (vgl. Kreuzer 2015: 24).

Das sind auch Darstellungen über den Islam, welche oft in den Medien präsentiert werden. Nämlich ein negatives Kulturleitbild, das im Widerspruch zur westlichen Kultur und Gesellschaft angesehen wird (vgl. ebd.). Der Islam wird als politisches Gegenbild zum Westen und als das kulturell Andere zur westlichen Kultur inszeniert, welche eine Abwertung dessen hervorruft (vgl. ebd.). Folglich werden die Forderungen nach „Modernisierung“ bei solchen „traditionell“ muslimischen Familien in der Gesellschaft laut. Die familiären Traditionen werden beispielsweise von Kelek (2007) kritisiert, weil sie ein erfolgreiches Leben der Jugendlichen in der deutschen Gesellschaft erschweren (vgl. Franz 2013: 28). Doch nach welchen Kriterien soll die „Modernisierung“ erfolgen? Nach der deutschen, der schweizerischen oder wenn es diese überhaupt gibt, nach der allgemeinen „westlichen“ Lebensweise? Und welcher Teil der familiären Tradition soll demnach „modernisiert“ werden? Etwa die Religion?

Im Rahmen des soziozentrischen Paradigmas werden solche Konstruktionen als soziale Probleme erachtet. Den jungen Muslimen und ihren Familien werden hier vorgeworfen, beim Erlernen von Sozialisation, in Form von Wert-, Norm- oder Gesetzesvorgaben der sozialen Ganzheit, versagt zu haben (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 182).

Ihre traditionelle Lebensweise wird in Zusammenhang mit Konflikten und Intoleranz, mit Gewalt und Terror sowie mit Integrationsproblemen gebracht und somit als Gefahr für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft angesehen (vgl. Kreutzer 2015: 25).

„Auf die Nichterfüllung der vorgegebenen Pflichtleistungen“, wie beispielsweise sich „integrieren zu wollen“, „reagiert die Ganzheit (Gesellschaft) mit Sanktionen, Ausschluss (Exklusion) oder verweigertem Einschluss (Inklusion)“ (Staub-Bernasconi 2007: 182). Das erklärt, warum den Jugendlichen, die als Muslime von der Gesellschaft wahrgenommen werden, sei es wegen ihrer Bekleidung oder wegen ihres Verhaltens, der betriebliche Ausbildungsplatz verweigert wird (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 39). Die Passung der Jugendlichen zum Betrieb wird durch die angenommene traditionelle Lebensweise nicht nur in Frage gestellt (vgl. ebd.). Durch die Vorurteile haben die Betriebe auch die Legitimation erhalten, mehr auf die Akzeptanz der Gesellschaft zu achten und somit die Bewerberinnen und Bewerber aus dem muslimischen Kulturkreis zu diskriminieren (vgl. Kreutzer 2015: 27).

Von Wensierski/Lübcke sind überzeugt, dass der religiös-kulturelle Kontext der muslimischen Herkunftsmilieus einen prägenden Einfluss auf die Lebensgestaltung der Jugendlichen hat (vgl. von Wensierski/Lübcke: 2011: 94). Wie dieser Einfluss aussieht, bleibt jedoch offen (vgl. ebd.). Aus dieser Sicht wird der Weg zum Ausbildungsplatz nicht unbedingt durch die familiären Traditionen des Herkunftsmilieus „behindert“, sondern mehr durch die Verunsicherungen der Gesellschaft, welche durch den medialen Diskurs verbreitet sind (vgl. ebd.: 93).

3.1.2 Das Sozialsystem „Schule“

Es ist unbestritten, dass die Schule ein wichtiger Ort der Sozialisation in der Kindheit und Jugendphase ist. Hurrelmann definiert Sozialisation „als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der Gesellschaft vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Hurrelmann 2006: 15). Wobei die Bezeichnung der Persönlichkeit in dieser Definition „als das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen“ expliziert wird (vgl. ebd.).

In Bezug auf das Sozialsystem „Schule“ bedeutet dies: In ihrer Entwicklung lernen Kinder und Jugendliche in der Schule wie sie sich bestimmte Eigenschaften, also ihre Interessen, Zielen, und Handlungskompetenzen, aneignen können (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 165-166). Durch die Wechselwirkungen mit ihrer Umwelt lernen sie dabei, dass der Prozess der Aneignung mit gesellschaftlichen Regeln und Normen verknüpft sowie mit bestimmten Konsequenzen verbunden ist (vgl. Hurrelmann 2006: 8).

Nach der systemischen Ontologie „Alles was existiert, ist Teil eines Systems oder Interaktionsfeldes“ (Staub-Bernasconi 2007: 160). Kinder und Jugendliche sind Teil des Systems „Schule“ und die „Entwicklung ihrer Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit zum gesellschaftlichen sozialen Umwelt“ (Hurrelmann 2006: 7) geht in der Schule unter anderem über den Interaktionsprozess. Wie die Interaktionsprozesse in Austauschbeziehungen und Machtbeziehungen zu Problemen bzw. zur Diskriminierung und Benachteiligung führen können, wird im Kapitel „Problemdimensionen“ genauer erläutert. Es geht in diesem Abschnitt nur darum, zu verorten, wie der Interaktionsprozess im Sozialsystem „Schule“ nach aussen, also auf das Sozialsystem „Gesellschaft“ reproduziert und projiziert wird, und welche Konsequenzen in Bezug auf die Diskriminierung daraus entstehen können.

Eine Interaktion im systemischen Paradigma gilt als ein „Handeln“. Das „Handeln“ definiert Staub-Bernasconi als „Verhalten, dem ein bewusster Entschluss vorausging und das auf die bewusste Verfolgung eines Zieles ausgerichtet ist“ (Staub-Bernasconi 2007: 166). Wobei das „Selbstbewusstsein“ die Voraussetzung für einen bewussten Entschluss ist (vgl. ebd.). Das bedeutet, Menschen können ihre Ziele durch Interaktionen erreichen, wenn ihnen bewusst ist, wie sie sich dabei zu verhalten haben.

In Anlehnung an Bunge/Ardila (1990: 372) erklärt Staub-Bernasconi, dass das „Selbstbewusstsein“ eines Individuums einerseits durch das Wissen um sich selbst, und andererseits durch die Ursache und Wirkung gesellschaftlichen Verhaltens entstanden ist (vgl. ebd.: 165). Das bedeutet, durch das Wissen um sich selbst, etwa durch das Wissen „wer bin ich“, „was kann ich“ oder „was gehört mir“, kann ein Mensch sein Verhalten danach anpassen oder verändern (vgl. ebd.).

So lernt beispielsweise ein Kind, wie es sich gegenüber seinen Eltern oder gegenüber den Lehrpersonen verhalten muss. Es baut gemäss den Erwartungen, wie es sich verhalten muss, die entsprechende Interaktionen im jeweiligen System auf. Sein Verhalten wird daher nicht allein durch das Wissen um sich selber, sondern zugleich durch die gültigen Normen in der Gesellschaft geformt.

Als Beispiel für das Verhalten, das oft in der Schule erwartet wird, gilt dass den Lehrpersonen vor Beginn bzw. am Ende des Unterrichts die Hand geben wird. Als problematisch wird es hier dann bezeichnet, wenn die Schülerinnen und Schüler diese Norm, also die Erwartungen an diese Norm, nicht befolgen. Entsprechend reagiert die Gesellschaft mit grosser Empörung – so zum Beispiel als zwei muslimische Schüler aus Therwil den Handschlag gegenüber einer Lehrerin verweigerten (vgl. www.nzz.ch).

Im Gegensatz zu der Zeit während der Vogelgrippeepidemie, wo kein Handschlag geduldet und als „Selbstschutz“ wahrgenommen wurde, wird die gleiche Handlung, wie im Fall dieser zwei Therwiler Schüler, von den Medien als eine „Integrationsverweigerung“ oder als ein „diskriminierendes Verhalten“ dargestellt (vgl. ebd.).

Es stellt sich somit die Frage: Warum hat die Verweigerung des Handschlags zu so viel Empörung geführt? Weil ein Handschlag allenfalls ein Zeichen des Respekts ist? Ist die Verweigerung eines Handschlags tatsächlich als ein Zeichen diskriminierenden Verhaltens zu interpretieren? Oder ist der Handschlag nicht eher ein Zeichen einer Tradition, das in unserer westlichen Gesellschaft als „Norm“ erwartet und befolgt werden muss? Wie werden dann die einheimischen Kinder oder Jugendlichen bezeichnet, die einen Handschlag verweigern? Als Rebellin oder Rebell? Oder gar als, unanständig und schwererziehbares Kind und schwererziehbarer Jugendlicher?

Das Beispiel zeigt, wie die normativen Erwartungen in der Gesellschaft die Mitglieder eines Sozialsystems zwingen, vor einer symbolischen Grenzziehung zu stehen. Kerstin Duemmler erklärt, dass es bei symbolischen Grenzziehungen darum gehe wie Menschen sich selbst und andere sozialen Kategorien zuordnen, nämlich eine Grenze zwischen einem „Wir“ und einem „Ihr“ ziehen, die nicht nur soziale Differenzen, sondern auch Statushierarchien (ungleiche Wertschätzungen) und symbolische Ungleichheit zwischen Menschen legitimieren (vgl. Duemmler 2015: 29). Das bedeutet: Es ist legitim Personen, die sich anders als die gültige Norm entsprechend verhalten, mit oder ohne Migrations- bzw. muslimischem Hintergrund, in eine „spezielle Kategorie“ einzuordnen und sie als „problematisch“ zu bezeichnen.

Mit der Konsequenz wie die Studie von Duemmler zeigt, dass die Schweizer Jugendliche Menschen mit Migrationshintergrund als „Ausländern“ wahrnehmen, wenn ihr Verhalten vermeintlich nicht die Anpassungsforderungen von „durchschnittlichen Schweizern“ vermeintlich nicht erfüllen (vgl. ebd.: 179f.). Auch Personen, welche die Schweizer Staatsbürgerschaft schon erworben haben, fallen unter die Kategorie „Ausländer“, wenn es legitim erscheint, ihnen Anpassungsdefizite zu unterstellen (vgl. ebd.).

Die Schweizer Jugendliche fokussieren verstärkt auf die Verhaltensabweichungen, sodass sie den Generalverdacht generieren, dass die „Ausländer“ sich nicht anpassen wollen (vgl. ebd.: 180). Wenn diese Annahme durch die Haltung der Lehrerschaft noch verstärkt und bestätigt wird, etwa durch das Beispiel von zwei muslimischen Jugendlichen in Basel, dann wird es in der Schule nicht nur die symbolische Grenzziehung, sondern auch die symbolische Ungleichheit reproduziert (vgl. ebd.: 180).

Die Schule ist ein Ort von Bildung, in dem Menschen sich mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt auseinandersetzen und dadurch ihre Eigenständigkeit und Selbstbestimmung erlangen können (Adorno 1971: 44) und gleichzeitig ist es ein Ort von Erziehung, in dem die Lehrpersonen versuchen können, auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kindern und Jugendlichen einen positiven Einfluss zu nehmen (vgl. Hurrelmann 2006: 17).

Gelingt es der Schule als Sozialisationsort nicht, eine aufrichtige Auseinandersetzung mit dem Thema Migration und Religion zwischen den Lehrpersonen und den Jugendlichen aufzubauen, dann wird die Grenzziehung von einem kleineren Sozialsystem „Schule“ in das grössere System „Gesellschaft“ hineingetragen und projiziert. Die Ablehnung der Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund auf dem Arbeitsmarkt kann demzufolge als Ergebnis dieser Reproduktion angesehen werden.

3.1.3 Das Sozialsystem „Gesellschaft“

Systemisch konzipiert besteht eine Gesellschaft aus Individuen, welche sowohl für eine funktionierende gesellschaftliche Strukturierung, als auch für die Verteilung von Ressourcen, die in unterschiedlichen sozialräumlichen und funktional differenzierten Sozialsystemen existieren, aufeinander angewiesen sind (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 175).

Wie die Ressourcenverteilung, die Arbeitsteilung, die Konsensbildungsprozesse sowie das Legitimationsverfahren in einer Gesellschaft verlaufen sollen, wird im Genauerem über soziale Regeln bestimmt (vgl. ebd.). Dabei werden soziale Regeln unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen kulturellen Werte und der gültigen Zugangsnormen angeordnet (vgl. ebd.).

Jeder Mensch hat von Grund auf das Bedürfnis, ein anerkannter Teil der Gesellschaft zu sein (vgl. Schweitzer 2012: 86). Sich zu integrieren ist nach Schweitzer, ein Teil der hiesigen Gesellschaft oder Kultur zu werden, in dem man sich anpasst oder einfügt (vgl. ebd.). Schweitzer deutet jedoch darauf hin, dass diese Andeutung im Kontext von Migration problematisch sei (vgl. ebd.). Weil die Betonung auf den Pol der gesellschaftlichen Erziehung angelegt ist, zwar auf die Migrationsgesellschaft und die Bedürfnisse und Ansprüche des Individuums, also deren der Migrantinnen und Migranten, somit übergangen werden (vgl. ebd.). Der Prozess der Integration wird sich vor allem als schwierig erweisen, wenn die gesellschaftliche Orientierung im Sinne entsprechender christlicher Kulturwerte erfolgen soll (vgl. ebd.) oder durch die Assimilation, die so verstanden wird, dass die Herkunftskultur aufgegeben und die Übernahme der westlichen Kultur verlangt wird (vgl. Kreutzer 2015: 9).

Im Allgemeinen stehen junge Muslime in westlichen Ländern vor der Aufgabe, ihre biographischen Lebensentwürfe, ihre Orientierung und Weltanschauungen, ihre soziale und kulturelle Identität im Spannungsfeld zwischen den Einflüssen und Erwartungen der Herkunftsmilieus und der pluralisierten westlichen Gesellschaft zu entwickeln und zu gestalten (vgl. Wensierski/Lübcke 2010: 160). Ihre islamische Lebensführung kommt dennoch nicht aus der Auseinandersetzung mit den persönlichen religiösen Überzeugungen, sondern ist das Ergebnis der sozialen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, den sozialen Erwartungen, den sozialen Rollenzuschreibungen und der eigenen ethnischen und kulturellen Identität im eigenen Umfeld (vgl. Wensierski/Lübcke 2011: 109f.).

Doch wie erleben die als „muslimisch“ bezeichneten Jugendlichen die zugeschriebene soziale Identität und die damit verbundenen Erwartungen? Das ist die Frage, die sich Julia Franz in ihrer Studie stellte (vgl. Franz 2013: 95).

Für die Erklärung greift Franz auf den Begriff „virtuale soziale Identität“ von Erving Goffman (1967: 10) zurück. In seiner Studie „Stigma“ beschreibt Goffman (ebd.) wie das Individuum, in einem nicht reflektierten Prozess, von aussen sozial identifiziert, in soziale Bezüge eingeordnet und dadurch charakterisiert und normiert wird (vgl. Franz 2013: 105). Nach Goffman (ebd.: 10f.) werden die normativen Erwartungen durch die virtuelle soziale Identität als rechtmässig gestellte Anforderungen antizipiert (vgl. ebd.). Es wird daher erwartet, wie das Individuum ist und wie es handelt (vgl. ebd.). Demgemäss wird beispielsweise eine junge Frau, die ein Kopftuch trägt, als Muslimin identifiziert. Mit der Identifizierung folgt sogleich die Erwartung, die nun deutlich als abweichend von der als normal vorausgesetzten Lebensweise aufgefasst wird: etwa eine traditionelle, religiöse Lebensweise, eine Orientierung an Gemeinschaft und Familienehre (vgl. ebd.: 106).

Dabei stellt Goffman (1967: 172) fest, dass sich die scheinbar evidente Zuordnung eines Individuums von seiner feststellbaren, aktuellen Identität stark unterscheiden und von Normalitätserwartungen abweichen kann (vgl. ebd.). So zeigt als Beispiel die Studie von Wensierski/Lübcke, dass es durchaus kopftuchtragende junge Musliminnen geben, die sich über ihre Bildungsaspiration von ihren traditionellen familiären Herkunftsmilieus abgrenzen und laut Nökel (2002: 116, 169), sich selbstbewusst gegen die deutschen Mehrheitskultur behaupten können (vgl. Wensierski/Lübcke 2010: 167). Oder Frauen, die sich mit der Trennung zwischen dem Ablegen des Kopftuchs im Beruf und dem Tragen des Kopftuchs im Privaten arrangieren, auch wenn dies mit ihrem Gewissen und Identität als gläubige Muslimin schwer zu vereinbaren ist (vgl. Kreuzer 2015: 71).

Doch in der Realität nimmt die Gesellschaft die Abweichung von den Normalitätserwartungen nicht richtig wahr. Wie die Diskursanalyse von Farrokhzad (2002: 86) zeigt werden muslimische Frauen mit Kopftuch nach wie vor oft mit den Attributen „unzivilisiert“ oder „Frauenunterdrückung“ in Zusammenhang gebracht (vgl. Kreuzer 2015: 26). Und sie werden offensichtlich als eine Identifikationsfigur für viele Probleme, wie Integrationsprobleme oder Arbeitslosigkeit, angesehen (vgl. ebd.). Dabei möchten viele Musliminnen bei der Ausübung ihres Berufs das Kopftuch tragen (vgl. ebd.: 71). Sie werden jedoch entweder durch die gesetzlichen Bestimmungen oder durch die gesellschaftliche Akzeptanz dazu gezwungen, es nicht zu tun (vgl. ebd.). So konstatieren Scherr/Janz/Müller:

„Bewerberinnen, für die das Kopftuch ein nicht verzichtbarer Ausdruck ihrer Identität ist, werden damit nicht nur als Muslima erkennbar, sie ziehen (...) zudem den Verdacht auf sich, dies nicht freiwillig zu tun und damit einer religiösen Strömung anzugehören, die modernen Selbstbestimmungs- und Gleichberechtigungsidealen widerspricht.“

(Scherr/Janz/Müller 2015a: 150)

Damit sind kopftuchtragende Musliminnen mit zwei unterschiedlichen Formen der Ablehnung konfrontiert (vgl. ebd.). Einerseits mit der Ablehnung, die mit ethnisch-nationalen oder christlich-religiösen Begründungen die gleichberechtigte Zugehörigkeit des Islams zur deutschen Gesellschaft aberkennt (vgl. ebd.). Und andererseits mit der Ablehnung, welche das Tragen des Kopftuchs als Zeichen des Einverständnisses zu den patriarchalischen Geschlechterrollen sieht (vgl. ebd.).

Die Kontrollfunktion der sozialen Regeln über die Ressourcenverteilung, Arbeitsteilung, Konsensbildungsprozesse und die Legitimationsverfahren, für den Erwerb von Ausbildungsplätzen bei den „muslimischen Jugendlichen“, scheint in diesem Fall nicht richtig zu funktionieren (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 175-176). Das bedeutet: Indem die Auswahlverfahren nicht über die schulischen Leistungen entschieden werden, wird ihnen der Zugang zu Ressourcen über eine Arbeitsteilung ungerecht verweigert. Ein Prozess der Konsensbildung hat in diesem Fall nicht stattgefunden bzw. wurde weggelassen, weil das Legitimationsverfahren von der Mehrheit der Gesellschaft durch deren Begründung über die „Werteunterschiede“ geduldet und akzeptiert ist.

3.2 Soziale Probleme

Die ausgeführten Umstände deuten darauf hin, dass soziale Probleme in Bezug auf die „muslimischen Jugendlichen“ bestehen. Was genau unter dem Begriff „soziale Probleme“ zu verstehen ist, formuliert Staub-Bernasconi in ihrer einflussreichen Studie als: „Gegenstand

oder besser: der von der sozialen Arbeit zu betrachtende Wirklichkeitsausschnitt sind soziale Probleme“ (Staub-Bernasconi 1995: 105).

Beim Wirklichkeitsausschnitt, der als soziales Problem zu betrachten ist, handelt es sich in dieser Arbeit hauptsächlich um „muslimische Jugendliche“, welche durch die Bezeichnung „muslimisch“ ihre Werte und Weltanschauungen debattiert (vgl. Franz 2013: 16) und Ihre Passung in der westlichen Gesellschaft bzw. in den Betrieben, aufgrund ihrer Religion und ihrer Herkunft, in Frage gestellt werden (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 39). Daraus resultiert, dass sie auf dem Weg zur beruflichen Bildung diskriminiert und benachteiligt werden.

„Soziale Probleme auf der Grundlage des systemischen Paradigmas sind sowohl Probleme von Individuen als auch Probleme einer Sozialstruktur und ihrer Kultur zueinander.“ (Staub-Bernasconi 2007: 182) Sie beziehen sich demnach auf Individuen und soziale Systeme (vgl. ebd.). In diesem Kontext ist „das Individuum vorübergehend oder dauernd unfähig, seine Bedürfnisse und Wünsche aufgrund seiner unbefriedigenden Einbindung in die sozialen Systeme seiner Umwelt“ (ebd.), nämlich aufgrund eigener Kompetenzen, Austauschbeziehungen oder der Verfügung über Machtquellen, zu befriedigen (vgl. ebd.).

Von sozialen Problemen lässt sich hier in zweierlei Hinsicht sprechen. Nämlich wenn das Problem selber eine soziale Dimension hat, zum Beispiel wenn junge Muslime keine Lehrstelle finden (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 105). Oder wenn das Problem durch einen sozialen Mechanismus erzeugt wird, also wenn jungen Musliminnen und Muslimen der Zugang zur Lehrstelle erschwert oder gar verweigert wird (vgl. ebd.).

Wie soziale Probleme bei den „muslimischen Jugendlichen“ durch die sozialen Mechanismen erzeugt werden, wurde bereits durch die Erläuterungen in den sozialen Systemen aufgezeigt. Ob bei den Grenzziehungen, in denen die Differenzen zwischen „Wir“ und „Ihr“ gemacht werden (vgl. Duemmler 2015: 29), oder beim Rassismus, in dem Menschen, die anders aussehen und/oder andere Sitten und Gebräuche pflegen, als die Mehrheit der Bevölkerung, negativ beurteilt werden (vgl. Jäger und Jäger 2000: 278), wurde die fehlende Einbindung des Individuums in die sozialen Systeme seiner Umwelt mehrheitlich aus der Perspektive der sozialen Strukturen betrachtet.

Damit der Wirklichkeitsausschnitt noch genauer erörtert werden kann, muss deshalb die Problematik aus der Perspektive der Individuen ebenfalls geklärt werden. Weil die Chancen eines Individuums, sozial integriert zu sein, auch davon abhängt, wie sozialkompetent die Person selbst ist (vgl. Geiser 2013: 152).

Es geht im nächsten Kapitel darum, zu analysieren, warum Individuen bzw. „muslimische Jugendliche“ nicht in der Lage sind, aufgrund der für sie verfügbaren Ausstattung, Austauschmöglichkeit, Macht und Wertekriterien, ihre Bedürfnisse (eine geeignete Lehrstelle zu finden) zu befriedigen.

4. Problemdimensionen

Nach dem systemtheoretischen Ansatz von Silvia Staub-Bernasconi liegen die Ursachen und Lösungsmöglichkeiten für die sozialen Probleme in vier Problemdimensionen. Nämlich in den Dimensionen der Ausstattung, des Austausches, der Macht und der Wertekriterien (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 226). Die soziale Ausstattung des Individuums ist wesentlich für seine Bedürfniserfüllung (vgl. Geiser 2013: 102). Der Zugang zu und die Nutzung von Bildung, Erwerbsarbeit und Einkommen stellen grundlegende Voraussetzungen für die soziale Teilnahme und Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. ebd.). Um den Zugang zu gesellschaftlichen Gütern zu verschaffen, bedürfen Individuen dabei sozialer Interaktionen (vgl. ebd.). Gut gebildete Menschen haben einen besseren Status bzw. bessere Schichtzugehörigkeit, die sie dazu befähigen machthaltige Positionen in Beruf und Politik zu besetzen (vgl. ebd.). Sie gibt ihnen auch die Chance, sich via Macht knappe Güter anzueignen, sie zu sichern, wieder zu verteilen oder sie anderen vorzuenthalten (vgl. ebd.). Dabei spielen soziale Werte, wie die Aufgaben- und Pflichterfüllung, die Erhaltung des Wohls des Ganzen sowie die soziale Anpassung bei den Menschen, als Mitglieder sozialer Systeme, eine zentrale Rolle (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 124). Probleme entstehen dann, wenn die Voraussetzungen in den Dimensionen nicht oder nur teilweise vorhanden sind.

In ähnlichem Kontext verweist Scherr in Anlehnung an den klassischen Klassen- und Schichtungstheorien der Ungleichheitsforschung auf, dass moderne Gesellschaften durch eine gesellschaftsstrukturelle, insbesondere ökonomisch bedingte Ungleichheitsordnung gekennzeichnet, die darin enthaltenen Werte, wie materieller Wohlstand, Bildung, Macht und Prestige eng miteinander verknüpft sind (vgl. Scherr 2010: 37). Sozioökonomische Privilegierung geht demnach typischerweise mit höherer Bildung, mit gesteigerten Möglichkeiten der Machtausübung sowie mit positiven Chancen der sozialen Wertschätzung einher (vgl. ebd.). Diskriminiert und benachteiligt sind nach dieser Theorien die gesellschaftliche Teil- und Randgruppen, wie beispielsweise die Migrantinnen und Migranten (vgl. ebd.:39).

In Bezug auf die Diskriminierung und Benachteiligung der „muslimischen Jugendlichen“ soll daher geklärt werden, wie die Ausstattungen bei den „muslimischen Jugendlichen“ den Zugang zur Bildung und Erwerbsarbeit behindern. Hinweise über soziale Interaktionen der Jugendlichen werden im Abschnitt „Austauschprobleme“ aufgezeigt.

Es soll ebenfalls erörtert werden, wie einerseits gewisse Machtpositionen von Personen oder Institutionen zu Diskriminierung und Benachteiligung beim Erwerb von Ausbildungsplätzen führen können, und andererseits, ob die jungen Musliminnen und Muslime über „Machtquellen“ verfügen um der Diskriminierung und Benachteiligung entgegenwirken zu können. Zuletzt wird aufgezeigt, welche Bedeutung die Unterschiede in den Wertekriterien für die „muslimischen Jugendlichen“, für die Gesellschaft und für die Soziale Arbeit haben könnten.

4.1. Ausstattungsprobleme

Staub-Bernasconi bezeichnet die Ausstattungsprobleme als ein Sammelbegriff für jene Probleme, wo Menschen, aufgrund ihrer Ausstattungen, nicht in der Lage sind, ihre Bedürfnisse zu erfüllen (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 183). Soziale Probleme in Bezug auf die individuellen Ausstattungen sind Probleme, die durch biologische Eigenschaften sowie durch die sozioökonomischen, sozioökologischen und soziokulturellen Bedingungen entstanden sind (vgl. Geiser 2013: 98 ff.). Relevant für diese Arbeit sind die biologischen, sozioökonomischen und sozioökologischen Eigenschaften.

4.1.1 Hinsichtlich der biologische Eigenschaften

Biologische Eigenschaften sind einerseits an das Individuum gebunden, andererseits teilweise auch für andere Menschen wahrnehmbar (vgl. Geiser 2013: 98). Zu den biologischen Eigenschaften gehören unter anderem das Alter, das Geschlecht und die Hautfarbe (vgl. ebd.). Soziale Probleme, die oft mit den biologischen Eigenschaften zusammenhängen, sind beispielsweise Benachteiligungen und geringere Bildungschancen für Mädchen und Frauen, Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt aufgrund der Hautfarbe (vgl. ebd.: 99) oder der Rassismus, wo die Hautfarbe dazu benutzt wird, ein Einteilungskriterium für die als „Rasse“ definierte Bevölkerungsgruppe zu machen (vgl. Miles 2000: 18) und sie als negativ zu beurteilen“ (vgl. Jäger und Jäger 2000: 278).

In einer Gesellschaft, in der viele Kulturen zusammenleben, ist die Tatsache der biologischen Unterschiede allerdings sekundär, im Vergleich zu den Bedeutungen, die diesen biologischen Unterschieden zugeschrieben werden (vgl. Miles 2000: 18). Das bedeutet, die Gesellschaft nimmt die biologischen Merkmale bei Menschen wahr, die aus anderen Ländern kommen – allerdings oft nur in Verbindung mit der ihr zugeschriebenen Mentalität und dem ihr zugeschriebenen Verhalten (vgl. ebd.).

Scherr/Janz/Müller stellen in ihrer Studie fest, dass Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund aufgrund von sichtbaren Merkmalen in den Betrieben zugeschrieben werden (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 111).

Aus der Perspektive dieser Betriebe handelt es sich demnach nicht um ein biologisches Merkmal, das keine Aufmerksamkeit erzeugt, wie etwa die Augenfarbe, sondern um ein solches, das wahrgenommen werden kann, wie etwa das Geschlecht (vgl. ebd.).

In speziellen Branchen, wie etwa im Hotel- und Gastgewerbe, spielt allerdings die körperliche Schönheit (vgl. Geiser 2013: 98), im Sinne des gesamthaften Erscheinungsbildes, eine zentrale Rolle (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 60). Wichtig für viele Betriebe bei der Rekrutierung ist jedoch nicht etwa die Hautfarbe einer Person oder welche Körpermasse sie hat, sondern vielmehr, ob die Gesamterscheinung ordentlich und gepflegt ist (vgl. ebd.: 62) und ob die Person psychisch belastbar ist (vgl. ebd.: 60).

Zuschreibungen, aufgrund der biologischen Eigenschaften, beruhen auf der ethnischen Herkunft und nicht auf der religiösen Zugehörigkeit. Es kann daher angenommen werden, sofern der Gesamteindruck der Bewerberinnen und Bewerber zum „Gesamtbild des Hauses“ passt und damit den betriebsspezifischen Akzeptanzkriterien entspricht (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 63), dass die „muslimischen Jugendlichen“, in Bezug auf ihre biologischen Eigenschaften, bei der Auswahlpraxis nicht diskriminiert werden.

4.1.2 Hinsichtlich der sozioökonomischen Eigenschaften

Sozioökonomische Eigenschaften beziehen sich vor allem auf eine gute formale Bildung und eine entsprechende Beschäftigung, die unter anderem eine anerkannte soziale Position sichern und somit soziale Anerkennung verleihen (vgl. Geiser 2013: 104). Dadurch haben die Individuen die Möglichkeit, einen attraktiven Arbeitsplatz und gutes Einkommen zu erzielen (vgl. ebd.). Individuen können bei fehlenden sozioökonomischen Ausstattungen, ein bestimmtes Bildungsniveau nicht erreichen, das sie brauchen, um sich in einer Gesellschaft integrieren zu lassen (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 183).

Im Kontext von Integration in Bildung und Beschäftigung – von in Deutschland lebenden muslimische Familien – erklärt Kreutzer, dass 2,5 bis 2,7 Millionen von ihnen eine türkische Herkunft aufweisen (Haug/Müssig/Stich 2009: 57f.), die in der Regel aus den ländlichen Regionen der Türkei stammen und nur ein geringes formales Bildungsniveau aufweisen (vgl. Kreutzer 2015: 31). Viele von ihnen arbeiten laut Travenkorn (2011) in der Industrie und sind durch den Umbruch von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft von der Arbeitslosigkeit stark betroffen (vgl. ebd.). Diese ungünstige sozioökonomische Situation geben sie an die zweite und dritte Generationen weiter, sodass diese, durch ihre geringe Bildungsqualifikation, ebenfalls von der Arbeitslosigkeit bedroht sind (vgl. ebd.: 32). Generell stellen die geringen Bildungs- und Erwerbschancen dieser Gruppe die Chancenungleichheit der unteren Schichten der Gesellschaft dar (vgl. ebd.).

Die strukturelle Benachteiligung der eingewanderten Familien wird in dieser Darstellung als zentrale Bedingung des Aufwachsens betrachtet (vgl. Franz 2013: 30). In diesem gesellschaftspolitischen Deutungsmuster, so Franz, werden „muslimische Jugendliche“, aufgrund der Bedingungen des Aufwachsens in einer sozioökonomischen benachteiligten Familie, in einer klassenspezifische Zuordnung hineingeschoben und als „unterprivilegierte Jugendliche mit Migrationshintergrund“ klassifiziert (vgl. ebd.). Dass das Aufwachsen mit Migrationsgeschichte auch eine Chance und allenfalls in bestimmten Bereichen andere Kompetenzen mit sich bringen kann (vgl. Hunner-Kreisel 2010: 179), wird hier ausgeblendet.

Dabei stellt Gomola fest: „Die negative Bildungskarriere eines Kindes mit Migrationshintergrund beginnt häufig bereits beim Eintritt in die Schule, indem es gar nicht erst regulär eingeschult wird“ (Gomola 2015: 208). Die institutionelle Diskriminierung im Schulwesen hat dazu beigetragen, dass Kinder mit Migrationshintergrund überrepräsentativ an die Sonderschule (vor allem mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“) verweisen werden und damit ihre Chancen für allfällige Übertritte in eine spätere Berufsausbildung erschwert werden (vgl. ebd.: 202).

Die Diskriminierung und Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrations- bzw. mit muslimischem Hintergrund in der beruflichen Bildung und auf dem Arbeitsmarkt ist deshalb nicht nur durch die betriebliche Diskriminierung erklärbar, sondern auch ein Folgeeffekt der sozioökonomischen Klassen- und Schichtungsstruktur (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 161). Und leider gelingt es den Schulen nicht, diese direkten und indirekten Effekte der sozialen Herkunft auszugleichen (vgl. ebd.).

Die strukturelle Ungleichverteilung auf die Schulformen führt in Deutschland zu ungerechtem Konkurrenzkampf beim Zugang zum dualen Bildungssystem. Denn Betriebe verwenden nicht nur ungleichwertige Schulabschlüsse als ein zentrales Auswahlkriterium (vgl. ebd.: 162). Sie benachteiligen bei ihrem Auswahlverfahren gleichzeitig die als Muslime wahrgenommenen Bewerberinnen und Bewerber (vgl. ebd.: 39). Granato (2013) hat nachgewiesen, dass die erschwerte Einmündung in eine berufliche Ausbildung, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund, nicht aufgrund schlechterer schulischer Leistungen ist (vgl. Imdorf 2013: 35).

Eine ähnliche Situation stellt Imdorf in der Schweiz fest. Jugendliche mit Migrationshintergrund, darunter sind auch Jugendliche mit muslimischem Hintergrund, werden im Vergleich zu Schweizer Bewerberinnen und Bewerbern, beim Zugang zu Lehrstellen mit geringeren Erfolgschancen konfrontiert, selbst wenn sie die obligatorische Schule mit vergleichbaren Leistungen abgeschlossen haben (vgl. ebd.).

Die unterschiedlichen Erklärungen zeigen, dass die Ursache für die geringen sozioökonomischen Ausstattungen dieser Jugendlichen nicht nur in Zusammenhang mit geringem Einkommen und prekärer Beschäftigungslage der Eltern stehen, sondern ebenfalls mit der institutionellen Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. Scherr betont, dass das schulische Bildungssystem nicht ausreichend ist, Chancengleichheit zu gewährleisten, ist auch die Folge einer verfehlten Migrations-, Bildungs-, und Gesellschaftspolitik, die während Jahrzehnten lang die Anerkennung der Einwanderungsgesellschaft ignoriert hat, und die sich um die Gleichstellung von Eingewanderten nicht gekümmert hat (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015b: 11).

4.1.3 Hinsichtlich der soziokulturellen Eigenschaften

Soziokulturelle Eigenschaften umfassen Werte/Normen (z.B. einer Ethnie oder Religion), Sprache und allgemein zugängliches Wissen (vgl. Geiser 2013: 156), die von der Gesellschaft erzeugt und verbreitet werden, zum Beispiel durch die Kirche oder durch das Bildungssystem (vgl. ebd.). Hinsichtlich der soziokulturellen Eigenschaften richten sich der Blick vor allem auf die Zugehörigkeit zu einer Ethnie oder zu einer Religionsgemeinschaft (vgl. ebd.: 105). Soziale Probleme, die aufgrund soziokultureller Eigenschaften entstehen können, sind beispielsweise der soziale Ausschluss bestimmter Bevölkerungsgruppen oder die Ghettoisierung bzw. die Parallele Gesellschaften (vgl. ebd.).

Soziokulturelle Eigenschaften, wie die Sprache als grundlegendes Kommunikationsmittel, sowie die religiösen und ethnischen Merkmale können soziale Teilnahme- und Teilhabechancen von Individuen fördern oder behindern (vgl. ebd.: 158). Sowohl mündliche als auch schriftliche Sprachkompetenzen, die bei „ausländischen Jugendlichen“ teilweise in Frage gestellt werden, sollen beispielsweise für die industrielle Welt keine grossen Hindernisse darstellen (vgl. Imdorf 2010: 205; 2015: 43).

Hingegen bei jenen mit hochqualifizierten Arbeitsausweisen, welche die Landessprache aber nicht sprechen, wird der Zutritt zum Arbeitsmarkt in Dienstleistungsbereichen schwieriger sein. Genauso bei religiösen Merkmalen, wie beispielsweise dem Tragen des Kopftuches bei Musliminnen, das sich auf den Weg zur Berufsbildung bzw. zum Arbeitsmarkt behindernd auswirken kann (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 39).

Angehörige von Ethnien oder Religionen weisen gemeinsame kulturelle Eigenschaften auf, unter anderem geteilte Werte, Sitten und Gebräuche (vgl. Geiser 2013: 160). Der Zugang zur Religion sowie die Bedeutung von Religion für die Identitätsbildung und die Ermöglichung von Bildungsprozessen für Kinder und Jugendliche sind dennoch sehr unterschiedlich (vgl. Andresen/Hunner-Kreisel 2010: 13; von Wensierski/Lübcke 2011: 94).

Die alltägliche Lebensführung wird allerdings nicht nur durch die Religion als kulturelles System bestimmt, sondern ebenfalls von einem Weltbild anderer Kulturen und sozialen Institutionen beeinflusst (vgl. Wensierski/Lübcke 2011: 94.).

Das jugendkulturelle Deutungsmuster von Franz verweist in dieser Hinsicht auf zwei unterschiedliche Jugendszenen, die sich zwar beide mit dem Islam und dem Glauben beschäftigen, jedoch nicht als eine Tradition, sondern als Mittel zur Realisierung ihres Sinnbildes (vgl. Franz 2013: 32). Der Eine wird zu salafistischen und der andere zur popkulturell geprägten islamischen Jugendszene, die Publizistin Julia Gerlach (2006) sie als „Pop-Muslime“ bezeichnet, zugeordnet (vgl. ebd.).

„Pop-Muslime“ sind nach Gerlach kreative Jugendliche, die zugleich „tiefreligiös und trendbewusst“ sind. Sie praktizieren den Islam und sind in der Schulbildung, wie auch in ökonomischer Hinsicht, privilegierte Musliminnen und Muslime (vgl. ebd.: 112). Ebenfalls dazu gehören junge, kopftuchtragende „Neo-Musliminnen“ mit hohen Schulabschlüssen, die sich über ihre Bildungsaspiration von ihrem traditionellen familiären Herkunftsmilieu abgrenzen (vgl. Wensierski/Lübcke 2010: 167).

Inwiefern die „moderne“ Einstellung und der hohe Bildungsgrad der „Pop-Muslime“ der Diskriminierung und Benachteiligung zum Zugang zur Berufsbildung entgegenwirken können, sind keine Hinweise bekannt. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes in Deutschland stellt allerdings fest, dass kopftuchtragenden Frauen der Zugang zum Arbeitsmarkt diskriminiert wird :

„Generell gehen Beratungsstellen von einem hohen Diskriminierungsrisiko bei Kopftuchtragenden Musliminnen, die einen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz suchen, aus. Dies ist meist unabhängig von der Qualifikation der Frauen, so dass sowohl Frauen mit hoher (Universitätsabschluss) als auch niedriger Qualifikation betroffen sein können.“ Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 221 (vgl. Schmid 2015: 125)

Diese Feststellung deutet daraufhin, dass die privilegierte Position im Bildungsbereich, vor allem bei Musliminnen, kein Garant dafür ist, dass „muslimische Jugendliche“ beim Zugang zum Arbeitsmarkt nicht benachteiligt und diskriminiert werden. Diskriminierung und Benachteiligung erfolgen in dieser Hinsicht nicht aufgrund sozioökonomischer Eigenschaften, wie Bildung, sondern aufgrund soziokultureller Eigenschaften, wie „Herkunft“ und „Religion“. Wie die Studie von Scherr/Janz/Müller bestätigen kann:

„In keinem der Fälle werden Kopftuchtragenden Muslimas Defizite zugeschrieben, die für ihre berufliche Leistungsfähigkeit bedeutsam sind. (...) Die Entscheidungen für oder gegen kopftuchtragende Bewerberinnen ist also nicht zureichend als Ausdruck eines ökonomischen Kalküls im Sinne der Theorie statischer Diskriminierung (s.o.) verständlich, sie sind vielmehr durch die gesellschaftlichen Diskurse über den Islam und darauf bezogene Haltungen der Personalverantwortlichen überformt. (...)“ Scherr/Janz/Müller 2015a: 160

Die Darstellungen haben gezeigt, dass die Ursache der fehlenden Einbindung (Zugang) „muslimischer Jugendlicher“ in das soziale System ihrer Umwelt (Ausbildungsplatz) (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 182) nicht in ihrer soziokulturellen Eigenschaften als solches liegen, sondern viel mehr aufgrund deren Zuschreibungen und Akzeptanz in der Gesellschaft.

4.2 Austauschprobleme

Die „Austauschbeziehung“ kann als über eine gewisse Dauer bestehende, horizontal verlaufende Interaktionen innerhalb eines sozialen Systems oder zwischen Individuen verschiedener sozialer Systeme bezeichnet werden (vgl. Geiser 2013: 187). Horizontal strukturiert bedeutet, dass solche Systeme unabhängig von einem formalen Entscheidungs- und Kontrollzentrum strukturiert sind (vgl. ebd.). Sie verläuft also auf dem gleichen sozialen Niveau, etwa zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Firma (vgl. ebd.).

Es gibt zwei Voraussetzungen zur Aufnahme und Pflege von Austauschbeziehungen, die für eine Mitgliedschaft in sozialen Systemen wichtig sind. Nämlich die Soziabilität einerseits, die zu verstehen ist als die Fähigkeit eine Beziehung aufzubauen, und die Attraktivität andererseits, die zu verstehen ist, als Grad der Anziehung, die ein Individuum durch seine Ausstattung auf andere ausübt (vgl. ebd.: 190). Das heisst: Jemand mit einem Sprachdefizit oder einem ungepflegten Erscheinungsbild wird beispielsweise Probleme damit haben, eine Beziehung mit den Arbeitskollegen aufzubauen, die generell für die Kommunikation im Betrieb sowie für den betrieblichen Zusammenhalt von Bedeutung ist.

Ein Austausch ist eine soziale Interaktion die unter anderem über eine Kommunikation verläuft (vgl. Geiser 2013: 194). Kommunikation ist wiederum Teil einer Kultur, mit der Individuen Wissen, Werte und Normen ihrer Umwelt durch Sprache mitteilen (vgl. ebd.).

Relevante problematische Austauschbeziehungen, in Bezug auf die Diskriminierung und Benachteiligung „muslimischer Jugendliche“, sind unter anderem kulturelle Verständigungsbarrieren sowie ein- oder gegenseitige Etikettierung und Stigmatisierung (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 184).

Ein schwacher Punkt bei horizontalen Austauschbeziehungen in betrieblichem Kontext ist laut Schaub (1991: 89), dass „Ausländer“ immer unter sich bleiben bzw. sich nicht in der deutschen Clique integrieren würden (vgl. Imdorf 2015: 45). Auch die Untersuchung von Jansen und Polat (2005: 194f.) verweist darauf, dass die Türken nur innerhalb ihrer Kulturgruppe bleiben und eine mangelhafte Integrationsbereitschaft zeigen (vgl. ebd.). Das Problem in horizontalen Austauschbeziehungen liegt diesbezüglich in der Sprache und in der Kultur ethno-nationaler Gruppen, die sich oft untereinander in ihrer Landessprache im Betrieb artikulieren (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 133).

Eine andere Form des Austausches ist eine vertikale Austauschbeziehung. Formal vertikale Beziehungen werden als Machtbeziehungen bezeichnet, weil darin bestimmte Machtverhältnisse, wie beispielsweise die Machtposition des Vorgesetzten, im Vordergrund stehen (Geiser 2013: 131).

Oder auf umgekehrte Weise, also von unterer Schicht auf die oberen, wie die Studie vom Schaub (1991) zeigt: Etwa, wenn türkische Jugendliche gegenüber einer Mitarbeiterin in leitender Stellung unhöflich sind oder zu wenig Respekt vor dem Lehrmeister zeigen (vgl. Imdorf 2015: 45). Die Problematisierung von umgekehrten vertikalen Sozialbeziehungen, wird allerdings oft mit Zuschreibungen an geschlechterstereotypen oder religiösen Vorstellungen sowie an einem bestimmten Herkunftsland geknüpft (vgl. ebd.). Zum Beispiel wenn auf „ausländische Jugendliche“ ein machohaftes Verhalten zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Sie stehen unter Verdacht, sich gegenüber weiblichen Vorgesetzten nicht angemessen unterzuordnen lassen (vgl. ebd.). Und dies korrespondiert in Bezug auf Zuschreibungen von Frauen als unterdrückte Muslimin (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 139).

Diese Art der Zuschreibungen wird bei den betrieblichen Auswahlverfahren ebenfalls als Ausschlussgründe benutzt, wie Scherr/Janz/Müller in ihrer These 6 konstatieren:

„Bewerber/innen, die als Muslime wahrgenommen werden, müssen sich gegenüber zwei geschlechtsspezifischen Argumentationsmustern rechtfertigen: Der (arabische/türkische/muslimische) „männliche Macho“ und „die unterdrückte Muslima“ sind zwei Zuschreibungsmuster, die in Interviews mit Personalverantwortlichen wiederholt geäußert und als Argument dafür verwendet werden, die Passung zu eigenen Wertvorstellungen und zum Betrieb sowie die Akzeptanz durch die Kundschaft in Frage zu stellen.“ (Scherr/Janz/Müller 2015a: 39)

Zwei Aspekten sind in Bezug auf die Diskriminierung und Benachteiligung von „muslimischen Jugendlichen“ bei den Austauschbeziehungen ersichtlich, nämlich, dass in den horizontalen Austauschbeziehungen die Sprache und die Kultur der Herkunftsländer als problematisch bezeichnet werden, während es in den vertikalen Austauschbeziehungen die Zuschreibungen sind, die mit „muslimischer Herkunft“ oder „Abstammung“ verknüpft werden (vgl. Shooman 2015: 47).

Hinsichtlich des ersten Aspekts greifen die Betriebe zu Massnahmen, welche die Bildung informeller, ethno-nationaler Gruppen unter Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern vermeiden lassen. Auszubildende mit Migrationshintergrund, aus mehrheitlich ethnischer bzw. nationaler Zugehörigkeit, werden daher nur in kleinen Zahlen in der Belegschaft integriert (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 132). Beim zweiten Aspekt allerdings müssen die als Muslime wahrgenommenen Bewerberinnen und Bewerber mit erheblichen Zugangswellen bzw. Diskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe rechnen (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 39).

4.3 Machtprobleme

Macht bedeutet nach Geiser: „Kontrolle über knappe Güter im Sinne von Ressourcen für das Erreichen von Zielen“ (Geiser 2013: 204). Bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen kann dieses Verständnis von Macht so interpretiert werden, dass der Zugang zum Betrieb als Arbeitsstelle (knappe Güter) so zu kontrollieren ist, dass nur bestimmte Personen mit bestimmten Qualifikationen und Eigenschaften, zugelassen werden können.

Staub-Bernasconi unterscheidet Macht in zwei Konstruktionsprinzipien, nämlich in „Behinderungsmacht“ und in „Begrenzungsmacht“ (Staub-Bernasconi 1995: 246). Nach ihr ist Macht nicht „an sich“, sondern nur als Behinderungsmacht problematisch (vgl. ebd.:247). Es ist deshalb problematisch, weil Menschen durch Machtgefälle behindert werden, ihre Bedürfnisse zu erfüllen (vgl. ebd.). Begrenzungsmacht hingegen, ist so konstruiert, dass sie keine unbehinderte Interessenmaximierung auf Kosten von Bedürfnisbefriedigung anderer Menschen zulässt (vgl. ebd.). Die Gesellschaft braucht eine Begrenzungsmacht, weil diejenigen mit besserer Ausstattung bzw. Ressourcenvorsprung in der Regel jede Chance nutzen, Macht aufzubauen und zu akkumulieren, wenn sie nicht begrenzt wird (vgl. ebd.: 245).

In Bezug auf die Diskriminierung und Benachteiligung „muslimischer Jugendlicher“ soll idealerweise die Begrenzungsmacht so konzipiert werden, dass die gesellschaftlichen Strukturen menschengerecht ausgebaut sind, d.h. auf menschliche, soziale und kulturelle Bedürfnisse der Menschen, auch von jungen und jenen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 248).

Viele Studien (Imdorf 2010, Imdorf 2015, Scherr/Janz/Müller 2015a; Scherr/Janz/Müller 2015b) zeigen jedoch, dass es immer noch viele junge Menschen mit Migration bzw. muslimischem Hintergrund im Bereich Bildung, Ausbildung und Arbeit mit unterschiedlichen „Behinderungen“ konfrontiert sind. Diese „Behinderungen“ sind einerseits durch strukturelle gesetzliche Rahmenbedingungen, und andererseits durch Institutionen und Organisationen bedingt und reproduziert.

4.3.1 Strukturelle Behinderungen bei der Vergabe des Ausbildungsplatzes

Der Ausbildungsvertrag im dualen Berufsbildungssystem untersteht den privatrechtlichen und marktförmigen Regelungen (vgl. Gerd Ulrich 2015: 60). Laut Herkner (2013: 1) haben die einzelnen Betriebe frei zu entscheiden, ob sie sich an der Berufsbildung beteiligen und nach welchen Kriterien sie ihre künftigen Auszubildenden auswählen (vgl. ebd.). Das bedeutet, die Betriebe entscheiden in eigener Regie über den Abschluss eines Ausbildungsvertrages sowie bei der Auswahl der Auszubildenden (vgl. Imdorf 2010: 197).

Während die innere Gestaltung der Ausbildungsverhältnisse staatlich reguliert ist, wird die Anordnung des Ausbildungsprofils von Lernenden den Betrieben überlassen (vgl. ebd.: 198). Dabei sind die Zugänge zu betrieblichen Ausbildungen, im Gegensatz zu schulischen Ausbildungen, noch stark von informellen Bildungskriterien abhängig, sowie von gängigen und marktförmigen Schliessungsprozessen, die oftmals von geschlechtlichen Rollenverteilung und ethnischer Kategorisierung geprägt sind (vgl. Hunner-Kreisel/Wetzel 2015: 42).

Das ist unter anderem der Grund, warum Benachteiligungen im Bereich der beruflichen Bildung bisher zu wenig Beachtung gefunden haben (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 16). Denn im Unterschied zur staatlich reglementierten schulischen Bildung kann von privatwirtschaftlichen Betrieben kaum eine Verpflichtung auf den Ausgleich sozialer Benachteiligung erwartet werden (vgl. ebd.). Kommt hinzu, dass es in der Schweiz generell keine Gesetze und Rechtsmittel gibt, welche Benachteiligte bei der Stellenvergabe vor Diskriminierung schützen (vgl. Imdorf 2010: 198).

Eines der Hauptprobleme, beim betrieblichen Auswahlverfahren besteht darin, dass Betriebe unter Bedingungen wie Zeitknappheit das vollständige Ausbildungsstellenprofil erstellen müssen (vgl. Imdorf 2015: 38). Infolgedessen entscheiden sich Betriebe in einem schnellen und pragmatischen Auswahlverfahren für Bewerberinnen und Bewerber, die am meisten zum betrieblichen Anforderungsprofil passen (vgl. ebd.). Ausserdem erhalten Betriebe für eine offene Stelle meist eine hohe Anzahl an Bewerbungen, die ihnen eine grosse Wahlfreiheit ermöglichen (vgl. Imdorf 2010: 198).

Oft fehlt es den Ausbildungsverantwortlichen in Klein- und Mittelbetrieben an spezifischen Fachkompetenzen der Personalauswahl (vgl. Imdorf 2010: 199). Demzufolge stützen sich Betriebe bei der Auswahl von Auszubildenden auf Kriterien, die zu einer vermeintlich optimalen Reproduktion des Betriebes führen (vgl. Hunner-Kreisel/ Wetzels 2015: 42).

Als wichtig erachtete Kriterien sind ausser der inhaltlichen und der fachlichen Kompetenzen die betriebsinternen Passungsverhältnisse sowie eine gute Kundenbindung (vgl. ebd.). Häufig rücken aber die schulischen und fachlichen Kompetenzen bei der Beurteilung in den Hintergrund. Stattdessen werden die Aspekte der sozialen und ethnischen Herkunft sowie die Kategorie Geschlecht beim Ausbildungszugang relevant (vgl. ebd.: 43). Wie Imdorf diesbezüglich verweist: Jugendliche mit Migrationshintergrund werden im Vergleich zu Schweizer Bewerberinnen und Bewerbern, beim Zugang zu Lehrstellen weniger Erfolge haben, selbst wenn sie die gleichen schulischen Leistungen vorweisen (vgl. Imdorf 2015: 35).

Der Grund ist einerseits, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund, darunter auch jenen mit muslimischen Hintergrund, vielfach anhand von Vorurteilen und stereotypen Zuschreibungen vom „Anderssein“, eine gelungene soziale Integration und die Fähigkeit eine erfolgreiche Kundenbindung herzustellen abgesprochen werden (vgl. ebd.: 42; vgl. Imdorf 2010: 205-208). Andererseits verläuft die Bewerberauswahl nach der Massgabe der betrieblichen Passung und nicht nach beruflicher Eignung (vgl. Gerd Ulrich 2015: 60).

Strukturelle Bedingungen sind dafür geschaffen worden, dass alle und nicht nur bestimmte Individuen soziale Einordnungen verwirklichen können (vgl. Staub-Bernasconi 2007: 193). Der Institutionalisierungsprozess der dualen Berufsbildung wurzelt aber nicht im staatlich verwalteten Bildungswesen, sondern im Ausbildungswesen der früheren handwerklichen Zünfte und gewerblichen Schulen, deren Form der Nachwuchsqualifizierung später vom Handels- und Industrieverein übernommen wurde (vgl. Gerd Ulrich 2015: 56).

Die Berufsbildungsgesetze werden demzufolge so geregelt, dass sie für das Unternehmen und die Interessenverbände von Nutzen sind (vgl. ebd.). Das Unternehmen und die Interessenverbände kümmern sich dabei nicht nur um Gesetze und Bestimmungen, sondern werben auch um Werte und Normen und versuchen somit die Bedeutung der sozialen Probleme zu beeinflussen (vgl. ebd.). Ihr Ziel ist es nach Frieling/Ulrich (2013), Groenemeyer (2014), und Scherr (2014), Problemdiskurse so zu steuern, dass die gefundenen Lösungsansätze mit den eigenen Interessen übereinstimmen (vgl. ebd.).

Diesbezüglich verweist Herkner (2013: 19f.) darauf, dass die Zugangsprobleme bei den Jugendlichen mehrheitlich nicht auf deren persönliche Defizite zurückzuführen seien, sondern diese letztlich institutionelle Ursachen hätten und mit dem marktgesteuerten Ausbildungszugang zusammenhänge (vgl. ebd: 59). Strukturelle Bedingungen sind in dieser Hinsicht noch nicht ausreichend gerichtet, dass Jugendliche mit Migration bzw. mit muslimischem Hintergrund bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen vor Diskriminierung und Benachteiligung bewahrt werden, damit sie ihre Bedürfnisse befriedigen können.

4.3.2 Institutionelle Diskriminierung im Bildungssystem

In Anlehnung an die Antidiskriminierungs-Richtlinie der EU kann in der Forschung und in den Antidiskriminierungsgesetzen in zwei institutionellen Diskriminierungen unterschieden werden (vgl. Gomola 2015: 197). Nämlich in eine „direkte institutionelle Diskriminierung“, aus intentionalen Handlungen in Organisationen, die entweder durch Gesetze und Vorschriften legitimiert sind, und in eine „indirekte institutionelle Diskriminierung“, die durch gesamte institutioneller Vorkehrungen eine bestimmte Gruppe überproportional negativ treffen (vgl. ebd.).

Indirekte Diskriminierung resultiert oft aus der Anwendung vermeintlich neutraler Regeln, die bei verschiedenen Gruppen zu ungleichen Chancen führen (vgl. ebd.: 198). Nach Wieviorka (1995: 65) geht es um Repräsentationen und Wahrnehmungen von „Anderen“, die nicht direkt in Vorurteile und Entscheidungen umgesetzt sind (vgl. ebd.). Unter anderem wie in folgendem dargestellt wird, bei Diskriminierungen im Bildungssystem.

Bei der Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungswesen handelt es sich um eine Form der Ungleichbehandlung, also nicht um einen Fall von Diskriminierung im Sinne von politisch-rechtlichem Antidiskriminierungsdiskurs, sondern um eine Bildungsbenachteiligung, die nicht explizit als Diskriminierung gefasst wird (vgl. Hormel 2010: 178).

Wie die im Rahmen von PISA durchgeführte Schulleistungsvergleiche zeigen, dass viele Jugendliche mit Migrationshintergrund in bestimmten Fächern wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft gravierende Nachteile vorweisen (vgl. Gomola 2015: 202). Gomola stellt fest, dass die Disparitäten schon an den unterschiedlichen Quoten des Besuchs vorschulischer Einrichtungen und den Zurückstellungen beim Schuleintritt ersichtlich sind (vgl. ebd.). Kinder mit Migrationshintergrund und Lernschwäche sind insofern überproportional an Sonderschulen vertreten und werden zu einem Dauerproblem erklärt (vgl. ebd.).

Die Diskriminierungsfähigkeit des Schulsystems beruht darauf, dass die allgemeine Schulpflicht über Prozesse der organisationsinternen Zuweisung, die differenzierte Schultypen in Ungleichheit transformiert (vgl. Hormel 2010: 176).

Die unterschiedliche Bewertung von Leistungen wird somit ungleiche Chancen zum Erwerb bestimmter Bildungszertifikate verursachen (vgl. ebd.). Das bedeutet, Kinder mit Migrationshintergrund, die beispielsweise keine genügende Sprachkompetenzen aufweisen und deswegen in die Sonderschule verwiesen werden, werden am Ende ihrer Grundschulzeit deutlich geringere Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen oder einen guten Berufsausbildungsplatz zu ergattern (vgl. Gomolla 2015: 202).

Qualitative Untersuchungen verweisen ferner auf die Tendenz, dass Lehrkräfte ihre Leistungserwartungen wesentlich auf Einschätzungen der häuslichen Bildungsvoraussetzungen stützen (vgl. ebd.: 205). Diese Einschätzungen sind bei Kindern mit Migrationshintergrund oft mit defizitorientierten und kulturalisierenden Zuschreibungen verbunden (vgl. ebd.). Das bedeutet, das Leistungspotenzial der Kinder wird im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Status der Eltern gebracht und in einer wenig systematischen Beobachtungs- und Beurteilungspraxis für die Übergangsempfehlungen auf die Sekundarstufe als relevant betrachtet (vgl. ebd.).

Gerade im Fall von Kindern mit sogenannt „unklar wahrgenommenem Leistungsstand“, führt diese Praxis zu Chancenungleichheit (vgl. ebd.). Dies erklärt unter anderem warum in Deutschland 48 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber ohne Migrationshintergrund, hingegen nur 29 Prozent bei denjenigen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung münden (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015b: 10).

Da 2,5 bis 2,7 Millionen in Deutschland lebende Muslime türkischer Herkunft sind (Haug/Müssig/Stich 2009: 57f.), die in der Regel aus den ländlichen Regionen der Türkei stammen und über nur ein geringes formales Bildungsniveau verfügen (vgl. Kreutzer 2015: 31), betrifft diese Art der Diskriminierung und Benachteiligung gleichzeitig viele „muslimische Jugendliche“.

4.3.3 Institutionelle Diskriminierung in den Ausbildungsbetrieben

Während die Hinweise auf die Verletzung des Prinzips der Chancengleichheit, die durch die Strukturen und Praktiken der schulischen Bildung seit den Pisa-Studien, nicht nur in den wissenschaftlichen Diskursen, sondern auch auf der politischen Ebene oft diskutiert wurden, finden Benachteiligungen im Bereich der beruflichen Bildung deutlich weniger Beachtung (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015a: 16).

Explizit für die betriebliche Diskriminierung verweisen Scherr/Janz/Müller auf folgende Definition:

„Betriebliche Diskriminierung von Migrant/innen ist dann gegeben, wenn Betriebe bei Personalentscheidungen zwischen Einheimischen und Migrant/innen sowie zwischen ethno-national, religiös oder rassistisch gefassten Gruppen unterscheiden und diese Unterscheidung als eigenständiges Kriterium bei Verfahren und Entscheidungen verwenden, die a) für den Zugang zu Ausbildungsstellen und zu Arbeitsplätzen sowie b) für Positionszuweisungen in den Hierarchien der beruflichen Ausbildung und der beruflichen Positionen folgenreich sind.“ (Scherr/Janz/Müller 2015b: 12)

In den Betrieben sind Diskriminierungen allerdings schwer nachzuweisen, wie Scherr bestätigt, weil die Beweise für die Diskriminierungen im „betrieblichen Auswahlverfahren und Personalentscheidungen in einer Weise stattfinden, die gegen externe Beobachtungen weitgehend abgeschottet ist“ (Scherr/Janz/Müller 2015a: 10).

Als positiv zu verzeichnen ist, wie Studien von Scherr/Janz/Müller zeigen, dass es immer mehr Betriebe gibt, die bei der Rekrutierung von Lernenden auf die diskriminierende Elemente achten (vgl. ebd.: 14). Es gelingt den Betrieben mehr oder weniger, entweder die Unterscheidung zwischen Einheimische und Nicht-Einheimische zu neutralisieren oder aktive Massnahmen zur betrieblichen Gleichstellung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu realisieren (vgl. ebd.). Die Bemühungen der Betriebe die Diskriminierung zu minimieren, hören leider bei kopftuchtragenden Musliminnen auf. Für sie bleibt der Zugang zu Ausbildungsstellen prinzipiell ausgeschlossen (vgl. ebd.).

Auch wenn der Ausschluss bei der kopftuchtragenden Muslimin mit einer spezifischen Rechtfertigungslogik (ebd.) erklärbar ist, im Sinne der oben erwähnten Definition, gehört eine solche Entscheidung in der Kategorie von Diskriminierung.

4.3.4 Machtquelle

„Eine Kultur der Macht schliesst das Wissen ein, dass es auch legale und legitime Macht gibt – und geben muss“. (Geisser 2013: 208) Sie schliesst Werte ein wie Bedürfnisse, Gerechtigkeit, Pflicht und Verantwortung, die in einer Demokratie ihre Legitimation eingefordert, allenfalls widerrufen und neue festgelegt werden kann und darf (vgl. ebd.: 209). Verfassung und Gesetze sind legale Machtstrukturen, die gestaltet wurden, um illegale und illegitime Machtstrukturen mit gesetzlichem Mitteln bekämpfen zu können (vgl. ebd.).

Sowohl Aufträge, als auch Hilfeleistungen in der Sozialen Arbeit können nur durch legitime Macht geführt werden (vgl. ebd.). Sie befasst sich nicht nur mit Opfer von legitimer und illegitimer Macht, sondern übt selber Macht aus, in dem sie sich machthaltiger Strukturen und Akteure widersetzt, zu Gunsten der Benachteiligten (vgl. ebd.).

Das heisst: Antidiskriminierungsgesetze und rechtliche Möglichkeiten können beispielsweise als Machtquelle benutzt werden, um sich auf legitime Weise gegen die Diskriminierung und Benachteiligung von „muslimischen Jugendlichen“ zu wehren.

Macht ist in der Regel auch mit Möglichkeit verbunden, „die Veränderung des Verhaltens anderer in eine gewünschten Richtung“ (Popitz 1992: 227f.) zu beeinflussen (vgl. ebd.: 204). In dieser Hinsicht kann die Soziale Arbeit die benachteiligten Jugendlichen ermutigen, ihre Machtquelle bzw. ihr Machtpotenzial einzusetzen, um machthaltigen Strukturen entgegenzuwirken. Denn Machtpotenzial ist mitbestimmend für die Chance der Beteiligten (vgl. ebd.). Zum Beispiel durch Artikulationsmacht, welche die Jugendlichen befähigen, überzeugte Argumente bei einem Bewerbungsgespräch zu entwickeln (vgl. ebd.: 212) oder durch vorhandene soziale Netzwerke, die laut Einschätzung der Jugendlichen selbst dazu beitragen können, eine Ausbildungsstelle zu erwerben (vgl. Hunner-Kreisel/Wetzel 2015: 55).

4.4 Probleme in den Wertekriterien

„Im systemischen Paradigma wird davon ausgegangen, dass zunächst weder individuelle noch soziale Werte Priorität haben sollen. Denn: individuelle und soziale Werte bedingen einander.“ (Staub-Bernasconi 2007: 192)

„Da Individuen nur dank ihrer Mitgliedschaft in sozialen Systemen überleben und Lebensqualität wie Wohlbefinden entwickeln können, müssen diese sozial so konstruiert sein, dass in ihnen die menschlichen Bedürfnisse und legitimen Wünsche befriedigt werden können.“ (Staub-Bernasconi ebd.) Das bedeutet: Gesetze sollen so entworfen werden, dass sowohl Individuen, als auch soziale Systeme wie etwa die Wirtschaft, das Sozial- und Bildungswesen usw. davon profitieren können (vgl. ebd.). Ergibt sich ein Konflikt zwischen Individuen und sozialen Werten, muss auf demokratische Art der Diskurs geführt werden, bis eine konsensuale Lösung oder ein Kompromiss gefunden wird (vgl. ebd.: 193). Dafür bedarf es die Bereitschaft der beiden Parteien etwas aufzugeben (vgl. ebd.).

Konflikte mit den sozialen Werten passieren oft in kleinerem Kreis im Alltag. Auch wenn der Fokus auf Verhalten und nicht auf Gesinnung geschehen soll, wie Staub-Bernasconi es betont (vgl. ebd.), ist es abermals schwierig eine konsensuale Lösung bei grösseren Konflikten zu finden, die auf soziale Werte basieren soll. Zum Beispiel bei Fällen des Kopftuchverbots im Klassenzimmer oder am Arbeitsplatz, die oft bis zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte weitergezogen werden müssen.

Das Beispiel aus der Studie von Hunner-Kreisel/Wetzel zeigt auch, wie kleinere Konflikte, die aus zwei unterschiedlichen Werten und Wahrnehmungen im Alltag entstehen können, hier zwischen der Schule bzw. der Lehrerschaft und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, ohne Kompromisse beider Parteien nicht einfach zu lösen sind. Der gutgemeine Förderunterricht, der dazu dienen soll, die schulischen Leistungen zu verbessern, wird von den Jugendlichen als demütigend erachtet, weil sie sich dadurch als „dumm“ ausgesetzt fühlen (vgl. Hunner-Kreisel/Wetzel 2015: 57). Angebote, die aufgrund angenommener Hilfsbedürftigkeit von der Lehrerschaft gemacht werden, werden von den Jugendlichen als übergriffig bewertet (vgl. ebd.). Sie wehren sich gegen die wahrgenommene Stigmatisierung (vgl. ebd.).

Weiter stellt sich die Frage: Warum wird der scheinbar einfache Förderunterricht von den Jugendlichen als eine Stigmatisierung wahrgenommen? Ob das mit einer Migrationsgeschichte zusammenhängt? Und wie wird der Konflikt wahrgenommen, wenn es eine Lehrerin ist, die einem türkischen Jugendlichen den Förderunterricht vorschlägt? Wird der Jugendliche dann als ein „Muslim“ angesehen, der eine weibliche Autoritätsperson verweigert?

Es geht in diesem Fall um den zwischenmenschlichen Austausch von Werten und Wertesystemen (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 299). Also um Begegnungen zwischen Mitgliedern der Gesellschaft mit verschiedenen Kulturen und Werten im weitesten Sinne (vgl. ebd.). Das heisst: Bei solchen Konflikten geht es nicht nur um Kulturdifferenzen zwischen einheimischer Kultur und Werten gegenüber den Fremden, sondern auch um Werte innerhalb der Religion, innerhalb der ethnischen Gruppe sowie innerhalb der Menschen selber, welche die Werte an sich auch unterschiedlich wahrnehmen. Und wie mehrere Studien zeigen (Imdorf 2015; Hunner-Kreisel/Wetzel 2015; Hormel/Scherr 2010; Scherr/Janz/Müller 2015a), beeinflusst die Wahrnehmung der gesellschaftlichen sozialen Werte die Auswahl von Lernenden bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen.

Um eine fundierte Problemlage beurteilen zu können, wird daher von Professionellen der Sozialen Arbeit ein Werturteil verlangt (vgl. Geisser 2013: 251). Aussagen über Werteprobleme und Ressourcen sollen, laut Geiser, grundsätzlich aufgrund von Wertewissen erfolgen: „Was sind Soll- und Ist-Werte? Welche Werte sind – mit welchen Folgen – nicht realisiert? Und: Welche Normen werden nicht befolgt, welche Standards nicht erfüllt, um bestimmte Werte zu gewährleisten?“ (ebd.) Doch welches soziale Wertewissen ist im Zusammenhang mit Diskriminierung und Benachteiligung von „muslimischen Jugendlichen“ hier massgebend? Die „Christliche“? Die „Muslimische“? Die „Westliche“?

4.4.1 „Westliche Werte“ vs „Muslimische Werte“

Eines, der meistdiskutierten Themen bezüglich kultureller Verständigung in den letzten Jahren ist die Religion bzw. der Islam. Religion ist ein Alltagsbegriff geworden, der von Politikern, Medien, Individuen und sozialen Bewegungen benutzt wird, um Phänomene und Fälle als religiös zu klassifizieren und entsprechend als Wertschätzung oder Missachtung zu bewerten (vgl. Duemmler.: 79). Oft wird allerdings die Beobachtung und Beschreibung der Religion von keinem neutralen Standpunkt gegeben, sondern durch den gesellschaftlichen Kontext des Beobachters geprägt (vgl. ebd.).

Hunner-Kreisel/Wetzel stellen fest, dass auf gesellschaftlicher Ebene eine diskursive Verschiebung von „den Migrantinnen und Migranten“ hin zu „den Musliminnen und Muslimen“ stattgefunden hat und damit zu einer Ethnisierung der Religiosität (vgl. Hunner-Kreisel/Wetzel 2015: 46). In der westeuropäischen Migrationsgesellschaft fungieren seither Bezüge auf „den Islam“ gleichzeitig mit Fremdschreibungen und sozialen Markierungen (vgl. ebd.: 47). Wobei die Zuschreibung als „Muslimin/Muslim“ nicht unbedingt die Religiosität einer Person aufweist (vgl. ebd.). Markierungen als „Muslim/Muslimin/ erfolgen anhand sichtbarer sozialer Merkmale, mittels derer die Personen als religiös eingeordnet werden (vgl. ebd.; siehe auch Goffman 1967).

In Bezug auf die „muslimischen Jugendlichen“ liegen die Werteunterschiede zwischen der „westlichen“ und der „muslimischen“ insofern in der Religion, die als Grenzziehung zwischen „Wir“ und „Nicht Wir“ verwendet wird (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 42). Wobei die Thematisierung des Islams als das „Andere“, das die moderne, säkulare, christliche, demokratische, emanzipierte und liberale westliche Überzeugung und Lebensweise bedroht (vgl. ebd.). So werden antisemitische Stereotypen durch antimuslimische ersetzt und der Islam als Gegenbild des „Westen“ dargestellt (vgl. ebd.).

Iman Attia (2009) stellt fest, dass es sich bei der generalisierenden Redeweise über „die Muslime“ um mehr als antimuslimische Stereotypen handelt (vgl. ebd.). Die religiöse Identität der Muslime wird nämlich konstruiert, um die Behandlung von Einwanderer, die nicht aus dem EU-Raum kommen, zu legitimieren (vgl. ebd: 46). Nach Attia: „Um «Muslime» zu vereinnahmen, zu verstehen, zu diskriminieren, zu tolerieren, zu integrieren, zu bekämpfen oder unter Ihnen «Unterscheidungen und Differenzierungen» vorzunehmen“, ist es zuerst notwendig, sie in ihrem «Wesen» begriffen, also festgelegt zu haben (vgl. Attia 2009: 7, zit. in: Mecheril/Thomas-Olalde: 48).

In Bezug auf die Jugendliche schildert Julia Franz:

„Werden Jugendliche als „junge Muslime“ oder „Pop-Muslime“, als „Jugendliche mit muslimischem Hintergrund“ oder „aus muslimischen Milieus“ bezeichnet, so schreibt man ihnen eine soziale Identität zu, die Erwartungen sowohl hinsichtlich Normalität als auch Besonderheit enthält“. Franz 2013: 105

Mit dem Zitat verweist Franz darauf, dass durch die Bezeichnung „muslimisch“, von den Jugendlichen ein Verhalten erwartet wird, wie sonst Menschen aus der islamischen Gemeinschaft ihre Lebensweise führen (vgl. ebd.). Dabei gehen Wensierki/Lübcke davon aus, dass die Jugendphase der jungen Muslime nicht anders verläuft als die aller Heranwachsenden in Deutschland (vgl. Wensierski 2010: 160). Ausser, dass sie mehr an traditionellen Familienstrukturen und an religiös begründeten Normen und Werten des Islams, festhalten (vgl. ebd.: 162).

Religiöse und ethnische Merkmale haben in der Gesellschaft eine strukturbildende Funktion (vgl. Geiser 2013: 158). Diese Unterschiede können benutzt werden, um die soziale Teilnahme und Teilhabechancen innerhalb der Gesellschaft zu fördern oder zu behindern (vgl. ebd.). Daher postuliert Geisser, die Akzeptanz anderer und diejenige gemeinsamer Werte durch „interkulturelle Verständigung“ möglich zu machen (vgl. ebd.). Denn die Chancengleichheit der „muslimischen Jugendlichen“ für den Erwerb eines Ausbildungsplatzes hängt auch davon ab, ob die Gesellschaft eine ablehnende Haltung ihnen gegenüber hat.

4.4.2 Multikulturelle Gesellschaft

„Im Prinzip sind alle Gesellschaften multikulturell. Denn: Jede Gesellschaft kennt verschiedene Gruppen, deren Mitglieder mehr oder weniger gleiche Wissensinhalte teilen, die sich von Inhalten anderer Gruppen mehr oder weniger unterscheiden können.“ (Staub-Bernasconi 1995: 290) Woher kommen dann also die Probleme mit den Zugewanderten?

Nach Staub-Bernasconi liegt das Problem darin, ob eine reale Gefahr besteht oder nicht, dass bestimmte Gruppe in der Gesellschaft um ihren Arbeitsplatz, um die soziale Sicherheit, Wohnung und gar um ihre nationale Identität fürchtet (vgl. ebd.: 291). Vor allem bei Muslimen, die Integrationsprobleme, Fremdheit und Rückständigkeit repräsentieren (vgl. Kreuzer 2015: 27). Dadurch entstehen in der Mehrheitsgesellschaft Vorurteile, Ängste und Distanz in Bezug auf die muslimische Minderheit (vgl. ebd.: 27).

Gefordert wird in den westlichen Ländern die Integration, die in Form von einer Assimilation erfolgen soll (vgl. ebd.: 9). Das bedeutet, dass die Zuwanderer ihre Herkunftskultur aufgeben und die „westliche“ Kultur übernehmen sollen (vgl. ebd.). Wobei: Auch die westlichen Länder sind aus multikulturellen Gesellschaft entstanden (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 290).

Zum Beispiel die Schweiz, deren Kultur aus der deutschen, französischen und italienischen Kultur zusammengesetzt ist. Es stellt sich hier die Frage, welche Kultur und Sprache dann die Zuwanderer im Zuwanderungsland übernehmen sollen? Und müssen sie denn auch alle zum Christentum konvertieren? Oder sich als Atheisten ausgeben, weil die Gesellschaft dann für sie mehr Akzeptanz zeigt?

Im Hinblick auf die Migration und Religionsfrage geht es bei den öffentlichen Diskurse oft über die Toleranznorm hinaus (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 299). Betroffen sind davon Jugendliche, die in den letzten Jahren ihrer muslimischen Religiosität vermehrt Bedeutung beimessen (vgl. Hunner-Kreisel/Wetzel 2015: 47). Sie müssen die gesellschaftlichen und/oder strukturellen Barrieren wahrnehmen und handeln auch darauf abgestimmt (vgl. ebd.: 59). Dies geschieht, in dem sie Berufe ausschliessen, die sich mit ihrer Religiosität und ihren Migrationserfahrungen nicht vereinbaren lassen (vgl. ebd.).

Unterschiedliche Kulturen in einer Gesellschaft fordern und fördern das Zusammenleben (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 299). Lösungen für interkulturelle Probleme müssen daher immer neu analysiert und ausgehandelt werden (vgl. ebd.). Und in diesem Prozess gilt es dialog- und lernfähig, aber auch kritikfähig zu werden und zu bleiben (vgl. ebd.).

5. Ziele der Sozialen Arbeit

Die Ziele der Sozialen Arbeit sollen laut Staub-Bernasconi demnach konzipiert werden, dass soziale Werte Individuen ermöglichen, durch fairen Ausgleich von Pflichten und Recht zwischen Menschen und sozialen Gruppen, sowie durch die Machtbegrenzung und gerechte Machtverteilung, um ihre Bedürfnisse in familiären, organisationellen und gesellschaftlichen Belangen zu erfüllen (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 135f.). Behindernde Machtstrukturen, die der Sozialen Arbeit zugänglich sind, wie beispielsweise im Bildungs- und Erziehungswesen, womöglich in begrenzte Machtstrukturen umzuwandeln (vgl. ebd.: 184).

Im Rahmen einer systemischen Betrachtungsweise hat Soziale Arbeit mindestens drei soziale Einwirkungsebenen zu berücksichtigen, nämlich ihren Beitrag an die Adressatinnen und Adressaten Sozialer Arbeit, an die sozialen Systeme und an die Auftraggeber sozialer Arbeit (vgl. ebd.: 192). Staub-Bernasconi verweisen diesbezüglich auf die Teilfunktionen der Sozialen Arbeit, wie folgende:

- Im Zusammenhang mit den Individuen, sowohl die Bedürfnisbefriedigung ihrer Adressatinnen und Adressaten, als auch deren Teilnahme an fairen Austausch- und Machtbeziehungen zu verhelfen und zu ermöglichen (vgl. ebd.).
- Im Zusammenhang mit sozialen Systemen, denen ihre Adressatinnen und Adressaten angehören, eine faire Austragung von Konflikten zu ermöglichen sowie behindernde, zu begrenzte Machtstrukturen zu verändern.
- Im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Trägern vor allem strukturelle, gesellschaftsbedingte Probleme, auf der individuelle Ebene zu bearbeiten, zu lösen und wenn das nicht möglich ist zu managen und zu verwalten.

5.1 Im Zusammenhang mit der Individuen

Die Ressourcenerschließung soll in diesem Zusammenhang den „muslimischen Jugendlichen“ ermöglichen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen, in dem sie einen Ausbildungsplatz bekommen können. Aufgrund von unterschiedlichen Ausstattungen und Interessen der Jugendlichen soll daher die Soziale Arbeit als erstes die beratende Funktion anbieten können. Es ist in dieser Beratung herauszufinden, in welchem Arbeitsgebiet die Jugendlichen ihr Interesse haben, welche Voraussetzungen sie für die Arbeit mitbringen müssen, und welche Kompetenzen sie besitzen und noch aneignen müssen oder können. Es geht auch darum, ihnen die Handlungsmöglichkeiten, anhand der vorhandenen Ressourcen, aufzuzeigen (vgl. Geiser 2013: 153). Denn „die Chancen eines Individuums, sozial integriert zu sein, sind auch abhängig von seinen sozialen Kompetenzen“ (Geisser 2013: 152).

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ungleiche Startchancen, wie etwa mangelnde Deutschkenntnisse sowie fehlende Kenntnisse über das Schulsystem, die durch das Aufwachsen in einem bildungsfernen Milieu, den Prozess des Aufstiegs erschweren (Hunner-Kreis/Wetzel 2015: 58). Sie sehen daher nicht, dass Bildung ihre Persönlichkeit erweitern kann (vgl. ebd.). Genauso wenig sehen sie, dass die Bilingualität auch als Ressource betrachtet werden kann (vgl. ebd.) und nicht wie schon oft als eine Defizit angesehen wird (vgl. Kreutzer 2015: 32).

Die Soziale Arbeit soll hier ihre Unterstützung in Form von Informationen geben können und nach Bedarf die nötigen Sprachkurse anbieten, damit die betroffenen Jugendlichen ihre Handlungskompetenzen erweitern können. Denn die Sprache ist das grundlegende Kommunikationsmittel (vgl. Geisser 2013: 158), das zusammen mit angemessener Artikulationsfähigkeit den sozialen Handlungsraum der Jugendlichen erweitern kann (vgl. ebd.). Somit erhöhen sie die Chance auf eine Anstellung.

Auch wenn bei gleicher sozialer und kultureller Ausstattung, laut Granato/Beicht (2009: 28), der Zugang zur beruflichen Ausbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gleichermassen Erfolg versprechend ist als bei Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte (vgl. Hunner-Kreis/Wetzel 2015: 42), soll diese Tatsache die jungen Musliminnen und Muslime nicht entmutigen, ihre Chance in die Hand zu nehmen.

5.2 Im Zusammenhang mit sozialen Systemen

Wie die Darlegungen in unterschiedlichen sozialen Systemen zeigen, werden „muslimische Jugendliche“ in diesem Zusammenhang aufgrund ihrer Religion und ihrer Weltanschauungen, in der Schule, am Ausbildungsplatz sowie in der Gesellschaft diskriminiert und benachteiligt. Gründe für die Diskriminierungen in ihren sozialen Systemen sind vielfach kulturelle und religiöse Zuschreibungen, aufgrund von Wahrnehmungen, die teilweise durch die Medien verbreitet sind.

Es gehört zur Funktion der Sozialen Arbeit, soziale Konflikte, die aufgrund von dauerhaften Unvereinbarkeiten zwischen Individuen und sozialen Systemen entstehen, zu lösen (vgl. Geiser 2013: 153). Häufig werden Konflikte als destruktiv und destabilisierend, sowohl für Einzelne als auch für alle Mitglieder und damit auch für die Struktur und Stabilität sozialer Systeme, gewertet (vgl. ebd.). Oft bilden sie jedoch den Anstoss für den notwendigen Wandel, welche die Soziale Arbeit beisteuern kann (vgl. ebd.).

Zum Beispiel durch die vermehrte Verbreitung von Diskursen über sozialgesellschaftliche Themen wie den antimuslimischen Rassismus, die Migration, die Integration usw., auf den sozialmedialen Plattformen. Damit der Zugang zu Forschungsergebnissen, Studien usw. nicht nur für die Akademikerinnen und Akademiker zugänglich ist, sondern ebenfalls für die breite Öffentlichkeit. So kann der negativen Meinungsbildung über Migrantinnen und Migranten, samt ihren religiösen und kulturellen Aspekten, vor allem bei den jüngeren Generationen, die oft solche Plattformen benutzen, Gegensteuer gegeben werden.

5.3 Im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Trägern

Die Bedeutung von Erwerbsarbeit für den Lebensentwurf ist bei den „muslimischen Jugendlichen“ genau so wichtig, wie bei anderen Jugendlichen auch, die sich am Ende ihrer obligatorischen Schulzeit befinden (vgl. Hunner-Kreisel/Wetzel 2015: 60). Durch die institutionelle Diskriminierung, sowohl im allgemeinbildenden Schulsystem (vgl. Gomola 2015: 202) als auch durch den erschwerten Zugang zur betrieblichen Berufsbildung (vgl. Gerd Ulrich 2015: 60), ist die Chance auf die Integration im Arbeitsmarkt für „muslimische Jugendliche“ allerdings geringer als für Jugendliche ohne Migration bzw. ohne muslimischen Hintergrund (vgl. Imdorf 2013: 35). Bleibt der Zugang in die Berufsbildung für diese Jugendliche vorenthalten, gelingt es ihnen schwer, die abverlangte Sozialintegration zu überwinden (vgl. Imdorf 2010: 198).

Die Soziale Arbeit soll daher, in Zusammenarbeit mit anderen gesellschaftlichen Trägern, wie mit der Schule und dem Berufsverband, eine Lösung erarbeiten können, die Diskriminierungsfähigkeit der Schule zu minimieren und den Zugang zum Ausbildungsplatz für Jugendliche, auch denen mit muslimischem Hintergrund, besser zu verschaffen. Zusammen mit den Politikern und den Gewerkschaften soll es für die Soziale Arbeit auch möglich sein, bessere Rahmenbedingungen für den Zugang zu den Ausbildungsplätzen zu verhandeln.

In einer menschengerechten Gesellschaft soll Rassismus und Diskriminierung auf keinen Fall toleriert werden und unsanktioniert bleiben (vgl. Staub-Bernasconi 1995: 298). Als legitimer gesellschaftlicher Träger verfügt die Soziale Arbeit allenfalls über Handlungsspielraum, legitime Macht gegen Rassismus und Diskriminierungen auszuüben, zum Beispiel durch den rechtlichen Weg.

„Eine der zentralen Aufgaben künftiger Sozialer Arbeit müsste u.a. sein, aufzuzeigen, dass das Überleben der Menschheit nicht nur von einer ökologisch umweltverträglichen, sondern ebenso sehr von einer menschengerechten und sozialverträglichen Umwelt abhängt.“ (Staub-Bernasconi 1995: 341)

6. Schlussfolgerungen

Diese Arbeit befasst sich mit dem Thema „Jugendliche“, die aufgrund ihrer Herkunft sowie ihres islamischen Glaubensbekenntnisses, bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen diskriminiert und benachteiligt sind. Die Fragestellung **„Welche Faktoren führen bei „muslimischen Jugendlichen“ zur Diskriminierung und Benachteiligung in der beruflichen Bildung?“** soll in dieser Arbeit im Rahmen der Systemtheorie von Silvia Staub-Bernasconi erarbeitet und beantwortet werden.

Die gewonnenen Erkenntnisse sind in die folgenden Bereichen unterteilt: Der Bereich der sozialen Systeme, der Problemdimensionen, Ausstattung, Austausch, Macht und Wertekriterien sowie der Bereich der Sozialen Arbeit.

1. Die soziale Systeme

Die „muslimischen Jugendlichen“ sind in den Sozialsystemen „Familie“, „Schule“ und „Gesellschaft“ mit Zuschreibungen konfrontiert. Im Sozialsystem „Familie“ wird ihre traditionelle Lebensweise oft im Zusammenhang mit Konflikten und Intoleranz, mit Gewalt und Terror, sowie mit Integrationsproblemen gebracht. Daher werden sie als Gefahr für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft angesehen. Jugendliche, deren Verhalten von „durchschnittlichen Schweizern“ abweicht, werden im Sozialsystem „Schule“ als „Ausländer“ wahrgenommen und geraten unter Generalverdacht, sich nicht anpassen zu wollen. Aufgrund ihres islamischen Glaubensbekenntnisses werden die Jugendlichen im Sozialsystem „Gesellschaft“ als Muslime identifiziert. Mit der Identifizierung werden die traditionelle und religiöse Lebensweise zugeschrieben.

Die Passung der „muslimischen Jugendlichen“, die in der Gesellschaft und im Ausbildungsbetrieb in Frage gestellt ist, ist eine der Faktoren, welche den Zugang zur Berufsausbildung für die Muslimen erschwert und ihn für die kopftuchtragende Musliminnen gar verweigert.

2. Die Problemdimensionen

Sofern der Gesamteindruck der „muslimischen Jugendlichen“ zum Betrieb passt und die betriebsspezifischen Akzeptanzkriterien erfüllt, können hinsichtlich der biologischen Eigenschaften keine Diskriminierungen festgestellt werden. Die sozioökonomischen Ausstattungen der betroffenen Jugendlichen hängen nicht nur mit dem geringen Einkommen und der prekären Beschäftigungslage der Eltern zusammen, sondern ebenfalls mit der institutionellen Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem, sowie in den Ausbildungsbetrieben.

Obwohl die schulischen Kompetenzen nicht der einzige Grund für die Benachteiligung der Jugendliche beim Zugang zur Berufsbildung sind, reduzieren sie jedoch ihre Chancen. Das Tragen des Kopftuchs als Zeichen der soziokulturellen Eigenschaften führt hingegen, führen bei jungen Musliminnen zur Diskriminierung und Benachteiligung. Die Ursache der Probleme im Bereich des Austauschs kommt vor allem von Zuschreibungen, die an Geschlechterstereotypen oder religiösen Vorstellungen, sowie an das bestimmte Herkunftsland geknüpft sind. Die als Muslime wahrgenommenen Bewerberinnen und Bewerber müssen darauf mit Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzvergabe rechnen. Machtprobleme in Form von „Behinderungen“ sind mit strukturellen Rahmenbedingungen sowie mit institutionellen Diskriminierungen zu begründen.

Während Faktoren der biologischen und der sozioökonomischen Eigenschaften nur bedingt als Ursache von betrieblichen Diskriminierungen zugesprochen werden können, führen die Zuschreibungen in den Bereichen des Austauschs, der Macht und der Wertekriterien häufig zu Diskriminierungen und zur Benachteiligung bei den „muslimischen Jugendlichen“.

3. Ziele der Sozialen Arbeit

Im Zusammenhang mit der Diskriminierung und Benachteiligung von „muslimischen Jugendlichen“ bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen besteht die Aufgabe der Sozialen Arbeit in erster Linie darin, zusammen mit den Betroffenen ihre Handlungsmöglichkeiten, aufgrund der vorhandenen Ressourcen zu erweitern. Sodass sie eine bessere Chance haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Durch die Veröffentlichung von diversen Forschungs- und Studienresultate im Bereich der Diskriminierung von „muslimischen Jugendlichen“ auf den sozialmedialen Plattformen hat die Soziale Arbeit die Möglichkeit, die Gesellschaft über die Missstände zu sensibilisieren. Im Weiteren soll die Soziale Arbeit mit Politikern, Arbeitsverbänden sowie mit den wirtschaftlichen Machträgern über bessere Rahmenbedingungen für den Zugang zur beruflichen Ausbildung für die „muslimischen Jugendlichen“ verhandeln. Diskriminierungen sollen nicht toleriert und falls nötig durch den rechtlichen Weg belangt werden.

7. Quellenverzeichnis

1. Andresen, Sabine/Hunner-Kreisel, Christine (Hrsg.) (2010). Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
2. Berufsbildung.ch. Das Portal zur Berufsbildung. Eine Dienstleistung des SDBB in Zusammenarbeit mit dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI <http://www.berufsbildung.ch/dyn/11014.aspx?lang=DE&action=detail&value=235&lex=0> [Zugriffsdatum 12. Mai 2016]
3. Caplazi, Alexandra/Mösch Payot, Peter (2013). Die Person in Staat und Recht. In: Mösch Payot, Peter/Schleicher, Johannes/Schwander, Marianne (Hrsg.). Recht für die Soziale Arbeit. Grundlagen und ausgewählte Aspekte. Bern: Haupt
4. Duemmler, Kerstin (2015). Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen. Bielefeld: transcript Verlag
5. Franz, Julia (2013). Muslimische Jugendliche? Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu kollektiver Zugehörigkeit. Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, Band 5. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich
6. Geiser, Kaspar (2013). Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung. 5., überarbeitete Auflage. Luzern: interact Verlag
7. Gerd Ulrich/Joachim (2015). Der institutionelle Rahmen des Zugangs in duale Berufsausbildung und seine Folgen für die Bildungschancen von Jugendlichen. In: Scherr, Albert (Hrsg.). Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
8. Gerny, Daniel (2016). Therwiler Schule. Muslime werden zum Handschlag gezwungen. URL: <http://www.nzz.ch/schweiz/aktuelle-themen/religionsfreiheit-haendedruck-wird-in-baselland-zur-pflicht-ld.84599> [Zugriffsdatum 2. Juni 2016]
9. Gomola, Mechtild (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildung und Erziehungssystem In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.). Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen-Diversität-Fachdidaktiken. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag
10. Hall, Stuart (2000). Rassismus als ideologischer Diskurs. In: Rätzsch, Nora (Hg.). Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag
11. Hormel, Ulrike (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer Fachmedien
12. Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
13. Imdorf, Christian (2010). Diskriminierung „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.). Diskriminierung. Grundlage und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien

14. Imdorf, Christian (2015). Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe. Ein konventionensoziologisches Erklärungsmodell. In: Scherr, Albert (Hrsg.). Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
15. Jäger, Margret/Jäger, Siegfried (2000). Rassistische Alltagsdiskurse. In: Rätzkel, Nora (Hg.). Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag
16. Kreuzer, Florian (2015). Stigma „Kopftuch“. Zur rassistischen Produktion von Andersheit. Bielefeld: transcript Verlag
17. Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In: Allenbach, Brigit//Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weissköppel, Cordula (Hg.). Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Band 4. Zürich: Pano Verlag; Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
18. Miles, Robert (2000). Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Rätzkel, Nora (Hg.). Theorien über Rassismus. Hamburg: Argument Verlag
19. Scherr, Albert (2010). Diskriminierung und soziale Ungleichheiten. Erfordernisse und Perspektiven einer ungleichheitsanalytischen Fundierung von Diskriminierungsforschung und Antidiskriminierungsstrategien. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.). Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer Fachmedien
20. Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015a). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantischer Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden: Springer VS
21. Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015b). Einleitung: Ausmass, Formen und Ursachen der Diskriminierung migrantischer Bewerber/innen um Ausbildungsplätze. Forschungsergebnisse, Forschungsdefizite und Kontroversen In: Scherr, Albert (Hrsg.). Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf. Weinheim: Beltz Juventa
22. Schmid, Hansjörg (2015). Diskriminierung von Muslimen in der Erwerbsarbeit aus christlicher Sicht. In: Khalfaoui, Mouez/Möhrling-Hesse, Matthias (Hrsg.). Eine Arbeitsgesellschaft-auch für Muslime. Interdisziplinäre und interreligiöse Beiträge zur Erwerbsarbeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH
23. Schweizer, Friedrich (2012). Integration durch Religiöse Bildung? Überlegungen aus christlicher Sicht. In: Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik. Integration durch religiöse Bildung. Perspektiven zwischen beruflicher Bildung und Religionspädagogik. Münster: Waxmann Verlag GmbH
24. Shooman, Yasemin (2011). Keine Frage des Glaubens. Zur Rassifizierung von „Kultur“ und „Religion“ im Antimuslimischen Rassismus. In: Friedrich, Sebastian (Hg.). Rassismus in der Leistungsgesellschaft. Analysen und kritische Perspektiven zu den rassistischen Normalisierungsprozessen der „Sarrazinsdebatte“. Münster: Edition Assemblage
25. Shooman, Yasemin (2015). Einblick gewähren in die Welt der Muslime. „Authentische Stimmen“ und „Kronzeugenschaft“ in antimuslimischen Diskursen. In: Attia, Iman/Köbsell, Swant-

- je/Prasad, Nivedita (Hg.). Dominanzkultur Reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Bielefeld: transcript Verlag
26. Staub-Bernasconi, Silvia (1995). Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Oder: vom Ende der Bescheidenheit. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt
27. Staub-Bernasconi (2007). Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Systemtheoretische Grundlagen und professionelle Praxis – Ein Lehrbuch. Bern: by Haupt
28. Von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (2010). HipHop, Kopftuch und Familie – Jugendphase und Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland. In: Hunner-Kreisel, Christine/Andresen, Sabine (Hrsg.). Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
29. Von Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (2011). „In Deutschland habe ich mit meinem Kopftuch nie Problem gehabt“. Zur Religiosität junger Muslime der zweiten Generation in Deutschland. In: Allenbach, Brigit//Goel, Urmila/Hummrich, Merle/Weissköppel, Cordula (Hg.). Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven, Band 4. Zürich: Pano Verlag; Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
30. Von Wensierski, Hans-Jürgen (2015). Jugendphase und Jugendkultur von Muslimen in Deutschland. In: Sandring, S. et al. (Hrsg.). Jugend, Studien zur Kindheits- und Jugendforschung 2. Wiesbaden: Springer Fachmedien
31. Wiese, Kirsten (2015). Arbeiten mit Kopftuch und Gesichtsschleier. Rechtliche Vorgaben für die Zulässigkeit eines religiösen und geschlechtsspezifischen Symbols in öffentlichen und privaten Arbeitsverhältnissen in Deutschland. In: Khalfaoui, Mouez/Möhring-Hesse, Matthias (Hrsg.). Eine Arbeitsgesellschaft-auch für Muslime. Interdisziplinäre und interreligiöse Beiträge zur Erwerbsarbeit. Münster: Waxmann Verlag GmbH