

# WISO

Juli 2012

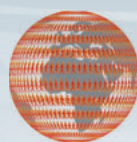
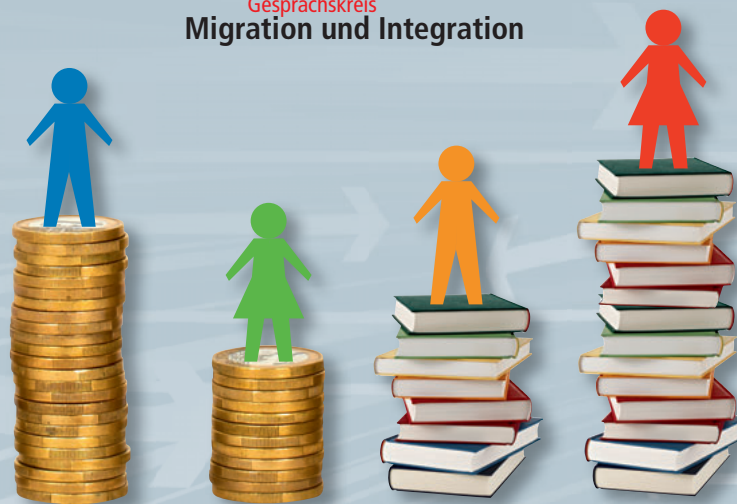
# Diskurs

Expertisen und Dokumentationen  
zur Wirtschafts- und Sozialpolitik

## Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft

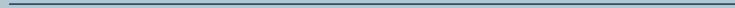
Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren

Gesprächskreis  
Migration und Integration



DGS SEKTION  
MIGRATION UND  
ETHNISCHE  
MINDERHEITEN

FRIEDRICH  
EBERT  
STIFTUNG



Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung  
Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung

---

# **Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft**

Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren

Herausgeberin und Herausgeber:

Patricia Pielage

Ludger Pries

Günther Schultze

## Inhaltsverzeichnis

---

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	4
Patricia Pielage, Ludger Pries, Günther Schultze <b>Einleitung</b>	7
Rainer Geißler <b>Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite</b> Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration	12
Steffen Hillmert <b>Migration und Bildung: Institutionelle Kontexte und relative Ungleichheiten im europäischen Vergleich</b>	29
Janina Söhn <b>Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern: Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen</b>	43
Cornelia Gresch, Kai Maaz, Michael Becker, Nele McElvany <b>Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt?</b>	56
Joachim Gerd Ulrich <b>Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit an der Schwelle zur dualen Berufsausbildung und ihr Einfluss auf die Qualifizierungschancen von Bewerbern mit Migrationshintergrund</b>	68

Diese Tagungsdokumentation wird von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von den Autorinnen und Autoren in eigener Verantwortung vorgenommen worden.

Mona Granato	
<b>Bildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Ausbildung</b>	85
Daniel Houben, Regina Weber, Jennifer Dusdal	
<b>Bildungsbeteiligung und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten – Erkenntnisse einer Vollerhebung unter den Stipendiatinnen und Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung</b>	97
Antje Buche, Anja Gottburgsen	
<b>Migration, soziale Herkunft und Gender: „Intersektionalität“ in der Hochschule</b>	113
Sandra Siebenhüter	
<b>Erwerbsbeteiligung von Migranten in Leiharbeit. Chance auf Integration oder Weg in die Sackgasse?</b>	127
Anne-Luise Baumann	
<b>Soziale Mobilität in der Einwanderergruppe der ehemaligen Gastarbeiter – Intra-generationale Lebenslaufdynamiken</b>	138
Andreas Treichler	
<b>Die Wahrnehmung, Interpretation und Bearbeitung sozialer Ungleichheit in und durch die Global City Frankfurt am Main</b>	154
Ludger Pries	
<b>Soziale Ungleichheit und Migration im 21. Jahrhundert</b>	172
Die Autorinnen und Autoren	182

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

---

### *Beitrag von Rainer Geißler*

Abbildung 1: Unterschichtung (HISEI) durch Migration im internationalen Vergleich – 2006	14
Tabelle 1: Unterschichtung und Soziallage 2009 in %	15
Abbildung 2: Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte nach Leseleistung und Klassenzugehörigkeit 2006	19
Tabelle 2: Gravierende institutionelle Defizite bei der Sprachförderung für junge Migranten 2009 in %	21

### *Beitrag von Steffen Hillmert*

Abbildung 1: Rating nationaler Integrationspolitiken (MIPEX Scores auf sechs Dimensionen)	35
Tabelle 1: Migrationsstatus und Lesekompetenz (Mittelwerte, Standardabweichungen)	37
Abbildung 2: Auswirkung des Migrationsstatus auf die Lesekompetenz (Punktwert), nach Ländern	39

### *Beitrag von Janina Söhn*

Abbildung 1: Schulabschlüsse von minderjährig Zugewanderten nach Rechtsstatus bei der Einreise und Herkunftsland als Proxy für den politisch-rechtlichen Inkorporationsmodus, 18- bis 35-Jährige im Jahr 2005 in Deutschland	50
--	----

### *Beitrag von Cornelia Gresch, Kai Maaz, Michael Becker, Nele McElvany*

Tabelle 1: Verteilung der Bildungsaspiration, soziale und schulische Voraussetzungen sowie Einschätzungen der Eltern zur schulischen Leistung und Laufbahnempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (MHG)	61
Abbildung 1: Anteil der Eltern, die eine Gymnasialempfehlung erwarten und Anteil der Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich eine Gymnasialempfehlung erhalten in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund	63
Tabelle 2: Die Ergebnisse einer logistischen Regression des Gymnasialwunsches der Eltern auf den Migrationshintergrund unter Berücksichtigung sozioökonomischer und kultureller Hintergrund, individuelle Leistungsvoraussetzungen sowie Einschätzungen der Eltern zur schulischen Leistung und Laufbahnempfehlung (N= 4.190, Odds Ratios)	64

*Beitrag von Joachim Gerd Ulrich*

Abbildung 1:	Institutionen als Determinanten der für einen Ausbildungszugang nutzbaren Ressourcen	70
Tabelle 1:	Der Ausbildungsmarkt 2011 und 2010 im Spiegel der Statistik der Bundesagentur für Arbeit	71
Tabelle 2:	Die Verteilung der Ausbildungsstellenbewerber auf die verschiedenen Regionen, differenziert nach der Höhe des vor Ort vorzufindenden Ausbildungsplatzangebots	73
Tabelle 3:	Determinanten des Verbleibs der Ausbildungsstellenbewerber 2010 in den verschiedenen Formen der nichtakademischen Berufsausbildung	75
Tabelle 4:	Die Verteilung der Ausbildungsstellenbewerber nach Herkunft auf die verschiedenen Regionen, differenziert nach der Höhe des vor Ort vorzufindenden Ausbildungsplatzangebots	78
Tabelle 5:	Zusammenhang zwischen der Bildungsangebotsstruktur in den 176 Arbeitsagenturbezirken und dem dort lebenden Anteil der Bewerber türkischer Staatsangehörigkeit im Jahr 2010	80

*Beitrag von Mona Granato*

Tabelle 1:	Teilnahme nichtstudienberechtigter Schulabgänger an Maßnahmen und Bildungsgängen des Übergangssystems nach Migrationshintergrund und Schulabschluss	87
Abbildung 1:	Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (betrieblich, außerbetrieblich, schulisch) – Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund mit mittlerem Schulabschluss nach Notendurchschnitt (kumulierte Einmündungsfunktion)	89
Tabelle 2:	Ausbildungsergebnisse: Subjektive Sicht in %	92

*Beitrag von Daniel Houben, Regina Weber, Jennifer Dusdal*

Tabelle 1:	Vergleich der sozialen Herkunftsgruppen	100
Tabelle 2:	Migrationshintergrund der Stipendiatinnen und Stipendiaten	101
Tabelle 3:	Gesprochene Sprachen zu Hause, nur Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund	102
Abbildung 1:	Migrationshintergrund und soziale Herkunft der Stipendiatinnen und Stipendiaten, N = 841	102
Abbildung 2:	Zeitaufwand Studium nach Migrationshintergrund	104
Tabelle 4:	Soziales Engagement nach Migrationshintergrund	106
Tabelle 5:	Gewerkschaftliches Engagement und Migrationshintergrund	108

*Beitrag von Antje Buche, Anja Gottburgsen*

Übersicht 1:	Übersicht über empirische Studien und ihre Ergebnisse	117
Übersicht 2:	Hypothesen zu den Effekten sozialer Merkmale auf Vollzeitbeschäftigung und Qualifikationsstellen	118
Tabelle 1:	Einfluss auf die Chance einer Vollzeitbeschäftigung	120
Tabelle 2:	Einfluss auf die Chance einer Vollzeitbeschäftigung – Interaktionen	121
Tabelle 3:	Einfluss auf die Chance einer Qualifikationsstelle	122
Tabelle 4:	Einfluss auf die Chance einer Qualifikationsstelle – Interaktionen	122

*Beitrag von Sandra Siebenhüter*

Tabelle 1:	Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten	129
Abbildung 1:	Steigender Migrantenanteil bei gleichzeitig abnehmender Beschäftigungssicherheit und zunehmendem Prekaritätsrisiko	130
Übersicht 1:	Gegenüberstellung der Dimensionen der Sozialintegration nach Esser mit dem Alltag von Leiharbeitnehmenden mit Migrationshintergrund	133

*Beitrag von Anne-Luise Baumann*

Abbildung 1:	Datenstruktur	145
Abbildung 2:	Stabilitätsindex	147
Abbildung 3:	Arbeitslosigkeitserfahrung. Prozentualer Arbeitslosigkeitsanteil an der gesamten Erwerbsbiografie	148
Abbildung 4:	Vertikale Mobilitätsverläufe. Letzte erreichte Klassenposition	150

*Beitrag von Andreas Treichler*

Abbildung 1:	Anteil der Einwohner mit Migrationshinweis an allen Einwohnern insgesamt in den Stadtbezirken von Frankfurt am Main Ende 2009	161
Abbildung 2:	Benachteiligungsindex und Rang der Migrationsquote in den Frankfurter Stadtbezirken Ende 2009	162
Übersicht 1:	Stadtpolitische Entscheidungen in Frankfurt im Kontext von Migration, Integration und kultureller Vielfalt	164

*Beitrag von Ludger Pries*

Abbildung 1:	Ausländer in Deutschland nach dem Land der Staatsangehörigkeit	176
Abbildung 2:	Jährliche internationale Ein- und Auswanderungen in das/aus dem Ruhrgebiet 1975-2010	177
Abbildung 3:	Drei Konzepte der Messung globaler sozialer Ungleichheit	179



## Einleitung

---

Patricia Pielage, Ludger Pries, Günther Schultze

### Soziale Ungleichheit und Migration

Nachdem Fragen der sozialen Ungleichheitsforschung zwei Jahrzehnte lang sehr stark auf die horizontale Differenzierung von Lebensstilen und Milieus ausgerichtet waren, ist seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts wieder eine stärkere Orientierung auf die vertikalen Dimensionen sozialer Ungleichheit zu beobachten. In den 1980er und 1990er Jahren waren sozialwissenschaftliche Forschungen und Debatten stark darauf ausgerichtet, wie sich Menschen in ihren Lebenskonzepten und -stilen, ihren Gewohnheiten und Orientierungen unterscheiden. Die institutionalisierte, vertikal unterschiedliche Ausstattung mit Ressourcen und Chancen der Teilhabe an gesellschaftlich als relevant erachteten Gütern und Dienstleistungen, sozialen Praxen und Symbolsystemen sowie der Zusammenhang von vertikalen und horizontalen Ungleichheitsdimensionen spielte dabei eine geringere Rolle. Ulrich Becks Buch „Risikogesellschaft“ (1986) spiegelt diese allgemeine Debattenlage mit Überschriften wie „Jenseits von Klasse und Schicht“ oder Losungen wie „vor der atomaren Strahlung sind alle Menschen gleich“ wider. Inzwischen hat sich die Erkenntnis weitgehend durchgesetzt, dass selbst im Hinblick auf lokal nicht genau zu begrenzende Lebensrisiken Menschen je nach Klassen- und Schichtpositionen sehr unterschiedliche Möglichkeiten und Chancen haben, sich zu schützen, Gefahren auszuweichen und sich zu wehren.

Aktuelle Forschung zu sozialer Ungleichheit versucht, die vertikale und die horizontale Dimension sozialer Ungleichheit gleichermaßen zu berücksichtigen und nicht isoliert voneinander zu analysieren. So beschäftigt sich ein 2011 neu eingerichteter Sonderforschungsbereich mit dem

programmatischen Titel „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ (SFB882 an der Universität Bielefeld) mit der Frage, wie und durch welche sozialen Mechanismen aus bloßer Verschiedenheit soziale Ungleichheit entstehen kann.

Ein relevantes Heterogenitätsmerkmal ist Migrationshintergrund. Auch im Hinblick auf das Themenfeld Migration haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten erhebliche Veränderungen ergeben. Nachdem die politische Klasse – aus heutiger Sicht skandalös lange und kontrafaktisch – mehrheitlich nicht anerkennen wollte, dass Deutschland eine Einwanderungsgesellschaft sei, werden seit dem neuen Jahrhundert (mit dem zum Jahr 2000 in Kraft getretenen Staatsangehörigkeitsrecht und dem 2005 wirksam gewordenen Zuwanderungsgesetz) Migrations- und Integrationsfragen intensiver diskutiert und erfahren entsprechende wissenschaftliche Studien eine höhere Aufmerksamkeit. Die Voraussetzungen, Formen und Folgewirkungen von Migration und Integration werden differenzierter untersucht. Dabei verändert sich zunehmend auch der Blickwinkel von einer auf die Migrantinnen und Migranten orientierten Defizit- und Bringschuld-Perspektive hin zu einer kombinierten Potenzial-, Bringschuld- und Holschuldperspektive.

Eingewanderte Menschen sind in der sozialen Ungleichheitsstruktur Deutschlands insgesamt deutlich schlechter positioniert als Menschen ohne Migrationshintergrund. Dies hängt aber weniger mit der individuellen Leistungsfähigkeit von Einwanderinnen und Einwanderern generell zusammen, als vielmehr mit den spezifischen Ausgangsbedingungen (vor allem den sozialen und Bildungsvoraussetzungen der Elterngenerationen im Kontext von Arbeitsmigration und Anwerbepolitik), der institutionellen Ausgestaltung

von Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt sowie schließlich mit dem Verständnis von Integrationspolitiken insgesamt.

Das Zusammenspiel von Migration und sozialer Ungleichheit beleuchtete eine gemeinsame Tagung der Sektion „Migration und ethnische Minderheiten“ (MueM) der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Gesprächskreises „Migration und Integration“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). Die beiden Einrichtungen können auf eine bereits Jahrzehnte währende fruchtbare Zusammenarbeit zurückblicken. Ursula Mehrländer, die das Thema „Migration und Integration“ bis 2006 in der FES koordinierte, war auch viele Jahre im Vorstand der DGS-Sektion MueM tätig. Die hiermit vorgelegte Veröffentlichung dokumentiert den Großteil der Beiträge zu der Arbeitstagung „Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren“, die am 10. und 11. November 2011 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde. Indem das Thema soziale Ungleichheit auf das spezifische Feld von Migration und Integration bezogen und umgekehrt Fragen der Integration systematisch mit solcher sozialer Ungleichheit verknüpft werden, können die neueren Entwicklungen beider Forschungsrichtungen fruchtbringend aufeinander bezogen werden. Angesichts der Tatsache, dass immerhin ein Fünftel der in Deutschland lebenden Bevölkerung einen Migrationshintergrund aufweist, ist keine soziale Ungleichheitsforschung mehr denkbar, die nicht systematisch diese Migrations- und Integrationsdimension einbezieht. Umgekehrt ist jede Forschung und Debatte zu Migration und Integration unzureichend, die nicht systematisch auch den Aspekt sozialer Ungleichheit mit berücksichtigt. Schließlich kann Forschung zu Migration und sozialer Ungleichheit nicht allein auf individuelle Merkmale und Leistungen von Migrantinnen und Migranten fokussieren, sondern muss auch institutionelle Rahmenbedingungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes sowie soziale Ungleichheit strukturierende Charakteristika von Arbeits-, Bildungs- und Wohlfahrtsorganisationen mit einbeziehen.

In der Forschung über soziale Ungleichheit werden unterschiedliche Konzepte verfolgt. Ein

wesentliches Verständnis sozialer Ungleichheit ist das der ungleichen *Verteilung von Chancen* der Teilnahme an gesellschaftlich relevanten Aktivitäten und Bereichen wie etwa der Bildung, des Arbeitsmarktes, der Berufe, des Einkommens, der Wirtschaftssektoren oder des Eigentums (Stichwort: Chancen(un)gleichheit). Während hier die Frage nach den Chancen auf Teilnahme im Mittelpunkt steht, fragt eine andere Traditionslinie der Ungleichheitsforschung nach den Ergebnissen dieser Chancen, also nach der tatsächlichen Gleichheit oder Ungleichheit der Verteilung von gesellschaftlich relevanten Gütern, Positionierungen von Menschen im sozialen Raum nach relevanten Merkmalen wie Einkommen, Bildungsabschluss oder Berufspositionen (Stichwort: Verteilungs(un)gleichheit). Zwar ist es allgemein ratsam, diese verschiedenen Perspektiven zu kombinieren und zu integrieren, gleichwohl sind empirische und theoretische Forschungen ohne Fokussierung und Zuspitzung schlechterdings undenkbar, so dass auch weiterhin in der einen oder in der anderen Richtung Schwerpunkte in Vorhaben und Diskussionsbeiträgen zu erwarten sind. Dies gilt auch für das Verhältnis der Erforschung einerseits subjektiv, individuell wahrgenommener und andererseits objektiv, intersubjektiv nachprüfbarer Ungleichheiten und Ungleichbehandlungen wie z.B. Diskriminierung. Auch hier gilt: Soziale Ungleichheitsforschung, die sich ausschließlich auf die „objektiven“ Aspekte der Ausstattung von Menschen mit gesellschaftlich als wertvoll erachteten Ressourcen konzentriert, blendet aus, dass auch die subjektive Wahrnehmung gesellschaftlicher Wirklichkeit eine eigenständige Gestaltungskraft für individuelles Handeln und soziale Strukturen hat. Hier gilt das klassische Thomas-Theorem: „Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann ist diese Situationsdefinition auch real in ihren sozialen Konsequenzen.“

Wer sich selbst als dauerhaft benachteiligt in seinem Lebenslauf erfahren hat, wird nach aller Wahrscheinlichkeit anders handeln und entscheiden, als jemand, der oder die im elterlichen Ressourcen-Reichtum geboren wurde und vielfältige Bestätigungen für die eigenen Fähigkeiten und „Wertigkeiten“ erfahren hat. Paradigmati-

sche Diskussionslinien der sozialen Ungleichheitsforschung ließen sich noch weiter ergänzen, vor allem auch im Hinblick darauf, welche Aspekte oder Merkmale eigentlich als Explanandum und welche als Explanantia behandelt werden sollen: Unter welchen Voraussetzungen ist z.B. die ungleich verteilte Bildungsbeteiligung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund eine *Voraussetzung* für Chancen- und Verteilungsungleichheit im späteren Lebenslauf und inwiefern ist sie bereits Ausdruck und *Ergebnis* der ungleichen Verteilung von Bildungsgütern durch das institutionalisierte vorschulische Betreuungs- und das Schulsystem?

In ähnlicher Weise lässt sich auch für die Migrationsforschung eine Vielzahl unterschiedlicher Denkschulen und Forschungstraditionen ausmachen. Lange Zeit überwogen Perspektiven, die individuelle Voraussetzungen und Ressourcenausstattungen sowie Leistungsbeiträge von Migrantinnen und Migranten in den Mittelpunkt stellten und mit denen von Menschen ohne Migrationsgeschichte verglichen. Dabei zeigte sich dann etwa, dass aus der Türkei eingewanderte Menschen signifikant schlechter im Ausbildungssystem und auch auf dem Arbeitsmarkt hinsichtlich Berufspositionen, Einkommen sowie Erwerbsquoten abschnitten als Menschen ohne Migrationshintergrund und als Migrationsgruppen aus vielen anderen Herkunftsländern. Lange Zeit herrschte entsprechend eine Fokussierung auf die personenbezogenen Gründe für diese Ungleichverteilung von Chancen und Verteilungen vor. Vor allem Sprache und Werteorientierungen als Kulturfaktoren wurden ins Feld geführt, um die schlechteren Ergebnisse von Einwanderergruppen zu erklären.

Immer stärker bricht sich nun seit einigen Jahren die Erkenntnis Bahn, dass eine solche individuenbezogene Perspektive unzureichend ist und durch auf Generationen- und Familienkonstellationen sowie institutionelle Faktoren ausgerichtete Fragestellungen ergänzt werden muss. Hierbei spielt z. B. die Erkenntnis eine große Rolle, dass die Struktur der Elternhäuser von Einwanderinnen und Einwanderern (nach Bildungsstand, Berufspositionen, Erwerbsaktivitäten) sich je nach Herkunftsländern zum Teil grundlegend

von derjenigen von Eltern ohne Migrationsgeschichte unterscheidet. Neuere Untersuchungen zeigen, dass die Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund nicht schlechter, sondern in aller Regel sogar erfolgreicher ist, wenn man die Berufspositionen und den Bildungsstand der eingewanderten Elterngenerationen mit berücksichtigt. Diese Struktur der Immigranten wiederum spiegelt nicht nur individuelle Entscheidungen, sondern vor allem auch institutionelle Politiken wider, vor allem das deutsche Gastarbeiterprogramm der 1960er und 1970er Jahre. Deutschland wollte explizit unqualifizierte manuelle und billige Arbeitskräfte für befristete Zeiträume importieren. Eine Wertschätzung von Ausbildung, Qualifikationen oder Beruflichkeit war explizit nicht vorgesehen.

Gleichzeitig können auch institutionelle Bedingungen des deutschen Arbeitsmarktes, des sozialen Sicherungssystems und des Bildungssystems benachteiligende Wirkungen für bestimmte Personengruppen entfalten. Dies betrifft etwa das im internationalen Vergleich äußerst stark auf Vererbung sozialer Klassenpositionen ausgerichtete deutsche Bildungssystem, das Schülerinnen und Schüler aus Herkunftsfamilien mit geringem sozioökonomischem Status und/oder geringem Bildungskapital benachteiligt. Relativ späte Einschulung, wenige Ganztagschulen (die soziale Schichtunterschiede zumindest in Grenzen kompensieren könnten) und frühe Entscheidung für einen der gegeneinander stark abgeschotteten Bildungswege (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), können inzwischen als gesicherte Erklärungsfaktoren für diese ausgeprägte institutionelle Vererbung sozialer Klassenlagen durch das Schulsystem gelten. Ein weiterer Aspekt ist die monolinguale Ausrichtung der meisten Schulen, die Kenntnisse in der Sprache des Herkunftslandes der Schülerinnen und Schüler und Mehrsprachigkeit wenig wertschätzt.

Vor dem Hintergrund dieses Problemtableaus geben die meisten der in diesem Band abgedruckten Beiträge eindrucksvoll den gegenwärtigen Stand der Forschung zu ausgewählten Aspekten wieder. Einige Beiträge sind auch ganz explizit als eher gesellschaftspolitische Interventionen zu verstehen. Insgesamt ergibt sich so ein Band, der

zu vielfältigen Einsichten und auch kritischen Anfragen einlädt.

Eine große Zahl von Beiträgen beschäftigt sich mit Migration und sozialer Ungleichheit im Bildungs- und Ausbildungssystem. An den Anfang dieses Themenblocks haben wir zwei Beiträge gestellt, die das Thema ländervergleichend betrachten. *Rainer Geißler* untersucht anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und Kanada den Beitrag des vertikalen Paradigmas in der sozialen Ungleichheitsforschung zur Analyse von Migration und sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Soziale Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem ist demnach einerseits durch migrationspezifische, andererseits aber auch durch schichtspezifische Ursachen geprägt. Eine zentrale Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheiten spielen dabei die Unterschichtung durch Migration sowie institutionelle Charakteristika des Bildungssystems, die die Entwicklung Lernender mit Migrationshintergrund unterstützen oder behindern können. *Steffen Hillmert* präsentiert in seinem Beitrag die Ergebnisse einer europäisch vergleichenden Studie, die Leistungsunterschiede von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in Beziehung zum institutionellen nationalen Kontext – insbesondere zu institutionellen Eigenschaften des Bildungssystems, Verfügbarkeit gruppenspezifischer Unterstützung und Selektivität der Migrantenpopulation – setzt. Auf der Basis der Schulleistungstudien PIRLS und PISA werden Deutschland, Frankreich, die Niederlande, Großbritannien und Schweden vergleichend untersucht.

Ein weiterer Block von Beiträgen betrachtet verschiedene Aspekte von Migration und sozialer Ungleichheit im Kontext Schule. *Janina Söhn* analysiert in ihrem Beitrag Rechtsstatusunterschiede zwischen Migrantenkindern und deren Einfluss auf Bildungschancen. Damit nimmt sie eine bisher wenig untersuchte Dimension sozialer Ungleichheit in den Blick. Migrantengruppen mit einem vergleichsweise privilegierten Rechtsstatus, beispielsweise Aussiedlerinnen und Aussiedler, sind dabei im Vorteil gegenüber weniger privilegierten Migrantengruppen. *Cornelia Gresch, Kai Maaz, Michael Becker und Nele McElvany* be-

schäftigen sich auf der Basis von Daten der TIMSS-Übergangsstudie mit der Bildungsaspiration von Migranteneltern beim Übergang ihrer Kinder von der Grundschule auf eine weiterführende Schule. Dabei zeigt sich, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine stärkere Neigung haben als Eltern ohne Migrationshintergrund, ihre Kinder auf ein Gymnasium zu schicken, wenn die soziale Herkunft kontrolliert wird. Anhand einer Analyse individueller (Schul-)Leistungen und individueller Präferenzen der Eltern, kommen sie zu dem Ergebnis, dass Eltern mit Migrationshintergrund zum einen dem Abitur eine höhere Bedeutung beimessen und ihren Kindern häufig mehr zutrauen als sich in ihren Noten widerspiegeln. Setzt man diesen Befund in Beziehung zum Beitrag von Geißler (in diesem Band) und dessen Ergebnis einer strukturellen migrationspezifischen und schichtspezifischen Benachteiligung durch institutionelle Charakteristika des deutschen Bildungssystems, stellt sich die Frage, ob Eltern mit Migrationshintergrund ihren Kindern möglicherweise zu Recht mehr zutrauen.

Aber nicht nur Bildungsprozesse und -entscheidungen im schulischen Kontext können die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten mit strukturieren. Ähnliches gilt auch für das duale System der Berufsausbildung, das von zentraler Bedeutung für den Erwerb beruflicher Kompetenzen und entsprechender Bildungszertifikate ist. Der Beitrag von *Joachim Gerd Ulrich* beschäftigt sich mit der Frage, welche Chancen auf einen Ausbildungsplatz Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund haben. Anhand von Daten einer von der Bundesagentur für Arbeit und vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten repräsentativen Befragung unter behördlich registrierten ausbildungsinteressierten Jugendlichen kann er zeigen, dass Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund eine deutlich geringere Chance auf eine duale Berufsausbildung haben, und diskutiert verschiedene institutionelle Ursachen für dieses Ergebnis. Ein weiterer Beitrag von *Mona Granato* beschäftigt sich hieran anknüpfend nicht nur mit dem Zugang zu einem Ausbildungsplatz, sondern nimmt auch Verlauf und Abschluss einer Berufs-

ausbildung bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund in den Blick. Sie kommt zu dem Schluss, dass Bildungsbenachteiligung mit Bezug zur beruflichen Ausbildung vor allem beim Zugang ins Berufsausbildungssystem entsteht. Unterschiede zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund im Verlauf und im Ergebnis der Ausbildung lassen sich demnach weitgehend anhand ungünstigerer Rahmenbedingungen erklären.

Während Studien zu Schul- und Berufsausbildung ein klassisches Themenfeld der Forschung zu Migration und Integration sind, ist die Situation von Migrantinnen und Migranten an Hochschulen bisher erst seltener untersucht worden. In den letzten Jahren ist jedoch ein größeres Interesse an dieser Thematik zu erkennen. In diesem Band sind zwei Beiträge enthalten, die sich mit Migration und sozialer Ungleichheit im Kontext von Hochschulen auseinandersetzen. *Daniel Houben, Regina Weber und Jennifer Dusdal* präsentieren Ergebnisse einer Befragung unter Studierenden der Hans-Böckler-Stiftung. Im Vergleich mit anderen Stiftungen kommen die Stipendiatinnen und Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung häufiger aus bildungsfernen Elternhäusern. Ca. ein Viertel der von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Studierenden haben einen Migrationshintergrund. Die deutlichsten Unterschiede zwischen Geförderten mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich hinsichtlich der Zeit, die sie für das Studium aufwenden können. Nicht mit Studierenden, sondern mit den Beschäftigten einer deutschen Hochschule beschäftigt sich der Beitrag von *Antje Buche und Anja Gottburgsen*. In einer intersektionalen Perspektive und anhand von Daten aus einer Beschäftigtenbefragung untersuchen die Autorinnen, wie sich soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht in ihrem Zusammenwirken auf Beschäftigungsverhältnisse an der untersuchten Universität, etwa auf Zugang zu Vollzeit- und Qualifikationsstellen, auswirken. Ein zentrales Ergebnis ist, dass sich auf diesem Qualifikationsniveau kein Einfluss des Migrationshintergrundes zeigt, dass aber Elternschaft in Kombination mit (weiblichem) Geschlecht ein relevanter Faktor ist.

Gegenüber den gut ausgebildeten und vergleichsweise privilegierten Beschäftigten an den Hochschulen haben andere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im unteren Segment des Arbeitsmarktes eine deutlich schlechtere Position. Hierzu gehören auch Migrantinnen und Migranten in Leiharbeit, mit denen sich *Sandra Siebenhütter* beschäftigt hat. In ihrem Beitrag, der die zentralen Ergebnisse einer qualitativen Studie der Otto-Brenner-Stiftung zusammenfasst, geht sie der Frage nach, inwiefern prekäre Beschäftigung als Helfer in Leiharbeit nicht nur die finanziellen Möglichkeiten, sondern auch soziale Teilhabechancen von Migrantinnen und Migranten negativ beeinflussen kann.

Doch die bisher skizzierten Perspektiven auf Bildungsprozesse und Positionierungen am Arbeitsmarkt kommen nicht ohne eine generationsübergreifende Perspektive aus, da Bildungserfolge und Arbeitsmarktzugang nicht unabhängig von der Ressourcenausstattung der Elterngeneration sind. Mit intergenerationalen Mobilitätsverläufen von „Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern“ und ihren Kindern beschäftigt sich daher der Beitrag von *Anne-Luise Baumann*. Auf der Basis von Daten des Sozio-Ökonomischen Panels arbeitet sie verschiedene Typen von Mobilitätsverläufen heraus. Anhand ihrer Ergebnisse kommt sie zu dem Schluss, dass der Typus des „Aufsteigers“ kritisch hinterfragt werden muss.

Der Beitrag von *Andreas Treichler* schließlich beschäftigt sich mit Migration und sozialer Ungleichheit im urbanen Raum. Am Beispiel der „Global City“ Frankfurt am Main wirft der Autor ein Schlaglicht auf die ungleiche Verteilung von Armut und Reichtum in der Stadt und setzt sich kritisch mit dem Diversity-Konzept der Stadt Frankfurt auseinander, das nach seiner Einschätzung stärker auf den Wettbewerb um hochqualifizierte Migrantinnen und Migranten und weniger auf die Bearbeitung brennender sozialer Probleme ausgerichtet ist.

Der Tagungsband wird abgerundet durch konzeptionelle Überlegungen von Ludger Pries zum Zusammenhang von Migration, Integration und sozialer Ungleichheit in transnationaler Perspektive.

# Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite

Der Beitrag des vertikalen Paradigmas zur Erklärung und zum Verständnis der Bildungsungleichheit im Kontext von Migration

Rainer Geißler

## Zusammenfassung

In der Bildungsforschung besteht seit langem Einigkeit darüber, dass große Teile der Nachkommen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem erheblich benachteiligt sind. Der Forschungsstand zu den Ursachen dieser Benachteiligung ist allerdings ausgesprochen unübersichtlich und zum Teil auch kontrovers. In diesem Beitrag wird gezeigt, dass das vertikale Paradigma in der Lage ist, das verwirrende Geflecht der vielen Ursachen klarer zu strukturieren. Auf der Basis bisheriger empirischer Studien werden zunächst migrationspezifische und schichtspezifische Ursachenstränge von einander getrennt. Die genauere Analyse des schichtspezifischen Strangs macht deutlich, dass Deutschland stärker durch Migrantinnen und Migranten tendenziell unterschichtet ist als die meisten anderen Einwanderungsländer der OECD. Da Deutschland zu denjenigen Gesellschaften gehört, wo die schichttypische Bildungsungleichheit am stärksten ausgeprägt ist, sind große Teile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt: Neben den migrationspezifischen Problemen stoßen sie auf besonders starke schichtspezifische Barrieren. Ein Vergleich mit der Situation in Kanada macht institutionelle Hindernisse für eine angemessene Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung bei den Migranten nachkommen sichtbar: Eine stark unterentwickelte institutionelle Förderkultur lässt in Kombination mit einer frühen Verteilung der Kinder auf Schulen mit ungleichen Lernmilieus

und Lernniveaus leistungsfremde schichttypische Filter entstehen. Intellektuelle Ressourcen werden verschenkt. Es ist durchaus gerechtfertigt, diese Situation als „institutionelle Diskriminierung“ der Schülerschaft aus sozial schwachen Schichten zu bezeichnen, von der die jungen Menschen mit Migrationshintergrund wegen der tendenziellen Unterschichtung in besonderem Maße betroffen sind.

## 1. Einleitung

Das Forschungsfeld zu den Ursachen von Bildungsungleichheit im Kontext von Migration ist ausgesprochen unübersichtlich und verwirrend. Details dazu werden inzwischen in einer Fülle von Studien präsentiert, aber Übersichten über den Forschungsstand gibt es nur sehr wenige. Diese bestehen dann in einer Aneinanderreihung von zahlreichen einzelnen empirisch belegten oder möglichen Ursachenfaktoren, die manchmal zu einigen theoretischen Ansätzen und Ursachenkomplexen gebündelt werden. So unterscheidet z. B. Rolf Becker drei Ansätze: die „Kultur-Defizit-These“, die „humankapitaltheoretische Erklärung“ und den „strukturell-individualistischen Erklärungsansatz“. Letzterer sei empirisch bewährt und daher der „erfolgsversprechendste“. Die Diskriminierungs-These ist für ihn dagegen eine nicht bestätigte „Vermutung“ (Becker 2011: 24, 21). Heike Diefenbach untergliedert das Ursachengefüge in acht theoretische Ansätze bzw. Ursachenkomplexe, darunter auch den Ansatz

der „kulturellen Defizite“ und die „Humankapitaltheorie“ – beide mit bisher „unbefriedigenden Ergebnissen“ (Diefenbach 2010: 150). Das Phänomen der „institutionellen Diskriminierung“ beurteilt sie anders als Becker. Dessen Existenz ist für sie „belegt; wie weit sie verbreitet ist, bleibt offen“ (Diefenbach 2010: 162). Weitere wichtige Komplexe zur Erklärung der ethnischen Bildungsungleichheit sind die Bildungsentscheidungen in den Familien, die institutionellen Lernbedingungen und die Deutschkenntnisse der jungen Migrantinnen und Migranten. Darüber hinaus weist Diefenbach auf zwei US-amerikanische Ansätze – die kulturökologische Erklärung und die Erklärung durch ethnische Stereotypen – hin, die in Deutschland bisher nicht empirisch überprüft wurden. Ihre Bilanz fällt sehr ernüchternd aus: „Die Forschungslandschaft ist also insgesamt mit einem Wort trist (aber nicht trostlos).“ (Diefenbach 2010: 150)

In diesem Beitrag soll versucht werden, dem komplexen Ursachengefüge mit Hilfe des vertikalen Paradigmas der Sozialstrukturanalyse etwas klarere Konturen zu verleihen. Das vertikale Paradigma war in Deutschland über längere Zeit als „Konzept von gestern“ in Verruf geraten. Die Nachklassentheoretiker hatten in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre zu einem radikalen Paradigmenwechsel aufgerufen, und der Mainstream der deutschen Sozialstrukturforschung war diesem Ruf zunächst gefolgt (vgl. Geißler 1996 sowie 2011: 112ff.). Inzwischen ist das Pendel wieder zurückgeschwungen, die Klassengesellschaft ist in die Köpfe der deutschen Sozialstrukturanalytiker zurückgekehrt. In der sozialen Realität war sie nie verschwunden. Dies belegen auch und gerade die Studien zur Bildungsungleichheit seit den 1960er Jahren (vgl. Geißler 1999, 2004). Nicht zuletzt die deutschen PISA-Spezialisten haben zu diesem Pendelrückschwung beigetragen, weil sie die Begriffe Klasse und Schicht so unbefangen verwendet haben, wie es international üblich war und ist.

Auf der Basis empirischer Forschungsergebnisse soll im Folgenden gezeigt werden, dass das vertikale Paradigma in der Lage ist, wesentliche Ursachen der starken Bildungsbenachteiligung der jungen Menschen aus Migrantenfamilien zu erkennen und die besonderen Integrationspro-

bleme in Deutschland im Vergleich zu anderen Einwanderungsgesellschaften besser zu verstehen.

## 2. Starke tendenzielle Unterschichtung durch Migranten

Mit dem Begriff der tendenziellen Unterschichtung ist die folgende Situation im vertikalen Aufbau einer Gesellschaft gemeint: Menschen mit Migrationshintergrund sind in den unteren Etagen des Schichtgefüges überrepräsentiert und in den mittleren und oberen Etagen unterrepräsentiert. Von den jungen Menschen mit Migrationshintergrund kommen also größere Anteile aus sozial schwachen Familien als von den jungen Einheimischen.

Abbildung 1 belegt: *Deutschland ist durch Migrantinnen und Migranten stärker tendenziell unterschichtet als die anderen wichtigen Einwanderungsländer der OECD.* Etwas zugespitzt kann man formulieren: *Deutschland ist extrem tendenziell unterschichtet.*

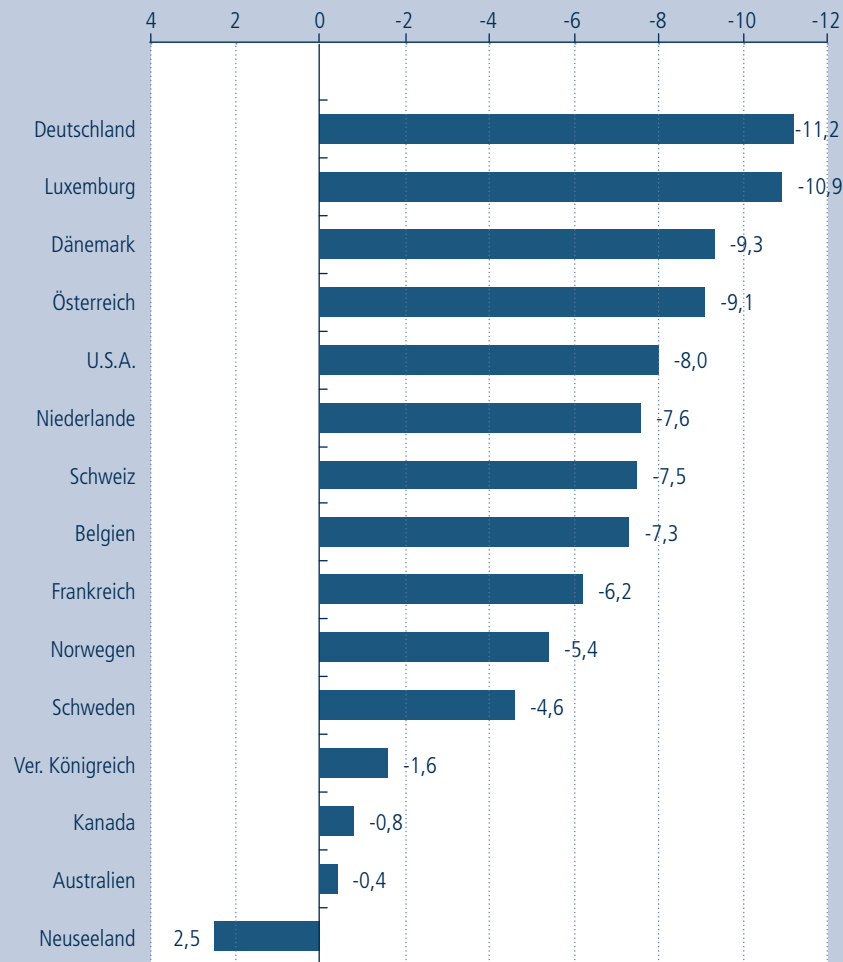
Das Diagramm in Abbildung 1 stammt aus Daten der PISA-Studie 2006 und erfasst die Unterschiede im sozio-ökonomischen Status zwischen den Familien der 15-Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund wird hier mit dem engeren Konzept – beide Eltern zugewandert – erfasst und ist nicht mit den Daten bei Stanat et al. (2010: 210, 218) für PISA 2009 vergleichbar, wo mit einem weiteren Begriff gearbeitet wird. Dieser bezieht auch die „gemischten“ Familien mit ein, in denen lediglich ein Elternteil zugewandert ist. Da Kinder mit einem zugewanderten Elternteil nicht zu den Problemgruppen im deutschen Bildungssystem gehören – sie sind gegenüber den Einheimischen im Hinblick auf Kompetenzentwicklung und Bildungsbeteiligung nur geringfügig benachteiligt –, ist es sinnvoll, sie in diesem Zusammenhang nicht zu berücksichtigen.

Die Statuskluft zwischen einheimischen Familien und Migrantenfamilien ist bei den europäischen Nachbarn Niederlande, Schweiz und Belgien um etwa ein Drittel kleiner als in Deutschland, in Frankreich ist sie nur gut halb so groß, im Vereinigten Königreich beträgt sie nur ein Sieben-

Abbildung 1:

**Unterschichtung (HISEI) durch Migration im internationalen Vergleich – 2006**

Unterschiede im sozioökonomischen Status<sup>1</sup> zwischen Familien von 15-Jährigen ohne und mit Migrationshintergrund<sup>2</sup> in Einwanderungsländern der OECD



- 1 sozioökonomischer Status: gemessen mit dem Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI)
- 2 ohne Migrationshintergrund: beide Elternteile im jeweiligen Land geboren  
mit Migrationshintergrund: beide Elternteile zugewandert

Quelle: eigene Grafik nach Daten von PISA 2006, die Oliver Walter dafür berechnet hat.

tel des deutschen Umfangs, und in Kanada, das seit vier Jahrzehnten eine durchdachte Migrationspolitik mit einer darauf abgestimmten Integrationspolitik betreibt, gibt es derartige Statusunterschiede kaum.

Der sozioökonomische Status wird in Abbildung 1 mit dem international verbreiteten Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (HISEI) gemessen. Wenn Mutter und Vater über unterschiedliche Berufs-



status verfügen, ist der jeweils höchste für die Einordnung der Familie entscheidend. Berücksichtigt man beim Status zusätzlich noch das Bildungsniveau der Eltern und deren kulturelle Ressourcen wie den Besitz von klassischer Literatur und Kunstwerken, dann ergibt sich ein ähnliches Bild: Auch bei der Messung mit dem ESCS (Economic, Social and Cultural Status)-Index ist in Deutschland die Statuskluft am größten, Frankreich folgt auf Rang zwei. In den anderen europäischen Einwanderungsländern sowie in den USA sind die Abstände zwischen einheimischen und migrantischen Familien um ein Drittel bis um gut die Hälfte kleiner und in den drei anderen klassischen Einwanderungsländern existieren nur geringfügige oder gar keine.<sup>1</sup>

Tabelle 1 macht deutlich, wie sich die tendenzielle Unterschichtung konkret auf die Soziallage der Migrantinnen und Migranten in Deutschland auswirkt. 14 Prozent der 25- bis 65-Jährigen haben keinen Schulabschluss, und

43 Prozent verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung. 41 Prozent verdienen ihr Einkommen als Arbeiterinnen oder Arbeiter, zwölf Prozent müssen mit Minijobs vorlieb nehmen und 13 Prozent sind erwerbslos – Anteile und Quoten, die jeweils mindestens doppelt so hoch sind wie unter den Einheimischen. Angesichts dieser großen Probleme auf dem Arbeitsmarkt, die mit den niedrigen Qualifikationen zusammenhängen, ist es nicht verwunderlich, dass auch die Armutsrate der Migrantinnen und Migranten mit 25 Prozent mehr als doppelt so hoch ist wie bei Einheimischen.

Die extreme tendenzielle Unterschichtung in Deutschland ist die Hypothek, die uns die frühere Gastarbeiterpolitik, die bis zum Ende der Regierung Kohl andauernde offizielle Gastarbeiter-Ideologie, das lange Fehlen einer zukunftsorientierten Migrationspolitik sowie die damit zusammenhängenden Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.

Tabelle 1:

**Unterschichtung und Soziallage 2009 in %**

	Bevölkerung <sup>1</sup>	
	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
kein Schulabschluss	2	14
kein beruflicher Abschluss	19	43
Arbeiter	22	41
geringfügig beschäftigt (Minijob)	7	12
erwerbslos	6	13
armutsgefährdet <sup>2</sup>	11	25

1 mit Ausnahme der Armutsgefährdeten jeweils Bevölkerung im Alter von 25 – 65 Jahren (armutsgefährdet ohne Altersbegrenzung)

2 weniger als 60 % des durchschnittlichen Nettohaushaltseinkommens (bedarfsgewichtet pro Kopf)

Quelle: eigene Zusammenstellung/Berechnung nach StBA 2010 und 2010a: 256ff.

1 Quelle: unveröffentlichte Berechnungen der Daten von PISA 2003.

### 3. Zwei Ursachenstränge: schichtspezifisch und migrationspezifisch

*Die starke tendenzielle Unterschichtung erklärt – je nachdem wie Status, Migrationshintergrund, Schulleistungen und Bildungsbeteiligung gemessen werden – in der Regel ein bis zwei Drittel der Bildungsunterschiede zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund.*

Vier Beispiele sollen diese These veranschaulichen.

Beispiel 1: Die Beispiele 1 und 2 verdeutlichen den Einfluss der Unterschichtung auf die unzureichende Kompetenzentwicklung bei der „zweiten Generation“, wie diese Gruppe bei PISA etwas missverständlich genannt wird. Die zweite Generation stammt aus genuinen Einwandererfamilien – beide Eltern zugewandert – und ist im Aufnahmeland geboren. In Deutschland sind die Unterschiede in der Mathematikkompetenz zwischen den einheimischen 15-Jährigen und den gleichaltrigen Jugendlichen aus Einwandererfamilien größer als in den anderen wichtigen Einwanderungsländern der OECD. Die Differenz von 93 Punkten ist erheblich, sie entspricht in etwa dem Lernfortschritt von zwei Jahren und vier Monaten. In den europäischen Nachbarländern und erst recht in den klassischen Einwanderungsländern ist die Leistungskluft deutlich kleiner. Kontrolliert man den sozioökonomischen Hintergrund mit dem bereits erwähnten ESCS-Index und vergleicht Einheimische und Migrantinnen und Migranten aus Elternhäusern mit gleichem sozioökonomischen Status, gleichem Bildungsniveau und gleichen kulturellen Ressourcen, dann reduziert sich die Kompetenzkluft um die Hälfte auf 45 Punkte bzw. auf ein gutes Jahr Lernfortschritt. Auffällig ist, dass auch die Kompetenzunterschiede nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes in Deutschland größer sind als in den anderen Ländern mit Ausnahme Belgiens.

Beispiel 2: Die Unterschiede zwischen jugendlichen Einheimischen und Migrantinnen und Migranten in der Lesekompetenz ergeben ein nahezu identisches Bild. Mit 96 Punkten sind sie in Deutschland am größten, und bei Kontrolle

mit dem ESCS-Index schrumpfen sie genau um die Hälfte auf 48 Punkte. Auch die verbleibenden Unterschiede sind wiederum größer als in den anderen Einwanderungsländern, diesmal auch größer als in Belgien (Genauerer dazu bei Geißler/Weber-Menges 2008: 18).

Die beiden folgenden Beispiele beziehen sich auf die Bildungsbeteiligung von zugewanderten oder hier geborenen 15-Jährigen aus genuinen Einwandererfamilien im hierarchisch gegliederten, dreistufigen deutschen Schulsystem.

Beispiel 3: Die Chancen von westdeutschen Einheimischen, eine weiterführende Schule (Realschule, Gymnasium) statt eine Hauptschule zu besuchen, sind um das 2,5-Fache höher als die Chancen der Migrant\*innenjugendlichen. Kontrolliert man deren Schichtzugehörigkeit mit dem auf sechs Klassen reduzierten Modell von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) – im Folgenden EGP-Modell genannt –, dann reduzieren sich die Vorteile der Einheimischen um zwei Drittel auf das 1,5-Fache (Baumert/Schümer 2002: 198).

Beispiel 4: Die Chancen von 15-Jährigen ohne Migrationshintergrund, ein Gymnasium statt einer Hauptschule zu besuchen, sind um das 4,4-Fache höher als die Chancen der gleichaltrigen Migrant\*innenjugendlichen. Bei Kontrolle der Schichtzugehörigkeit mit dem erwähnten EGP-Modell halbiert sich der Vorteil der Einheimischen auf das 2,7-Fache (Baumert/Schümer 2001: 374).

Aus der einleitenden These und den vier Beispielen lässt sich die folgende theoretische Schlussfolgerung ableiten: Es ist sinnvoll, das unübersichtliche Ursachengefüge zu *zwei Hauptsträngen* zu bündeln: einen *migrationspezifischen Strang* und einen *schichtspezifischen Strang*.

Der *migrationspezifische Strang* weist auf Integrationsprobleme hin, die unabhängig vom sozioökonomischen und soziokulturellen Status der Migrantinnen und Migranten beim Wandern in eine fremde Gesellschaft und Kultur entstehen – mit einer anderen Verkehrs- und Unterrichtssprache, mit einem anderen Bildungssystem, mit teilweise anderen Werten und Normen. Die verbleibenden Unterschiede in den Schulleistungen nach Kontrolle der Schichtzugehörigkeit (Beispiele 1 und 2) zeigen, dass dieser migrationspezii-

fische Strang die Entwicklung der Kompetenzen in Deutschland stärker beeinflusst als in den anderen Einwanderungsländern der OECD. Auf Einzelheiten dieses Stranges wird in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen.

Der *schichtspezifische Strang* ist in Deutschland wegen der starken tendenziellen Unterschichtung besonders bedeutsam. Große Teile der jungen Migrantinnen und Migranten werden bei ihrer Bildungskarriere mit ähnlichen Problemen konfrontiert wie junge Einheimische aus sozial schwachen Schichten. Leider ist bisher nicht empirisch untersucht worden, ob Schichteffekte bei Migrantinnen und Migranten anders wirken als bei Einheimischen. Die im Folgenden skizzierten Forschungsergebnisse stammen aus Studien, die schichtspezifische Einflüsse ohne Berücksichtigung des Migrationshintergrundes analysiert haben. Es wird von der naheliegenden Annahme ausgegangen, dass sie bei Migrantinnen und Migranten und Einheimischen in ähnlicher Weise wirksam sind.

#### 4. Extreme Folgen der extremen tendenziellen Unterschichtung: doppelte Benachteiligung

*Die extreme Unterschichtung hat in Deutschland extreme Folgen. Deutschland gehört zu denjenigen OECD-Ländern, wo die Unterschiede in den Schulleistungen zwischen oben und unten besonders stark ausgeprägt sind.*

In der ersten PISA-Studie des Jahres 2000 wurden die Oben-Unten-Unterschiede in den Kompetenzen anschaulich quantifiziert und die Durchschnittswerte für die oberen und unteren Viertel der verschiedenen Gesellschaften ermittelt. Bei der Lesekompetenz war diese Oben-Unten-Kluft in Deutschland größer als in allen anderen OECD-Ländern. Im Hinblick auf die Unterschiede in den Mathematikkompetenzen rangiert Deutschland auf Rang vier von 27 OECD-Staaten und bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen auf Rang fünf (Baumert/Schümer 2001: 385). Zwischen 2000 und 2009, dem Jahr der bisher letzten PISA-Studie, hat sich bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompeten-

zen nichts Wesentliches verändert (Ehmke/Jude 2010: 324). Nur in der Lesekompetenz ist die Oben-Unten-Kluft etwas kleiner geworden, weil insbesondere die leistungsschwachen Jugendlichen ihre Leseleistungen etwas verbessern konnten. Die schichttypischen Unterschiede werden in den letzten PISA-Studien hauptsächlich mit der abstrakten Messziffer des „sozialen Gradienten“ erfasst. 2009 liegt Deutschland beim Lesen nicht mehr an der Spitze der OECD, aber immer noch im oberen Drittel auf Rang neun. In acht Staaten sind die Unterschiede größer, und in 25 Staaten sind sie kleiner (Ehmke/Jude 2010: 236).

Ein großer Teil der jungen Migrantinnen und Migranten hat es also im deutschen Bildungssystem besonders schwer. *Sie sind doppelt benachteiligt:* Zu den migrationspezifischen Nachteilen im engeren Sinne, die in Deutschland stärker ausgeprägt sind als in anderen Einwanderungsländern, kommen die schichttypischen Nachteile durch die extreme Unterschichtung mit ihren extremen Folgen.

#### 5. Verschenkte Bildungsressourcen durch institutionelle Defizite des deutschen Bildungssystems

Zu Recht wird seit einiger Zeit ab und zu gefordert, endlich einmal den „Defizit-Blick“ auf die Integrationsprobleme abzulegen. Dieser sucht die Ursachen für die Bildungsmisere der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Regel bei den Migrantinnen und Migranten selbst – bei den „Kulturdefiziten“ der Einwanderer, bei den „Sprachdefiziten“ der Migrantenfamilien und jungen Migrantinnen und Migranten, bei den „Bildungsdefiziten“ oder „Defiziten an kulturellem Kapital“ der Migranteneltern oder in seiner absurden, aber medienwirksamen Variante bei den „genetischen Defiziten“ bestimmter Migrantengruppen (dazu Geißler 2012).

Im Folgenden sollen nicht die „Defizite“, sondern die Ressourcen der Migrantinnen und Migranten im Fokus stehen oder genauer: die *unausgeschöpften und daher verschenkten Ressourcen*. In der Diskussion um ungleiche Bildungschancen

in den 1960er Jahren nannte man sie damals die vom Bildungssystem vernachlässigten „Begaubungsreserven“. Es geht um Leistungsressourcen, die das deutsche Bildungssystem bisher nur sehr unzureichend entwickelt und daher verschenkt hat, obwohl sie in der Arbeitswelt dringend benötigt werden.

Der Defizit-Blick wird dabei umgelenkt: Nicht die Defizite der Migrantinnen und Migranten stehen im Zentrum, sondern die institutionellen Defizite des Bildungssystems.

*Internationale Vergleiche zeigen, dass die in Deutschland besonders stark ausgeprägte schichttypische Bildungsungleichheit wesentlich auf institutionelle Besonderheiten des deutschen Bildungssystems zurückzuführen ist.*

Die Feinheiten der institutionellen Hürden für den Abbau der schichttypischen Bildungsungleichheiten sind bisher empirisch-theoretisch nur teilweise geklärt. Im Folgenden werden drei Komplexe skizziert, für die empirische Forschungsergebnisse vorliegen.

### 5.1 Die frühe selektive Trennung der Schülerinnen und Schüler

Zahlreiche quantitative Auswertungen der Internationalen Assessment Studien – TIMSS, PISA, IGLU, Education Policy Analysis, Reading for Change – kommen zu einem übereinstimmenden Ergebnis: *Je früher die selektive Trennung erfolgt, je früher junge Menschen auf verschiedene Ebenen eines hierarchisch gestuften Bildungssystems verteilt werden, umso größer sind die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern und Jugendlichen aus den oberen und unteren Bereichen des Schichtgefüges.* Wichtig ist dabei, dass eine spätere Trennung nicht mit dem Leistungsprinzip kollidiert; die Kompetenzentwicklung der Leistungsstarken wird nicht beeinträchtigt. Im Gegenteil: In vielen Gesellschaften mit einem Sekundarbereich I ohne Niveaustufen, in denen alle – von den Lernbehinderten bis zu den Hochbegabten – neun oder zehn Jahre lang gemeinsam in einer Klasse lernen, ist nicht

nur die Bildungsungleichheit erheblich kleiner, sondern auch das durchschnittliche Leistungsniveau höher. *Die bessere Kompetenzentwicklung bei den Leistungsschwachen erfolgt nicht zu Lasten der Leistungsstarken. Das Mehr an Inklusion wird nicht mit einer Absenkung des Leistungsniveaus erkauft.*<sup>2</sup> Das in Kapitel 5 dargestellte Beispiel Kanada illustriert diesen Sachverhalt eindrucksvoll.

### 5.2 Der leistungsfremde schichttypische Filter

Schulleistungen spielen bei den Bildungschancen durchaus eine wichtige Rolle, aber sie offenbaren lediglich die halbe Wahrheit bei der Erklärung der schichttypischen Schulbesuchsquoten. So sind zum Beispiel die Chancen von 15-Jährigen aus der Oberen Dienstklasse, ein Gymnasium zu besuchen, um das Sechsfache größer als bei Facharbeiterkindern. Aber auch bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Leseleistungen besuchen die statushöheren Jugendlichen immer noch dreimal häufiger ein Gymnasium.<sup>3</sup> Die Hälfte dieser Unterschiede beim schichttypischen Besuch von Gymnasien hat also mit der Auslese nach Leistung nichts zu tun; im deutschen Bildungssystem existiert ein *leistungsfremder sozialer Filter*. Wer diesen Filter ignoriert, unterliegt einer *meritokratischen Illusion* und übersieht die verschenkten Ressourcen.

Der leistungsfremde Filter hat seine Wurzeln sowohl in den Familien als auch in den Schulen. Viele Studien belegen, dass ein Teil der Eltern aus sozial schwachen Familien ihre Kinder auch bei guten Schulleistungen und bei Gymnasialempfehlungen der Grundschule nicht auf ein Gymnasium schickt. Die statushöheren Eltern verhalten sich genau umgekehrt: Ihre Kinder besuchen häufig auch bei schwächeren Leistungen und gegen den Rat der Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich ein Gymnasium.<sup>4</sup>

Dieser familial bedingte soziale Filter wird *in den Schulen wiederum nicht kompensiert, sondern durch teilweise nicht leistungsgerechte Lehrerbeurteilungen weiter verstärkt.* Intellektuelle Ressourcen

2 Belege bei Ammermüller 2005; Hanushek/Wößmann 2005; OECD 2005; Sacher 2005; Schütz/Wößmann 2005; Wößmann 2007, 2007a, 2008.

3 Baumert/Schümer 2001: 167, 169; vgl. auch Ehmke et. al. 2004: 262 und Ehmke/Baumert 2007: 330.

4 Belege bei Geißler 2006: 42f.; Ditton 2010: 60 ff.; Lohmann/Groh-Samberg 2010.

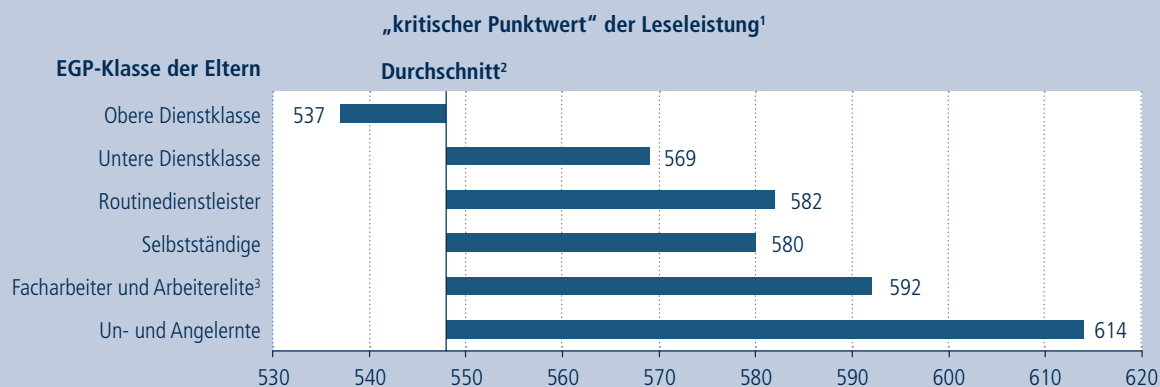
gehen insbesondere am Ende der Grundschulzeit verloren, weil die Laufbahneempfehlungen der Grundschule erheblich gegen das meritokratische Modell der schulischen Auslese verstoßen. Bereits 1996 wurde in der Hamburger LAU-Studie (Lehmann/Peek 1997: 89) festgestellt, dass Kinder aus bildungsfernen Familien (Vater ohne Hauptschulabschluss) 50 Prozent mehr an Punkten in einem aufwändigen Schulleistungstest vorweisen mussten, um eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, als Kinder aus bildungsnahen Schichten (Vater mit Abitur). Die neueren IGLU-Studien bestätigten diese z.T. nicht-meritokratischen Bewertungen in den Grundschulen. Sie setzen die Leseleistung in Beziehung zu den Gymnasialpräferenzen der Lehrkräfte von Viertklässlern und kommen zu den in Abbildung 2 präsentierten Ergebnissen: Je niedriger die Klassenzugehörigkeit der Schülerfamilien ist, umso höher sind die Leseleistungen, welche die Lehrkräfte ihren Kindern abverlangen, um sie als gymnasialtauglich einzu-

stufen. Bei Kindern aus der Oberen Dienstklasse genügt eine unterdurchschnittliche Leseleistung. Facharbeiterkinder müssen dagegen um 44 Punkte und Kinder von Un- und Angelernten sogar um 66 Punkte besser sein als der Durchschnitt.

Bei diesen Verstößen der Lehrerinnen und Lehrer gegen das meritokratische Prinzip muss es sich nicht von vornherein um schichtspezifische Voreingenommenheiten oder gar um bewusste und gezielte Diskriminierungen handeln. In vielen Fällen dürfte es eher eine „wohlwollende Diskriminierung“ sein – ein gut gemeinter Schutz vor antizipierten Misserfolgen auf Grund von vermuteten Defiziten an ökonomischen und psychologischen Ressourcen im Elternhaus. Angesichts der Vielzahl an schulischen Abstiegen in der Sekundarstufe I, von denen Jugendliche aus bildungsfernen Familien besonders häufig – z.T. wiederum unabhängig von ihren Leistungen – betroffen werden,<sup>5</sup> sind derartige schichttypische Bedenken durchaus realistisch. Unter den gege-

Abbildung 2:

### Gymnasialpräferenz der Grundschullehrkräfte nach Leseleistung und Klassenzugehörigkeit 2006



1 Punktwert, bei dem im Durchschnitt das Gymnasium als geeignete Schulform von den Lehrkräften angesehen wird.

2 548 Punkte – durchschnittlicher Punktwert der Leseleistung aller Kinder der vierten Klasse.

3 Arbeiter mit Leitungsfunktion (Meister, Vorarbeiter, Techniker in manuellen Arbeitsprozessen).

Quelle: eigene Grafik nach Daten bei Bos u.a. 2007: 114, 288.

5 Vgl. Ditton 2004: 267; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 52.

benen institutionellen Bedingungen nehmen sich die Lehrerempfehlungen also in gewisser Weise rational aus; sie sind eine Konsequenz des institutionellen Rahmens der Sekundarstufe I.

Der leistungsfremde soziale Filter wird mit einem auf zwei Klassen reduzierten EGP-Modell und einfachen Prozentwerten anschaulich belegt. Müller-Benedict (2007: 623, 626) teilt die 15-Jährigen der PISA-Studie 2000 nach Lesekompetenz sowie den Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik in drei Leistungsgruppen ein: gute, mittlere und schlechte. Die Jugendlichen aus den beiden Dienstklassen besuchen aus allen drei Leistungsgruppen erheblich häufiger ein Gymnasium als die Jugendlichen aus den beiden Arbeiterklassen – bei den Leistungsmittleren fast doppelt so häufig und bei den Leistungsschlechten fast dreimal so häufig.

Diese schichttypische Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen hat fatale Folgen. Seit der BIJU-Studie (Bildungsverläufe im Jugendalter) des Berliner Max-Planck-Instituts aus den 1990er Jahren ist es empirisch belegt, dass an den Gymnasien die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler – unabhängig von ihrer Schichtzugehörigkeit, ihren kognitiven Grundfähigkeiten und ihren Schulleistungen – deutlich besser sind als an Realschulen, und an den Realschulen lernen alle wiederum mehr als an den Hauptschulen (Baumert et al. 2003: 287). Diese ungleichen Lernumwelten treiben die Oben-Unten-Schulleistungskluft immer weiter auseinander. Der Spreizeffekt wird noch zusätzlich durch die Verstöße der schichttypischen Auslese gegen das meritokratische Modell verstärkt. Während immerhin noch zwei Drittel der leistungsmittleren und ein Drittel der leistungsschwachen Dienstklassenkinder von den besseren Lernmilieus der Gymnasien profitieren, müssen ein Drittel der leistungsstarken, zwei Drittel der leistungsmittleren und 87 Prozent der leistungsschwachen Arbeiterkinder mit schwächeren Lernmilieus vorlieb nehmen. Die Entfaltung ihres Leistungspotenzials wird durch die mittelmäßigen bzw. schlechten Lernumwelten der Realschulen und Hauptschulen gebremst. *Ihre Leistungsressourcen werden nur unzureichend entwickelt und ausgeschöpft.*

### 5.3 Die stark unterentwickelte Kultur des Förderns

*In Deutschland ist die Kultur des Förderns stark unterentwickelt.*

Beim PISA-Index „Lehrerunterstützung“ im Jahr 2000 belegt Deutschland unter 32 Ländern den fünftletzten Platz. 2003 liegt es diesbezüglich unter 29 OECD-Ländern auf dem drittletzten Rang (Senkbeil et al. 2004: 300; Sacher 2005: 29). Deutschland gehört also zu den OECD-Meistern im Nichtunterstützen.

Dieses erschreckende PISA-Ergebnis ist in der deutschen Öffentlichkeit kaum beachtet worden, weil es vom deutschen PISA-Konsortium in den Berichten fast ein Jahrzehnt lang nicht erwähnt wird. In den zentralen Publikationen zu PISA 2000 und PISA 2006 taucht der Index „Lehrerunterstützung“ nicht auf. Der entsprechende Band zu PISA 2003 beschränkt sich auf die Präsentation einer Tabelle mit den Index-Werten für alle OECD-Länder, aber der Kommentar dazu weist nicht auf das miserable Abschneiden Deutschlands hin (Senkbeil et al. 2004: 300).

Erst die „Bilanz nach einem Jahrzehnt“ – so der Untertitel – bei PISA 2009 geht sehr knapp auf die Probleme der Unterstützung und Förderung ein. Sie erwähnt kurz die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler beim Item „Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrerinnen/Lehrern“. Die zustimmenden Antworten sind in Deutschland von 59 Prozent im Jahr 2000 auf 71 Prozent im Jahr 2009 gestiegen. Deutschland liegt damit immer noch um acht Prozentpunkte unter dem OECD-Durchschnitt, aber der Abstand hat sich halbiert; 2000 lag Deutschland noch um 16 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt (Hertel et al. 2010: 126).

Es wäre eine verzerrende Verkürzung der Realität, wenn die Lehrerschaft zum Sündenbock für das gravierende Förderdefizit abgestempelt würde. Viele Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich motiviert und engagiert – bisweilen bis über ihre Kräfte hinausgehend – um Förderung und Unterstützung. Das in Kapitel 6 geschilderte Beispiel Kanada macht deutlich, dass die Ursachen vor allem in den institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Lernens zu suchen sind.

So besteht z.B. im deutschen Schulsystem nur wenig institutioneller Druck, jungen Menschen mit Lerndefiziten spezifische individuelle Hilfen anzubieten. Stattdessen existieren allgemein akzeptierte, *institutionalisierte „Abschiebemechanismen“ für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler. Klassenwiederholungen und schulische Abstiege* in einen Schultyp mit niedrigerem Niveau, die zu den Selbstverständlichkeiten des deutschen Schulalltags gehören, ermöglichen es den Lehrkräften und Schulen, sich ihrer Problemkinder „zu entledigen“, statt sie zu fördern.

Sehr deutlich werden die gravierenden institutionellen Defizite bei den sprachlichen Förderangeboten für junge Migrantinnen und Migranten in Tabelle 2 sichtbar. Unter den 21 wichtigen Einwanderungsländern der OECD ist Deutschland diejenige Gesellschaft, wo der Anteil der Schulen mit Förderunterricht in der Landessprache auch im Jahr 2009 noch am niedrigsten ist. Im OECD-Durchschnitt ist der Anteil der Schulen fast doppelt so hoch. Und auch bei den anderen sprachlichen Fördermaßnahmen im Sekundarbereich I liegt Deutschland auf den hinteren Rängen (Hertel et al. 2010: 127).

## 6. Bildungsinstitutionen in Kanada: leistungsstark und inklusiv

Wie vielschichtig die institutionellen Rahmenbedingungen sind, zeigt ein Blick nach Kanada. Dieser Blick über den Atlantik lohnt sich, weil das kanadische Schulsystem zwei Ziele optimal erreicht und miteinander verbindet: *Hohe Leistungen und inklusive Schulbildung gehen Hand in Hand*. Kanada hat bei den PISA-Studien hervorragend abgeschnitten; es gehört bei allen drei Kompetenzen – Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften – zur Spitzengruppe. Dennoch ist die schichttypische Leistungskluft erheblich kleiner als in Deutschland (vgl. Baumert/Schümer 2001: 385). Deutschland gehört im internationalen Vergleich zu den Spitzenreitern bei der Oben-Unten-Leistungskluft, Kanada zu den Schlusslichtern. Die Leistungen im unteren Viertel der Statushierarchie sind in Deutschland im Vergleich zum unteren Viertel in Kanada dramatisch schlechter. Mit einem Minus von ca. 60 bis 70 PISA-Punkten hinken die deutschen Jugendlichen um mindestens eineinhalb Jahre hinter den kanadischen her. Aber auch beim gut situierten oberen Viertel gibt

Tabelle 2:

### Gravierende institutionelle Defizite bei der Sprachförderung für junge Migranten 2009 in %

Fördermaßnahme	Anzahl der Schulen mit Maßnahmen			Rangplatz Deutschlands unter 21 OECD-Ländern <sup>1</sup>
	Deutschland	Kanada	OECD-Durchschnitt	
zusätzlicher Förderunterricht in der Landessprache	30	63	57	21
Vorbereitungskurs in der Landessprache	11	31	23	18
Fachunterricht in der Herkunftssprache in ausgewählten Fächern	1	4	6	16
Fachunterricht in der Herkunftssprache zu einem beträchtlichen Teil*	1	4	5	19
Reduktion der Klassengröße	6	35	17	20

<sup>1</sup> Rangplatz innerhalb der 21 wichtigsten Einwanderungsländer der OECD

\* nicht nur in ausgewählten Fächern

Quelle: eigene Tabelle zusammengestellt nach Daten bei Hertel et al. 2010: 127.

es im Lesen und in Mathematik ein Defizit von ca. 30 bzw. 20 Punkten, d. h. einen Lernrückstand von mindestens einem halben Jahr.

Auch die Leistungsstärksten – die besten fünf und zehn Prozent der 15-Jährigen – bringen in Kanada im Lesen und in den Naturwissenschaften etwas höhere Leistungen, und in Mathematik sind sie gleich gut. Die Spitzengruppe derjenigen, die mindestens die Kompetenzstufe V von sechs Stufen erreicht, ist daher in Kanada etwas umfangreicher. Sie umfasst im Lesen und in den Naturwissenschaften einen Anteil von jeweils etwa 14,5 Prozent, in Deutschland lediglich knapp zehn bzw. knapp zwölf Prozent.<sup>6</sup>

Die Besonderheiten des kanadischen Schulsystems lassen sich zu fünf Punkten zusammenfassen.<sup>7</sup>

### 6.1 Neun bis zehn Jahre gemeinsames Lernen (Lernbehinderte bis Hochbegabte)

Kinder und Jugendliche lernen in der Regel vom 5. bis zum 15. oder 16. Lebensjahr gemeinsam in leistungsmäßig sehr heterogenen Klassen. Von den Lernbehinderten – diese sind in der Regel in die Klassen integriert – bis zu den Hochbegabten besuchen alle neun bis zehn Jahre lang den gemeinsamen Unterricht zunächst in der Primar- bzw. Elementarschule und danach in der Sekundarstufe I der High School. Da das Bildungssystem in Kanada – ähnlich wie in Deutschland – föderalistisch organisiert ist, variiert die äußerliche Einteilung der Bildungsgänge und auch ihre Benennung zwischen den Provinzen. Erst nach neun oder zehn Schuljahren, in der Senior High School, findet eine Trennung in drei leistungsdifferenzierte Züge („tracks“) statt. Die Jugendlichen haben die Wahl zwischen einem anspruchsvollen Zug, der auf ein Studium vorbereitet („academic track“), einem berufsorientierten Zug („vocational track“) und

einem mittleren Zug zwischen diesen beiden. Der eigentlichen Schulzeit ist ein weiteres Jahr gemeinsamen Lernens vorgeschaltet: 95 Prozent aller Fünfjährigen besuchen freiwillig die meist kostenfreien *Vorschulklassen*. Diese werden zwar „Kindergarten“ genannt, sind aber viel stärker mit dem Schulsystem verbunden als im Ursprungsland des Kindergartens. Die Fünfjährigen werden von professionell ausgebildeten „teachers“ mit der Zusatzqualifikation „Early Childhood Education“ spielerisch und kindgemäß zum Lesen, Zählen und Rechnen hingeführt mit dem Ziel, dass sie beim Eintritt in die Primarschule bereits lesen und schreiben können (vgl. Link 2011: 237; Tillmann 2008: 170). *Zurückstellungen vom Schulbeginn* gibt es ebenso wenig wie *Klassenwiederholungen*. Die Sekundarstufe I ist also nicht mehrstufig gegliedert und auch nicht – wie manchmal in deutschen Texten über Kanada behauptet wird (z.B. BMBF 2003: 176) – *gesamtschulartig strukturiert, sondern in der Regel grundschulartig*.

### 6.2 Eine hoch entwickelte institutionalisierte Kultur des Förderns mit einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern

Die Entwicklung des Leistungspotenzials in heterogenen Lerngruppen setzt eine gut entwickelte und institutionalisierte Kultur des individuellen Förderns voraus. Kanada gehört zur Spitzengruppe der OECD-Länder, in denen die Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch ihre Lehrerinnen und Lehrer und auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis am besten einschätzen (BMBF 2003: 91; Senkbeil et al. 2004: 300). Es verfügt über ein gut funktionierendes *innerschulisches Unterstützungssystem* und baut nicht auf außerschulische Unterstützung durch die Familie oder außerschulische Nachhilfe.

6 PISA-Konsortium Deutschland 2007: 81, 86, 229, 233, 259. Bei PISA 2003 und 2006 werden die Statusunterschiede mit dem recht unanschaulichen „sozialen Gradienten“ gemessen. Danach ist die schichttypische Leistungsungleichheit beim Lesen etwas gemildert worden. Aber Deutschland gehört – wie bereits dargestellt – nach wie vor zu dem Drittel der OECD-Länder, in dem die Oben-Unten-Unterschiede besonders stark ausgeprägt sind.

7 Zum kanadischen Schulsystem vgl. Link 2011 (am ausführlichsten und differenziertesten); AGIV 2007; BMBF 2003; Tillmann 2008: 170-172; Hormel/Scherr 2004: 80-122. Eingegangen in Kapitel 6 sind auch Gespräche mit den kanadischen Soziologen und Bildungsforschern Augie Fleras (University of Waterloo) und Wolfgang Lehmann (University of Western Ontario) sowie Beobachtungen während einer einjährigen Gastprofessur an der University of British Columbia in Vancouver.



Besondere individuelle Fördermaßnahmen erhalten vor allem vier Gruppen:

- Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (special needs students);
- Leistungsschwache in denjenigen Fächern, in denen sie die Mindeststandards der Klasse nicht erreicht haben;
- Migrantenkinder, insbesondere in Englisch als Zweitsprache;
- aber auch Hochbegabte.

Individuelle Förderpläne benennen die Stärken und Schwächen der Betroffenen, werden mit den Eltern besprochen und abgestimmt sowie – falls nötig – regelmäßig aktualisiert.

Die Lehrerinnen und Lehrer erhalten wichtige, sachkundige Unterstützung durch vielfältiges zusätzliches Fachpersonal: durch bis zu zwei „Teaching Assistants“ pro Lehrer, durch Kolleginnen und Kollegen mit einer sonderpädagogischen Zusatzausbildung, durch Psychologen, Sozialarbeiter, Logopäden, Therapeuten und Mediziner. Eine wichtige Rolle spielen auch die „Guidance Counsellors“. Sie sind erfahrene Lehrerinnen und Lehrer mit einer psychologischen, sonderpädagogischen oder sozialarbeiterischen Zusatzausbildung und stehen den Schülerinnen und Schülern als direkte Ansprechpartner bei schulischen, persönlichen oder sozialen Problemen zur Verfügung. In sogenannten Förderzentren („Resource Centers“) – jede Schule verfügt über mindestens ein derartiges Zentrum – sind die Förderressourcen organisatorisch gebündelt.

Die Förderkompetenz der Schulen wird durch eine institutionalisierte Zusammenarbeit aller Beteiligten optimiert. Die Schulen werden in jedem Jahr fünf bis zwölf Tage – je nach Provinz – geschlossen. Anstatt zu unterrichten, tauschen die Lehrerinnen und Lehrer untereinander und zusammen mit dem weiteren schulischen Personal ihre Erfahrungen aus.

Positive Effekte werden auch von der *intensiven Zusammenarbeit von Schule und Eltern* auf allen Schulstufen – insbesondere in Vorschule und Grundschule – erwartet. So treffen sich während der Grundschulzeit Eltern und Lehrer einmal pro

Woche zur Aussprache und zum Informationsaustausch („Parents Rap“) (Link 2011: 229).

### 6.3 *Genuine Ganztagsschulen*

Der deutsche Schulalltag wird trotz der Bemühungen um den Ausbau der *Ganztagsschulen* weiterhin stark von der Halbtagschule dominiert; höchstens fünf Prozent der Schülerinnen und Schüler besuchen integrierte *Ganztagsschulen*. In Kanada ist dagegen der Schulbetrieb seit mehr als zwei Jahrzehnten nahezu ausschließlich auf Ganztagsschulen umgestellt. Diese unterscheiden sich nicht nur von den additiven Modellen der deutschen Ganztagsschulen – Coelen (2009: 1) nennt sie „halbierte“ Ganztagsschulen –, sondern auch von den bisher existierenden integrierten Modellen (Einsiedler et al. 2008: 371). Am ehesten entsprechen sie noch der schulpädagogischen Idealvorstellung einer ganztägigen Schule, die „auf der Hereinnahme (Inkorporation) bisheriger außerschulischer Professionen und Situationen“ basiert (Coelen 2009: 22).

Um den Unterschied zu den halbierten Ganztagsschulen in Deutschland deutlich zu machen, werden die kanadischen Schulen hier als *genuine Ganztagsschulen* bezeichnet, weil es keine Trennung zwischen Vormittagsunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer und Nachmittagsbetreuung durch anderes Personal wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Jugendhelferinnen und -helfer gibt. Lehrerinnen und Lehrer in Kanada sind Ganztagslehrer. Vor und nach der Mittagspause führen sie Unterricht durch oder bieten eine bunte Palette von außerschulischen Lernmöglichkeiten an. Diese reichen von Fremdsprachen über Wirtschaftskunde und politische Bildung bis hin zu Debattierclubs, Musik und Theater<sup>8</sup>.

Der Ganztagsbetrieb mit der Ganztagslehrerschaft und dem Team von gemischtem Fachpersonal ist ein wichtiger Baustein des bereits erwähnten innerschulischen Förder- und Unterstützungssystems. Er ersetzt zumindest einen Teil der sozial ungleich verteilten außerschulischen

8 Zur Ganztagschule in Kanada vgl. Link 2011: 298f.; Tillmann 2008: 171; AGIS 2007: 60; BMBF 2003: 181, 196.

Unterstützung durch die Familien und dürfte damit einen Beitrag zur inklusiven Schulbildung und zur Milderung der sozialen Ungleichheit beim Lernerfolg leisten.

#### 6.4 *Eine andere Lehrerschaft: weniger Hierarchie – stärkere erzieherisch-pädagogische Orientierung – ganztags tätig – ständige Fortbildung*

Andere Schulstrukturen erfordern eine andere Lehrerschaft. In Deutschland entspricht dem hierarchischen Schulsystem eine hierarchisch geschichtete Lehrerschaft mit den Gymnasiallehrerinnen und -lehrern an der Spitze, den Real- und Sonderschullehrerinnen in der Mitte, den Hauptschullehrern in der unteren Mitte, den Grundschullehrerinnen unten und schließlich den Erzieherinnen und Erziehern als Nichtdazugehörige, als *Parias*.

Abstufungen dieses Typs existieren in Kanada nicht. Zunächst einmal ist die Lehrerschaft, wie erwähnt, prinzipiell eine Ganztagslehrerschaft. Es gibt gewisse Unterschiede in der Länge der Ausbildung: Grundschullehrerinnen und -lehrer absolvieren ein vier- bis sechsjähriges Studium, Sekundarlehrer und -lehrerinnen ein fünf- bis sechsjähriges. Allerdings erlaubt das Teaching Certificate den meisten Lehrkräften – mit Ausnahme in den Provinzen Ontario und Quebec – das Unterrichten auf allen Schulstufen von der ersten bis zur zwölften Klasse (Link 2011: 236f.). Auch die Vorschullehrerinnen im „Kindergarten“ gehören zur professionalisierten Lehrerschaft. Ihre Berufsbezeichnung ist „teacher“. Sie haben mindestens vier Jahre studiert und unterscheiden sich in Einkommen und Ansehen kaum von den Schullehrerinnen und Schullehrern.

Einige Merkmale ihrer Aus- und Fortbildung deuten darauf hin, dass die kanadische Lehrerschaft *besonders stark erzieherisch-pädagogisch orientiert und motiviert* ist. Da der Lehrerberuf in Kanada ausgesprochen angesehen und beliebt ist, wird nur eine kleine Minderheit der vielen Bewerberinnen und Bewerber zum Studium zugelassen.

2003 erhielten von den Absolventinnen und Absolventen des fachwissenschaftlich organisierten Bachelorstudiums lediglich zehn Prozent einen Platz im anschließenden Studium zum professionorientierten Bachelor of Education. Ein wichtiges Kriterium bei der Zulassung ist neben den studierten Fächern und den Noten auch die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen während des vorangehenden Studiums oder bereits während der Schulzeit als ehrenamtliche „volunteers“ (Link 2011: 235f.). In der Ausbildung zum Bachelor of Education, die an spezifischen Faculties of Education stattfindet, bildet die *diagnostische Kompetenz* einen zentralen Schwerpunkt. Auch der *Umgang mit kultureller Diversität* gehört zu den Pflichtbestandteilen der Lehrerausbildung. In fast allen Provinzen werden die Lehrerinnen und Lehrer alle drei oder fünf Jahre evaluiert. Wichtige Kriterien sind dabei die fachkundigen diagnostischen Aktivitäten sowie ihre Teamkompetenz (BMBF 2003: 228f.; Link 2011: 237f.).

*Kontinuierliche Fort- und Weiterbildung* ist in der kanadischen Lehrerschaft eine Selbstverständlichkeit. Bei einer Befragung gaben 85 Prozent der Lehrkräfte an, im vergangenen Jahr an mindestens einem Kurs oder Workshop teilgenommen zu haben, ein Drittel von ihnen hatte drei bis vier Kurse absolviert (Link 2011: 239). Weiterbildung ist die Voraussetzung für beruflichen Aufstieg und Gehaltserhöhungen und häufig auch Pflicht. Die entsprechenden Angebote werden von den Provinzen oder School Boards in enger Zusammenarbeit mit den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten regelmäßig bereitgestellt.

Zu den besonders gefragten Gegenständen der Fortbildung gehören die Kurse zur Förderung der *Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernschwierigkeiten (special needs students)* sowie Kurse über *class room management* (dazu Link 2011: 239) und *split-grade classes* (jahrgangübergreifende Klassen).

### 6.5 Denken über Schule: Entwickeln und Fördern statt Sortieren und Auslesen

Die deutsche Bildungs- und Sozialforschung schreibt dem Bildungssystem seit eh und je eine Selektionsfunktion zu<sup>9</sup> und gibt damit die institutionellen Gegebenheiten und das Denken über Schule in Deutschland völlig zutreffend wieder. Den Kanadierinnen und Kanadiern ist ein solches Denken – wie Link (2011: 27f.) es zutreffend beobachtet hat – fremd. Sortieren und Auslesen fehlt im weitaus längsten Teil der kanadischen Schulkarrieren, es fehlt auch im Denken über Schule in der Bevölkerung, in der Politik, bei Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern, und es fehlt daher auch in der bildungs- und sozialwissenschaftlichen Literatur. *Sortieren und Auslesen wird ersetzt durch Entwickeln und Fördern.*

## 7. Fazit

Das vertikale Paradigma bringt der Analyse von Bildungsungleichheit im Kontext von Migration mehrere Vorteile.

Durch seine Anwendung wird es zunächst möglich, das unübersichtliche Ursachengeflecht etwas klarer zu strukturieren: Migrationsspezifische und schichtspezifische Ursachenstränge lassen sich voneinander trennen – auch wenn diese Strukturen zugegebenermaßen grob bleiben, der Verfeinerung bedürfen und die Verknüpfung beider Stränge genauer ausgeleuchtet werden muss, als es bisher geschehen ist.

Zum schichtspezifischen Strang lassen sich auf der Basis bisheriger Forschungen drei Aussagen formulieren:

(1) Deutschland ist durch seine Gastarbeiterpolitik und seine Integrationsversäumnisse infolge der sehr verspäteten Abwendung von der Gastarbeiter-Ideologie stärker durch Migrantinnen und Migranten tendenziell unterschichtet als die meisten vergleichbaren Einwanderungsländer der OECD.

(2) Da Deutschland zu denjenigen entwickelten Gesellschaften gehört, wo die schichttypische Bildungsungleichheit weiterhin am markantesten ausgeprägt ist, sind große Teile der jungen Menschen aus Einwandererfamilien einer doppelten Benachteiligung ausgesetzt: Neben den migrationsspezifischen Problemen stoßen sie auf besonders starke schichtspezifische Hindernisse.

(3) Mit dem vertikalen Paradigma ist es möglich, im internationalen Vergleich institutionelle Barrieren aufzuspüren, die eine angemessene Kompetenzentwicklung bei jungen Menschen aus sozial schwachen Familien behindern. Oder anders ausgedrückt: Es macht intellektuelle Ressourcen sichtbar, die infolge institutioneller Defizite im deutschen Bildungssystem nicht ausgeschöpft werden. Eine stark unterentwickelte institutionelle Förderkultur lässt in Kombination mit einer frühen Verteilung der Kinder auf Schulen mit ungleichen Lernniveaus leistungsfremde schichttypische Filter entstehen. Es ist durchaus gerechtfertigt, diese Strukturen und Prozesse als „institutionelle“ oder „strukturelle Diskriminierung“ der Schülerschaft aus sozial schwachen Schichten zu bezeichnen. Die Anteile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die diesen Diskriminierungsprozessen ausgesetzt sind, liegen wegen der tendenziellen Unterschichtung deutlich höher als bei der einheimischen Schülerschaft.

9 Vgl. Fend 1974: 101; Lange 2005: 85; Geißler 2011: 273.

## Literatur

- AGIV (Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, Hrsg.) 2007: Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster.
- Ammermüller, Andreas 2005: Educational Opportunities and the Role of Institutions. ZEW Discussion Paper 05-44. Mannheim.
- Arnold, Karl-Heinz et al. 2007: Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster u. a., S. 271-297.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel 2002: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159-202.
- Baumert, Jürgen et al. 2003: Schulumwelten – institutionelle Bedingungen des Lernens. In: Baumert, Jürgen (Hrsg.): PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 261-331.
- Becker, Rolf 2011: Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Ders. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden, S. 11-36.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) 2003: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn.
- Bos, Wilfried et al. 2007: Internationaler Vergleich 2006: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): IGLU 2006. Münster u. a., S. 91-108.
- Coelen, Thomas 2009: Kompetenz und Kompetenz. Die „halbierte“ Ganztagschule und die außerunterrichtliche Kinder- und Jugendbildung. Antrittsvorlesung an der Universität Siegen.
- Diefenbach, Heike 2010: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage, Wiesbaden.
- Ditton, Hartmut 2004: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg? Wiesbaden, S. 251-279.
- Ditton, Hartmut 2010: Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 53-71.
- Ehmke, Timo; Baumert, Jürgen 2007: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Münster u. a., S. 309-335.
- Ehmke, Timo; Jude, Nina 2010: Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, Eckard et al.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., S. 231-254.
- Ehmke, Timo et al. 2004: Soziale Herkunft im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Münster u. a., S. 235-368.
- Erikson, Robert et al. 1979: International class mobility in three Western European societies – England, France and Sweden. In: British Journal of Sociology 30, S. 314-415.

- Einsiedler, Wolfgang et al. 2008: Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. In: Cortina, Kai S. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, S. 325-374.
- Fend, Helmut 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim und Basel.
- Geißler, Rainer 1996: Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, S. 319-338.
- Geißler, Rainer 1999: Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Bethe, Stephan et al. (Hrsg.): Emanzipative Bildungspolitik. Münster/London, S. 83-93.
- Geißler, Rainer 2004: Die Illusion der Chancengleichheit – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, S. 362-380.
- Geißler, Rainer 2006: Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Heft 4, S. 34-49.
- Geißler, Rainer 2011: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Auflage, Wiesbaden.
- Geißler, Rainer 2012: Die meritokratische Illusion – verschenkte Ressourcen im deutschen Bildungssystem. In: Haller, Michael; Niggeschmidt, Martin (Hrsg.): Der Mythos vom Niedergang der Intelligenz. Von Galton zu Sarrazin: Die Denkmuster und Denkfehler der Eugenik. Wiesbaden, S. 193-210.
- Geißler, Rainer; Weber-Menges, Sonja 2008: Migrantenkinder im Bildungssystem – doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 49, S. 14-22.
- Hanushek, Eric A.; Wößmann, Ludger 2005: Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. CESifo Working Paper No. 1415.
- Hertel, Silke et al. 2010: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckard et al.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., S. 113-151.
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert 2004: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2006: Bildung in Deutschland. Bielefeld.
- Lange, Elmar 2005: Soziologie des Erziehungswesens. 2. Auflage, Wiesbaden.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Jugend, Schule und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Link, Judith 2011: Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. Wiesbaden.
- Lohmann, Henning; Groh-Samberg, Olaf 2010: Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie 39, S. 470-492.
- Müller-Benedikt, Volker 2007: Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, S. 615-639.
- OECD 2005: School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000. Online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf> [19.3.2010].
- OECD 2007: Die OECD in Zahlen und Fakten. o. O.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) 2007: PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.

- Sacher, Werner 2005: Deutsche Lesedefizite bei PISA. Bedingungsfaktoren in Unterricht, Schule und Gesellschaft. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden, S. 22-50.
- Schütz, Gabriele; Wößmann, Ludger 2005: Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? ifo Schnelldienst 21/2005. 58. Jahrgang.
- Senkbeil, Martin et al. 2004: Merkmale und Wahrnehmungen von Schule und Unterricht. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster u. a., S. 296-314.
- Stanat, Petra et al. 2010: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckard et al.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a., S. 200-230.
- StBA 2010 (Statistisches Bundesamt): Pressemitteilung Nr. 248 vom 14.7.2010.
- StBA 2010a (Statistisches Bundesamt): Fachserie 1. Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden.
- Tillmann, Klaus-Jürgen 2008: Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills, S. 155-173.
- Wößmann, Ludger 2007: Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 größten Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Gütersloh.
- Wößmann, Ludger 2007a: Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity. German States as a Microcosm for OECD Countries. PEPG 07-02. München.
- Wößmann, Ludger 2008: Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 158, S. 509-517.

# Migration und Bildung: Institutionelle Kontexte und relative Ungleichheiten im europäischen Vergleich

Steffen Hillmert

## Zusammenfassung

Empirische Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den meisten Bildungssystemen im Durchschnitt benachteiligt sind. Allerdings gibt es beträchtliche internationale Unterschiede in ihrer relativen Situation, und es ist wenig über die Prozesse bekannt, die zu diesen Unterschieden führen. Der Beitrag untersucht daher mögliche Determinanten der relativen Situation von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem. Die Annahme ist, dass sie nicht nur individuellen Eigenschaften, sondern auch spezifischen Makrobedingungen in Gesellschaften zugeschrieben werden kann. Zusätzlich zu den institutionellen Strukturen von Bildungssystemen und Möglichkeiten gruppenspezifischer Unterstützung gilt das insbesondere für Regulierungen der Einwanderung und Integration. Diese bedingen die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung, ihre Ressourcenausstattung und typische Anreizstrukturen für Bildungsinvestitionen. Die Studie vergleicht die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Sie umfasst fünf europäische Länder, die beträchtliche Variationen in den zentralen erklärenden Variablen aufweisen. Sie stützt sich auf Mikrodaten der Schulleistungsstudien PIRLS 2001 und PISA 2006, welche es erlauben, internationale Vergleiche durchzuführen und dabei Unterschiede in der Zusammensetzung der Gruppen zu kontrollieren.

## 1. Einleitung

Die Situation von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem ist in den letzten Jahren verstärkt in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückt

(Heath/Brinbaum 2007; OECD 2010). Empirische Studien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufig beim Bildungserwerb benachteiligt sind. Allerdings gibt es auch eine beträchtliche internationale Variation in ihrer relativen Situation, und es ist wenig über die zugrunde liegenden Prozesse bekannt. Ausgehend von vorhandenen Belegen für die Situation von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem untersucht dieser Beitrag mögliche Ursachen auf der Basis komparativer empirischer Analysen. Dabei sollen Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf die spezifischen nationalen Kontexte von Immigration und Integration zurückgeführt werden. Die Annahme ist dabei, dass die relative Situation von Migrantinnen und Migranten nicht nur individuellen und mit der Familie zusammenhängenden Eigenschaften, sondern auch Makrobedingungen in spezifischen Gesellschaften zugeschrieben werden kann. Es ist offensichtlich, dass die institutionellen Strukturen von Bildungssystemen und die Verfügbarkeit gruppenspezifischer Unterstützung eine Rolle für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler spielen. Ebenso sind jedoch Institutionen wichtig, welche Einfluss sowohl auf die Selektivität der Einwandererpopulation als auch auf deren Bildungsverhalten haben.

Die vorliegende Studie erstreckt sich auf fünf europäische Länder – Deutschland, Frankreich, Niederlande, Großbritannien und Schweden – als Fälle, die in den zentralen erklärenden Variablen deutlich variieren. Bezüglich der bildungsbezogenen Folgen dieser Variation auf der Makroebene interessiert die individuelle Leistung (in Form der Lesekompetenz) in der Grundschule und der Sekundarschule. Es werden komparative Mikrodaten der großen Schulleistungsstudien PIRLS und

PISA herangezogen, welche es erlauben, internationale Vergleiche unter Kontrolle der Gruppenzusammensetzung durchzuführen.

## 2. Theoretische Überlegungen

### 2.1 Ergebnisse bisheriger Forschung

Die Situation von Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem kann nicht von zeitlich vorgelagerten Prozessen der Einwanderung und sozialen Integration getrennt werden. Umgekehrt sind Bildung und der Erwerb von Qualifikationen von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft (Alba/Nee 1999). Es gibt einen fließenden Übergang zwischen systematischen Theorien der Wanderung und Generalisationen empirischer Ergebnisse. Viele Studien haben gezeigt, dass Migration typischerweise selektiv hinsichtlich verschiedener sozioökonomischer Merkmale (Alter, Geschlecht, soziale Klasse usw.) ist. In den meisten Aufnahmeländern kommen Zuwanderinnen und Zuwanderer aus einer relativ begrenzten Zahl von Herkunftsländern. Die Muster unterliegen internationaler und historischer Variation, und sie werden unmittelbar von spezifischen Einwanderungspolitiken beeinflusst. Der relative Status von Zuwanderern hängt von den Hauptgründen der Migration ab. Unqualifizierte Arbeitsmigrantinnen und -migranten befinden sich normalerweise am unteren Rand der sozialen Schichtung, aber andere Migrantengruppen können durchaus besser gestellt sein als der Durchschnitt. In jedem Fall gehen die zu beobachtenden Unterschiede in relevanten Ergebnisvariablen zwischen Einwanderern und Nicht-einwanderern deutlich zurück, wenn die *soziale Selektivität* kontrolliert wird (Alba/Handl/Müller 1994). Integration ist ferner ein *generationaler* Prozess. Angehörige der „ersten Generation“, d. h. Menschen, die selbst gewandert sind, beginnen einen Prozess der Integration in die Aufnahmegesellschaft. Ihre Nachkommen (die „zweite Generation“ und Folgegenerationen) sind normalerweise besser integriert als ihre Eltern (Moor/Cheung 2007), obwohl es bedeutende Ausnahmen geben kann (Rumbaut 1997; Keller/Tillman 2008). Generell sind die Befunde zur Bildungssituation von Migrantinnen und Migranten zu-

meist deutlich heterogener, als es einfache Kategorienvergleiche vermuten lassen. Für die Beschreibung der Situation einzelner Migrantengruppen kommt der spezifischen Operationalisierung des Migrationsstatus über Staatsangehörigkeit, Geburtsland oder Generationsstatus eine entscheidende Bedeutung zu (Gresch/Kristen 2011). Schließlich gibt es eine Reihe von Faktoren auf der individuellen Ebene, die von zentraler Bedeutung für die erfolgreiche Integration sind. Vertrautheit mit der Sprache des Aufnahmelandes ist für die Integration besonders wichtig (Esser 2006). Da der erfolgreiche Spracherwerb vom Lebensalter abhängt, kann das Alter bei Zuwanderung von entscheidender Bedeutung sein. Soziale Beziehungen oder Formen „sozialen Kapitals“ sind wichtig, weil sie Informationen über biografische Optionen bereitstellen und den Aufbau von Vertrauen für langfristige persönliche Investitionen ermöglichen. Für Zuwanderinnen und Zuwanderer ist besonders außerethnisches soziales Kapital (Esser 2003) wichtig, weil es innerhalb der Gesellschaft in die Gruppe der Einheimischen hineinreicht und somit die Nutzung vorhandener Ressourcen erlaubt. Ein ähnliches Argument weist auf die negativen Effekte von Segregation und Isolation von Immigranten hin.

Die bisherige empirische Forschung zu Bildungserfolgen von Migrantinnen und Migranten hat die Wichtigkeit der genannten individuellen Determinanten, insbesondere der *sozialen Herkunft* und *der Kenntnis der Sprache* des Aufnahmelandes, bestätigt. Das unterstützt die Annahme, dass *Kompositionseffekte* eine große Rolle bei der Erklärung internationaler Unterschiede spielen. Allerdings gibt es auch wichtige *Kontexteffekte*, insbesondere im Hinblick auf institutionelle Strukturen. Hinsichtlich der Bildungssysteme heben Crul/Vermeulen (2003) den Grad der Inklusion in Vorschulerziehung hervor, ferner die Selektion in Schulzweige (für Deutschland siehe Lüdemann/Schwerdt 2010), die Häufigkeit der Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern, gruppenspezifische Unterstützung sowie zusätzliche Bildungsangebote (insbesondere Nachhilfe im Bereich Sprache). Alieva (2008) betont die Rolle von konkreten Schulen und Unterschieden in der Schulorganisation, den personellen Ressourcen und den Lernumgebungen, die sie schaffen. Jenseits



des Bildungssystems finden sich Determinanten des Bildungserfolgs auf der Makroebene im allgemeineren gesellschaftlichen Kontext von Wohlfahrtsstaaten und in der Praxis von Zuwanderung und Integration. Buchmann/Parrado (2006) argumentieren, dass klassische Einwanderungsländer hier generell einen Vorteil bei der Integration von Immigranten in das Bildungssystem haben. Levels et al. (2008) identifizieren das Ausmaß von Diskriminierung und die Migrationsgeschichte des Aufnahmelandes als relevante Determinanten. Außerdem scheinen Eigenschaften der Herkunftsländer wie die wirtschaftliche Entwicklung und politische Stabilität wichtig für den Bildungserfolg von Einwanderern zu sein. Das kann als ein spezieller Fall von Selektivität interpretiert werden. Allerdings scheint es in Anbetracht der kleinen Stichprobe von Ländern problematisch, hier kausale Schlussfolgerungen zu ziehen. Darüber hinaus gibt es Kontexteffekte im Hinblick auf die verschiedenen ethnischen Gemeinschaften in der Aufnahmegesellschaft und spezifische lokale Schulkontexte. Die jüngere Forschung ist durch die inzwischen verfügbaren komparativen Datensätze gefördert worden, von denen jene der PISA-Studie wohl am bekanntesten sind (OECD 2006; Alieva 2008; Fossati 2010; Levels et al. 2008; Schlicht et al. 2010). Daneben werden aber auch Studien wie TIMSS (Buchmann/Parrado 2006) verwendet. Wenige Beiträge vergleichen Ergebnisse auf Basis dieser Datenquellen einschließlich PIRLS (Schnepf 2007). Während die Analyse dieser Daten zu detaillierten Ergebnissen und spezifischen Erklärungen geführt hat, gibt es weiterhin Bedarf für konsistente Erklärungsmodelle, welche intervenierende Mechanismen einschließen, insbesondere in der Verbindung von Makro-Determinanten und relativem Bildungserfolg. Ein damit zusammenhängendes Problem ist die Generalisierbarkeit in der komparativen Forschung. Eine eher technische Beschränkung besteht darin, dass die verfügbaren großen Datensätze im Wesentlichen Querschnittsdaten enthalten.

## 2.2 Analytisches Konzept

Das Ziel der folgenden Konzeption ist es, bekannte proximale Determinanten der individuellen Bildungsleistung mit Institutionen zu verbinden. Die proximalen Determinanten des individuellen

Erfolgs im Modell sind: Spracherfahrung, Zuwanderergeneration, sozioökonomischer Status und schulischer Kontext. Im Anschluss an Boudon (1974) können analytisch zwei Prozesse auf der Mikroebene von Bildungskarrieren unterschieden werden: *Primäre Effekte* sozialer Herkunft manifestieren sich in interindividuellen Leistungsunterschieden. Sie bestehen bereits vor dem Eintritt ins Schulsystem, aber sind auch für jeden Übergang entlang der Bildungskarriere wichtig. *Sekundäre Effekte* der sozialen Herkunft sind interindividuelle Unterschiede im Übergangsverhalten und den verbundenen *Entscheidungen* entlang der Bildungskarriere, insbesondere Unterschiede *unter Kontrolle* der (primären) Leistungsunterschiede. Sekundäre Effekte sind das Ergebnis interindividueller bzw. interfamiliärer Unterschiede in sozialen Positionen und Ressourcen. Sie können aber wiederum mit den institutionellen Strukturen von Bildungssystemen verbunden sein, welche die Sequenz von Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf und die spezifischen Alternativen definieren, unter denen Schülerinnen und Schüler bei ihren Bildungsentscheidungen wählen. Zum Beispiel sind Bildungsentscheidungen, die früh im Lebensverlauf anstehen, tendenziell sozial selektiver als jene, die später getroffen werden, weil sie ein höheres Niveau an Unsicherheit beinhalten (Müller/Karle 1993). Jedoch reichen die plausiblen Determinanten dieser Entscheidungen weit über Bildungsinstitutionen und -politik hinaus. Zumindest frühe Bildungsentscheidungen werden in erster Linie von Eltern getroffen, und ihre soziale Situation, Wahrnehmungen und Zukunftspläne sind entscheidend. Zu denken ist auch an mögliche Feedback-Effekte zwischen Bildungsentscheidungen und spezifischen Lernumgebungen, welche durch das Absolvieren bestimmter Schulzweige entstehen, was wiederum Folge spezifischer Bildungsentscheidungen ist.

Diese Überlegungen führen zu einer Reihe allgemeiner Hypothesen. *Erstens* dürften Einwanderungspolitik und eine spezifische nationale Migrationsgeschichte zu einer spezifischen Zusammensetzung der Zuwanderungspopulation führen. Besonders relevant sind Kompositionsunterschiede bezüglich der (Mutter-)Sprache der Zuwanderinnen und Zuwanderer. Es ist natürlich von großer Bedeutung, ob diese bereits die Sprache der Aufnahmegesellschaft ist oder nicht. Andere

wichtige Unterschiede beziehen sich auf die jeweilige Migrantengeneration und den sozioökonomischen Status, insofern als es sich hier um ein im Ursprungsland erworbenes Merkmal handelt. Eine aktive (auf Kriterien gegründete) institutionelle Selektion bei der Zuwanderung wird zu einer „Positivauswahl“ von Migrantinnen und Migranten mit entsprechenden Ressourcen führen und i. d. R. primäre Effekte reduzieren. Auf eine ähnliche Weise werden durchschnittliche Unterschiede in der hauptsächlich gesprochenen Sprache zwischen Einheimischen und Migranten primäre Effekte vergrößern.

*Zweitens* kann Integrationspolitik sowohl in unterschiedlicher Zusammensetzung der Gruppe der Migrantinnen und Migranten als auch spezifischen Effekten der betreffenden Merkmale resultieren. Bezüglich Kompositionsunterschieden sind hier in erster Linie wieder Sprache und sozioökonomischer Status zu nennen. Jedoch werden beide nicht nur durch die Verhältnisse im Herkunftsland bestimmt. Vielmehr können es entscheidende Aspekte des Integrationsprozesses sein, inwieweit Familien die Sprache der Aufnahmegesellschaft übernehmen und welchen sozioökonomischen Status sie in dieser Gesellschaft tatsächlich erreichen können. Ein anderer Aspekt der Integration ist, wie die Migrantinnen und Migranten auf unterschiedliche Schulen verteilt werden. Bezüglich Effekten können Unterschiede zwischen Migrantengenerationen im Hinblick auf ihren Bildungserfolg durchaus ein Hinweis auf erfolgreiche Integrationsprozesse sein. Eine ähnliche Entwicklung kann entlang des Lebensverlaufs erwartet werden. Selbst wenn man die soziale Selektivität kontrolliert, dürfte eine Integrationspolitik, die auf gezielte Bildungsprogramme und Unterstützung von frühen Altersstufen ansetzt, primäre Effekte vermindern. Dasselbe gilt für Bildungssysteme, die einen großen Teil der relevanten Bevölkerungen bereits in einem frühen Alter erreichen. Bezüglich sekundärer Effekte dürfte eine systematische Integrationspolitik Vertrauen schaffen und bei den Migranten zu einem längeren Zeithorizont bei Entscheidungen über Bildungsinvestitionen führen. Langfristige Perspektiven für ein dauerhaftes Leben im Gastland werden zu höheren Bildungsinvestitionen führen, wodurch die Ungleichheit zwischen Mi-

grantinnen und Migranten und Einheimischen reduziert wird.

*Drittens* dürften Bildungspolitik und Institutionen die Einflüsse von verschiedenen proximalen Determinanten wesentlich beeinflussen. Hinsichtlich der Effekte auf den Bildungserwerb dürften erneut Sprache, Migrantengeneration und sozioökonomischer Status von Institutionen beeinflusst werden. Jedoch repräsentieren diese indirekte Beziehungen: Bildungssysteme, die im Stande sind, Migrantinnen und Migranten trotz ihres sozialen Hintergrunds erfolgreich zu integrieren, werden *kleinere* Effekte solcher Determinanten aufweisen. Institutionelle Unterstützung wird normalerweise nicht in der Lage sein, familienbedingte Nachteile völlig auszugleichen, aber bestimmte Politiken dürften solche primären Effekte beeinflussen. Hierzu zählen die Bereitstellung, der Verpflichtungsgrad und die Qualität der Vorschulerziehung und der organisierten Kinderbetreuung, Schulpolitik im Allgemeinen (Verfügbarkeit institutioneller Alternativen, Lehrpläne usw.) sowie auf die speziellen Bedürfnisse von Migrantenkindern abgestimmte Interventionsprogramme. Bildungssysteme mit früher Selektion und Schulzweigen werden sekundäre Effekte hinsichtlich des Migrationsstatus vergrößern. Auf eine ähnliche Weise dürften selektive Bildungsrenditen auf dem Arbeitsmarkt – im Sinne der niedrigeren Bildungserträge für Migrantinnen und Migranten – sekundäre Effekte vergrößern. Man kann auch davon ausgehen, dass es institutionelle Einflüsse auf die Entwicklung von Ungleichheit im Lebensverlauf gibt, die sich aus unterschiedlichen Niveaus der Unterstützung und unterschiedlichen Spielräumen für individuelle Entscheidungen ergeben.

Da in der vorliegenden Studie Mikrodaten und größere Personenstichproben verwendet werden, können verschiedene Dimensionen individueller und familienbezogener sozialer Selektivität berücksichtigt werden. Auf der Makroebene besteht die Stichprobe aber nur aus wenigen Fällen (Ländern), die näher analysiert werden. Die fünf ausgewählten Länder repräsentieren fünf charakteristische *Immigrations- und/oder Integrationsregime*. Allerdings wurden bewusst Länder ausgewählt, die auch viele Gemeinsamkeiten haben. Trotz aller wirtschaftlichen und politischen Un-

terschiede repräsentieren alle diese Länder fortgeschrittene westliche Gesellschaften. Abstrahiert wird auch größtenteils von der regionalen Heterogenität innerhalb der Länder und von langfristigen historischen Änderungen. Vielmehr wird nach der aktuellen Situation im Hinblick auf den relativen Bildungserfolg der Migrantinnen und Migranten gefragt. Das Hauptaugenmerk gilt der Leistung von Schülerinnen und Schülern, die Anfang der 1990er Jahre geboren wurden. Das bedeutet, dass ihre Eltern in den 1950er Jahren und 1960er Jahren geboren wurden. Die Darstellung konzentriert sich deshalb auf die jüngere nationale Geschichte als Kontext. In den letzten Jahren weisen fast alle europäischen Länder eine Wendung zu strengeren Einwanderungs- und Integrationspolitiken auf, welche die Bereitschaft zur Integration, die individuelle Verantwortung und die Anforderungen an Einwanderinnen und Einwanderer betonen. Die allerjüngsten Entwicklungen konnten keinen Einfluss mehr auf die biografische Wanderungsgeschichte der Mehrheit der Stichprobenmitglieder haben, aber sie dürften dennoch jüngere Bildungsentscheidungen beeinflusst haben.

### 3. Länderspezifische Zusammenhänge

#### 3.1 Migrationsgeschichte und Institutionen

Diese kurzen und stilisierten Beschreibungen beziehen sich auf Migrationsgeschichte und Einwanderungspolitik, Integration von Zuwanderern und Bildungssysteme im Kontext von Wohlfahrtsstaaten. Die Zusammenfassung stützt sich auf Informationen in Hillmert 2001; Heckmann/Schnapper 2003; Freeman 1995; Borkert/Bosswick 2007; Hörner et al. 2007.

**Frankreich – Zuwanderung + Migrationspolitik:** Frankreich hat eine recht lange Geschichte der Einwanderung in der Form von Arbeitsmigration und Zuwanderung aus den ehemaligen Kolonien – besonders aus Afrika – sowie von nachfolgendem Familiennachzug und Kettenwanderung. In den 1980er Jahren begann die Immigrationspolitik deutlich restriktiver zu werden. **Integration:** Frankreich bekennt sich traditionell zu einem „republikanischen Modell“ der Assimila-

tion und Integration, das in erster Linie durch die Integration im französischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt und einer „farbenblinden“ Politik wirken soll, welche durch Antidiskriminierungsgesetze unterstützt ist. Deshalb gab es traditionell keine spezifische Integrationspolitik für Migrantinnen und Migranten, obwohl es etwa Sozialprogramme für benachteiligte Wohngebiete gab. Seit drastische soziale Probleme offenkundig wurden, gibt es jedoch spezifische und teils sehr strenge Integrationsversuche. **Bildungssystem:** Die vorschulische Bildung reicht von Alter drei bis sechs und ist fast universell. Das Schulsystem ist weitgehend ein Gesamtschulsystem mit einer nicht-selektiven Sekundarschule bis zur neunten Klasse. Auf die französische Sprache gegründete Bildung, begleitet von einem nationalen Lehrplan und der offiziellen Verpflichtung auf die Grundsätze von Meritokratie und Laizismus, wird traditionell als der wesentliche Ausdruck der nationalen Kultur und als Hauptweg der Integration betrachtet. Es gibt allerdings traditionell eine Spannung zwischen den Grundsätzen einer egalitären Massenerziehung („höhere Schulbildung für alle“) und eines hoch selektiven Systems der Hochschulbildung: Besonders auf den oberen Niveaus hat das Bildungssystem auch starke selektive Komponenten, v. a. bezüglich des kompetitiven Zugangs zu den hochrangigen Institutionen der Hochschulbildung (concours).

**Deutschland – Zuwanderung + Migrationspolitik:** Nachdem es lange Zeit ein Auswanderungsland war, hat (West-)Deutschland verschiedene Wellen der Einwanderung seit dem Zweiten Weltkrieg erfahren. Zwischen 1955 und 1973 wurden (hauptsächlich unqualifizierte) manuelle Arbeiter aus Südeuropa rekrutiert. Während diese Zuwanderung seit den 1970er Jahren stark beschränkt wurde, ging die nachfolgende Einwanderung von Familienmitgliedern weiter. In den 1980er und 1990er Jahren gab es eine bedeutende Zunahme der Zahl von Asylbewerbern und Flüchtlingen. Eine spezielle Kategorie von Immigranten stellen ethnische Deutsche aus Osteuropa dar, für die es gemäß dem traditionell auf Ethnizität gründenden Staatsbürgerschaftsrecht nach dem Zusammenbruch des Ostblocks relativ leicht war zu immigrieren. Heute besteht die Migrantenbevölkerung hauptsächlich aus Ein-

wanderinnen und Einwanderern aus der Türkei, der ehemaligen Sowjetunion, Polen und dem ehemaligen Jugoslawien. **Integration:** Die Tatsache, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, wurde bis Ende der 1990er Jahre offiziell bestritten, seitdem aber auch unter Konservativen zunehmend akzeptiert. Weil Arbeitsimmigration nicht als dauerhaft geplant war, gab es lange Zeit keine explizite Integrationspolitik. Allerdings galten das deutsche Bildungssystem und insbesondere der Sozialstaat als assimilierend und als Garant der Vermeidung größerer sozialer Probleme. Seit dem Ende der 1990er Jahre ist eine Politik, welche explizit auf die volle Integration und Partizipation der Migrationsbevölkerung zielt, vorangetrieben worden. **Bildungssystem:** Die organisierte Betreuung für Kinder unter drei Jahren ist relativ beschränkt, wenngleich das Versorgungsniveau in Ostdeutschland deutlich höher ist. Der Kindergarten für die etwas älteren Kinder ist fast universell, aber die Beteiligungsquoten unter Migrantenkindern sind deutlich niedriger. Die meisten Schulen werden öffentlich organisiert und finanziert. Die Grundschule ist gemeinsam, das Sekundarschulsystem ist selektiv und besteht aus drei – zunehmend auch nur aus zwei – Zweigen, wobei die Auswahl in einem frühen Alter (ungefähr mit zehn Jahren) getroffen wird.

**Niederlande – Zuwanderung + Migrationspolitik:** Auch die Niederlande haben eine lange Geschichte der Einwanderung, sowohl als Arbeitsmigration als auch Familienzusammenführung, aber ähnlich wie in Deutschland wurde Arbeitsimmigration nicht als dauerhaft betrachtet, und die Rückkehr der Zuwanderer in ihre Heimatländer wurde gefördert. Die Zuwanderung ist seit den 1970er Jahren stark beschränkt worden. Diese restriktive Migrationspolitik wurde jedoch durch die größtenteils ungeplante Einwanderung aus den ehemaligen holländischen Kolonien konterkariert. **Integration:** Die Niederlande haben eine Tradition institutionalisierter Diversität (vgl. den Grundsatz der *Verzuiling* (Versäulung) bezüglich religiöser Zugehörigkeit). Sobald die Tatsache des dauerhaften Aufenthalts vieler Einwanderinnen und Einwanderer akzeptiert wurde, wurde an einem Modell von *Multikulturalismus* orientierte Integration gefördert. Einwanderinnen und Einwanderer waren offiziell willkommen

und erwarben Rechte, faktisch blieben sie aber häufig isoliert. Nachdem soziale Probleme offenbar wurden, hat es in jüngster Zeit eine Verschiebung weg von „offenen“ und hin zu sehr strikten Maßnahmen der Integration gegeben. **Bildungssystem:** Die gemeinsame Grundschule erstreckt sich bis Klasse 8. Ein besonderes Merkmal des niederländischen Systems ist, dass die meisten dieser Schulen privat sind, meist auch in Verbindung mit einer religiösen Konfession. Die Schulaufsicht ist zunehmend dezentralisiert worden. Das System der Sekundarschulen ist selektiv und besteht aus mehreren Schulzweigen. Schulentscheidungen werden von den Eltern getroffen, die letzte Entscheidung liegt aber bei der aufnehmenden Schule.

**Schweden – Zuwanderung + Migrationspolitik:** Die Migrationspolitik in Schweden ist seit langem arbeitsmarktorientiert, aber im Gegensatz zu vielen anderen Ländern wurde sie auch auf eine eher kontrollierte Weise umgesetzt. Von Beginn an ging man von einem dauerhaften Aufenthalt von Zuwanderinnen und Zuwanderern im Land aus, so dass Zuwanderung beschränkt wurde, um eine Überforderung wirtschaftlicher und sozialer Strukturen zu vermeiden. Dies wurde von einer relativ liberalen Politik gegenüber Flüchtlingen und Asylbewerberinnen und Asylbewerbern begleitet. Das bedeutet, dass Zuwanderung insgesamt nicht notwendigerweise besonders selektiv ist. **Integration:** Diese Politik wurde durch umfassende Integrationsangebote mit dem speziellen Fokus auf Bildungsangebote für Kinder mit Migrationshintergrund unterstützt. Allerdings ist die regionale Verteilung der Migrationsbevölkerung sehr ungleich. **Bildungssystem:** Unter dem langjährigen Einfluss sozial-demokratischer Regierungen und als Teil des Wohlfahrtsstaatsmodells wird das schwedische System durch universelle Versorgung mit Kinderkrippen und Kindergärten charakterisiert. Das Schulsystem ist als Gesamtschulsystem organisiert, und Anstrengungen der Standardisierung werden z. B. durch einen nationalen Lehrplan deutlich. Allerdings haben regionale Unterschiede wegen der uneingeschränkten elterlichen Schulwahl seit der Mitte der 1990er Jahre offenbar zugenommen.

**Großbritannien – Zuwanderung + Migrationspolitik:** Das Vereinigte Königreich erfuhr eine

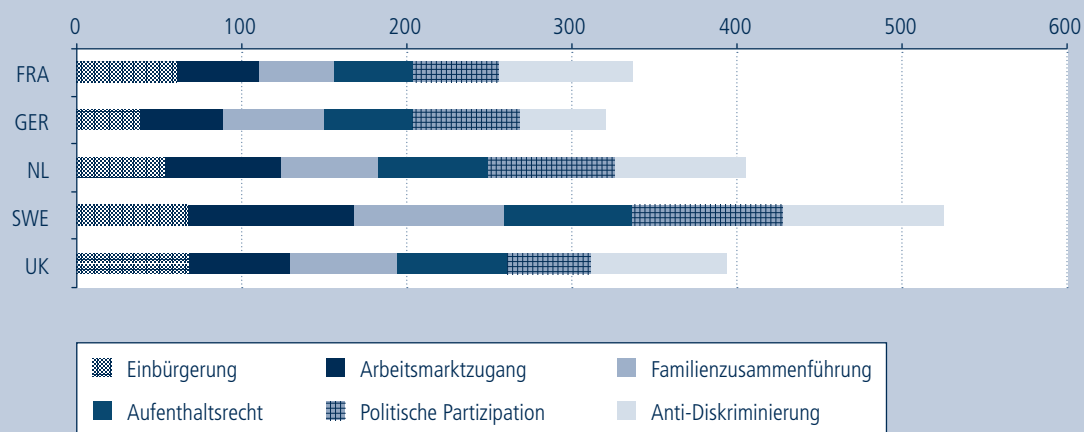
Hauptwelle der Einwanderung nach dem Zweiten Weltkrieg, und hier besonders aus dem Commonwealth. Diese wurde durch relativ liberale Regelungen für die Einbürgerung gefördert. Großbritannien beendete die weitgehend unregelte Einwanderung aus den ehemaligen Kolonien Ende der 1980er Jahre und verfolgte dann eine restriktive Einwanderungspolitik. Seit dem Ende der 1990er Jahre wurde die Immigrationspolitik wieder offener, gleichzeitig aber auch selektiver und an der zunehmenden Nachfrage für bestimmte Arten von Arbeit orientiert. **Integration:** Einwanderung wurde von Beginn an als permanent angesehen, und die Politik zielte primär auf ethnische Gleichberechtigung ab. Um Integration zu fördern, wurden Politiken von Multikulturalismus und Chancengleichheit hauptsächlich in der Form von strengen Anti-Diskriminierungsgesetzen verfolgt. Allerdings wurden keine spezifischen Maßnahmen für die Integration von Einwanderinnen und Einwanderern entwickelt, und es gibt wiederholt Berichte über dauerhafte Nachteile besonders für Zuwanderinnen und Zuwanderer aus Afrika. **Bildungssystem:** Das System der Sekundarschulen ist größtenteils ein Gesamtschulsystem bis Klasse 11, obwohl es wichtige Unter-

scheidungen z.B. zwischen privaten und öffentlichen Schulen gibt. Seit dem Ende der 1980er Jahre haben Schulreformen die Rolle von lokalen und individuellen Wahlmöglichkeiten gefördert, die zu einer größeren Differenzierung zwischen Schulen geführt haben. Andererseits wurden Anstrengungen zur Standardisierung gemacht und ein zentraler nationaler Lehrplan und regelmäßige standardisierte Prüfungen eingeführt. Es gibt auch deutliche regionale Unterschiede. So gibt es in den Schulsystemen Schottlands und Wales weniger Differenzierung und traditionell auch größere Widerstände gegen die Einführung von Marktprinzipien im Bildungssystem.

Ein formeller Versuch, Integrationspolitiken zusammenzufassen, ist der *Migrant Integration Policy Index*, welcher jeweils aktuelle<sup>1</sup> nationale Integrationspolitiken auf sechs Dimensionen bewertet: Zugang zur Staatsbürgerschaft; Arbeitsmarktzugang; Familienzusammenführung; langfristiges Aufenthaltsrecht; politische Partizipation sowie Schutz vor Diskriminierung (Niessen et al. 2007). Wie Abbildung 1 zeigt, hat Schweden die höchsten Werte auf fast allen Dimensionen. Die relative Position der anderen Länder variiert, je nachdem welche Dimension betrachtet wird.

Abbildung 1:

**Rating nationaler Integrationspolitiken (MIPEX Scores auf sechs Dimensionen)**



Ein Wert von 100 auf einer Dimension entspricht gegenwärtigen „Best Practices“.

Quelle: Niessen et al. 2007, eigene Darstellung.

1 Idealerweise sollten sich Informationen über potenzielle Erklärungsfaktoren auf einen Zeitraum vor der Durchführung der hier verwendeten Schulleistungsstudien beziehen.

### 3.2 Hypothesen

Auf Basis der einzelfallbezogenen Informationen dieses Abschnitts und der allgemeineren theoretischen Überlegungen im vorangegangenen Abschnitt ergeben sich eine Reihe länderspezifischer Hypothesen, die die Untersuchung leiten:

**Frankreich:** Soziale Selektivität, weniger Sprachunterschiede sind von entscheidender Bedeutung im französischen Fall. Residenzielle und schulische Segregation dürften ebenso wichtige Faktoren sein, welche die relative Leistung von Einwanderern negativ beeinflussen.

**Deutschland:** Mehrere Faktoren dürften für die Leistungsunterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten und Einheimischen in Deutschland verantwortlich sein, unter anderem soziale Selektivität und Sprachunterschiede, aber auch Integrationsdefizite, die Bildungsentscheidungen beeinflussen. Das hierarchische Schulsystem dürfte die sozialen Unterschiede noch vergrößern. Die sprachliche Distanz zu den vorwiegend südeuropäischen Herkunftsländern der Immigranten ist relativ groß.

**Niederlande:** Der traditionell multikulturell orientierte Länderkontext scheint für Integration eher günstig, doch könnten die vergleichsweise frühen Bildungsentscheidungen im Schulsystem zu Nachteilen für Einwanderinnen und Einwanderer beitragen. Auch hier gibt es größere sprachliche Unterschiede zu den Herkunftsländern.

**Schweden:** In Anbetracht der für die Integration von Einwanderinnen und Einwanderern geleisteten Anstrengungen ist nur eine relativ kleine Leistungsdifferenz zu erwarten. Jedoch können regionale Segregation und selektive Schulwahl nennenswerte Hindernisse darstellen.

**Großbritannien:** Der Länderkontext scheint für Integration weder besonders günstig noch besonders ungünstig zu sein, doch das Fehlen einer expliziten Integrationspolitik kann negative Effekte auf die relative Leistung von Einwanderinnen und Einwanderern haben. Zusätzlich kann Segregation ein Problem darstellen.

## 4. Empirische Analysen

### 4.1 Daten und Operationalisierung

Verwendet werden Datensätze aus zwei internationalen Schulleistungsstudien, PIRLS 2001 und PISA 2006. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) ist eine Studie über Grundschülerinnen und Grundschüler in der 4. Klasse, die sich auf die Messung von Lesefähigkeit konzentriert. PISA (*Programme for International Student Assessment*) ist eine regelmäßig durchgeführte Untersuchung an 15-jährigen Schülerinnen und Schülern, die sich auf die Messung von Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaft und Lesen konzentriert. Obwohl die Daten also aus verschiedenen Stichproben stammen, können sie dennoch verbunden werden, da PIRLS 2001 und PISA 2006 ungefähr dieselbe Geburtskohorte repräsentieren: um 1991/92 geborene Schüler. Wenn man von einigen zwischen 2001 und 2006 liegenden Prozessen abstrahiert, dann erlaubt diese spezifische Kombination eine quasi-kohortenbezogene Interpretation. Zum Zeitpunkt der ersten Studie waren Schülerinnen und Schüler dieser Geburtskohorte etwa zehn Jahre alt, und zur zweiten Studie waren sie ungefähr fünf Jahre älter. Unterschiedliche Befunde in den zwei Studien können also als eine Veränderung innerhalb dieser Kohorte interpretiert werden. Wenn die Zuwanderung erst nach der Kindheit einen Risikofaktor für den Bildungserfolg darstellt, dann sollte die relative Leistung der Zuwanderer in PISA – wo auch später zugewanderte Schülerinnen und Schüler enthalten sind – niedriger sein. Außerdem liegt in Deutschland und den Niederlanden der wichtige und selektive Übergang zwischen Grund- und (höheren Zweigen der) Sekundarschule zwischen diesen zwei Beobachtungszeitpunkten. Obwohl es keine direkte Information über Bildungsübergänge in den vorliegenden Daten gibt, kann eine Gegenüberstellung der Ergebnisse beider Studien für eine Interpretation sowohl von primären als auch von sekundären Effekten nützlich sein. In allen Ländern können mit dem Alter zusammenhängende Unterschiede infolge selektiver individueller Entwicklung vermutet werden, die durch institutionelle

Bemühungen um eine Kompensation moderiert werden. In Deutschland und den Niederlanden kann man jedoch zusätzlich auch einen nennenswerten Einfluss von mit Entscheidungen zusammenhängenden sekundären Effekten erwarten – vermutlich in Verbindung mit selektiven Lernumgebungen, die aus diesen Entscheidungen resultieren.

In Bezug auf die vorliegende Forschungsfrage gibt es spezifische Beschränkungen der zwei Datensätze. Zum Beispiel wurden in PIRLS die Elternfragebögen nur in der Testsprache verteilt. Das macht selektive Ausfälle wahrscheinlich, besonders bei Migrantenfamilien mit geringen Kenntnissen der Sprache des Aufnahmelandes. Generell erlauben die Fallzahlen i. d. R. keine Differenzierung nach einzelnen Herkunftsländern. Die abhängige Variable ist die individuelle Lesekompetenz. Diese Kompetenz ist nicht nur für

den akademischen Erfolg in der Schule, sondern auch später entscheidend – ebenso wie für Integration im Allgemeinen. Während das Lesen Kernelement des Lehrplans in der Grundschule ist, wird es normalerweise auf fortgeschrittenen Bildungsstufen nicht mehr explizit unterrichtet. Allerdings hängt es mit vielen weiteren Lernaktivitäten zusammen, und man kann annehmen, dass es von sozialen Kontexten auch jenseits der Schule beeinflusst wird. In beiden Studien wurden Kompetenzmessungen mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100 international standardisiert. Jedoch basiert dies bei PIRLS und PISA auf einer unterschiedlichen Stichprobe von Ländern, so dass diese Niveaus nicht direkt verglichen werden können. Die durchschnittlichen Kompetenzwerte für Gruppen unterschiedlichen Migrationsstatus werden in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1:

**Migrationsstatus und Lesekompetenz (Mittelwerte, Standardabweichungen)**

	FRA	GER	NL	SWE	UK
<b>PIRLS 2001</b>					
Einheimische	531 (64)	548 (61)	561 (50)	574 (57)	560 (80)
2.5 Generation	531 (68)	537 (62)	559 (54)	568 (57)	572 (78)
2. Generation	505 (69)	509 (64)	534 (51)	541 (63)	553 (82)
1. Generation	495 (69)	496 (63)	513 (54)	524 (66)	498 (80)
<b>N=</b>	<b>3.538</b>	<b>7.633</b>	<b>4.112</b>	<b>6.044</b>	<b>3.156</b>
Mittleres Alter in Jahren	10,1 (0,5)	10,5 (0,5)	10,3 (0,5)	10,8 (0,3)	10,2 (0,3)
Weiblich (%)	47,7	49,3	50,1	49,1	50,3
<b>PISA 2006</b>					
Einheimische	492 (98)	508 (103)	521 (86)	515 (91)	495 (95)
2.5 Generation	505 (95)	483 (103)	517 (90)	512 (92)	515 (95)
2. Generation	462 (99)	432 (113)	462 (94)	485 (83)	493 (96)
1. Generation	460 (108)	444 (125)	481 (110)	459 (111)	482 (107)
<b>N=</b>	<b>4.716</b>	<b>4.891</b>	<b>4.871</b>	<b>4.443</b>	<b>13.152</b>
Mittleres Alter in Jahren	15,7 (0,3)	15,9 (0,3)	15,7 (0,3)	15,7 (0,3)	15,7 (0,3)
Weiblich (%)	51,4	49,1	48,7	48,6	50,4

Quelle: PIRLS 2001, PISA 2006; eigene Berechnungen.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben tendenziell niedrigere mittlere Kompetenzwerte als Einheimische, dies gilt aber nicht für Schüler, bei denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde („2.5 Generation“). Migrantinnen und Migranten der ersten Generation haben tendenziell die niedrigsten Durchschnittswerte. Noch bemerkenswerter als die Mittelwertunterschiede zwischen den Ländern sind allerdings Unterschiede in der Streuung. Im Alter 10 ist die Varianz in der Leistung im Vereinigten Königreich besonders hoch; mit 15 zeigt die Schülerschaft in Deutschland ein besonders hohes Niveau der Heterogenität. Generell ist das Ausmaß an Leistungsheterogenität im Alter 15 höher, wie es auch aus einer Entwicklungsperspektive zu erwarten ist, in der die Vielfalt Lebenswege zu sehr unterschiedlichen Resultaten führt.

Die Determinanten der Lesekompetenz werden auf Basis einer schrittweisen OLS-Regressionsanalyse bestimmt. Diese Analysen sind vergleichsweise einfach gehalten; sie werden länderweise und getrennt für die zwei Studien durchgeführt. Die primär interessierende unabhängige Variable ist der Effekt des Migrationsstatus auf die Lesekompetenz. Dieser beschreibt den durchschnittlichen (Netto-)Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund („Leistungslücke“). Migrantenkinder stammen hierbei aus verschiedenen Einwanderergenerationen. Vergleiche zwischen den einzelnen Schritten zeigen an, wie relevant die verschiedenen Faktoren im betreffenden Land jeweils sind. Außerdem können Vergleiche zwischen den beiden Studien gemacht werden, was eine Quasi-Lebensverlaufsbetrachtung ermöglicht<sup>2</sup>. Die Basismodelle M1 kontrollieren lediglich Geschlecht und Alter als grundlegende Determinanten der Leistung. Obwohl jede der Stichproben per Design aus Schülerinnen und Schülern ähnlichen Alters besteht, gibt es noch immer eine gewisse Altersstreuung, vor allem in PIRLS. Die Modelle M2 schließen zusätzlich einen

Indikator dafür ein, ob die Testsprache zuhause gesprochen wird. Dies ist eine einfache Proxyvariable für die Vertrautheit der Zuwanderinnen und Zuwanderer mit der Sprache des Aufnahmelandes; darüber hinaus ist von spezifischen Distanzen zur Sprache des jeweiligen Herkunftslands auszugehen. Die Modelle M3 fügen einen Indikator der Migrantengeneration hinzu, wobei explizit die erste und die „2.5 Generation“ unterschieden werden, welche der Situation entspricht, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Das bedeutet, dass der verbleibende Effekt des Migrationsstatus als Effekt für Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation interpretiert werden kann, bei denen der Schüler selbst bereits im Inland, beide Eltern aber im Ausland geboren wurden. Die Situation dieser Zuwanderinnen und Zuwanderer ist ein besonders relevanter „Testfall“ für eine Bewertung des Erfolgs oder Misserfolgs von Integrationsanstrengungen. Die Modelle M4 schließen auch Informationen über den elterlichen sozioökonomischen Status, d. h. den Ausbildungs- und Berufsstatus der Eltern ein (genauer das höhere der beiden Statusniveaus der Eltern). Dieser Schritt kontrolliert die soziale Selektivität der Zuwanderung. Schließlich enthalten die Modelle M5 zusätzlich noch ein Segregationsmaß. Die Proxyvariable dafür ist der Anteil von Migrantinnen und Migranten in den Schulen, die die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler besucht.

#### 4.2 Ausgewählte Ergebnisse

Eine Betrachtung von Kompositionsunterschieden (Hillmert 2011) ergibt zunächst, dass die Verteilungen in den zwei Datensätzen nicht identisch, aber in ihren Mustern recht ähnlich sind. Generell zeigen sich in den fünf Ländern ähnliche Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantinnen und Migranten bezüglich der Sprache und des sozioökonomischen Status, wobei diese Unterschiede aber in Deutschland besonders ausgeprägt sind. Auch die Konzentration

2 Idealerweise sollten sich Informationen über potenzielle Erklärungsfaktoren auf einen Zeitraum vor der Durchführung der hier verwendeten Schulleistungsstudien beziehen.



von Migranten in Schulen bewegt sich auf vergleichbaren Niveaus. Die mit den schrittweisen Regressionsmodellen bestimmten Nettoeffekte des Migrationsstatus auf die Lesekompetenz werden in der Abbildung 2 dargestellt. Die schritt-

weise Kontrolle von Strukturvariablen reduziert tendenziell den Effekt des Migrationsstatus (welcher nicht durch die anderen Strukturvariablen im jeweiligen Modell erklärt werden kann).

Abbildung 2:

**Auswirkung des Migrationsstatus auf die Lesekompetenz (Punktwert), nach Ländern**



Dargestellt sind die Effektkoeffizienten für die Variable „Schüler mit Migrationshintergrund“ aus schrittweisen Regressionsanalysen, bei denen eine zunehmende Anzahl von Kontrollvariablen berücksichtigt wird. Verbleibende Effekte des Migrationsstatus können also jeweils nicht auf Kompositionsunterschiede hinsichtlich der betreffenden Variablen zurückgeführt werden.

Quelle: PIRLS 2001, PISA 2006; eigene Berechnungen.

Nach diesen Indikatoren zeigen junge Migrantinnen und Migranten im Schnitt eine relativ gute Bildungsleistung in Frankreich und im Vereinigten Königreich. Hingegen ist ihre relative Leistung in Deutschland vergleichsweise schlecht. Mit Ausnahme von Deutschland sind die anfänglichen Gruppenunterschiede zwischen Einwanderern und Nichteinwanderern im Alter 10 in allen Ländern relativ ähnlich, aber die Länder zeigen verschiedene Muster, wenn schrittweise Kontrollvariablen hinzugefügt werden. Diese Interpretationen werden durch einen Blick auf die Erklärungskraft der statistischen Modelle unterstützt. Wieder sind die Muster zwischen den fünf Ländern generell ähnlich; der Fall Deutschland zeigt ein besonders hohes Niveau struktureller Determinierung, und der Migrationsstatus ist eine wichtige Erklärung für Unterschiede im Bildungserfolg. Die länderspezifischen Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

**Frankreich:** In allen Modellen sind Leistungsunterschiede zwischen Migrantinnen und Migranten und Einheimischen (wenn es sie überhaupt gibt) relativ klein.

**Deutschland:** Die Leistungsdifferenzen in Deutschland sind generell groß. Wie erwartet, reduziert die Vertrautheit mit der Testsprache diese Differenz deutlich. Jedoch bleibt der Kompetenzunterschied auf einem hohen Niveau, solange die soziale Zusammensetzung der Vergleichsgruppen nicht berücksichtigt wird. Ein recht ungewöhnliches Muster ist, dass die Unterschiede tendenziell im Alter 15 größer sind als im Alter 10. Das kann ein Ergebnis selektiver Bildungsentscheidungen sein.

**Niederlande:** Im Fall der Niederlande kann man eine relativ große Leistungsdifferenz für fast alle Modelle erkennen. Die Situation der zweiten Migrantengeneration scheint besonders problematisch zu sein. Im Gegensatz zu den anderen Ländern – wohlgerne mit der Ausnahme Deutschlands – scheinen sich die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Zuwanderinnen und Zuwanderern und Einheimischen zwischen Alter 10 und 15 nicht zu verringern.

**Schweden:** Die Leistungslücke zwischen Zuwanderern und Einheimischen schließt sich kontinuierlich bei jedem weiteren Schritt des Hin-

zufügens zusätzlicher Kontrollvariablen zu den Modellen.

**Großbritannien:** Unterschiede in der Leseleistung von Einwanderinnen und Einwanderern und Einheimischen sind verhältnismäßig klein. Die Differenz wechselt sogar das Vorzeichen, sobald die Migrationsgenerationen unterschieden werden. Das bedeutet allerdings auch, dass die Bildungssituation der ersten Generation von Migrantinnen und Migranten relativ schlecht ist.

Die abschließende Frage ist, ob die empirischen Ergebnisse den Erwartungen entsprechen. Tatsächlich stehen drei Länderfälle mit den Erwartungen mehr oder weniger im Einklang, aber es gibt auch zwei nennenswerte Abweichungen: Die Ergebnisse für das Vereinigte Königreich weisen darauf hin, dass die relative Leistung der Migrantinnen und Migranten etwas besser ist als erwartet. Allerdings gibt es offensichtlich auch eine große Heterogenität in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Der andere abweichende Fall sind die Niederlande, wo die Ergebnisse auf eine relative Situation hindeuten, die schlechter ist als erwartet.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Analysen bestätigen die Wichtigkeit von zwei bekannten Determinanten des Erfolgs von Einwanderern im Bildungssystem: soziale Selektivität der Zuwanderung und Vertrautheit mit der Sprache des Aufnahmelandes. Selbst wenn diese Faktoren kontrolliert werden, gibt es aber noch eine große Variation in der Struktur der Bildungsungleichheit zwischen den Ländern. Tatsächlich sind diese Unterschiede häufig größer als die einfachen internationalen Unterschiede in der Leistungsdifferenz zwischen zugewanderten und einheimischen Schülerinnen und Schülern. In allen Ländern tragen sowohl Kompositionsunterschiede als auch strukturelle Determinanten zur durchschnittlich niedrigeren Leistung von Schülern mit Migrationshintergrund bei.

Zukünftige Forschung wird die nationalen Fälle weiter im Detail studieren und versuchen, primäre und sekundäre Effekte im Hinblick auf den Migrationsstatus besser zu identifizieren.

Dies betrifft insbesondere die „abweichenden“ Fälle, die dem theoretischen Modell nicht folgen. Ein weiterer Schritt wird sein, die Datenbasis zu verbreitern. Die Analysen haben sich bis jetzt auf die Lesekompetenz konzentriert. Während Sprachkompetenz tatsächlich ein wichtiger Prädiktor für den Erfolg im späteren Leben ist, ist

die Erreichung von formellen Bildungsqualifikationen häufig noch wichtiger. Schließlich sollten sich zukünftige Analysen noch deutlich stärker auf die Heterogenität der einwandernden Bevölkerungen statt auf die aggregierten Unterschiede zur einheimischen Bevölkerung konzentrieren.

## Literatur

- Alba, Richard; Handl, Johann; Müller, Walter 1994: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46 (2), S. 209-237.
- Alba, Richard; Nee, Victor 1999: Rethinking assimilation theory for a new era of immigration, in: Hirschman, Charles; Kasinitz, Philip; Dewind, Josh (Hrsg.): *The handbook of international migration: the American experience*. New York: Russel Sage Foundation, S. 137-160.
- Alieva, Aigul 2008: Institutioneller Kontext und individuelle Bildungserfolge: Die Wirkung des Bildungssystems auf die Schulerfolge von Einwandererkindern in Europa, in: Hunger, Uwe; Aybek, Can; Ette, Andreas; Michalowski, Ines (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsprozesse in Europa. Vergemeinschaftung oder nationale Lösungswege?* Wiesbaden: VS, S. 145-166.
- Ariga, Kenn; Brunello, Giorgio; Iwahashi, Roki; Rocco, Lorenzo 2005: Why is the timing of school tracking so heterogeneous? IZA Discussion Paper No. 1854. Bonn.
- Borkert, Maren; Bosswick, Wolfgang 2007: *Local integration policies for migrants in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Boudon, Raymond 1974: *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Buchmann, Claudia; Parrado, Emilio A. 2006: Educational achievement of immigrant-origin and native students: A comparative analysis informed by institutional theory, in: Baker, David P.; Wiseman, Alexander (Hrsg.): *The impact of comparative education research on institutional theory*. St. Louis, MO: JAI Press, S. 345-377.
- Crul, Maurice; Vermeulen, Hans 2003: The second generation in Europe. *International Migration Review* 37 (4), S. 965-986.
- Currle, Edda 2004: *Migration in Europa. Daten und Hintergründe*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Dubriez, Vincent; Dumay, Xavier 2006: Inequality in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education* 42 (2), S. 243-260.
- Esser, Hartmut 2003: Does the new immigration require a new theory of intergenerational integration? MZES Working Paper 71. Mannheim: MZES.
- Esser, Hartmut 2006: *Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Fossati, Flavia 2010: The effect of integration on immigrants' school performance: A multilevel estimate. CIS Working Paper 57. Zürich.
- Freeman, Gary P. 1995: Modes of immigration politics in liberal democratic states. *International Migration Review* 29 (4), S. 881-902.

- Gresch, Cornelia; Kristen, Cornelia 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie* 40 (3), S. 208-227.
- Heath, Anthony; Brinbaum, Yaël 2007: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7 (3), S. 291-305.
- Heath, Anthony; Cheung, Sin Yi (Hrsg.) 2007: *Unequal chances: Ethnic minorities in Western labour markets*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Heckmann, Friedrich; Schnapper, Dominique (Hrsg.) 2003: *The integration of immigrants in European Societies: National differences and trends of convergence*. Stuttgart.
- Hillmert, Steffen 2001: *Ausbildungssysteme und Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und Deutschland im Kohortenvergleich*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hillmert, Steffen 2011: *Links between immigration and education: A comparison among European countries*. Präsentation auf der SIMLife Konferenz, Mannheim, Juli 2011.
- Hörner, Wolfgang; Döbert, Hans; Kopp, Botho von; Mitter, Wolfgang (Hrsg.) 2007: *The education systems of Europe*. Dordrecht: Springer.
- Jakobi, Anja P.; Teltemann, Janna 2009: *Convergence and divergence in welfare state development: An assessment of education policy in OECD countries*. TranState Working Paper 93. Bremen.
- Keller, Ursula; Tillman, Kathryn Harker 2008: Post-secondary educational attainment of immigrant and native youth. *Social Forces* 87 (1), S. 121-152.
- Levels, Mark; Dronkers, Jaap; Kraaykamp, Gerbert 2008: Immigrant children's educational achievement in Western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review* 73 (5), S. 835-853.
- Lüdemann, Elke; Schwerdt, Guido 2010: *Migration background and educational tracking: Is there a double advantage for second-generation immigrants?* PEPG Working Paper 10-20. Harvard University, Cambridge MA.
- Müller, Walter; Karle, Wolfgang 1993: Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review* 9 (1), S. 1-23.
- Niessen, Jan; Huddelston, Thomas; Citron, Laura (in Kooperation mit Andrew Geddes und Dirk Jacobs) 2007: *MIPEX (Migrant Integration Policy Index)*. Brussels: British Council and Migration Policy Group.
- OECD 2006: *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD 2010: *Closing the gap for immigrant students. Policies, practice and performance*. Paris.
- Rumbaut, Rubén G. 1997: Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. *International Migration Review* 31 (4), S. 923-960.
- Schlicht, Raphaela; Stadelmann-Steffen, Isabelle; Freitag, Markus 2010: Educational inequality in the EU: The effectiveness of the national education policy. *European Union Politics* 11 (1), S. 29-59.
- Schnepf, Sylke Viola 2007: Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics* 20 (3), S. 527-545.

# Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern: Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen

Janina Söhn

## Zusammenfassung

Die rechtliche Stratifikation zwischen Zuwanderergruppen ist eine bislang wenig thematisierte Ungleichheitsdimension. Der Beitrag erörtert die direkte und indirekte Bedeutung des Rechtsstatus und der damit verknüpften Migrationspolitiken für die Bildungschancen von Migrantenkindern zuerst theoretisch. Am deutschen Fallbeispiel illustriert eine Institutionenanalyse für die Zuwandererkohorten der Jahre 1987 bis 2003, welche Rolle Rechtsstatusunterschiede z. B. zwischen Aussiedlerinnen und Aussiedlern, ausländischen Familienmigrantinnen und -migranten und Flüchtlingen für Bildungsrechte und andere Rechtsdimensionen spielen. Anhand der realisierten Schulabschlüsse wird das Zusammenspiel des Rechtsstatus mit anderen sozialen Bildungsdeterminanten aufgezeigt. Am Beispiel des Aussiedlerstatus und aussiedlerspezifischer Migrationspolitiken wird dargestellt, dass ein inkludierender politisch-rechtlicher Aufnahmekontext die mit der Migration verbundenen Bildungsrisiken zwar nicht beseitigt, aber doch abfedern kann.

Schlagworte: Bildungsungleichheit, Migration, Rechtsstatus, Migrationspolitik, Schulabschlüsse, Institutionenanalyse.

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Wenn in einem Land wie der Bundesrepublik die Rede ist von einer Zunahme ethnischer Heterogenität unter Kindern, kann damit Unterschied-

liches gemeint sein: die Tatsache, dass inzwischen gut 30 Prozent aller Minderjährigen einen Migrationshintergrund haben, die unterschiedlichen Herkunftsländer, die vielfältigen Familiensprachen oder die ethnisch-kulturellen Eigenheiten und Zuschreibungen. Noch selten wird thematisiert, dass zwischen Migrantengruppen die rechtlichen Positionierungen und die daran gekoppelte migrationspolitische Behandlung durch den Staat variieren. Diese rechtliche Stratifizierung zwischen Migrantengruppen steht im Zentrum dieses Beitrags. Untersucht wird ihre Bedeutung für die Bildungschancen von Kindern:

Welche unmittelbare und welche mittelbare Rolle spielt der Rechtsstatus für Bildungschancen von Kindern? Wie interagieren rechtliche Ungleichheiten zwischen Migrantenkindern mit anderen sozialen Bildungsdeterminanten? Diese Forschungsfragen werden zunächst theoretisch erörtert (Abschnitt 2). Der Schwerpunkt der anschließenden empirischen Analyse für das deutsche Fallbeispiel liegt auf der Makroebene der institutionellen Regelungen (Abschnitt 3). Die hierzu präsentierten Analysen basieren ebenso wie die knapper gehaltenen Ausführungen zur Interaktion des Rechtsstatus mit anderen Bildungsdeterminanten (Abschnitt 5) auf einer Studie (Söhn 2011), die hier in Auszügen dargestellt wird.

Unter Migrantenkindern werden im Folgenden als Minderjährige zugewanderte Menschen verstanden. Gut drei Millionen Minderjährige reisten im Untersuchungszeitraum 1987 bis 2003 ein und wurden zumeist – zumindest phasenweise – von deutschen Schulen aufgenommen (Söhn

1 Die Erstfassung dieses Beitrags erschien in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2011 (Heft 4), S. 378-392; es erfolgten kleine Anpassungen an die Zitationsweise von WISO Diskurs. Ich bedanke mich für die freundliche Genehmigung zum Nachdruck.

2011: 21). Auf Basis des Mikrozensus, der Datengrundlage der Studie, können repräsentative Aussagen über die bis 2005 erzielten Schulabschlüsse derjenigen minderjährig Zugewanderten getroffen werden, die zu diesem Zeitpunkt inzwischen volljährig – 18 bis 35 Jahre alt – waren und weiterhin in der Bundesrepublik lebten (Abschnitt 4). Diese Untersuchungspopulation, 6,3 Prozent der Gleichaltrigen in den alten Bundesländern, setzt sich etwa zur Hälfte aus (Spät-)Aussiedlern zusammen, die nach ihrer Einreise aus Polen, Rumänien und (ab 1993 nur noch) aus der Ex-UdSSR die deutsche Staatsangehörigkeit erhielten, und zur Hälfte aus Kindern, die als Ausländer immigrierten. Unter Letzteren stellen die zwei größten Gruppen – ex-jugoslawische Bürgerkriegsflüchtlinge und Türkeistämmige (Familien- und Fluchtmigration) – jeweils gut neun Prozent der Untersuchungspopulation.

## 2. Theoretische Überlegungen

Die basale dichotome Kategorie einer rechtlichen Stratifikation ist die Unterscheidung zwischen Inländerinnen und Inländern, den Mitgliedern des Nationalstaats, und Ausländerinnen und Ausländern, den Nicht-Mitgliedern. Innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund reicht eine differenzierte Hierarchie von „illegalen“ Migranten über Ausländer mit befristeten oder unbefristeten Aufenthaltstiteln bis hin zu eingebürgerten Migrantinnen und Migranten (Mohr 2005: 387-390). Wie später zu zeigen sein wird, können für unterschiedliche rechtliche Dimensionen (z.B. bildungsbezogene, ökonomische, soziale Rechte) und für unterschiedliche Dimensionen der schulischen Integration (Zugang zu Schulen, Förderung in Schulen) innerhalb der Hierarchie rechtlicher Status verschiedene Unterscheidungen relevant sein – z.B. die zwischen allen ausländischen Kindern und Kindern mit Aussiedlerstatus oder aber die zwischen Ausländerkindern ohne legalen Status und allen anderen Migrantenkindern.

Wie verhält sich diese für Nationalstaaten konstitutive rechtliche Stratifikation innerhalb einer Migrantenpopulation zu den Bildungschan-

cen von Migrantenkindern, also deren Möglichkeiten, allgemeinbildende Schulen zu besuchen und dort im selben Maße wie einheimische Kinder gute Leistungen und höherwertige Schulabschlüsse zu erzielen? Ein direkter Einfluss ist keineswegs selbstverständlich. Denn es besteht auf zweierlei Art ein Spannungsverhältnis zwischen der Hierarchie der Rechtsstatus – eine Form der differenziellen sozialen Schließung des Nationalstaats als territorial begrenzten politischen Organisation – und universalistischen Tendenzen im Bildungswesen.

Erstens ist aus normativer Perspektive das im internationalen Völkerrecht verankerte Menschenrecht auf Bildung anzuführen, das allen Kindern den Zugang zu allgemeinbildenden Schulen sichern sollte (Motakef 2006: 10f.). Äquivalente Rechtsnormen auf nationaler Ebene gibt es etwa in den USA, wo Kinder ohne legalen Status aufgrund einer höchstrichterlichen Entscheidung ein unveräußerliches Recht auf Schulbesuch haben und Schulen die behördliche Anmeldung von Schülerinnen und Schülern gar nicht überprüfen dürfen (Marrow 2009: 762). Zweitens wird u. a. aus systemtheoretischer Sicht argumentiert, dass der Rechtsstatus von Schülern keine pädagogisch sinnhafte Kategorie innerhalb des Bildungssystems ist. „[D]er Pass“, so Krüger-Potratz (2005: 62f.), „erlaubt keinen Rückschluss auf pädagogisch relevante Sachverhalte.“ Während also etwa für die Teilnahme an Wahlen, d. h. die politische Inklusion, die Staatsangehörigkeit ein maßgebliches Kriterium ist, herrsche bezüglich des allgemeinbildenden Bildungswesens als Teil des nationalen Wohlfahrtsstaats, so Bommes (1999: 214), ein „Inklusionsuniversalismus“ vor.

Doch selbst wenn der Rechtsstatus keine direkten Auswirkungen auf den Zugang zu Schulen und die Art der Beschulung hätte und für Migrantenkinder in ihrer Rolle als (potenzielle) Schülerinnen und Schüler irrelevant wäre, sind indirekte Wirkungsweisen in Rechnung zu stellen. So ist ein besonderer Aspekt des Rechtsstatus der Grad der Bleibesicherheit, die der Staat den Migranteneltern und davon abgeleitet ihren minderjährigen Kindern gewährt, und die eine geradezu existenzielle Rahmenbedingung auch für die Bildungsanstrengungen und die kognitive Entwick-

lung sein kann (Menjívar 2008: 180; Yoshikawa 2011: 120-125). Weitere Wirkmechanismen sind über die Eltern vermittelt, d. h. über die an deren Rechtsstatus geknüpften Rechte. Soziale Rechte (finanzielle Transfers, Zugang zu wohlfahrtsstaatlichen Dienstleistungen) und ökonomische Rechte (Arbeitsmarktzugang, Anerkennung ausländischer Abschlüsse, arbeitsmarktbezogene Integrationsprogramme) fallen je nach Rechtsstatus sehr unterschiedlich aus (Mohr 2005). Denn die differenzielle Regelung des Zugangs erwachsener Zuwanderinnen und Zuwanderer zum nationalen Arbeitsmarkt und zu wohlfahrtsstaatlichen Leistungen ist Kernbestandteil einer Migrationspolitik, die zwischen erwünschter, hingemommener und unerwünschter Migration differenziert.

Die sozialen und ökonomischen Rechte erwachsener Migrantinnen und Migranten beeinflussen dabei die materielle Lebenssituation, in der ihre Kinder aufwachsen, und somit auch deren familiäre Lernausgangslagen – „klassische“ Bildungsdeterminanten in der soziologischen Ungleichheitsforschung. Die kognitiv-kulturellen Integrationsverläufe der Eltern werden auch dadurch geprägt, ob sie aufgrund ihres Rechtsstatus an staatlich finanzierten Sprachkursen teilnehmen und Beratungsangebote wahrnehmen können oder nicht. Kenntnisse der Landessprache und Informationen über die Institutionen des Aufnahmelandes helfen wiederum Erwachsenen, die schulischen Belange ihrer Kinder nachzuvollziehen, sie beim Lernen zu unterstützen und mit Lehrkräften zu kommunizieren (Mouw/Xie 1999: 246f.).

Schließlich sind unterschiedliche Rechtsstatus auch mit einem variierenden Prestige der Migrantengruppen verknüpft. Der Grad der politisch-rechtlichen Legitimität könnte ethnische Stereotype seitens der einheimischen Mehrheit abmildern oder aber verstärken. Und solche Prestigeunterschiede zwischen Migrantengruppen können sich auch in den Klassenzimmern auf Lernprozesse niederschlagen.

Die in der Regel kumulierenden integrationspolitischen Vor- oder Nachteile werden im Rahmen der „segmented assimilation theory“ von Portes et al. (2009: 1079) als politisch-rechtliche „modes of incorporation“ gefasst. Solche diffe-

renziell ausgestalteten Aufnahmekontexte oder „Inkorporationsmodi“ können positiv (unterstützende Integrationspolitik), neutral (legaler Aufenthalt, aber keine extra Hilfen) oder aber negativ (unsicherer/illegaler Status, rechtliche Benachteiligungen) ausgerichtet sein. Die Inkorporationsmodi können den Einfluss der aus dem Herkunftsland mitgebrachten elterlichen Ressourcen, insbesondere der im Herkunftsland erworbenen Ausbildung und der Kenntnisse der Verkehrssprache des Aufnahmelandes, modifizieren.

Mit welchen Ressourcen erwachsene Migrantinnen und Migranten einreisen, liegt hierbei nicht nur an deren Selbstselektion, sondern kann auch durch gruppenspezifische Zuwanderungskriterien staatlicherseits beeinflusst werden (Söhn 2011: 38-50, 75-86). Eine von vornherein determinierte Kopplung etwa zwischen Bildungsniveau von Migranteneltern und deren rechtlichen Zuwanderungswegen existiert nicht. In der Tendenz sind aber Erwachsene und auch Minderjährige aus armen Ländern eher auf illegale Zuwanderung oder auf die Migration als Asylsuchende angewiesen, so dass die Zugehörigkeit zu einer ethnisch stigmatisierten Minderheit und ein nachteiliger politisch-rechtlicher Aufnahmekontext eine nicht zufällige Kombination darstellen.

Schließlich ist hervorzuheben, dass für diese theoretischen Überlegungen der Rechtsstatus bei *der Einreise* und der damit verknüpfte politisch-rechtliche Inkorporationsmodus zu Beginn des Aufenthalts zentral sind. Einer allgemeinen lebenslauftheoretischen Perspektive folgend beeinflussen Erfahrungen und Ressourcen, die in einer früheren Stufe im Lebensverlauf erworben werden, über kumulative Prozesse spätere Entwicklungen. Die Folgen schlechter Startbedingungen im Aufnahmeland für die Bildungschancen lassen sich möglicherweise durch eine deutlich spätere Verbesserung der rechtlichen Position in Form einer unbefristeten Aufenthaltsgenehmigung oder einer Einbürgerung nicht mehr vollständig revidieren, weil bereits wichtige Weichenstellungen in der Schulkarriere von Kindern, etwa der Übergang in die Sekundarstufe, vollzogen sind. Zudem findet bei einer solchen Statusverbesserung eine positive Selektion aufgrund rechtlich vorgegebener Kriterien (z. B. längerer Aufent-

halt, Sprachkenntnisse, kein Sozialhilfebezug) statt, so dass die kausale Wirkung einer späteren Einbürgerung auf Integrationschancen unklar ist.

### 3. Das Fallbeispiel Bundesrepublik Deutschland

Im Folgenden wird für die Bundesrepublik Deutschland und den Untersuchungszeitraum 1987 bis 2003 dargelegt, welche Rolle unterschiedliche Rechtsstatus von Migrantenkindern (oder ihren Eltern) für ihre Bildungsrechte und Art der Beschulung direkt spielten und wie andere, nicht-bildungsbezogene Rechte, die für die Bildungschancen von Migrantenkindern indirekt relevant werden konnten, differenziell ausgestaltet waren.

#### 3.1 Die Rolle des Rechtsstatus für das Bildungssystem

Wie wurde in Deutschland mit dem Spannungsverhältnis zwischen der rechtlichen Stratifizierung von Migrantengruppen und der universalistischen Inklusionslogik des Bildungswesens umgegangen? Zwar hat die Bundesrepublik internationale Abkommen ratifiziert, in denen das Menschenrecht auf Bildung verankert ist – z. B. den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen (Artikel 13) von 1966 und die Kinderrechtskonvention (Artikel 28, 29) aus dem Jahr 1989 (Motakef 2006: 10f.). Dennoch hatten undokumentierte Migrantenkinder geringe Chancen, ihr de jure bedingungsloses Recht auf Schulbildung tatsächlich einzulösen. Denn im Zuge der innerstaatlichen Zuwanderungskontrolle waren Schulen als öffentliche Behörden verpflichtet, dem Ausländeramt zu melden, wenn Schülerinnen und Schüler keine Meldebescheinigung vorweisen können (SVR 2010: 4). Die Angst vor Entdeckung und Abschiebung hielt vermutlich viele Eltern ohne legalen Aufenthalt davon ab, ihre Kinder tatsächlich einzuschulen (Motakef 2006: 32).

Auch bei Kindern von Asylsuchenden oder ausreisepflichtigen Ausländerinnen und Ausländern mit Duldung war die Realisierung eines

Schulbesuchs zumindest gefährdet. Auch wenn alle Kinder in Deutschland im Prinzip das *Recht* hatten, eine allgemeinbildende Schule zu besuchen, so galt in einigen Bundesländern im Untersuchungszeitraum die *Schulpflicht* nur für solche ausländischen Kinder, die dort ihren „gewöhnlichen Aufenthalt“ (Reuter 1999: 31) hatten. Dies ist z. B. bis heute in Baden-Württemberg oder Rheinland-Pfalz der Fall (SVR 2010: 5). Nicht nur „Illegale“, sondern auch Kinder mit prekärem rechtlichem Status konnten, juristisch betrachtet, keinen solchen gewöhnlichen Aufenthalt vorweisen. Schulbehörden hatten so keine Handhabe, einen Schulbesuch auch gegen unwillige Eltern durchzusetzen, und die Schulen sahen sich umgekehrt in geringerem Zugzwang, diesen zu ermöglichen. Schließlich wurden 16- und 17-jährige Asylsuchende nach dem Ausländer- und Asylverfahrensgesetz wie Erwachsene behandelt und unterlagen nicht der in manchen Bundesländern existierenden Berufsschulpflicht.

Exakte Angaben, wie viele Minderjährige ohne legalen Aufenthalt oder mit prekärem Rechtsstatus keine Schulen besuchten, existieren nicht, weil repräsentative Statistiken für diese Problematik „blind“ sind. Für 2008 schätzen Vogel und Aßner (2010: 22) die Zahl der schulpflichtigen Kinder ohne legalen Status auf mindestens 1.000 bis maximal 30.000 bundesweit. Dies heißt umgekehrt, dass im Untersuchungszeitraum vermutlich die große Mehrheit von Migrantenkindern im schulpflichtigen Alter in Deutschland Schulen besuchte.

Doch auch jenseits des bloßen Zugangs zu allgemeinbildenden Schulen war der Rechtsstatus von Migrantenkindern für die Art der Beschulung und den Zugang zu bildungsbezogenen Integrationsmaßnahmen bis Anfang der 2000er Jahre teilweise bedeutsam. Hier wurde eine andere Grenzziehung entscheidend, nämlich die Unterscheidung zwischen Migrantenkindern mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit, d. h. zwischen ausländischen Kindern und „deutschen Aussiedlerkindern“. So hatten analog zu entsprechenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK 1979, 1997) Ende der 1970er Jahre die meisten Bundesländer zunächst separate Erlasse zum Schulbesuch dieser beiden Migrantengrup-



pen (Puskeppleit/Krüger-Potratz 1999). In Nordrhein-Westfalen, Hessen und Niedersachsen etwa waren diese getrennten Bestimmungen bis Anfang der 1990er Jahre in Kraft – also bis zum Höhepunkt des Migrationsgeschehens der letzten drei Jahrzehnte –, in Bayern und Baden-Württemberg dagegen bis zum Jahr 2008 (Söhn 2011: 92-97). Die Unterscheidung zwischen ausländischen und Aussiedlerkindern auf der Ebene der (unter-)gesetzlichen Normen symbolisiert nicht nur eine horizontale, sondern auch eine vertikale Differenzierung der Schülerschaft mit Migrationshintergrund. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Spannung zwischen den Bildungszielen der Integration und der Vorbereitung auf eine Rückkehr in das Herkunftsland, wie sie nur in den ausländerspezifischen Regelungen formuliert waren. Minderjährigen Aussiedlerinnen und Aussiedlern dagegen wurde ein staatliches „Integrationsversprechen“ gegeben.

Dennoch stellt sich die Frage der rechtlichen Ungleichbehandlung im Bildungsbereich komplexer dar. Eine genauere Untersuchung der separaten Richtlinien für ausländische und Aussiedlerkinder zeigt, dass es in diesen Bestimmungen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gab (Söhn 2011: 99-109). Der vorgesehene Deutschunterricht in Intensivkursen und die dem Besuch von Regelklassen vorangeschalteten Vorbereitungs- bzw. Förderklassen an Grund- und Hauptschulen sowie der nach dieser Anfangsbesuchung mögliche Förderunterricht waren meist identisch geregelt, z. B. bezüglich der Anzahl der wöchentlichen Deutschstunden. Eine vom spezifischen Rechtsstatus unabhängige, gemeinsame Unterrichtung in solchen migrantenspezifischen Maßnahmen bürgerte sich im Laufe der 1990er Jahre in der Praxis selbst in denjenigen Bundesländern ein, die formal noch an einer klaren Differenzierung der beiden Migrantengruppen festhielten.

Ein ähnlicher oder gemeinsamer Unterricht für Migrantenkinder mit unterschiedlichen Rechtsstatus war dabei allerdings nicht gleichzusetzen mit einer ausreichenden Förderung. Hier sei auf die mangelnde Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in Deutsch als Zweit-/Fremdsprache (Flam 2007: 79f.) und die pädagogisch defizitä-

ren, vom Regelunterricht segregierten Vorbereitungs-/Förderklassen für Seiteneinsteiger verwiesen (Radtke 1996: 52). Auch noch im Jahr 2009 besuchten nur 30 Prozent der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund Schulen, an denen es Angebote in Deutsch als Zweitsprache gab (Hertel et al. 2010: 128). Sehr gute Deutschkenntnisse wurden indessen als unbedingte Voraussetzung für den Besuch eines Gymnasiums erachtet; Deutschförderung fand dann dort kaum statt (Flam 2007: 105-108; Gomolla/Radtke 2000: 330). Exemplarisch lässt sich für Nordrhein-Westfalen zeigen, dass in den Jahren 1995 bis 2000 unter Seiteneinsteigern, die nach ihrer Einreise die Sekundarstufe besuchten, im Schnitt 79 Prozent der Spätaussiedlerkinder und 81 Prozent der ausländischen Kinder ihre Schulkarriere auf einer Hauptschule begannen (LDS NRW 2000: 88f., eigene Berechnung).

Ungeachtet dieser generellen Defizite auf Seiten der Institution Schule war eine Ungleichbehandlung von Migrantenkinder auf Basis des Rechtsstatus für die Beschulung innerhalb allgemeinbildenden Schulen aber nicht dominant. Im schulnahen Bereich wurden Aussiedlerinnen und Aussiedler jedoch eindeutig integrationspolitisch privilegiert, nämlich durch die aus Bundesmitteln finanzierten „Garantiefonds Schul- und Berufsbildungsbereich“ (im Jahr 2005 ausgelaufen) und „Garantiefonds Hochschulbereich“ (Söhn 2011: 104-108). Deren Angebote schlossen etwa außerschulischen Nachhilfeunterricht, den Besuch von Internatsschulen, Deutschkurse für nicht mehr vollzeitschulpflichtige Jugendliche und – für einen kleinen Kreis – Sonderlehrgänge zum Erwerb des Abiturs ein. Teilnehmen durften nur Aussiedlerinnen und Aussiedler sowie einige rechtlich anerkannte Flüchtlinge.

Insgesamt lässt sich die Rolle des Rechtsstatus im Bildungssystem dahingehend resümieren, dass es in Deutschland entgegen der theoretisch erwartbaren universalistischen Ausrichtung zumindest teilweise zu einer Ungleichbehandlung von Kindern auf Basis des Rechtsstatus kam: Der Zugang zu Schulen war für Kinder ohne legalen Aufenthalt oder mit prekärem Status nicht gesichert und nur Aussiedlerkinder und einige wenige anerkannte Flüchtlinge konnten außerschuli-

sche Förderung erhalten. Letztere wurde jedoch Mitte der 2000er Jahre abgeschafft. Innerhalb von Schulen war die Unterrichtung von ausländischen und Aussiedlerkindern von vornherein ähnlich, und im Laufe des Untersuchungszeitraums wurde diese Differenzierung von Migrantenkindern aufgrund ihres Rechtsstatus zunehmend obsolet. Daher lässt sich immerhin von einem universalistischen Trend sprechen. Aufgrund dieser zumindest eingeschränkten Bedeutung des Rechtsstatus im Bildungsbereich und weil die Wirkung der aussiedlerspezifischen Förderung nie systematisch evaluiert wurde, ist es umso notwendiger, auch die Folgen der rechtlichen Stratifizierung für die außerschulische Lebenssituation und die familialen Lernausgangslagen von Kindern zu analysieren.

### 3.2 *Die Rolle des Rechtsstatus jenseits des Bildungssystems*

Bei den nicht-bildungsbezogenen Rechten und Integrationspolitiken war die Hierarchie zwischen Migrantengruppen sehr klar und viel deutlicher als in der bildungsrechtlichen Dimension. Hinsichtlich des Grads der Bleibesicherheit bot die Einwanderung als minderjähriger Aussiedler und der hiermit verknüpfte sofortige Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit einen bedingungslosen „Abschiebeschutz“. Dieser verlässliche Rahmen, eines der Kernelemente des positiven politisch-rechtlichen Inkorporationsmodus von Aussiedlern, steht in starkem Gegensatz zur permanenten Bleibeunsicherheit, der asylsuchende und geduldete Flüchtlingskinder oft jahrelang – bis ins Erwachsenenalter hinein – ausgesetzt waren und immer noch sind. Deren Aufnahmecontext ist neben dem der „illegalen“ Migrantinnen und Migranten der Prototyp eines negativen Inkorporationsmodus. Im Rahmen der Familienzusammenführung hatten Minderjährige zunächst einen befristeten Aufenthaltstitel, jedoch mit klarer Option auf Entfristung. Diese Familienmigranten einschließlich nach- oder mitziehender Kinder aus EU-Mitgliedsländern stehen für einen neutralen Inkorporationsmodus.

Für die ökonomischen Lebensumstände von Migrantenfamilien war mit entscheidend, wie der

Arbeitsmarktzugang der Eltern und ihr Anspruch auf Lohnersatzleistungen und Sozialhilfe rechtlich geregelt waren. Aussiedler konnten rechtlich ungehindert eine Beschäftigung aufnehmen; EU-Bürger und anerkannte Flüchtlinge (einschließlich jüdischer Kontingentflüchtlinge aus der Ex-UdSSR) waren ebenfalls Deutschen arbeitsrechtlich gleichgestellt. Unionsbürger sowie Drittstaatenangehörige, die im Zuge von Ausnahmeregelungen zur Aufnahme einer temporären Beschäftigung einreisen konnten, durften zu Beginn ihres Aufenthalts keine Sozialhilfe beantragen. Bei Aussiedlerinnen und Aussiedlern waren in der typischen anfänglichen Phase der Nichterwerbstätigkeit die finanziellen Leistungen höher als die für Asylsuchende und geduldete Flüchtlinge. Diese erhielten seit 1993 durch das Asylbewerberleistungsgesetz u. a. nur einen verringerten Anteil der normal üblichen Sozialhilfe, z. T. nur in Form von Sachleistungen. Zugleich hatte diese sozialrechtlich benachteiligte Migrantengruppe zum Teil gar keinen, zum Teil einen rechtlich erschwerten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt, also begrenzte Möglichkeiten, durch Erwerbsarbeit ihren Lebensunterhalt selbst zu bestreiten (Kühne/Rüßler 2000: 99-110).

Über die rechtliche Gleichstellung mit einheimischen Deutschen hinaus konnten – trotz Kürzungen in den 1990er Jahren – erwachsene Aussiedler wie sonst keine andere Migrantengruppe von einem Bündel staatlicher Integrationsmaßnahmen, insbesondere einer Förderung beim Spracherwerb (Koller 1995), profitieren. Dieses Moment der aktiven Integrationsförderung bei Aussiedlern (und teilweise bei anerkannten Flüchtlingen) unterschied diese Gruppe von den EU-Migranten, die ansonsten in vielerlei Hinsicht die gleichen Rechte wie Inländer hatten.

Hinsichtlich der politischen Diskurse und des Prestiges der unterschiedlichen Migrantengruppen ist der Kontrast zwischen politisch „unerwünschten“ Asylsuchenden und den Aussiedlerinnen und Aussiedlern, deren dauerhafte Zuwanderung und Integration ein erhebliches Maß an politischer „Rückendeckung“ hatte, offensichtlich. Allerdings berichteten die Medien im Laufe der 1990er Jahre, parallel zur Kürzung der Aussiedlerförderung, zunehmend über soziale

Probleme von Aussiedlern, z.T. in stereotypisierender Weise (Rauer/Schmidtke 2004: 263f.). Dies mag dazu beigetragen haben, dass in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre aus Sicht der einheimischen Erwachsenenbevölkerung Aussiedler zwar im Schnitt angesehenere waren als Türken oder Asylsuchende, aber in dieser ethnischen Hierarchie doch unter Italienern und Griechen rangierten (Steinbach 2004: 121f., zu Jugendlichen vgl. ähnlich Brüß 2002: 21f.).

Insgesamt aber dürfte das Zusammenwirken der gewährten Rechte und Integrationsmaßnahmen zu einem günstigeren ökonomischen und sprachlich-kognitiven Integrationsverlauf der Aussiedlereltern und, darüber vermittelt, zu besseren Bildungschancen ihrer Kinder im Vergleich zu anderen Migrantinnen und Migranten, insbesondere zu Flüchtlingskindern, geführt haben.

#### 4. Der realisierte Bildungserfolg

Um diese aus der theoretischen Konzeption und der Analyse der historisch gegebenen institutionellen Bedingungen abgeleiteten Annahmen zu überprüfen, wären repräsentative *Längsschnittdaten* nötig, um die Lebensverläufe der Migrantenkinder ab der Einwanderung nachzuzeichnen. Mit dem Mikrozensus 2005 lassen sich immerhin die erreichten Schulabschlüsse – als Endergebnisse der vorangegangenen Schulkarriere – messen. Zudem sind im Gegensatz zu den meisten anderen Surveys die Untersuchungspopulation und ihre Subgruppen in ausreichender Zahl vorhanden und identifizierbar. Untersucht werden die Schulabschlüsse von Personen, die zwischen 1987 und 2003 als Minderjährige zuwanderten, zum Erhebungszeitpunkt aber bereits erwachsen waren (zwischen 18 und 35 Jahre alt). Denn bei den meisten Minderjährigen, d. h. bei Schülerinnen und Schülern, die höchstens die Sekundarstufe I besuchten (vgl. Anmerkungen a zu Abbildung 1), liegen im Mikrozensus 2005 keine Indikatoren für den Schulerfolg vor.

Innerhalb der Untersuchungspopulation lässt sich am präzisesten die Unterscheidung zwischen Aussiedlern (52 Prozent) und als Ausländer Zugewanderten (48 Prozent) treffen (ein Viertel der Letzteren sind bis 2005 deutsche Staatsange-

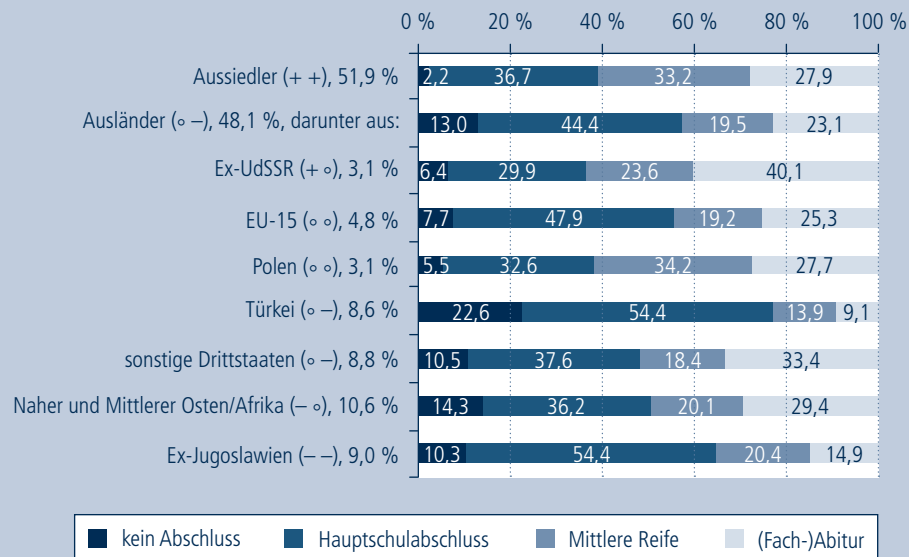
hörige geworden). Bei den Zugewanderten ohne Aussiedlerstatus dient das Herkunftsland, abgeleitet aus einer Analyse amtlicher Migrations- und Asylstatistiken, als Proxy für den typischen anfänglichen Rechtsstatus und damit für den typischen politisch-rechtlichen Aufnahmekontext (Söhn 2011: 181-187, Anhang I; vgl. ein ähnliches Vorgehen bei Portes et al. 2009: 1084f.). Die Gruppen sind in Abbildung 1 in eine Rangfolge gebracht, die vom besonders positiven (+ +) Inkorporationsmodus der Aussiedler zum eindeutig negativen (– –) der Ex-Jugoslawen reicht, bei denen es sich vorwiegend um Bürgerkriegsflüchtlinge handelt. Die Mischung eines neutralen bis negativen (o –) Aufnahmekontextes ist beispielsweise für türkische Kinder typisch, die als Familien- oder Fluchtmigrantinnen und -migranten kamen.

Für eine Bewertung der Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen gilt es zunächst, das durchschnittliche Abschneiden von Zugewanderten im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zu beachten. Die Angehörigen der hier untersuchten ersten Zuwanderergeneration erreichten viel seltener (25,6 Prozent) als Einheimische (44,1 Prozent) ein Abitur. Unter Ersteren erwarben 40,4 Prozent den Hauptschulabschluss und 7,4 Prozent gar keinen Abschluss, unter Letzteren dagegen nur 22,7 Prozent bzw. 2,0 Prozent (Söhn 2011: 217). (Die hier nicht untersuchte zweite Zuwanderergeneration ist dazwischen situiert.) Wenn im Folgenden von „besseren“ Bildungschancen einer Migrantengruppe die Rede ist, handelt es sich im Grunde um abgemilderte Bildungsnachteile.

Innerhalb der ersten Zuwanderergeneration haben Aussiedler deutlich bessere Bildungschancen als junge Menschen, die als Ausländer immigrierten (vgl. Abbildung 1). Zwar liegt bei Ersteren der Abiturientenanteil nur fünf Prozentpunkte über dem der Letzteren. Aussiedler sind aber seltener bildungsarm: 61 Prozent von ihnen haben einen weiterführenden Schulabschluss – d. h. einen Realschulabschluss oder ein (Fach-)Abitur – während dies nur auf 43 Prozent der anderen Migrantinnen und Migranten zutrifft. Zudem liegt mit 13 Prozent der Anteil der als Ausländer Zugewanderten ohne Schulabschluss elf Prozentpunkte über dem der Aussiedler (zwei Prozent).

Abbildung 1:

### Schulabschlüsse<sup>a</sup> von minderjährig Zugewanderten<sup>b</sup> nach Rechtsstatus bei der Einreise und Herkunftsland als Proxy für den politisch-rechtlichen Inkorporationsmodus<sup>c</sup>, 18- bis 35-Jährige im Jahr 2005 in Deutschland



a (Fach-)Abitur einschließlich Personen an gymnasialen Oberstufen

b in den Jahren 1987 bis 2003 in die Bundesrepublik eingewandert, 2005 in den alten Bundesländern lebend

c +, o und – symbolisieren positive, neutrale und negative politisch-rechtliche Inkorporationsmodi, Kombinationen aus ungleichen Symbolen entsprechende Mischungsverhältnisse

N = 6505, Prozentangaben gewichtet, Prozentangaben hinter den Gruppenbezeichnungen geben die Anteile innerhalb der Untersuchungspopulation an

Quelle: Mikrozensus 2005 (Forschungsdatenzentrum); eigene Berechnung.

Unter den Zugewanderten ohne Aussiedlerstatus sind jene aus der ehemaligen Sowjetunion, bei denen es sich vorwiegend um jüdische Kontingentflüchtlinge mit einem eher vorteilhaften Rechtsstatus handelt, mit einem Abiturientenanteil von 40 Prozent mit Abstand die bildungserfolgreichste Migrantengruppe. Migrantinnen und Migranten aus EU-15-Staaten zählen häufiger als Aussiedler zu den Geringgebildeten. Die Migranten ohne Aussiedlerstatus aus Polen, vor 1990 als politisch willkommene Flüchtlinge, danach als Familienmigranten gekommen, weisen ein fast identisches Bildungsniveau wie Aussiedlerinnen und Aussiedler auf. Besonders hohe Anteile von Personen ohne Abschluss (23 Prozent) oder nur

mit einem Hauptschulabschluss (54 Prozent) weisen die Türkeistämmigen auf. Die Zugewanderten aus „sonstigen Drittstaaten“, deren politisch-rechtliche Inkorporationsmodi sich vom negativen bis in den neutralen Bereich erstreckten, heben sich von Aussiedlern dadurch ab, dass sich unter ihnen sowohl weniger Bildungsarme als auch mehr Bildungserfolgreiche, aber nur 18 Prozent mit einer Mittleren Reife befinden. In der Gruppe, die vor allem als Asylsuchende aus Drittstaaten des Nahen und Mittleren Ostens sowie aus Afrika kamen, war der Anteil derjenigen Personen, die nicht mehr als einen Hauptschulabschluss erlangten, mit 51 Prozent deutlich höher als unter Aussiedlern, während sich die jeweili-

gen Abiturientenanteile nicht signifikant voneinander unterscheiden. Unter den ex-jugoslawischen Bürgerkriegsflüchtlingen haben fast zwei Drittel höchstens mit einem Hauptschulabschluss die Schule in Deutschland verlassen.

## 5. Das Zusammenspiel des Rechtsstatus mit anderen Bildungsdeterminanten

Wäre die rechtliche Stratifikation zwischen diesen Migrantengruppen der einzige Einflussfaktor, wäre es plausibel zu erwarten, dass Aussiedlerinnen und Aussiedler häufiger als die anderen Gruppen das Abitur erzielt hätten. Zugleich könnten die relativen Bildungsvorteile der Ersteren bezüglich der Vermeidung von Bildungsarmut auch durch andere als die diskutierten politisch-rechtlichen Einflüsse begründet oder zumindest verstärkt sein. An anderer Stelle wurde solchen alternativen Erklärungen mit Hilfe multivariater Schätzmodelle ausführlich nachgegangen (Söhn 2008: 418-422, 2011: Kap. 8). Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammenfassend berichtet.

Die wichtigste alternative Erklärung ist die Bildung der Eltern – sie ist nicht durch den Rechtsstatus oder den rechtlichen Zuwanderungsweg determiniert. Diese aus dem Herkunftsland mitgebrachte Ressource erweist sich auch nach der transnationalen Wanderung als für den Schulerfolg der Kinder einflussreiches kulturelles Kapital. Der Bildungsvorsprung der Aussiedlerkinder gegenüber anderen Migrantinnen und Migranten lässt sich zum Teil, und zwar zu gut einem Viertel, darauf zurückführen, dass ihre Eltern häufiger als die der anderen Migrantenkinder – insbesondere jene aus der Türkei, Ex-Jugoslawien und den EU-Staaten – zumindest ein mittleres Bildungsniveau aufweisen. Zum Teil kumulierten also rechtlich-politische und sozio-kulturelle Nachteile in der Erwachsenen- und damit auch in der Kindergeneration. Dabei gingen mit der Kumulation dieser Nachteile vermutlich auch negative ethnische Zuschreibungen einher, die ebenfalls Bildungschancen eher mindern.

Im Gegensatz zu solchen offensichtlichen Mehrfachbenachteiligungen bei Teilen der Migranten ohne Aussiedlerstatus konnte aber ein

knappes Drittel von diesen (vor allem jene aus der Ex-UdSSR, Polen und außereuropäischen Drittstaaten) von dem Vorteil profitieren, in bildungsnahen Elternhäusern (mit dem ausländischen Äquivalent eines Abiturs) aufzuwachsen. Zudem zeigt sich der Vorsprung der Aussiedlerinnen und Aussiedler gegenüber den anderen Migrantinnen und Migranten nur, wenn die Eltern *nicht* zu den höher gebildeten zählten (Interaktionseffekt). Ferner ist der relative Bildungsvorteil der Aussiedlerkinder gegenüber den anderen Migranten teilweise, aber nicht vollständig, darüber statistisch zu erklären, dass Erstere im Schnitt seltener als Seiteneinsteiger während der Sekundarstufe eingewandert sind, seltener in kinderreichen Familien aufwuchsen und ihre Eltern nicht ganz so oft in Deutschland arbeitslos waren, wie es bei den Zugewanderten ohne Aussiedlerstatus der Fall war. Gerade der letzte Punkt, die bessere ökonomische Integration der Eltern, ist dabei, wie oben argumentiert wurde, mit beeinflusst von den ökonomischen Rechten und integrationspolitischen Programmen für erwachsene Aussiedlerinnen und Aussiedler.

Ebenfalls mit der aussiedlerspezifischen Migrationspolitik verknüpft ist schließlich der Einflussfaktor der Deutschkenntnisse, die im Mikrozensus jedoch nicht erhoben wurden. Zum einen reisten aufgrund der gesetzlichen Anerkennungsregelungen zumindest ein Teil der Aussiedlerinnen und Aussiedler mit Deutschkenntnissen ein. Dies waren primär Rumäniendeutsche (Silbereisen et al. 1999: 83f.). Diese sprachlichen Vorteile waren vermutlich entscheidend dafür, dass Rumäniendeutsche relativ häufig (38 Prozent) die Hochschulreife erlangten; allerdings machte diese Subgruppe nur gut acht Prozent der untersuchten Aussiedlerkohorten aus (Söhn 2011: 203, 321). Zum anderen ist belegt, dass Aussiedler im Laufe ihres Aufenthalts zügiger als andere Migranten in ihren Familien (auch) die deutsche Sprache benutzen (Müller/Stanat 2006: 236; Söhn 2008: 424). Da der familiäre Sprachgebrauch wiederum mit höheren Lesekompetenzen assoziiert ist (Müller/Stanat 2006: 240, 244), erscheint es plausibel, dass Aussiedlerkinder auch schulisch von der sprachlichen Integration ihrer Eltern profitierten. Wie bereits bei der vorteilhafteren öko-

nomischen Integration von Aussiedlereltern ist auch die sprachbezogene Integration in Zusammenhang mit dem günstigen politisch-rechtlichen Aufnahmekontext, hier insbesondere den staatlich finanzierten Deutschkursen, zu betrachten.

## 6. Zusammenfassende Diskussion und Ausblick

Ausgangspunkt dieses Beitrags war das Spannungsverhältnis zwischen der klaren rechtlichen Hierarchie zwischen unterschiedlichen Migrantengruppen einerseits und der universalistischen Inklusionslogik im Bildungssystem andererseits. In der Bundesrepublik spielte für die Zuwandererkohorten von 1987 bis 2003 der spezifische Rechtsstatus der immigrierten Kinder zumindest an den „Rändern“ des Bildungssystems durchaus eine Rolle: beim gefährdeten Zugang zu allgemeinbildenden Schulen im Fall von Kindern ohne legalen Aufenthalt oder mit prekären rechtlichen Status und für die außerschulischen, aber bildungsbezogenen Förderprogramme im Fall der Aussiedlerkinder und -jugendlichen.

Stärker ausgeprägt war die rechtliche Stratifikation in der nicht bildungsbezogenen Sphäre. Neben dem unterschiedlichen Grad an Bleibesicherheit und an politischem Prestige wurden durch die differenzielle Ausgestaltung der politisch-rechtlichen Inkorporationsmodi sowohl die ökonomischen als auch die sprachlichen Ressourcen der Migranteltern und hierüber vermittelt auch die Bildungserfolge ihrer Kinder mit beeinflusst. Diese vermittelten Einflüsse würde man übersehen, wäre der analytische Fokus alleine auf das Schulsystem gerichtet.

Die Aussiedlerpolitik als Beispiel für eine besonders inklusive Integrationspolitik zeichnete sich in ihren Auswirkungen dadurch aus, dass der Aussiedlerstatus – verglichen mit dem von Ausländern – weniger einen hohen schulischen Abschluss förderte, sondern eher Bildungsrisiken abfederte, und zwar insbesondere, wenn die Migrantenkinder nicht das Glück hatten, von einem hohen elterlichen Bildungsniveau profitieren zu können.

Dass die relativen Bildungsvorteile von Aussiedlern nicht noch größer ausfielen, könnte auch durch einen nach unten gerichteten Nivellierungseffekt bedingt gewesen sein, der aus den generellen institutionellen Hürden für Migrantenkinder resultierte, die bei ihrer Einschulung in Deutschland die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschten. Dies betrifft insbesondere die Schwierigkeiten von Seiteneinsteigern im stratifizierten Sekundarschulsystem – ein Phänomen, dem in der Kontroverse über eine mögliche direkte ethnische Diskriminierung am „regulären“ Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe (vgl. zusammenfassend: Kristen 2006) wenig Beachtung geschenkt wird.

Da die Untersuchung historisch retrospektiv angelegt ist – der Aussiedlerzuzug ist faktisch zum Erliegen gekommen –, stellt sich abschließend die Frage, wie vor dem Hintergrund der Untersuchungsergebnisse neuere Entwicklungen zu bewerten sind.

Eine erste migrationspolitische Verbesserung ist die Einführung von Integrationskursen (Deutschkurse einschließlich sozialkundlicher „Orientierungskurse“) durch das Zuwanderungsgesetz von 2005. Hauptsächlich Familienmigranten, d. h. vor allem nachziehende Ehegatten, zählen jetzt neben Spätaussiedlern und anerkannten politischen Flüchtlingen zu den anspruchsberechtigten, „unterstützungswürdigen“ Zugewanderten. Diese Integrationskurse sollten die kognitiv-kulturellen Integrationsprozesse der betroffenen Migranteltern und hierüber vermittelt die Bildungschancen ihrer Kinder günstig beeinflussen.

Des Weiteren führte das Staatsangehörigkeitsgesetz aus dem Jahr 2000 dazu, dass hier geborene Kinder ausländischer Eltern, von denen mindestens einer seit acht Jahren in Deutschland lebt und ein unbefristetes Aufenthaltsrecht hat, von Geburt an deutsche Staatsangehörige werden. Allerdings betrifft dies nur den Teil der zweiten Generation, deren Eltern ohnehin schon einen stabilen Aufenthaltstitel haben. Ausgenommen von dieser Reform sind immer noch (hier geborene und zugewanderte) Kinder von Asylsuchenden und Geduldeten, welche gleichzeitig von den integrationspolitischen Bundesprogram-

men ausgeschlossen bleiben. Hier bleibt ein exkludierender politisch-rechtlicher Inkorporationsmodus prägend – mit den wahrscheinlichen negativen Konsequenzen für die Bildungskarriere dieser Kinder, die trotz prekärem Status jahrelang und eventuell auf Dauer in Deutschland leben.

Ein Fortschritt für Kinder ohne legalen und mit prekärem Status ist schließlich der Beschluss der Bundesregierung im Mai 2010, Deutschlands Vorbehalt bezüglich der UN-Kinderrechtskonvention zurückzunehmen. Um den bloßen Zugang dieser Kinder zu allgemeinbildenden Schulen tatsächlich zu sichern, verabschiedete der Bundestag Anfang Juli 2011 eine entsprechende Veränderung des Aufenthaltsgesetzes (die tageszeitung vom 9./10.7.2011). Anpassungen schulrechtlicher Regelungen einiger Bundesländer stehen noch aus.

Bezüglich der Förderung innerhalb des Bildungssystems hat sich alleine schon in den ver-

wendeten Begrifflichkeiten ein Trend fortgesetzt: Die noch in den 1990er Jahren völlig selbstverständliche Unterscheidung zwischen ausländischen Kindern und Aussiedlerkindern ist obsolet. Die Oberbegriffe der Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache haben sich durchgesetzt und betonen so die – für die pädagogische Eigenlogik relevante – Gemeinsamkeit der Lernbedingungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Ob die geschilderten schulrechtlichen und begrifflichen Tendenzen mit einer substanziellen Verbesserung der Förderung für Migrantenkinder (der ersten und zweiten Generation) einhergehen werden, ist indessen weniger klar. Reformen, die dazu führen, dass der Schulerfolg insgesamt weniger abhängig von der Familiensprache und den sozioökonomischen Ressourcen der Eltern wird, bleiben die große Aufgabe der zukünftigen Bildungspolitik in Deutschland.

## Literatur

- Bommes, Michael 1999: Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf, Opladen.
- Brüß, Joachim 2002: Zu den Strukturen wechselseitiger Einschätzungen bei Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft. Deskriptive Auswertungen zur Befragung im Jahr 2001. IKG-Jugendpanel: Arbeitspapier Nr. 5., Bielefeld.
- Flam, Helena (Hrsg.) 2007: Migranten in Deutschland. Statistiken – Fakten – Diskurse, Konstanz.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf 2000: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Opladen, S. 321-341.
- Hertel, Silke; Hochweber, Jan; Steinert, Brigitte; Klieme, Eckhard 2010: Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht, in: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster et al., S. 113-151.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 1979: Neufassung der Vereinbarung „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8.4.1971 i. d. F. vom 26.10.1979, Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz) 1997: Eingliederung von Berechtigten nach dem Bundesvertriebenengesetz (BVFG) in Schule und Berufsausbildung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.12.1971 i.d.F. vom 12.9.1997, Bonn.
- Koller, Barbara 1995: Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen für Aussiedler. Freundliche Begrüßungsgeste oder unverzichtbare Eingliederungshilfe?, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28 (1), S. 109-128.

- Kristen, Cornelia 2006: Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. WZB Discussion Paper Nr. SP IV 2006: 601, Berlin.
- Krüger-Potratz, Marianne 2005: Migration als Herausforderung für Bildungspolitik, in: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft, Königstein/Taunus, S. 56-82.
- Kühne, Peter; Rüssler, Harald 2000: Die Lebensverhältnisse der Flüchtlinge in Deutschland, Frankfurt/New York.
- LDS NRW (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen) 2000: Junge Menschen aus Zuwandererfamilien in Ausbildung und Beruf. Analyse des Schulbesuchs junger Menschen aus Zuwandererfamilien in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse aus den amtlichen Schuldaten der allgemein bildenden Schulen, Düsseldorf.
- Marrow, Helen B. 2009: Immigrant bureaucratic incorporation: The dual roles of professional missions and government policies, in: American Sociological Review 74 (Oct.), S. 756 -776.
- Menjívar, Cecilia 2008: Educational hopes, documented dreams: Guatemalan and Salvadoran immigrants' legality and educational prospects, in: Annals AAPSS 620 (Dec.), S. 177 -193.
- Mohr, Katrin 2005: Stratifizierte Rechte und soziale Exklusion von Migranten im Wohlfahrtsstaat, in: Zeitschrift für Soziologie 34 (5), S. 383 -398.
- Motakef, Mona 2006: Recht auf Bildung. Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen, Berlin.
- Mouw, Ted; Xie, Yu 1999: Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation?, in: American Sociological Review 64 (2), S. 232 -252.
- Müller, Andrea G.; Stanat, Petra 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, S. 221 -255.
- Portes, Alejandro; Fernández-Kelly, Patricia; Haller, William 2009: The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence, in: Journal of Ethnic and Migration Studies 35 (7), S. 1088 -1104.
- Puskeppeleit, Jürgen; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) 1999: Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 -1999, Münster.
- Radtke, Frank-Olaf 1996: Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik, in: Auernheimer, Georg; Gstettner, Peter (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften, Frankfurt a. M., S. 49 -63.
- Rauer, Valentin; Schmidtke, Oliver 2004: Integration als Exklusion: Mediale und alltagspraktische Rahmungen eines sozialwissenschaftlichen Konzepts, in: Eder, Klaus; Rauer, Valentin; Schmidtke, Oliver (Hrsg.): Die Einhegung des Anderen. Türkische, polnische und russlanddeutsche Einwanderer in Deutschland, Wiesbaden S. 249 -274.
- Reuter, Lutz 1999: Schulrechtliche und schulpraktische Fragen der schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 99 (1), S. 26 -43.
- Silbereisen, Rainer K.; Lantermann, Ernst-Dieter; Schmitt-Rodermund, Eva (Hrsg.) 1999: Aussiedler in Deutschland. Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten, Opladen.



- Söhn, Janina 2008: Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich, in: Berliner Journal für Soziologie 18 (3), S. 401-443.
- Söhn, Janina 2011: Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen, Wiesbaden.
- Steinbach, Anja 2004: Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland, Wiesbaden.
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) 2010: Humanität und Staatsräson auf Kollisionskurs: Der Schulzugang von Kindern irregulärer Zuwanderer. Ergebnisse einer Studie für die Stiftung Mercator. SVR-Info (April), Berlin.
- Vogel, Dita; Aßner, Manuel 2010: Kinder ohne Aufenthaltsstatus – illegal im Land, legal in der Schule, Berlin.
- Yoshikawa, Hirokazu 2011: Immigrants raising citizens: Undocumented parents and their young children, New York.

# Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt?<sup>1</sup>

Cornelia Gresch, Kai Maaz, Michael Becker, Nele McElvany

## Zusammenfassung

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen seltener das Gymnasium als Kinder ohne Migrationshintergrund. Vor diesem Hintergrund ist es zunächst überraschend, dass Migranten in Kontrast zu dieser geringen Bildungsbeteiligung häufig einen hohen Bildungsabschluss anstreben. In dem vorliegenden Beitrag werden verschiedene Ansätze zur Erklärung dieser hohen Bildungsaspiration von Migranten herausgearbeitet und im Rahmen multivariater Analysen empirisch überprüft. Datengrundlage bildet die bundesweite Studie TIMSS-Übergang, durchgeführt im Jahr 2007 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Im Mittelpunkt stehen die unmittelbaren Bildungswünsche von Eltern für ihre Kinder, die jeweils eine vierte Klasse besuchen und vor dem Übergang in die Sekundarstufe stehen. Die Auswertungen zeigen, dass Eltern mit Migrationserfahrung verglichen mit Eltern ohne Migrationserfahrung zunächst tendenziell seltener den Wunsch äußern, ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken. Dies kann allerdings in erster Linie auf den niedrigeren sozialen Status von Migranten und die geringeren schulischen Leistungen der Kinder zurückgeführt werden. Unter gleichen sozialen und schulischen Voraussetzungen streben Eltern mit Migrationserfahrung – und hierbei verstärkt türkischstämmige Eltern – häufiger das Gymnasium für ihre Kinder an als Eltern ohne Migrationserfahrung. Dieser „positive Migrationseffekt“ ist zum einen durch die hohe Bedeu-

tung zu erklären, die Migranten dem Abitur beizumessen, und zum anderen durch eine optimistischere Einschätzung des schulischen Leistungsvermögens ihrer Kinder, als dies durch die Noten und die erhaltene Empfehlung widerspiegelt wird.

## 1. Einleitung

Kinder mit Migrationshintergrund besuchen insgesamt deutlich seltener das Gymnasium als Kinder ohne Migrationshintergrund. Studien zu den Ursachen der geringen Bildungsbeteiligung konnten zeigen, dass diese in erster Linie auf den niedrigen sozioökonomischen Status und niedrigere schulische Leistungen zurückgeführt werden kann: Bei gleichen Ausgangsvoraussetzungen besuchen Migrantenkinder teilweise sogar häufiger das Gymnasium und erzielen mitunter höhere Bildungsabschlüsse als Nicht-Migranten<sup>2</sup> (vgl. u.a. Gresch/Kristen 2011; Gresch/Becker 2010; Hustinx 2002; Kristen/Dollmann 2009; van Tubergen/van de Werfhorst 2007). Zur Erklärung dieses „positiven“ Migrationseffekts wird in der Regel die Bildungsaspiration von Migranten herangezogen. So wurde verschiedentlich berichtet, dass Migranten und ihre Nachkommen verglichen mit Nicht-Migranten einen höheren Bildungsabschluss anstreben (z.B. Bittlingmayer/Bauer 2007; Segeritz et al. 2010). Doch weshalb wünschen sich Zuwanderer einen besonders hohen Bildungsabschluss für ihre Nachkommen?

1 Der vorliegende Beitrag lehnt in Teilen an die Dissertation der Erstautorin (vgl. Gresch 2012) an.

2 Der Begriff der Migranten umfasst in dem Text jeweils beide Geschlechter.

Zu den Hintergründen der hohen Bildungsaspiration von Migranten ist bislang insbesondere im deutschsprachigen Raum wenig bekannt.

In dem vorliegenden Beitrag wird dieses Desiderat aufgegriffen. Es werden verschiedene Erklärungen der hohen Bildungsaspiration von Migranten herausgearbeitet und im Rahmen multivariater Analysen empirisch überprüft. Datengrundlage bildet die bundesweite Studie TIMSS-Übergang, durchgeführt im Jahr 2007 am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Der Fokus liegt auf der Bildungsaspiration von Eltern, deren Kind die vierte Klasse besucht und im folgenden Jahr auf eine weiterführende Schule wechselt. Aufgrund des niedrigen Alters dieser Schülerinnen und Schüler ist bei dieser Gruppe der Bildungswunsch der Eltern für den schulischen Übergang ausschlaggebend. Ein Hauptaugenmerk wird im Folgenden auf den Gruppen türkischstämmiger Migranten und (Spät-)Aussiedler liegen.

## 2. Zu den Hintergründen der Bildungsaspiration von Migranten

In Deutschland erfolgte insbesondere in den 1960er und 1970er Jahren die Zuwanderung sozial selektiv, da vor allem Personen für niedrig qualifizierte Bereiche auf dem Arbeitsmarkt rekrutiert wurden. Hinzu kommt, dass Sprache wie auch Bildungs- oder Berufsbildungsabschlüsse von Zuwanderern häufig an den Bildungskontext im Herkunftsland gekoppelt sind und im Aufnahmeland nur begrenzt genutzt werden können (vgl. Esser 2006). Als Folge weisen Migranten häufig geringere schulische Qualifikationen auf und nehmen vergleichsweise niedrige berufliche Positionen ein. Die Bildungsaspiration von Migranten ist in zweierlei Hinsicht durch diese Sozialschichtzugehörigkeit geprägt: Auf der einen Seite wird gerade die ursprünglich niedrige Sozialschichtzugehörigkeit gekoppelt mit der Migrationserfahrung selbst als Argument aufgeführt, weshalb Migranten eine *hohe* Bildungsaspiration aufweisen (vgl. u. a. Kao/Tienda 1995; Kristen/Dollmann 2009; Ogbu 1991a, 1991b; Segeritz et al. 2010; Stanat et al. 2010): Demnach verbinden Zuwanderer mit ihrer Migration gezielt den

Wunsch, im Aufnahmeland ein besseres Leben zu führen als im Herkunftsland. Die Möglichkeiten der Zuwanderer, im Aufnahmeland diese Wünsche umzusetzen, sind allerdings begrenzt, weshalb sie ihre Bildungsziele teilweise auf die Kinder übertragen. Der Bildungserwerb der eigenen Kinder wird als langfristige Möglichkeit eines sozialen Aufstiegs wahrgenommen und diesem wird entsprechend ein besonders hoher Wert beigemessen. Dieses Phänomen wird auch als „Zuwanderungsoptimismus“ bezeichnet: Migranten streben hohe Bildung als Mittel der sozialen Aufwärtsmobilität an. Entsprechend finden sich hohe Bildungsaspirationen auch verstärkt bei den direkt Zugezogenen (vgl. Kao/Tienda 1995; Segeritz et al. 2010).

Die Sozialschichtzugehörigkeit von Migranten hängt allerdings in einer zweiten Weise, und dabei eher hemmend, mit der Bildungsaspiration von Migranten zusammen: So besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Bildungsaspiration (vgl. z. B. Stocké 2009). In der Literatur wird dieser Zusammenhang auf das so genannte „Statuserhaltungsmotiv“ zurückgeführt (vgl. Sewell et al. 1969): Demnach werden nach Möglichkeit Bildungskarrieren angestrebt, durch die der Status der Familie erhalten beziehungsweise verbessert werden soll. Die entsprechende sozialschichtabhängige Bildungsaspiration wird im Laufe der Sozialisation durch wichtige Bezugspersonen und durch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten geprägt. Da sich die Sozialisationsumwelten je nach Hintergrund unterscheiden, entwickeln sich auch die Bildungsaspirationen jeweils unterschiedlich. Familien mit einem hohen sozialen Status streben entsprechend hohe Bildungsabschlüsse an, während diese in Familien mit geringem Sozialstatus weniger wichtig sind. Zudem verfügen Familien, die einer niedrigen Sozialschicht zuzuordnen sind, über geringere Mittel, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen, weshalb unabhängig von den ursprünglichen Bildungsabsichten der Erwerb hoher Bildungsziele erschwert ist. Konsequenterweise müssten somit Migranten – zumindest unter dem Aspekt der im Mittel niedrigeren Sozialschichtzugehörigkeit – absolut betrachtet eine niedrige Bildungsaspiration aufweisen.

Weitere Faktoren erschweren zusätzlich den Erwerb hoher Bildung für Migranten und wirken sich ebenfalls ungünstig auf die Bildungsaspiration aus. Hierzu gehören insbesondere die schulischen Leistungen von Migrantenkindern. Diese fallen unter anderem aufgrund eines anderen sprachlichen Hintergrundes weniger günstig aus als bei Kindern ohne Migrationshintergrund (vgl. Kristen 2008). Gerade beim Übergang in die Sekundarstufe spielen diese schulischen Leistungen allerdings eine zentrale Rolle, da sie maßgeblich die Noten und die Übergangsempfehlung für die weiterführende Schulform bestimmen (Maaz/Nagy 2009). Somit schränken schlechte schulische Leistungen ebenfalls die Möglichkeiten ein, einen hohen Bildungsabschluss zu realisieren. Die Bildungsaspiration orientiert sich immer auch zu einem gewissen Grade an den tatsächlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten (vgl. Goldenberg et al. 2001; Kleine et al. 2009; Ojeda/Flores 2008).<sup>3</sup> Das heißt: Sofern keine oder nur sehr beschränkte Möglichkeiten bestehen, um ein ursprünglich hohes Bildungsziel zu erreichen, kann dies ebenfalls zu einer entsprechend niedrigeren Bildungsaspiration führen.

Diese Argumentation – dass sich Bildungswünsche den Gelegenheitsstrukturen angleichen – knüpft auch an eine These von Mickelson (1990) an: Demnach fällt die Bildungsaspiration von Migranten nicht tatsächlich höher aus als in der Aufnahmegesellschaft, sondern das konzeptionelle Verständnis der Frage zur Erfassung dieser Bildungsaspiration variiert. Mickelson (1990) unterscheidet hierzu zwischen abstrakten und konkreten Einstellungen zur hohen Bildung. Während es sich bei *abstrakten* Einstellungen um generalisierte Normen über Bildung als Mittel zum sozialen Aufstieg handelt, die von allen Mitgliedern einer Gesellschaft geteilt werden, beziehen sich *konkrete* Einstellungen auf die Gelegenheitsstrukturen der einzelnen Gruppen, wie diese sich beispielsweise als Folge wahrgenommener beruf-

licher Hürden ergeben. Je nach individuellen Möglichkeiten passen sich die Einstellungen diesen Gegebenheiten an. Nach der Autorin herrscht in der Gesellschaft Konsens darüber, dass hohe Bildung einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft einnimmt und entsprechend erstrebenswert ist. Zwischen den verschiedenen Schichten und ethnischen Gruppen finden sich allerdings unterschiedliche Voraussetzungen für die Partizipation an Bildung. Als Folge kommt es zu einem Anpassungsprozess der generalisierten Einstellungen an diese Gegebenheiten und die Bildungswünsche, die sich auf ein konkretes zeitnahes Ereignis beziehen, fallen entsprechend niedrig aus. Der Zuwanderungsoptimismus bezieht sich somit in erster Linie auf generalisierte Normen, die vor dem Hintergrund der strukturellen Einschränkungen gedämpft werden. Nach Mickelson (1990) ist die besonders hohe Bildungsaspiration bei ethnischen Minderheiten nicht grundsätzlich vorzufinden, sondern bezieht sich vor allem auf abstrakte Einstellungen.

Darüber hinaus kann eine weitere Erklärung der hohen Bildungsaspiration von Migranten aufgeführt werden. Diese Erklärung knüpft an einen Befund an, der bereits in unterschiedlichen Forschungsarbeiten belegt werden konnte, allerdings bislang noch nicht mit der Bildungsaspiration in Verbindung gebracht worden ist. Demnach beurteilen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder auch ihre Eltern das schulische Leistungsvermögen tendenziell besser, als dies Noten oder auch objektive Leistungsindikatoren – wie beispielsweise die Ergebnisse standardisierter Leistungstests – nahelegen (vgl. u. a. Harazd 2007; Lehmann et al. 1997). Lehmann et al. (1997) konnten beispielsweise anhand der Hamburger LAU-Studie zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund trotz teilweise deutlich geringerer Leistungen eine etwas höhere Einschät-

3 Für einige Migrantengruppen können sich im Rahmen dieses Anpassungsprozesses auch Gegenkulturen herausbilden, in denen Bildung als Mittel zur Aufwärtsmobilität in Frage gestellt wird und andere Ziele und Mittel als angemessen gelten, um eine Statusverbesserung zu erreichen (vgl. Ogbu 1991a, 1991b; Kao/Thompson 2003). Nach Ogbu werden diese Gegenkulturen insbesondere in Minderheitengruppen gebildet, die unfreiwillig migriert sind. Ein Beispiel hierfür wären etwa Teile der afroamerikanischen Bevölkerung, die Nachkommen der ehemaligen Sklaven sind. Für die Situation in Deutschland gibt es hierzu kein eindeutiges Äquivalent.

zung des eigenen Leistungsvermögens aufwiesen. Auch Harazd (2007) fand in ihren Analysen Indizien dafür, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihrem Kind teilweise eine höhere Schulform zutrauen, als dies die Lehrkraft im Rahmen der Übergangsempfehlung ausgesprochen hat. Deshalb diese Diskrepanz vorliegt, ist bislang nicht ausreichend geklärt.<sup>4</sup> Zeigen sich Eltern überzeugt, dass ihr Kind gute schulische Leistungen erbringt und das Gymnasium meistern kann, werden sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einen Gymnasialbesuch anstreben als Eltern, die eine eher pessimistische Einstellung zu den Fähigkeiten des eigenen Kindes haben. Der oben angesprochene Anpassungsprozess der Bildungsaspiration an die tatsächlichen Gelegenheitsstrukturen kann demnach in dem Rahmen stattfinden, in dem die verschiedenen Barrieren und Möglichkeiten auch als solche erkannt und akzeptiert werden.<sup>5</sup> Somit könnte eine weitere Erklärung für die hohe Bildungsaspiration von Migranten in einer optimistischeren Beurteilung beziehungsweise gegebenenfalls einem *Mismatch* zwischen den Leistungserwartungen und den tatsächlich erbrachten Leistungen (im Sinne standardisierter Tests oder auch Noten) liegen.

Bislang existieren nur wenige Studien, die sich mit der Bildungsaspiration von Migranten in Deutschland beschäftigt haben. In der Regel wurde gezeigt, dass die Bildungsaspiration von Migranten höher ausfällt als bei Nicht-Migranten. Als Indikatoren für die Bildungsaspiration wurden in der Regel längerfristige Ziele – wie der gewünschte Schulabschluss oder die Bewertung verschiedener Schularten am Ende der Grundschulzeit – verwendet. Ausnahme bildet ein Beitrag von Stanat et al. (2010), in dem 15-jährige Schülerinnen und Schüler nach den angestrebten Bildungsabschlüssen gefragt wurden. Während polnischstämmige Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation ebenfalls häufiger das Abitur als angestrebten Bildungsabschluss nannten, gaben türkischstämmige Migranten wie auch Jugendliche der zweiten Generation, deren Familien aus dem Gebiet der ehemaligen UdSSR zuge-

wandert waren, zunächst seltener das Abitur als Wunschabschluss an. Erst unter zusätzlicher Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsniveaus konnte auch hier ein positiver Zusammenhang für Migranten nachgewiesen werden. Die Autoren führen diese Abweichung darauf zurück, dass es für Migranten angesichts der schwächeren Leistungen und weniger anspruchsvollen Schulformen unrealistisch wäre, wenn sie unabhängig von dieser Ausgangslage einen hohen Bildungsabschluss erwarten würden (vgl. Stanat et al. 2010: 53). Weitere vertiefende Forschungsarbeiten, in denen u. a. auch die Hintergründe der hohen Bildungsaspiration von Migranten vertieft werden, stehen für Deutschland weitgehend aus.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden untersucht, inwiefern sich für Migranten eine höhere Bildungsaspiration als für Nicht-Migranten belegen lässt, wenn es sich um ein konkretes, in naher Zukunft liegendes Ereignis handelt. Weiterhin wird überprüft, welche Ursachen dieser Bildungsaspiration zugrunde liegen bzw. konkret, welche Rolle der sozialen Herkunft und den schulischen Voraussetzungen zukommt. Schließlich werden weiterführende Erklärungen für die Bildungsaspiration mit einbezogen: der Zuwanderungsoptimismus im engeren Sinne und die Rolle des „wahrgenommenen“ schulischen Potenzials.

Es wird erwartet, dass Migranten der Bildung generell einen höheren Stellenwert beimessen als Nicht-Migranten (als Indikator für den Zuwanderungsoptimismus) und dass Migranten, verglichen mit Nicht-Migranten, das schulische Vermögen ihrer Kinder positiver einschätzen, als dies die tatsächlichen Leistungen nahelegen. Beide Indikatoren sollten zudem substantiell zur Erklärung der hohen Bildungsaspiration von Migranten beitragen.

### 3. Datengrundlage und Methoden

Datengrundlage der Arbeit bildet die Studie „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regio-

4 Für eine Diskussion verschiedener Möglichkeiten siehe Fazit.

5 Für detailliertere Ausführungen zur Einbettung dieser Mechanismen in die Wert-Erwartungstheorie vgl. Gresch 2012.

nale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“ (TIMSS-Übergang), die am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin durchgeführt wurde (vgl. Maaz et al. 2010). Die „TIMSS-Übergangsstudie“ ist an die internationale Vergleichsstudie „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) 2007 angegliedert (vgl. Bos et al. 2008). Es handelt sich um eine repräsentative bundesweite Untersuchung von Viertklässlern, ihren Eltern und Lehrkräften über mehrere Erhebungszeitpunkte am Ende der Grundschulzeit. Ausgeschlossen sind Bundesländer, in denen der Übergang nach der 6. Klasse erfolgte (Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern). Ergänzt wurde die Stichprobe um Schulen mit überproportional hohen Migrantenanteilen.

Die im Folgenden vorgestellten Analysen beschränken sich auf die ersten drei der insgesamt fünf Erhebungszeitpunkte. Im November 2006 wurde eine erste Befragung der Lehrkräfte und Eltern durchgeführt, eine zweite Befragung – ebenfalls der Lehrkräfte und Eltern – erfolgte direkt nach Erhalt der Übergangsempfehlung bzw. Beantragung des Übertrittzeugnisses im Frühjahr 2007. Die dritte Erhebung fand im Rahmen der TIMSS-Testung zu einem Zeitpunkt statt, zu dem die Eltern ihr Kind in der Regel bereits auf der Zielschulform angemeldet hatten. Unter anderem liefert diese dritte Erhebung weitere Informationen zu den Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie zu den Ergebnissen verschiedener Leistungstests (weiterführend vgl. Becker et al. 2010). Insgesamt gingen 5.212 Schülerinnen und Schüler sowie ihre Eltern in die Analysen ein.

Betrachtet wurden Eltern mit Migrationshintergrund insgesamt sowie *türkischstämmige Migranten* und (*Spät-*)*Aussiedler*. Türkischstämmige Migranten wurde über das Geburtsland erfasst, während die Identifikation der (*Spät-*)*Aussiedler* auf Basis von Angaben der Lehrkräfte erfolgte. Darüber hinaus wurden jeweils auf Ebene der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Generationen betrachtet: Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (beide Eltern sind in Deutschland geboren), jeweils die 2,5. Generation (ein Elternteil ist in Deutschland, der andere im Ausland geboren), die zweite Generation (bei-

de Elternteile sind im Ausland, das Kind selbst in Deutschland geboren) und die erste Generation (beide Elternteile und der Schüler bzw. die Schülerin sind im Ausland geboren). Da im Rahmen der vorliegenden Arbeit keine Informationen zur Generationenzugehörigkeit der *Eltern* vorliegen, beziehen sich die Analysen zur Bildungsaspiration nur auf Eltern, die selbst zugezogen sind bzw. bei denen ein Elternteil zugezogen ist. Unterschiede zwischen den Generationen können allerdings als Indikator für die Aufenthaltsdauer der Familien und als Maß der Integration (2,5. Generation) der Eltern interpretiert werden.

Die *Bildungsaspiration* wurde – in Anlehnung an die Argumentation von Mickelson (1990) – über eine möglichst konkrete Frageformulierung operationalisiert. Erhoben wurde diese Information vor Erhalt der Übergangsempfehlungen im November 2006. Die Eltern sollten die Frage beantworten: „Auf welche Schulform würden Sie Ihr Kind im nächsten Jahr gerne schicken?“, mit verschiedenen Schulformen als alternative Antwortmöglichkeiten. Die Bildungsaspiration ging als binäre Variable in die Analysen ein mit den Ausprägungen „1“, sofern die Eltern das Gymnasium als Wunschschulform angegeben hatten, und „0“, sofern das Gymnasium nicht genannt worden war.

Zur Erfassung sozialer und schulischer Voraussetzungen wurden Indikatoren der sozialen Herkunft und der schulischen Leistungen verwendet. Hierzu wurde der jeweils höchste Wert des *International Socio-Economic Index of Occupational Status Index* (ISEI; höchster ISEI in der Familie: HISEI) der Eltern herangezogen und der höchste Schulabschluss der Eltern („kein Schulabschluss/Hauptschulabschluss“, „Realschulabschluss“ und „Gymnasium“). Weiter gingen als Indikatoren für die *schulischen Leistungen* die Noten der Schülerinnen und Schüler in den Halbjahreszeugnissen der vierten Klasse in Deutsch und Mathematik in die Analysen ein und die Ergebnisse standardisierter Leistungstests in Deutsch und Mathematik. Die Erhebung der Deutschleistung fand im Rahmen der Normierung der Bildungsstandards statt (vgl. Granzer et al. 2009) und setzt sich aus den vier verschiedenen Kompetenzbereichen „Lesen“, „Hören“, „Sprachge-

brauch“ und „Rechtschreibung“ zusammen. Der Test misst die Deutschleistung hinreichend gut (Zuverlässigkeit des Tests (WLE-Reliabilität):  $r = .81$ ). Der Mathematiktest umfasst – angelehnt an die Lehrbuchaufteilung – die Bereiche „Arithmetik“, „Geometrie/Messen“ und „Daten“ (Zuverlässigkeit des Tests (Cronbachs  $\alpha$ ):  $\alpha = .83$ ).

*Zuwanderungsoptimismus* wurde über eine Skala erhoben, die im Rahmen des Projekts entwickelt wurde und die Bedeutung des Abiturs durch die Eltern widerspiegelt (Beispielfrage: „Man muss heutzutage das Abitur machen. Die anderen Bildungsabschlüsse sind nichts mehr wert.“). Die Beantwortung der Items erfolgte auf einer vierstufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis hin zu „trifft völlig zu“ (4), so dass hohe Werte für eine hohe Bedeutung des Abiturs sprechen. Die Skala wurde über den Mittelwert gebildet (Zuverlässigkeit der Skala (Cronbachs  $\alpha$ ):  $\alpha = .76$ ). Zur Erfassung der *Einschätzung des schulischen Potenzials* der Kinder durch die El-

tern wurden zwei Indikatoren verwendet: Zum einen die Einschätzung der schulischen Leistungen (Wortlaut der Frage: „Wie schätzen Sie den schulischen Leistungsstand Ihres Kindes ein?“) mit einer siebenstufigen Antwortskala von „sehr schlecht“ (1) bis „sehr gut“ (7). Zum anderen die erwartete Übergangsempfehlung, welche in der ersten Erhebungswelle erhoben wurde und als binäre Variable (Gymnasium/andere Schulform) in die Analysen einging.

#### 4. Empirische Befunde

Einen ersten Eindruck von der Verteilung der Bildungsaspiration der Eltern, den verschiedenen Indikatoren für soziale und schulische Voraussetzungen (soziale Herkunft, Noten und schulische Kompetenzen) und den Einschätzungen der Eltern zu schulischen Belangen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund vermittelt Tabelle 1.

Tabelle 1:

**Verteilung der Bildungsaspiration, soziale und schulische Voraussetzungen sowie Einschätzungen der Eltern zur schulischen Leistung und Laufbahneempfehlung in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (MHG)**

	Kein MHG	Alle Migranten Insgesamt			Migranten türkischer Herkunft			(Spät-) Aussiedler	
		2,5. Gen.	2. Gen.	1. Gen.	2,5. Gen.	2. Gen.	1. Gen.	2. Gen.	1. Gen.
<b>Bildungsaspiration der Eltern</b>									
Zielschulform Gymnasium (%)	57,8	59,0	56,0	49,2	51,1	48,1	47,3	48,9	50,0
<b>Soziale und schulische Voraussetzungen</b>									
Höchster Schulabschluss d. Eltern (%)									
Kein Abschluss/ Hauptschulabschluss	15,6	23,6	29,2	36,0	36,7	39,5	51,1	26,2	29,9
Realschulabschluss	35,2	26,3	29,3	26,5	28,9	27,9	21,7	42,0	31,9
Abitur	49,2	50,1	41,5	37,5	34,4	32,6	27,2	31,8	38,2
HISEI	51,6	47,4	40,3	39,7	42,4	38,2	34,6	40,2	38,5
Noten im Halbjahreszeugnis									
Deutsch	2,6	2,8	3,1	3,2	3,2	3,4	3,4	2,9	3,3
Mathematik	2,6	2,9	3,0	3,1	3,2	3,3	3,5	2,9	3,0
Schulische Kompetenzen									
Deutsch	151,1	148,4	146,5	144,5	145,6	143,6	140,5	149,5	146,5
Mathematik	151,6	148,4	145,9	145,1	145,3	142,8	141,5	149,6	147,8
<b>Einschätzungen durch die Eltern</b>									
Bedeutung des Abiturs	2,1	2,4	2,5	2,5	2,5	2,5	2,3	2,4	2,5
Eingeschätzte schulische Leistungen	5,4	5,4	5,4	5,3	5,2	5,3	5,4	5,3	5,1
N	3610	518	825	289	119	296	36	87	85

Anmerkungen: HISEI: Höchster ISEI in der Familie.

Quelle: vgl. Gresch 2012: 131, Tabelle 8.3.

In der ersten Zeile befinden sich die jeweiligen Anteile der Eltern, die im Rahmen der ersten Befragung als Bildungswunsch das Gymnasium angegeben hatten, getrennt nach Migrationshintergrund. Hier zeigt sich, differenziert lediglich nach Generationsstatus, dass die Bildungsaspiration von Migranten für die 2,5. und zweite Generation ähnlich und für die erste Generation niedriger ausfällt als von Eltern ohne Migrationshintergrund: Beispielsweise wünschen sich knapp 58 Prozent der Eltern ohne Migrationshintergrund, dass ihr Kind im nächsten Schuljahr das Gymnasium besucht, während der Anteil bei Eltern der ersten Generation nur 49 Prozent beträgt. Die Daten deuten auf Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen hin, bezogen auf Generationsstatus und/oder Herkunftsgruppen.<sup>6</sup> Migranten weisen jedoch *keine* grundsätzlich höhere Bildungsaspiration für ihre Kinder in der vierten Klasse auf als Eltern ohne Migrationsgeschichte, sofern die Bildungsaspiration über ein konkretes, in naher Zukunft liegendes Ereignis erfasst wird. In dieser Hinsicht kann die Zuwanderungsoptimismus-These, nach der die Bildungsaspiration insbesondere bei Migranten, die noch nicht lange in Deutschland leben, höher ausfallen sollte als bei Einheimischen, zunächst nicht bestätigt werden.

Gleichzeitig kann man der Tabelle entnehmen, dass Migranten selbst niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen als Nicht-Migranten und niedrigere soziale Positionen einnehmen (vgl. die niedrigeren HISEI-Werte). Zudem erhalten die türkischstämmigen Schülerinnen und Schüler und Kinder von (Spät-)Aussiedlern schlechtere Noten und erzielen weniger gute Ergebnisse in den Schulleistungstests.

Doch wie verhält es sich neben diesen eher ungünstigen sozialen und schulischen Voraussetzungen mit den verschiedenen Faktoren, die zur Erklärungen einer *hohen* Bildungsaspiration von Migranten herangezogen werden können? Wie der dritte Tabellenblock zeigt, geben Migranten etwas häufiger an, dass das Abitur eine hohe Bedeutung hat, als dies der Fall bei Eltern ohne Mi-

grationshintergrund ist. Dies lässt sich aus den etwas höheren Mittelwerten der Migranten (Werte zwischen 2,3 und 2,5) im Vergleich zu denjenigen der Eltern ohne Migrationshintergrund (2,1) ablesen. Die Einschätzungen der schulischen Leistungen durch die Eltern fallen hingegen ähnlich hoch aus wie bei Eltern ohne Migrationshintergrund. Zusammengefasst heißt dies, dass Kinder mit Migrationshintergrund zwar niedrigere Leistungen bei standardisierten Schulleistungstests erzielen und schlechtere Noten als ihre Mitschülerinnen und -schüler ohne Migrationshintergrund erhalten. Eltern mit Migrationshintergrund schätzen die Leistungen ihrer Kinder allerdings ähnlich gut ein wie Eltern ohne Migrationshintergrund. Diese Diskrepanz auf der Aggregatsebene wird auch deutlich, wenn man die Erwartungen der Eltern, dass ihr Kind eine Gymnasialempfehlung erhält, mit den tatsächlich ausgestellten Gymnasialempfehlungen vergleicht (vgl. Abbildung 1). Eltern mit Migrationshintergrund nehmen häufiger an, dass ihre Kinder eine Gymnasialempfehlung erhalten als Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies zeigte sich ähnlich über die verschiedenen Generationen wie auch in den beiden Herkunftsgruppen, wobei die Diskrepanz insbesondere bei türkischstämmigen Migranten akzentuiert erscheint.

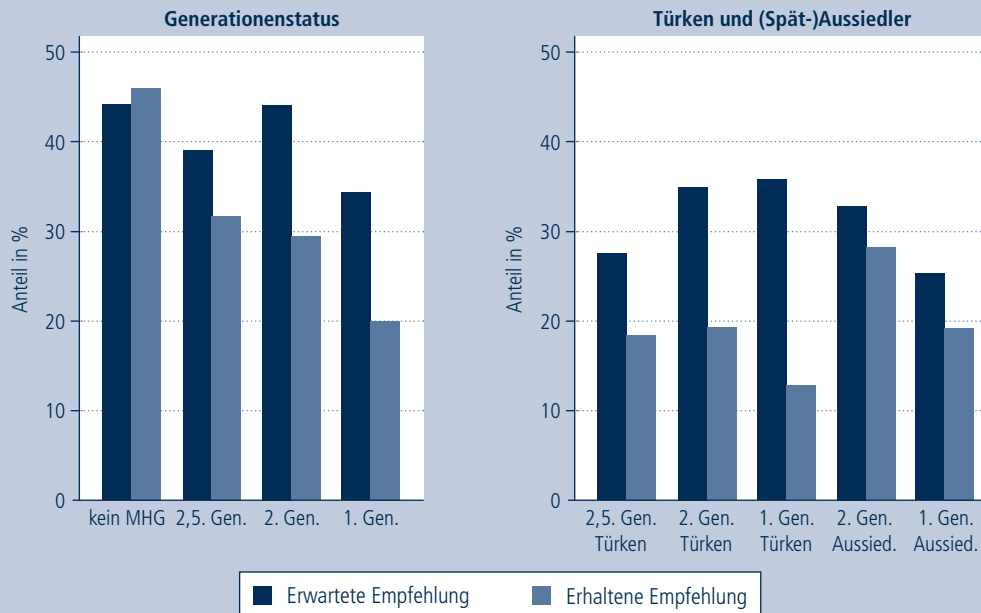
Welchen Erklärungsbeitrag auf der individuellen Ebene leisten nun diese unterschiedlichen Faktoren – soziale und schulische Voraussetzungen wie auch die verschiedenen Einschätzungen der Eltern – zur Bildungsaspiration von Migranten? Dies wurde in einem weiteren Schritt anhand eines multivariaten Modells untersucht, in dem sukzessive die verschiedenen sozialen und schulischen Voraussetzungen wie auch Einschätzungen der Eltern mit berücksichtigt wurden. Die Berechnung erfolgte über logistische Regressionsmodelle, und die Ergebnisse sind in Odds Ratios dargestellt, wobei ein Wert größer „1“ auf einen positiven Zusammenhang hinweist und ein Wert zwischen „0“ und „1“ auf einen negativen Zusammenhang. Ausgewiesen sind die Ergebnisse für türkischstämmige Migranten und (Spät-)Aus-

<sup>6</sup> Es sei darauf verwiesen, dass die in Tabelle 1 wiedergegebenen Werte auch auf ihre statistische Bedeutsamkeit hin bewertet werden müssen. Dies heißt insbesondere, dass nicht alle Unterschiede als zuverlässig bewertet und damit interpretiert werden können. Für eine weiterführende Darstellung der statistischen Auswertungen vgl. Gresch 2012.



Abbildung 1:

### Anteil der Eltern, die eine Gymnasialempfehlung erwarten und Anteil der Schülerinnen und Schüler, die tatsächlich eine Gymnasialempfehlung erhalten in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund



Quelle: TIMSS-Übergang 2007; vgl. Gresch 2012: 163, Abbildung 10.3.

siedler differenziert nach Generationenzugehörigkeit der Kinder (vgl. Tabelle 2).<sup>7</sup>

In Modell 0 bestätigen sich zunächst die Ergebnisse aus Tabelle 1: Werden keine weiteren Hintergrundmerkmale berücksichtigt, fällt die Bildungsaspiration in den verschiedenen Herkunftsgruppen tendenziell geringer aus als in Familien ohne Migrationshintergrund. Statistisch bedeutsam sind diese Unterschiede für die türkischstämmigen Eltern der zweiten Generation und für (Spät-)Aussiedler, deren Kinder der zweiten Generation angehören. Zumindest ähnliche Tendenzen (Koeffizienten  $<1$ ) zeigen sich allerdings auch bei den anderen Gruppen. Bei zusätzlicher Einbeziehung der unterschiedlichen sozialen Herkunft (Bildungsabschluss der Eltern und HISEI) verschwindet dieser negative Zusammenhang, und es bestehen keine weiteren signifikanten Unterschiede in der Bildungsaspiration zwischen Eltern mit und ohne Migrationshinter-

grund (vgl. Tab. 2, Modell M1). Werden zusätzlich auch die unterschiedlich guten Schulnoten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, kehrt sich das Bild um: Eltern mit Migrationshintergrund streben bei vergleichbarer sozialer Herkunft sowie vergleichbaren Schulnoten häufiger das Gymnasium als Zielschulform an als Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies betrifft insbesondere türkischstämmige Eltern, es findet sich aber auch bei (Spät-)Aussiedlern ein positiver Zusammenhang, wenngleich dieser etwas niedriger ausfällt und nur für die 1. Generation statistisch signifikant ist.<sup>8</sup> Insgesamt bestätigen sich somit die Erwartungen, dass Migranten eine höhere Bildungsaspiration aufweisen, nur unter der Bedingung, dass die ungleichen sozialen und schulischen Voraussetzungen berücksichtigt werden. Die Zuwanderungsoptimismus-These findet somit durch diese Analysen bedingt empirische Unterstützung.

<sup>7</sup> Für vertiefende Analysen unter Berücksichtigung der Generationenfolge vgl. Gresch 2012.

<sup>8</sup> Da sich Eltern in ihren Einschätzungen des schulischen Vermögens der Kinder in erster Linie an den Noten orientieren (vgl. Merken et al. 1997), gingen in die hier dargestellten Analysen nur die Schulnoten ein. Die zentralen Befunde bleiben bei alternativer oder ergänzender Einbeziehung der schulischen Kompetenzen in Form standardisierter Leistungstests bestehen vgl. Gresch 2012.

Weiterführend lässt sich prüfen, ob die Ursachen der hohen Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationshintergrund auf die hohe Wertschätzung von Bildung (als Indikator für den Zuwanderungsoptimismus) oder die optimistischere Einschätzung der schulischen Fähigkeiten zurückzuführen ist. Falls einer der beiden Aspekte den positiven Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und hoher Bildungsaspiration in Modell M2 verursacht, sollte der Zusammenhang unter Berücksichtigung der Wertschätzung und/oder der Leistungseinschätzung sinken beziehungsweise verschwinden. Die Ergebnisse sind in den Modellen M3 bis M5 dargestellt. Betrachtet man zunächst die Regressionskoeffizienten der zugefügten Mediatorvariablen, zeigen sich deutliche Effekte sowohl für die Bedeutung des Abiturs als auch für die eingeschätzten schulischen Leistungen und die erwartete Gymnasialempfehlung (vgl. die Odds Ratios größer 1 in Tab. 2, Modelle M3, M4 und M5): Eltern, die dem Abitur eine hohe Bedeutung beimessen, geben somit den Erwartungen entsprechend häufiger das Gymnasium als Wunschschulform an, und ebenso verhält es sich, wenn die Einschätzung des Leistungsstandes des Kindes positiv ausfällt oder wenn eine Gymnasialempfehlung erwartet wird.

tet man zunächst die Regressionskoeffizienten der zugefügten Mediatorvariablen, zeigen sich deutliche Effekte sowohl für die Bedeutung des Abiturs als auch für die eingeschätzten schulischen Leistungen und die erwartete Gymnasialempfehlung (vgl. die Odds Ratios größer 1 in Tab. 2, Modelle M3, M4 und M5): Eltern, die dem Abitur eine hohe Bedeutung beimessen, geben somit den Erwartungen entsprechend häufiger das Gymnasium als Wunschschulform an, und ebenso verhält es sich, wenn die Einschätzung des Leistungsstandes des Kindes positiv ausfällt oder wenn eine Gymnasialempfehlung erwartet wird.

Tabelle 2:

**Die Ergebnisse einer logistischen Regression des Gymnasialwunsches der Eltern auf den Migrationshintergrund unter Berücksichtigung sozioökonomischer und kultureller Hintergrund, individuelle Leistungsvoraussetzungen sowie Einschätzungen der Eltern zur schulischen Leistung und Laufbahneempfehlung (N= 4.190<sup>9</sup>, Odds Ratios)**

	M 0	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5
<b>MHG (Ref. Kein MHG)</b>						
2,5. Gen. Türken	0,76	1,25	2,22**	1,62	1,80*	1,37
2. Gen. Türken	0,68**	1,25	2,61***	1,83***	1,42+	1,07
1. Gen. Türken	0,66	1,53	3,02**	2,43*	1,41	1,20
2. Gen. Aussiedler	0,70+	1,14	1,44	1,07	1,24	0,98
1. Gen. Aussiedler	0,73	1,23	2,21*	1,62	1,94+	1,50
<b>Soziale und schulische Voraussetzungen</b>						
Höchster Schulabschluss d. Eltern (Ref. Realschule)						
Kein Abschluss/Hauptschulabschluss		0,53***	0,94	0,90	0,96	0,92
Abitur		2,10***	1,90***	1,79***	1,77***	1,67***
HISEI		1,63***	1,31***	1,29***	1,24***	1,23***
Noten im Halbjahreszeugnis						
Deutsch <sup>(r)</sup>			2,76***	2,75***	1,57***	1,59***
Mathematik <sup>(r)</sup>			1,73***	1,74***	1,21**	1,22**
<b>Einschätzungen durch die Eltern</b>						
Bedeutung des Abiturs				2,36***		2,06***
Eingeschätzte schulische Leistungen					1,19***	1,18***
Erwartete Gymnasialempfehlung					12,07***	11,35***
<b>Pseudo R<sup>2</sup> (McFadden)</b>	0,00	0,12	0,27	0,29	0,38	0,40

Anmerkungen:

\* = p < .10; + = p < .05; \*\* = p < .01; \*\*\* = p < .001;

(r) Die Noten wurden rekodiert, so dass ein positiver Zusammenhang (> 1) auf einen positiven Zusammenhang zwischen guten Noten und einer hohen Bildungsaspiration deutet.

HISEI: Höchster ISEI in der Familie.

Quelle: TIMSS-Übergang 2007; vgl. Gresch 2012, S. 199, Tabelle 10.3 und S. 166, Tabelle 106.

9 In die Analysen gehen nur Eltern ohne Migrationshintergrund sowie türkischstämmige Migranten und (Spät-)Aussiedler ein.

Welchen Erklärungsbeitrag leisten diese zusätzlichen Komponenten für die höhere Bildungsaspiration von Migranten in Modell M2? Auch hier entsprechen die Befunde den Erwartungen: Wie man in den Modellen M3-M5 ebenfalls erkennen kann, reduzieren sich die positiven Effekte des Migrationshintergrunds sowohl durch Aufnahme der Bedeutung des Abiturs als auch durch die Einschätzung des schulischen Potenzials durch die Eltern. Werden beide Komponenten berücksichtigt, verbleiben keine weiteren positiven Effekte des Migrationshintergrunds auf die Bildungsaspiration. Tendenziell kommen somit beide Aspekte als zumindest partielle Erklärungen der hohen Bildungsaspiration in Frage, da jeweils in den Modellen M3 und M4 Unterschiede in Hinblick auf den Migrationshintergrund bestehen bleiben. Diese werden erst in Modell M5 unter Berücksichtigung beider Faktoren vollständig erklärt.

## 5. Zusammenfassung und Fazit

Welche Bildungswünsche äußern Eltern mit Migrationshintergrund für ihre Kinder, die eine vierte Klasse besuchen und kurz vor dem Übergang in die Sekundarstufe stehen? Die Auswertungen der TIMSS-Übergangsstudie zeigen, dass Migranten entgegen der theoretischen Erwartung nicht per se eine höhere Bildungsaspiration aufweisen als Eltern ohne Migrationshintergrund. Sofern sich der Bildungswunsch auf ein konkretes Ereignis bezieht, das in naher Zukunft liegt (in diesem Fall auf den Besuch des Gymnasiums), zeigen sich keine Unterschiede, oder es werden im Gegenteil sogar niedrigere Bildungswünsche geäußert, wobei Letzteres insbesondere auf Eltern, deren Kinder der zweiten Generation türkischstämmiger Migranten oder (Spät-)Aussiedlern angehören, zutrifft. Allerdings lässt sich dies durch die ungünstigen sozialen und schulischen Voraussetzungen erklären: Vergleicht man die Bildungswünsche von Eltern, deren Kinder der gleichen Sozialschicht angehören und ähnliche Noten erhalten, streben Migranten – und hier ebenfalls verstärkt türkischstämmige Migranten – häufiger

das Gymnasium für ihre Kinder an. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass sie dem Abitur eine höhere Bedeutung beimessen als Eltern ohne Migrationshintergrund, und zum anderen, dass sie das schulische Leistungsvermögen ihrer Kinder optimistischer einschätzen, als dies durch die Noten und die erhaltene Empfehlung widergespiegelt wird.

Weshalb diese Diskrepanz zwischen der Einschätzung der Eltern und den erbrachten schulischen Leistungen vorliegt, kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht abschließend geklärt werden. Verschiedene Möglichkeiten kommen in Frage: So könnte es sein, dass die Eltern schlechter über die schulischen Leistungen ihrer Kinder informiert sind und ihre Erwartungshaltung an eine falsche Einschätzung angepasst ist. Auch käme eine systematische Benachteiligung bei der Notenvergabe durch die Lehrkräfte in Betracht. Da sich allerdings ähnliche Befunde zeigen, wenn anstelle der Schulnoten die Ergebnisse standardisierter Leistungstests verwendet werden, kann diese Annahme nicht bestätigt werden (vgl. Gresch 2012). Eine weitere Ursache könnte allerdings auch darin liegen, dass Eltern mit Migrationshintergrund die zusätzlichen Anforderungen ihrer Kinder durch Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache in ihre Einschätzungen mit einbeziehen und somit den Leistungseinschätzungen ihrer Kinder andere Bewertungsmaßstäbe zugrunde legen als Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies wären wichtige Aspekte, die es mit weiterer Forschung zu klären gälte, um einen tieferen Einblick in die Wirkmechanismen zu erhalten. Dies ist auch in Hinblick auf Beratung und Intervention von zentraler Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich aufgrund der hier vorgestellten Analysen konstatieren, dass der niedrigen Bildungsbeteiligung von Migranten keine motivationalen Ursachen ihrer Bildungsaspiration zugrunde liegen. Im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund, aber mit ähnlichem sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrund und Kindern vergleichbarer Schulleistungen, verfolgen sie ähnliche beziehungsweise häufig sogar höhere Bildungsziele.

## Literatur

- Becker, Michael; Gresch, Cornelia; Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer; Schnitger, Dennis; Maaz, Kai 2010: Durchführung, Daten und Methoden. In: Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF, S. 181-200.
- Bittlingmayer, Uwe H.; Bauer, Ulrich 2007: Aspirationen ohne Konsequenzen, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 27 (2), S. 160-180.
- Bos, Wilfried; Bonsen, Martin; Baumert, Jürgen; Prenzel, Manfred; Selter, Christoph; Walther, Gerd (Hrsg.) 2008: TIMSS 2007. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Esser, Hartmut 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M. Campus.
- Goldenberg, Claude; Gallimore, Ronald; Reese, Leslie; Garnier, Helen 2001: Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino's Parents Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance, in: American Educational Research Journal 38 (3), S. 547-582.
- Granzer, Dietlinde; Köller, Olaf; Bremerich-Vos, Albert; van den Heuvel-Panhuizen, Marja; Reiss, Kristina; Walther, Gerd (Hrsg.) 2009: Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gresch, Cornelia 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Springer VS, Wiesbaden.
- Gresch, Cornelia; Becker, Michael 2010: Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien, in: Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF, S. 181-200.
- Gresch, Cornelia; Kristen, Cornelia 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweise am Beispiel der Bildungsbeteiligung. Zeitschrift für Soziologie 40 (3), S. 208-227.
- Harazd, Bea 2007: Die Bildungsentscheidung. Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann.
- Hustinx, Paul W. J. 2002: School Careers of Pupils of Ethnic Minority Background after the Transition to Secondary Education: Is the Ethnic Factor Always Negative?, in: Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice 8 (2), S. 169-195.
- Kao, Grace; Tienda, Marta 1995: Optimism and Achievement. The Educational Performance of Immigrant Youth, in: Social Science Quarterly 76 (1), S. 1-19.
- Kao, Grace; Thompson, Jennifer S. 2003: Racial and Ethnic Stratification in Achievement and Attainment, in: Annual Review in Sociology 29 (2), S. 417-442.
- Kleine, Lydia; Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter 2009: Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft Nr. 12, S. 103-125.
- Kristen, Cornelia 2008: Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderbd. 48 „Migration und Integration“, S. 230-251.
- Kristen, Cornelia; Dollmann, Jörg 2009: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft? Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang, in: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Bildungsentscheidungen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft Nr. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-229.

- Lehmann, Rainer. H.; Peek, Rainer; Gänsfuß, Rüdiger 1997: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten – Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). <http://www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.qualitaet>, 1997 (Zugriff: Februar 2011).
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Gresch, Cornelia; McElvany, Nele (Hrsg.) 2010: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule - Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: BMBF.
- Maaz, Kai; Nagy, Gabriel 2009: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, in: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft Nr. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153-182.
- Merkens, Hans; Wessel, Anna; Dohle, Karen; Classen, Gabriele 1997: Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg, in: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* 37, S. 255-276.
- Mickelson, Roslyn A. 1990: The Attitude Achievement Paradox among Black Adolescents, in: *Sociology of Education* 63 (1): 44-61.
- Ogbu, John U. 1991a: Immigrants and Involuntary Minorities in Comparative Perspective, in: Margaret A. Gibson und John U. Ogbu (Hrsg.): *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Publishing, Inc., S. 3-33.
- Ogbu, John U. 1991b: Minority Coping Responses and School Experiences, in: *Journal of Psychohistory* 18 (4), S. 433-456.
- Ojeda, Lizette; Flores, Lisa Y. 2008: The Influence of Gender, Generation Level, Parents' Education Level, and Perceived Barriers on the Educational Aspirations of Mexican American High School Students, in: *Career Development Quarterly* 57 (1), S. 84-95.
- Segeritz, Michael; Walter, Oliver; Stanat, Petra 2010: Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, S. 113-138.
- Sewell, William H.; Haller, Archibald O.; Portes, Alejandro 1969: The Educational and Early Occupational Attainment Process, in: *American Sociological Review* 34 (1), S. 82-92.
- Stanat, Petra; Segeritz, Michael; Christensen, Gayle 2010: Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 2010, in: Bos, Wilfried; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hrsg.): *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung: Festschrift für Jürgen Baumert*. Münster: Waxmann, S. 31-58.
- Stocké, Volker: Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit 2009, in: Baumert, Jürgen; Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft Nr. 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 257-281.
- van de Werfhorst, Herman; van Tubergen, Frank 2007: Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands, in: *Ethnicities* 7 (3), S. 416-444.

# Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit an der Schwelle zur dualen Berufsausbildung und ihr Einfluss auf die Qualifizierungschancen von Bewerbern mit Migrationshintergrund

Joachim Gerd Ulrich

## Zusammenfassung

An einer dualen Berufsausbildung interessierte Jugendliche stehen in Deutschland einem heterogenen Gefüge an Zugangsregeln und -bedingungen gegenüber. Variierende Zugangslogiken resultieren auf der Makroebene aus institutionellen Differenzen der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung, darüber hinaus aus unterschiedlichen Strategien der Länder im Umgang mit erfolglosen Bewerberinnen und Bewerbern. Auf der Mesoebene erzeugen regionale Ausbildungsmarktunterschiede uneinheitliche Zugangsbedingungen. Diese werden auf der Mikroebene durch betriebsspezifische Regeln der Personalselektion verstärkt.

Der Beitrag beleuchtet, wie sich systemische und regionale Unterschiede der Zugangsbedingungen auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen und die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit auswirken. In Anlehnung an Esser (1999, 2000b) wird die These untersucht, dass Institutionen maßgeblich die „Logik der Situation“ des Übergangs Schule – Ausbildung definieren und damit auch jene individuellen, sozialen und institutionellen Ressourcen determinieren, die Jugendliche als zugangsrelevante Kapitalien (Bourdieu 1983) einsetzen können. Den empirischen Bezug liefert eine repräsentative Stichprobe von rd. 4.000 Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern des Jahres 2010.

Es lassen sich differierende, z. T. konträre Zugangslogiken nachweisen. So haben Jugendliche mit guten Schulleistungen zwar eine höhere Eintrittschance in betriebliche Ausbildung. Bleiben sie aber erfolglos, sind ihre Aussichten auf die Einmündung in vollqualifizierende Ersatzprogram-

me geringer als die schulisch schwächerer Bewerberinnen und Bewerber. Jugendliche türkischer, kurdischer und arabischer Herkunft haben auch deshalb geringere Chancen, weil sie überwiegend in den westdeutschen Regionen leben: Erfolgreiche Bewerber werden hier verstärkt in das teilqualifizierende „Übergangssystem“ abgedrängt, anstatt ihnen vollqualifizierende außerbetriebliche Alternativen anzubieten.

## 1. Einleitung

### 1.1 Inklusionslogiken in Berufsausbildung – Lehren aus einem kleinen Experiment

Am 26.4.2007 erschien in der Bild-Zeitung ein Artikel mit der Überschrift *„Ein Handwerksmeister klagt in BILD: So doof sind unsere Schulabgänger.“* Berichtet wurde von den Erfahrungen eines Betriebsinhabers, der seine Ausbildungsstellenbewerber einem Einstellungstest unterzogen hatte. Eine der Testaufgaben lautete: „Acht Arbeiter vollenden eine Arbeit in zwölf Arbeitstagen. Wie lange brauchen fünf Arbeiter?“ Wie aus dem Bericht weiter hervorging, waren die meisten Bewerber offenbar nicht in der Lage, diese Aufgabe zu lösen. Wir baten nun in einem kleinen „Experiment“ Studierende, die in der Bild-Zeitung genannte Dreisatzaufgabe zu lösen, und räumten ihnen hierfür jeweils drei Minuten Zeit ein. Nach der Befragung von 18 Personen brachen wir unser Vorhaben allerdings ab. Denn es war bis dahin *keinem* Studierenden gelungen, die richtige Lösung (19,2 Tage =  $8 \times 12/5$ ) zu benennen (vgl. dazu auch ausführlich Eberhard/Ulrich 2010: 138ff.).

Dieses Ergebnis führte uns zur Frage, warum eigentlich Abiturientinnen und Abiturienten mit ähnlichen Problemen mit der inversen Dreisatzrechnung offenbar dennoch zu studieren beginnen, während Hauptschülerinnen und Hauptschüler oft ohne vollqualifizierende Ausbildungsmöglichkeit verbleiben. Die Antwort ist offenbar in den unterschiedlichen Inklusionsformen *schulisch* (Hochschule, Schulberufsausbildung) und *dual* verfasster Ausbildungssysteme zu verorten. Während in dem einen Fall die Aufnahme nach weitgehend standardisierten Regeln erfolgt und die zertifizierten Schulleistungen hierbei immer noch den zentralen Aufnahmeschlüssel bilden, ist die Inklusion in die duale Berufsausbildung *marktförmig* geregelt (vgl. Esser 2000a: 233ff.; Hillmert 2007: 83; Gei et al. 2011). Damit hängt es zum einen vom *Bedarf und der Nachfrage der Betriebe nach Auszubildenden* ab, wie viele Lehrstellen überhaupt bereitgestellt werden (Troltsch/Walden 2010). Und zum anderen obliegt es den Betrieben, „nach freiem Ermessen“ (Sacchi et al. 2011: 124) über die *Kriterien der Bewerberselektion* und über die eingesetzten *Instrumente der Eignungsdiagnose* zu bestimmen. Den Schulzeugnissen kommt dabei zwar eine wichtige, aber keinesfalls hinreichende Funktion zu; ihre Signalkraft ist den Betrieben allein oft nicht hinreichend groß genug (vgl. dazu auch Imdorf 2009). Die fehlende Beherrschung einer Dreisatzaufgabe bei einem kleinen schriftlichen Test kann somit ungeachtet aller vorher erbrachten schulischen Leistungen rasch zum Ausschlusskriterium werden – erst recht, wenn der Bewerberandrang groß ist und Lehrstellenmangel herrscht.

### 1.2 Institutionen und ihre Bedeutung für die „Logik der Situation“

Die zwischen dualen und schulischen Systemen differierenden Inklusionsformen und ihre Konsequenzen für die Ausbildungschancen der Jugendlichen unterstreichen die zentrale Bedeutung von

„Institutionen“. Gemeint sind jene Vorgaben, Regeln und Bedingungen, die beim Übergang von der Schule in die Ausbildung Geltung beanspruchen und somit letztlich auch über Erfolg und Misserfolg entscheiden (vgl. dazu Esser 2000b; Schmidt-Köhnlein 2010: 57ff.). An den Institutionen kommt somit kein Bewerber vorbei. Alle Strategien mit dem Ziel, sich eine Ausbildungsmöglichkeit zu erschließen, müssen sich – wollen sie denn erfolgversprechend sein – an diesen Vorschriften, Bedingungen und Regeln ausrichten. Die Institutionen bestimmen die Logik dessen, was getan werden muss oder getan werden kann (Esser 2000b: 4). Sie geben die Opportunitäten und Restriktionen des Entscheidbaren vor (Konietzka 2011: 268) und legen „die erlaubten und die illegitimen Mittel und Linien des Handelns fest“ (Esser 1999: 53). Sie bestimmen somit darüber, welche personalen, sozialen oder organisationalen Ressourcen als ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital (Bourdieu 1983) eingesetzt werden können, um Zugang in eine Berufsausbildung zu finden (vgl. Abbildung 1).<sup>1</sup> Damit kommt den Institutionen auch bei der Analyse der Ursachen *sozialer Ungleichheit* eine Schlüsselstellung zu.

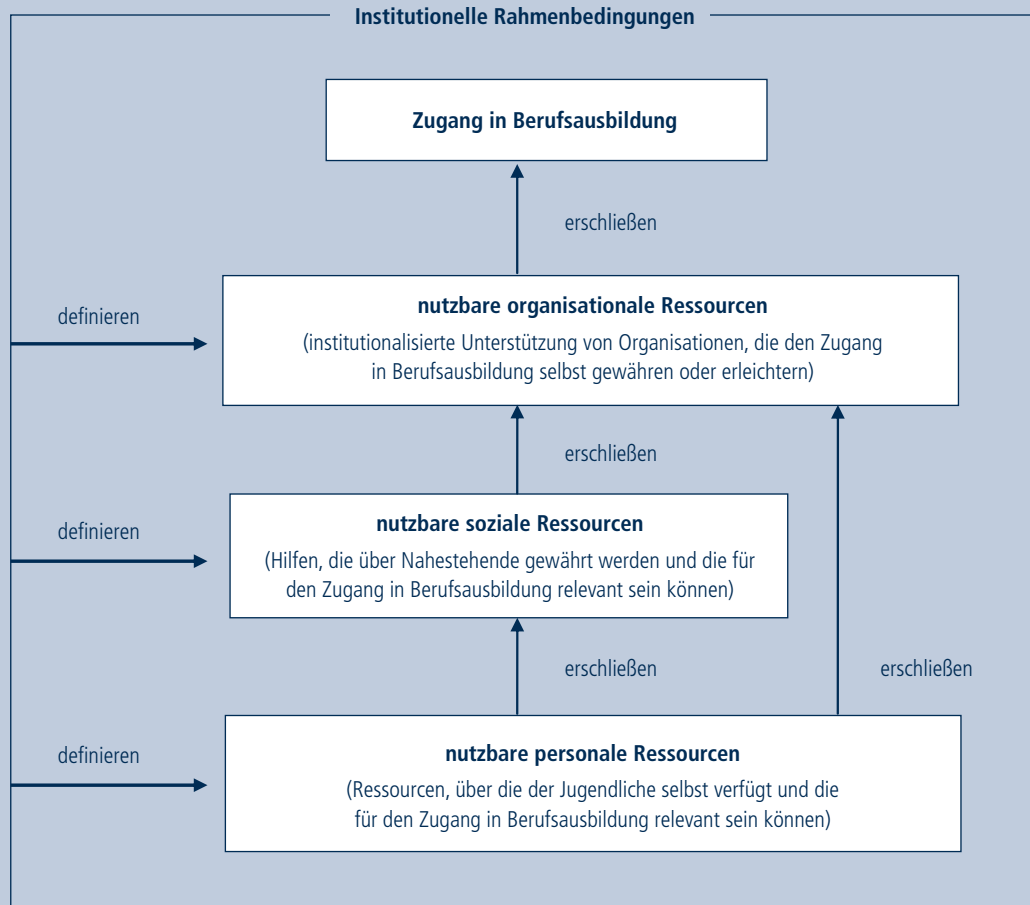
### 2. Institutionen und ihre Relevanz bei der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Denn soziale Ungleichheit beim Zugang in vollqualifizierende Berufsausbildung liegt vor, wenn Gruppen von ausbildungsinteressierten *Jugendlichen unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen* handeln müssen und ihnen deshalb die Verwirklichung ihrer Berufsbildungsziele besser oder schlechter gelingt (in Anlehnung an Hradil 1987; Krause 2007; Hradil 2008; Hillmert 2010; Granto/Ulrich 2012). Institutionen des Ausbildungszugangs tragen zur Erzeugung bzw. Reproduktion sozialer Ungleichheit aus zwei Gründen bei:

- Zum einen treffen die „Eingangswächter“ der dualen Berufsausbildung (i.d.R. die Betriebe)

1 Sätze der institutionelle Rahmen z.B. vor, alle Ausbildungsplätze über eine zentrale Vergabestelle zu vermitteln und bei einem Bewerberüberhang als Selektionsinstrument allein einen standardisierten Eignungstest einzusetzen, dann wären die Schulnoten der Jugendlichen, ihr Äußeres, ein fremdländisch klingender Name oder die soziale Vernetzung der Eltern (vgl. hierzu Akman et al. 2005; Imdorf 2005; Diehl et al. 2009; Eberhard 2012) bedeutungslos; wichtig wären allein eine gute Vorbereitung auf den Test, testadäquates Vorwissen und eine ausreichende seelische Belastbarkeit, um ein gutes Ergebnis zu erzielen (vgl. Ulrich 2012b).

Abbildung 1:

**Institutionen als Determinanten der für einen Ausbildungszugang nutzbaren Ressourcen**

Quelle: Ulrich 2011: 5.

systematische Auswahlen. Sie definieren hierzu Kriterien und diskriminieren *zwischen* verschiedenen Bewerbermerkmalen. Auf diese Weise generieren sie *unterschiedliche* Zugangsbedingungen und -regeln für *verschiedene* Gruppen. Daraus resultieren wiederum unterschiedliche Zugangschancen.

- Nicht minder relevant ist aber, dass für Bewerbergruppen mit *denselben* Merkmalen keineswegs stets dieselben Zugangsregeln und -bedingungen gelten (und somit auch nicht dieselben Zugangschancen). Denn die Institutionen differieren zwischen Betrieben, Berufen und Regionen und variieren zwischen den ver-

schiedenen Teilsystemen der Berufsausbildung. Zudem ändern sie sich im Zeitverlauf.

Dies gilt insbesondere für Ausbildungssysteme, die wie das duale System überwiegend marktwirtschaftlich verfasst sind und deren Ausbildungsangebote von den zeitlich und regional variierenden Wirtschafts- und Beschäftigungslagen beeinflusst werden (Troltsch/Walden 2010).

Die „institutionelle Varianz“ des dualen Berufsausbildungssystems resultiert somit zu einem gegebenen Zeitpunkt

- auf der Makroebene aus den Unterschieden der beiden Teilsysteme „betriebliche“ und „außerbetriebliche Ausbildung“ bzw. aus unterschied-



lichen Schwerpunktsetzungen in den staatlichen Förderprogrammen der Länder;

- auf der Mesoebene aus den regionalen und beruflichen Unterschieden auf den Ausbildungsmärkten;
- auf der Mikroebene aus den ausbildungsstättenspezifischen Regeln der Personalselektion, die wiederum in Abhängigkeit stehen von der Größe und Struktur der konkreten Bewerberchlange, die sich vor dem jeweils zu vergebenden Ausbildungsplatz bildet (vgl. Granato/Ulrich 2012).

Im Folgenden wird an einigen Beispielen untersucht, welche Bedeutung die institutionelle Varianz des Ausbildungszugangs für die Chancen der Bewerber des Jahres 2010 hatte. Dabei wird zugleich geprüft, ob die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Zugangs in duale Berufsausbildung eine Teilerklärung für die im Schnitt schlechteren Übergangschancen von Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund (Skrobanek 2008; Imdorf 2010; Beicht 2011; Boos-Nünning 2011) liefern.

### 3. Untersuchungsansatz

Die Grundgesamtheit der Untersuchung bilden ausbildungsinteressierte Jugendliche, die Unterstützung bei den Beratungs- und Vermittlungsdiensten der Arbeitsagenturen, Arbeitsgemeinschaften (ARGEn) und zuständigen kommunalen Träger (zKT) suchen und von diesen als „Ausbildungsstellenbewerber“ geführt werden. 2010 waren dies rund 552.000 Personen. Hierzu rechnen die amtlichen Stellen jene Personen, deren Eignung „geklärt“ ist bzw. deren Voraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung „gegeben“ sind (Bundesagentur für Arbeit 2011: 31).<sup>2</sup> Ungeachtet der offiziell bescheinigten „Ausbildungsreife“ (Hilke 2008) und einer verbesserten Ausbildungsmarktlage (Ulrich 2010) ließ sich in den letzten Jahren jedoch kaum mehr die Hälfte der registrierten Ausbildungsstellenbewerber in eine Berufsausbildungsstelle vermitteln (vgl. Tabelle 1 mit Daten für 2010 und 2011).

Tabelle 1:

#### Der Ausbildungsmarkt 2011 und 2010 im Spiegel der Statistik der Bundesagentur für Arbeit

	2011		2010	
	abs.	in %	abs.	in %
<b>Gemeldete Bewerber für Berufsausbildungsstellen</b>				
seit Beginn des Berichtsjahres	538.245	100,0	551.944	100,0
<b>versorgte Bewerber</b>	<b>526.695</b>	<b>97,9</b>	<b>539.689</b>	<b>97,8</b>
• einmündende Bewerber	275.147	51,1	267.641	48,5
• andere ehemalige Bewerber	186.358	34,6	199.706	36,2
• Bewerber mit Alternative zum 30.09.	65.190	12,1	72.342	13,1
<b>unversorgte Bewerber</b>	<b>11.550</b>	<b>2,1</b>	<b>12.255</b>	<b>2,2</b>
<b>Gemeldete Berufsausbildungsstellen</b>				
seit Beginn des Berichtsjahres	519.555	100,0	483.519	100,0
• betriebliche Stellen	468.899	90,3	425.633	88,0
• außerbetriebliche Stellen	50.656	9,7	57.886	12,0
<b>Bestand an unbesetzten Berufsausbildungsstellen im Monat</b>	<b>29.689</b>	<b>5,7</b>	<b>19.605</b>	<b>4,1</b>
Berufsausbildungsstellen je Bewerber	0,97		0,88	
Unbesetzte Stellen je unversorgter Bewerber	2,57		1,60	

Quelle: Bundesagentur für Arbeit 2011: 5.

<sup>2</sup> Jugendliche, die diese Bedingungen nicht erfüllen, werden zunächst mit berufsvorbereitenden Maßnahmen unterstützt und gelten nicht als „Ausbildungsstellenbewerber“ (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2010b).

Zwar galten nach offizieller Lesart in beiden Jahren rd. 98 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber als „versorgt“ (Bundesagentur für Arbeit 2011: 5), doch wurde die „Versorgung“ in vielen Fällen nur durch *alternative* Verbleibe wie z. B. erneuter Schulbesuch, Praktika, Erwerbstätigkeit oder gemeinnützige Dienste erreicht.

Leider umfasst die Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit nur relativ wenige Bewerberinformationen. Dies erschwert die Ursachenerforschung für den Verbleib der Bewerberinnen und Bewerber. Deshalb werden in unregelmäßigen Jahresabständen repräsentative Stichprobenuntersuchungen vorgenommen. Bei diesen sogenannten „BA/BIBB-Bewerberbefragungen“ handelt es sich um schriftlich-postalische Erhebungen. Die letzte fand zum Jahreswechsel 2010/2011 statt (vgl. Beicht 2011; Ulrich 2011). Der Umfang der Bruttostichprobe mit Zufallsauswahl betrug  $n = 13.714$ ; die verwertbare Nettostichprobe umfasste bei einer Rücklaufquote von 34 Prozent 4.621 Probanden. Zu den Befragten zählten auch Bewerberinnen und Bewerber, die offiziell unbekannt verblieben waren. Nachfolgend soll diese Stichprobe herangezogen werden, um die individuellen Verbleibschancen in vollqualifizierende Berufsausbildung in Abhängigkeit der regionalen Rahmenbedingungen des Zugangs in Berufsausbildung zu untersuchen.

Zur Operationalisierung der regionalen Rahmenbedingungen, d. h. der Struktur und des Umfangs des Ausbildungsplatzangebots vor Ort, wurde auf Daten des Statistischen Bundesamtes (2011), der Bundesagentur für Arbeit (2010a) und des Bundesinstituts für Berufsbildung (2011) zurückgegriffen. Die kleinste regionale Einheit bilden dabei die 176 Arbeitsagenturbezirke (die drei Bezirke Berlins werden dabei als *eine* Region behandelt).

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Regionale Varianz des Umfangs und der Struktur des Ausbildungsangebots

Wie erwartet fanden die Ausbildungsstellenbewerber 2011 in ihren Heimatregionen (Arbeitsagenturbezirken) sehr unterschiedliche Bedingungen vor. Während einige in Regionen wohnten, in denen rechnerisch nicht mehr als 39 *betriebliche* Ausbildungsplatzangebote jeweils 100 offiziell erfassten, ausbildungsinteressierten Jugendlichen<sup>3</sup> gegenüberstanden, lebten andere in einer Region, in der es mehr als 86 Angebote waren (vgl. Spalte 2 in Tabelle 2 mit klassifizierten Ergebnissen). Der Umfang *außerbetrieblicher* Angebote schwankte in den Regionen ebenfalls. Im Minimalfall waren offiziell überhaupt keine außerbetrieblichen Ausbildungsplatzangebote verbucht; im Maximalfall waren es 28 Angebote je 100 Ausbildungsinteressierte; vgl. auch Spalte 3).

Die regionale Verteilung des *außerbetrieblichen* Ausbildungsplatzangebots vermochte die starke regionale Varianz der *betrieblichen* Angebote nur wenig auszugleichen, so dass die Jugendlichen auch in der Gesamtsumme (Spalte 1) regional stark differierenden Ausbildungsmarktbedingungen gegenüberstanden. Selbst die Alternativenangebote des „Schulberufssystems“<sup>4</sup> variierten regional beträchtlich (vgl. Spalte 4). Von bundesweit einheitlichen Rahmenbedingungen des Zugangs in Berufsausbildung waren die tatsächlichen Verhältnisse somit weit entfernt.

3 Jugendliche, die entweder einen Ausbildungsvertrag unterschrieben oder aber zumindest bei den Beratungs- und Vermittlungsdiensten als Ausbildungsstellenbewerber registriert waren (Ulrich 2012a: 49).

4 Nichtakademische vollqualifizierende Berufsausbildungen außerhalb des dualen Systems. Hierzu zählen z. B. viele Ausbildungen im Gesundheits- und Pflegebereich (z. B. Gesundheits- und Krankenpfleger/-in, Physiotherapeut/-in, Altenpfleger/-in) und die so genannten Assistenzberufe (z. B. Pharmazeutisch-Technische/r Assistent/-in, Wirtschaftsassistent/-in). Vgl. dazu auch Dobischat 2010.

Tabelle 2:

**Die Verteilung der Ausbildungsstellenbewerber auf die verschiedenen Regionen, differenziert nach der Höhe des vor Ort vorzufindenden Ausbildungsplatzangebots**

Umfang der Ausbildungsangebote vor Ort (je 100 Ausbildungsinteressierte)	Art der Ausbildungsplatzangebote			
	Duales Berufsausbildungssystem			Schulberufssystem
	Insgesamt	betrieblich	außerbetrieblich	
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4
0 bis unter 10	–	–	80,4%	–
10 bis unter 20	–	–	18,2%	9,5%
20 bis unter 30	–	–	1,5%	78,7%
30 bis unter 40	–	0,4%	–	7,2%
40 bis unter 50	1,9%	11,8%	–	4,6%
50 bis unter 60	18,7%	34,9%	–	–
60 bis unter 70	37,6%	36,2%	–	–
70 bis unter 80	33,0%	14,7%	–	–
80 bis unter 90	8,8%	2,0%	–	–
90 bis unter 100	–	–	–	–
<b>Insgesamt</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>
N	4.616	4.616	4.616	4.621

Lesebeispiel: Von den Probanden leben 34,9% in Regionen (Arbeitsagenturbezirken), in denen rechnerisch 50 bis 60 betriebliche Ausbildungsplatzangebote auf 100 Ausbildungsinteressierte entfielen.

Quellen zur Zahl der Bildungsangebote: Statistisches Bundesamt, Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010.

#### 4.2 Auswirkungen auf den Verbleib der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber

Um nun die Auswirkungen der variierenden Rahmenbedingungen auf die Ausbildungschancen der Jugendlichen identifizieren zu können, wurden verschiedene binäre logistische Regressionen in Form von Zwei-Ebenen-Modellen mit Zufallskonstante (Random-Intercept-Modelle) berechnet. Indikatoren zu den kulturellen, sozialen und organisationalen Ressourcen, auf die die Jugendlichen zurückgreifen konnten, wurden in den Untersuchungsansatz integriert. Abhängige Variable war jeweils der Verbleib in eine der verschie-

denen Varianten vollqualifizierender Berufsausbildung. Da die außerbetriebliche Berufsausbildung und die Schulberufsausbildung für die an dualer Berufsausbildung interessierten Bewerberinnen und Bewerber in der Regel nur nachrangig von Bedeutung sind (vgl. dazu auch Eberhard 2012), wurden die Verbleibschancen in diese beiden Ausbildungsvarianten allein für jene Probanden ermittelt, die nicht in eine betriebliche Berufsausbildung eingemündet waren. Wiedergegeben in den Spalten der Tabelle 3 die Effektkoeffizienten ( $e^{\beta}$ ). Sie informieren darüber, auf das Wievielfache die Verbleibschance in Ausbildung wächst oder sinkt, wenn sich der Wert der jewei-

ligen unabhängigen Variablen gegenüber dem Ausgangs-/Referenzwert verändert bzw. wenn er um eine Einheit steigt.<sup>5</sup>

#### 4.2.1 Betriebliche und außerbetriebliche Berufsausbildung innerhalb des dualen Systems

Wie vermutet nimmt der Umfang des *betrieblichen* Lehrstellenangebots vor Ort deutlichen Einfluss auf die Verbleibschancen der Jugendlichen in dieser Ausbildungsform (vgl. Spalte 3 in Tabelle 3): Ein um ein Prozent höheres Angebot (bezogen auf 100 Ausbildungsinteressierte) verbessert die individuelle Verbleibschance auf das 1,033-Fache bzw. um 3,3 Prozent. Eine wesentliche Rolle kommt aus Sicht der Jugendlichen auch der schulischen Vorbereitung auf die Phase des Übergangs

zu: War diese gut, besteht eine um 55,9 Prozent höhere Verbleibschance.

Die weiteren in Spalte 3 aufgeführten Ergebnisse offenbaren zugleich die bereits durch andere Studien bekannten Selektionslogiken der betrieblichen Ausbildungsform: Überdurchschnittliche Schulabschlüsse (Diehl et al. 2009), ein nicht zu hohes Alter (Imdorf 2011), keine gesundheitlichen Einschränkungen (Eberhard 2012), berufliche Flexibilität (Krewerth/Eberhard 2006) und eine absolvierte Einstiegsqualifizierung (Becker et al. 2010) wirken sich positiv aus; ein weibliches Geschlecht (Imdorf 2005; Beicht/Granato 2011) und eine türkische, kurdische oder arabische Herkunft (Eberhard/Ulrich 2010; Beicht 2011) dagegen negativ.

---

5 Zu berücksichtigen ist, dass „Chance“ und „Wahrscheinlichkeit“ nicht identisch sind. Die Gleichsetzung führt in der Praxis oft zu Fehlinterpretationen. Die „Chance“ ist definiert als das Verhältnis der Wahrscheinlichkeit (in Berufsausbildung zu verbleiben) zur Gegenwahrscheinlichkeit (nicht in Berufsausbildung zu verbleiben). Beträgt die Verbleibswahrscheinlichkeit in Berufsausbildung z. B. 60 Prozent, ergibt sich eine Chance von 1,50 (= 0,60/0,40); liegt die Wahrscheinlichkeit dagegen bei 75 Prozent, steigt die Chance auf 3,00 (= 0,75/0,25) und damit auf das Zweifache des ursprünglichen Wertes von 1,50. Hinter dem deutlichen Chancenunterschied (deren Umfang an den Effektkoeffizienten abgelesen werden kann) verbirgt sich somit eine merklich geringere Differenz der *Erfolgswahrscheinlichkeiten*.

Tabelle 3:

**Determinanten des Verbleibs der Ausbildungsstellenbewerber 2010 in den verschiedenen Formen der nichtakademischen Berufsausbildung<sup>1</sup>**

	Verbleib in:					
	nicht-akademische Berufsausbildung	darunter:				Schulberufsausbildung <sup>2</sup>
		in BBiG/ HwO-Berufen	darunter:		Sp. 4	
			betrieblich	außerbetrieblich <sup>2</sup>		
Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5		
<b>Bildungsangebote in der Region</b>						
• betriebliches Angebot <sup>3</sup>	1,029***	1,029***	1,033***	1,005	1,016	
• außerbetriebliches Angebot <sup>3</sup>	1,025**	1,020*	1,004	1,056**	1,016	
• Angebot in Schulberufen <sup>3</sup>	1,007	1,002	,999	1,015	1,026*	
<b>Organisationale Ressourcen</b>						
• sehr gute schulische Vorbereitung	1,508***	1,485***	1,559***	,974	1,365	
• Einstiegsbegleiter (Mentor, Lotse)	1,736***	1,882***	1,193	4,043***	,549	
<b>Soziale Ressourcen</b>						
• intensiver Austausch mit Eltern	1,115	1,079	1,093	,996	1,162	
<b>Erworbenes Bildungskapital</b>						
• Hauptschulabschluss	,724***	,826*	,508***	3,043***	,465***	
• Studienberechtigung	1,434***	1,516***	1,864***	,498	,863	
• (bessere) Deutschnote	1,127**	1,121*	1,157**	,931	1,173	
• (bessere) Mathematiknote	1,205***	1,240***	1,276***	1,018	,965	
• Einstiegsqualifizierung absolviert	1,510**	1,707***	2,053***	,920	,659	
• Berufsvorbereitung absolviert	1,293**	1,317***	,817*	3,583***	,703	
• Berufsgrundbildung absolviert	,781	,814	,841	,830	,658	
<b>Sonstige personale Ressourcen</b>						
• keine Einschränkung durch Erkrankung	1,379*	1,171	2,170***	,563*	1,968	
• keine eingeschränkte Motivation	2,244***	2,356***	2,632***	1,602*	1,346	
• beruflich flexibel	1,324***	1,407***	1,679***	,644**	,958	
• überregional beworben	,867	,770**	,898	,536**	1,753**	
<b>Geschlecht, Alter und Herkunft</b>						
• weiblich	,756***	,638***	,669***	,699*	1,580**	
• unter 18 Jahre alt (und nicht 18 – 20)	1,098	1,002	1,331***	,392***	1,775***	
• über 21 Jahre alt (und nicht 18 – 20)	,845	,796*	,621***	1,654*	,885	
• Aussiedler	,888	951	1,042	,847	,686	
• türkisch/kurdisch/arabischer Herkunft	,474***	466***	,519***	,471*	,753	
• (sonstige) Anwerbestaaten	,805	,834	,845	,911	,609	
• sonstiger Migrationshintergrund	,717*	,762*	,830	,671	,541	
<b>Statistische Kenngrößen</b>						
• Intraklassenkorrelation (rho)	,008	,002	,008	,025	,000	
• N (Regionen)	176	176	176	176	176	
• N (Bewerber)	4.247	4.247	4.247	2.358	2.358	





- 1 Binäre logistische Regressionen in Form von Zwei-Ebenen-Modellen mit Zufallskonstante (Random-Intercept-Modelle). Berichtet werden die Effektkoeffizienten ( $e^{\beta}$ ).
  - 2 Berechnet auf der Basis derjenigen, die nicht in eine betriebliche Berufsausbildung einmündeten.
  - 3 Zahl der Angebote je 100 offiziell erfasste ausbildungsinteressierte Jugendliche. Vgl. dazu Ulrich (2012a).
- \*  $p < ,050$   
 \*\*  $p < ,010$   
 \*\*\*  $p < ,001$  (zweiseitige Tests)

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010.

Die Selektionslogiken in *außerbetriebliche* Berufsausbildung sehen dagegen anders aus (vgl. Spalte 4 in Tabelle 3). Verbleiben die Bewerberinnen und Bewerber ohne betriebliche Berufsausbildungsstelle, haben nun jene Jugendlichen die *besseren* Ausbildungschancen, die lediglich maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, gesundheitlich eingeschränkt sind und bereits ein höheres Lebensalter erreicht haben (vgl. auch Ulrich 2011; Eberhard 2012).

Hierin wie in der erfolgsförderlichen Funktion einer bereits absolvierten Berufsvorbereitungsmaßnahme bzw. einer Begleitung durch einen Mentor oder Lotsen (Einstiegsbegleitung) manifestieren sich die institutionellen Besonderheiten dieser Ausbildungsform: Im Wesentlichen ist sie jungen Erwachsenen vorbehalten, die von den Beratungs- und Vermittlungsdiensten als „sozial benachteiligt“, „lernbeeinträchtigt“ oder „behindert“ eingestuft werden; so sehen es die Sozialgesetzbücher vor (vgl. Lippegauß-Grünau/Materna 2011). Für rein „marktbenachteiligte“ Bewerberinnen und Bewerber ohne diese Defizite gab es bislang fast ausschließlich im Osten Deutschlands in nennenswerter Zahl außerbetriebliche Ersatzangebote (vgl. Berger et al. 2007). Das Programm lief 2010 jedoch aus. Von den Jugendlichen wird die institutionelle Privilegierung der „sozial Benachteiligten“ unter den erfolglosen Bewerbern durchaus erkannt; so beklagte sich z.B. einer der Probanden: „Ohne meine Eltern wäre ich nicht zurechtgekommen. Es wird sich nur um Problemfälle gekümmert. Normal Benotete (Schulnoten) müssen selber sehen, wie sie klarkommen“ (Zitat entnommen aus: Ulrich 2011: 5).

Ungeachtet dessen lässt sich auch in Hinblick auf die außerbetriebliche Ausbildung ein signifikanter Einfluss des Angebots vor Ort auf die Verbleibschancen der Jugendlichen nachweisen. Mit jedem zusätzlichen außerbetrieblichen Angebot (je 100 offiziell erfasste ausbildungsinteressierte Jugendliche in der Region) steigt die Verbleibschance um 5,6 Prozent (vgl. nochmals Spalte 4 in Tabelle 3).

#### 4.2.2 Schulberufsausbildung

Für „normal benotete“ erfolglose Ausbildungsstellenbewerber sind die Ausweichalternativen im Wesentlichen im „Schulberufssystem“ zu finden (vgl. dazu Fußnote 4 und siehe Dobischat 2010). Denn dieses System privilegiert wiederum Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss und steht auch jüngeren Bewerberinnen und Bewerbern offen (vgl. Spalte 5 in Tabelle 3). Der Zugang setzt in der Regel jedoch die Bereitschaft voraus, einen Beruf außerhalb des dualen Systems zu erlernen (hierzu zählen u. a. Assistenz- und Pflegeberufe). Insbesondere Frauen nutzen diese Alternative. Jedoch gilt auch in Hinblick auf diesen Bildungsweg, dass sein Beschreiten vom Ausmaß des im Land bereitgestellten Ausbildungsplatzangebots abhängig ist, darüber hinaus offenbar auch von der regionalen Mobilitätsbereitschaft der Bewerberinnen und Bewerber.

#### 4.2.3 Kombinierte Effekte

Innerhalb der verschiedenen Ausbildungsformen kommt dem *betrieblichen* Berufsausbildungsangebot quantitativ die größte Bedeutung zu. Somit

sind zusammenfassend die Chancen der Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerber, in irgendeiner Form vollqualifizierender Berufsausbildung zu verbleiben (vgl. Spalten 1 und 2 der Tabelle 3), vor allem von den institutionellen Logiken dieser Ausbildungsvariante geprägt – zumal die hier untersuchten Jugendlichen dieser Variante auch die höchste Priorität einräumen (vgl. Eberhard/Ulrich 2010: 151). Teilaspekte wie die signifikant positiven Wirkungen einer Begleitung durch Mentoren oder der Teilnahme an einer Berufsvorbereitung sind jedoch verstärkt den institutionellen Besonderheiten der *außerbetrieblichen* Ausbildung geschuldet.

#### 4.3 Institutionelle Determinanten der Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In Hinblick auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund lassen sich verschiedene Aspekte institutioneller Benachteiligung ausmachen. Dies betrifft allerdings im Wesentlichen nur Bewerberinnen und Bewerber türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft (vgl. dazu auch Skrobanek/Granato 2007; Beicht 2011; El-Mafaalani/Toprak 2011).

- Zum einen sind die Zugangsmechanismen offenbar nicht so gestaltet, dass diese Gruppe von Jugendlichen unter Kontrolle der in Tabelle 3 aufgeführten personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen vergleichbare Chancen auf eine Berufsausbildung wie die übrigen Bewerberinnen und Bewerber hat. Dies gilt in signifikanter Weise für den Zugang in betriebliche (Spalte 3) und außerbetriebliche Ausbildung (Spalte 4), nicht jedoch für den Zugang in die Schulberufsausbildung (Spalte 5).
- Zum anderen leben diese Jugendlichen verstärkt in Regionen, in denen die Bedingungen zur Aufnahme in eine vollqualifizierende Berufsausbildung im Vergleich zu anderen Regionen tendenziell ungünstiger sind. Dies zeigt eine Replikation der in Tabelle 2 berichteten Kreuztabellierung, nun ergänzt um eine Differenzierung der Bewerberinnen und Bewerber nach ihrer Herkunft (vgl. Tabelle 4). Demnach leben Bewerber türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft signifikant häufiger in Regio-

nen, in denen das Ausbildungsplatzangebot – gemessen an der Zahl aller vor Ort registrierten ausbildungsinteressierten Jugendlichen – nur unterdurchschnittlich bis durchschnittlich ausfällt. Dies betrifft alle drei hier untersuchten Formen vollqualifizierender Ausbildung. Die Differenzen zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind zwar nicht übermäßig groß, aber gleichwohl statistisch signifikant und praktisch bedeutsam: So wohnen immerhin 43,9 Prozent der Bewerber ohne Migrationshintergrund in Regionen, in denen zumindest 70 duale Ausbildungsangebote und mehr jeweils 100 Ausbildungsinteressierten gegenüberstehen (vgl. Spalte 1 in Tabelle 4). Bei den Bewerberinnen und Bewerbern türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft sind dies dagegen nur 32,2 Prozent (vgl. Spalte 2). Die unterschiedliche Angebotslage liefert somit eine wesentliche *Teilerklärung* für deren Benachteiligung beim Ausbildungszugang.

## 5. Diskussion

Die oben berichteten Zusammenhänge werfen Fragen nach den Ursachen auf. Dies betrifft insbesondere die Beobachtung, dass selbst unter Kontrolle diverser kultureller, sozialer und organisationaler Kapitalien ein signifikanter Anteil an Misserfolgsvarianz beim Zugang in betriebliche Berufsausbildung zu Lasten der Jugendlichen mit türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft übrig bleibt. Diverse Erklärungen sind denkbar. Eine wäre, dass im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragung nicht sämtliche für den Zugang in Berufsausbildung relevanten individuellen Qualifikationen operationalisiert wurden; so fehlen z.B. kompetenzbasierte Daten (vgl. dazu Kohlrusch 2011). Doch dürfte es eher unwahrscheinlich sein, hierin eine der Ursachen für die nicht aufgeklärte Restvarianz beim Zugangserfolg zu verorten. Denn bei den hier untersuchten Bewerberinnen und Bewerbern handelt es sich um grundsätzlich „ausbildungsreife“ Personen, welche nach Ansicht der Beratungs- und Vermittlungsdienste die Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufsausbildung mitbringen (Bundesagentur für Arbeit 2010a).

Tabelle 4:

**Die Verteilung der Ausbildungsstellenbewerber nach Herkunft auf die verschiedenen Regionen, differenziert nach der Höhe des vor Ort vorzufindenden Ausbildungsplatzangebots**

Umfang der Ausbildungsangebote vor Ort (je 100 Ausbildungsinteressierte)	Art der Ausbildungsplatzangebote																
	Duales Berufsausbildungssystem						Schulberufssystem										
	Insgesamt			betrieblich			außerbetrieblich			kein Mig.-hintergrund			türk., kurd., arabisch			sonstige Migranten	
kein Mig.-hintergrund	türk., kurd., arabisch	sonstige Migranten	kein Mig.-hintergrund	türk., kurd., arabisch	sonstige Migranten	kein Mig.-hintergrund	türk., kurd., arabisch	sonstige Migranten	kein Mig.-hintergrund	türk., kurd., arabisch	sonstige Migranten	kein Mig.-hintergrund	türk., kurd., arabisch	sonstige Migranten	kein Mig.-hintergrund	türk., kurd., arabisch	sonstige Migranten
Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	Sp. 6	Sp. 7	Sp. 8	Sp. 9	Sp. 10	Sp. 11	Sp. 12	Sp. 13	Sp. 14	Sp. 15	Sp. 16	Sp. 17	Sp. 18
0 bis unter 10	-	-	-	-	-	77,9 %	86,6 %	87,4 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10 bis unter 20	-	-	-	-	-	20,3 %	13,1 %	11,9 %	8,8 %	12,6 %	10,5 %	-	-	-	-	-	-
20 bis unter 30	-	-	-	-	-	1,8 %	,3 %	,7 %	77,1 %	82,4 %	84,0 %	-	-	-	-	-	-
30 bis unter 40	-	-	-	,5 %	,0 %	,2 %	-	-	8,4 %	4,8 %	3,7 %	-	-	-	-	-	-
40 bis unter 50	1,7 %	1,8 %	2,8 %	10,8 %	20,2 %	11,6 %	-	-	5,7 %	,3 %	1,8 %	-	-	-	-	-	-
50 bis unter 60	19,1 %	21,4 %	16,1 %	35,8 %	33,5 %	32,0 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
60 bis unter 70	35,3 %	44,6 %	43,4 %	35,8 %	33,2 %	39,2 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
70 bis unter 80	34,2 %	28,2 %	30,4 %	15,1 %	10,6 %	15,2 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
80 bis unter 90	9,7 %	4,0 %	7,2 %	2,0 %	2,5 %	1,7 %	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
90 bis unter 100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
N	3.401	397	818	3.401	397	818	3.401	397	3.401	397	818	3.401	397	397	3.404	397	820
Statistische Prüfung	$\chi^2=48,111$ ; df=8; p=,000			$\chi^2=48,880$ ; df=10; p=,000			$\chi^2=50,548$ ; df=4; p=,000			$\chi^2=75,816$ ; df=6; p=,000							

Lesebeispiel: Von den Probanden ohne Migrationshintergrund leben 15,1% in Regionen (Arbeitsagenturbezirken), in denen rechnerisch 70 bis 80 betriebliche Ausbildungsplatzangebote auf 100 Ausbildungsinteressierte entfielen

Quellen zur Zahl der Bildungsangebote: Statistisches Bundesamt, Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010.



Zum anderen könnte eine der Ursachen sein, dass sich die Berufswünsche der türkischen, kurdischen und arabischen Jugendlichen womöglich auf Ausbildungsgänge konzentrieren, in denen die Bewerberschlangen überdurchschnittlich lang und die Erfolgswahrscheinlichkeit dementsprechend niedriger sind. Dies könnte dazu führen, dass vergleichbare Schulabschlüsse nicht ausreichen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Der Einfluss berufsspezifischer Märkte wurde oben nicht näher untersucht; dieses Thema bildet zurzeit noch ein wichtiges Forschungsdesiderat. Erste Forschungsansätze deuten aber darauf hin, dass etwaige Abweichungen in den Berufswünschen der Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund die Restvarianz beim Zugangserfolg ebenfalls nicht vollständig zu erklären vermögen (Eberhard 2012). Es gilt im Zusammenhang mit den hier untersuchten Bewerbern zudem daran zu erinnern, dass diese Jugendlichen aus Sicht der Beratungs- und Vermittlungsdienste nicht nur grundsätzlich eine allgemeine „Ausbildungsreife“ mitbringen, sondern auch die spezifische „berufliche Eignung“ für die von ihnen anvisierten Berufsausbildungen (Bundesagentur für Arbeit 2010a).

Somit deutet vieles darauf hin, dass die Benachteiligungen der Jugendlichen türkischer, kurdischer und arabischer Herkunft ohne Bezug auf die im- und expliziten Regeln, Aufnahmebedingungen und -kriterien des Ausbildungszugangs, an denen sich die betrieblichen Eingangswächter der dualen Berufsausbildung orientieren, nicht vollständig aufzuklären sind. Allerdings ist auch dieses Thema bislang nur in Ansätzen untersucht. Die relativ wenigen Forschungsergebnisse weisen aber darauf hin, dass von den Betrieben bisweilen statistische Diskriminierungen vorgenommen werden – ausgehend von Befürchtungen, diese Jugendlichen könnten womöglich ein

größeres Störpotenzial für die innerbetrieblichen Welten und Abläufe als ihre Mitbewerber darstellen (Schaub 1991; Skrobaneck 2008; Imdorf 2010).

Die bis hierin geführte Diskussion bezog sich bislang auf die betriebliche Variante der dualen Berufsausbildung. Eigenartig erscheint, dass auch bei der außerbetrieblichen Variante selbst unter Kontrolle der hier operationalisierten Ressourcen und Rahmenbedingungen (dazu zählt auch der Umfang des außerbetrieblichen Angebots in der Region) ein signifikanter Anteil an Restvarianz beim Ausbildungsverbleib zum Nachteil der Bewerber türkischer, arabischer und kurdischer Herkunft zu beobachten ist (vgl. nochmals Spalte 4 in Tabelle 3). Außerbetriebliche Ausbildungsplätze werden nicht über Märkte vermittelt, sondern anhand von Regeln und Verwaltungsvorschriften durch die zuständigen Beratungs- und Vermittlungsdienste. Deshalb hängt die Chance auf eine Beteiligung an außerbetrieblicher Berufsausbildung davon ab, ob die Bewerber den Kontakt zu diesen Diensten aufrechterhalten. Bewerber türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft zählen aber signifikant häufiger zu denjenigen, welche den Kontakt zu den Behörden im Laufe des Jahres abbrechen, ohne dass es zu einer Vermittlung kam.<sup>6</sup> Eine der Ursachen ist, dass diese Jugendlichen meist in großstädtischen Räumen leben, in denen die institutionelle Bindungskraft grundsätzlich niedriger ausfällt als in ländlichen Regionen. Ein anderer Grund sind ihre längere Erfolglosigkeit und die damit verbundenen Effekte auf subjektive Nutzenwahrscheinlichkeiten (vgl. dazu auch Solga 2005): Bewerberinnen und Bewerber, die bereits seit Jahren suchen, geben den Kontakt während einer gegebenen Vermittlungsperiode somit auch rascher auf. Der Kontaktverlust verhindert aber zugleich eine Vermittlung in außerbetriebliche Berufsausbildung (vgl. auch Ulrich 2010: 27).<sup>7</sup>

6 Bezogen auf alle hier untersuchten 4.621 Bewerber brachen 10,8 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber ohne Migrationshintergrund, 21,4 Prozent der Bewerber türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft und 15,4 Prozent der Bewerber mit sonstigem Migrationshintergrund ab.

7 Gleichwohl bleibt ein signifikanter Einfluss der Herkunft im Rahmen der hier durchgeführten Regressionsanalyse erhalten, wenn zusätzlich kontrolliert wird, ob es zu einem Kontaktabbruch kam (ein Befund im Gegensatz etwa zu Ulrich 2011: 14). Es ist zu vermuten, dass neben der Frage, ob der Kontakt noch formell bestand, auch die Intensität eines solchen Kontakts für die Vermittlung in betriebliche Ausbildung bedeutsam ist. Dafür spricht, dass bei einer Einstiegsbegleitung durch Mentoren die Aufnahmewahrscheinlichkeit einer außerbetrieblichen Berufsausbildung sehr stark ansteigt (vgl. nochmals Spalte 4 in Tabelle 3). Es ist nun nicht auszuschließen, dass die Kontaktintensität zwischen den Beratungs- und Vermittlungsdiensten und den Bewerberinnen und Bewerbern türkischer, kurdischer oder arabischer Herkunft auch in jenen Fällen unterdurchschnittlich ausgeprägt ist, in denen es nicht zu einem offiziellen Abbruch kam.

Die in der BA/BIBB-Bewerberbefragung identifizierten regionalen Einflüsse der Höhe des Bildungsangebots auf die Ausbildungschancen türkischer, kurdischer und arabischer Bewerberinnen und Bewerber finden in den Regionaldaten der Bundesagentur für Arbeit, des Statistischen Bundesamtes und des Bundesinstituts für Berufsbildung eine Bestätigung. Demnach fiel 2010 der Anteil der Ausbildungsstellenbewerber mit türkischer Staatsangehörigkeit in jenen Regionen höher aus ( $r=-,237$ ), in denen es eher weniger Ausbildungsplatzangebote im dualen System gab (vgl. Sp.1 in Tabelle 5).

Wie die Koeffizienten in Spalte 2 und 3 der Tabelle 5 zeigen, ist dies weniger die Folge eines geringeren Angebots an *betrieblichen* Ausbildungsplätzen ( $r=-,019$ ), sondern auf das in diesen Regionen niedrigere Angebot an *außerbetrieblichen* Plätzen zurückzuführen ( $r=-,349$ ).

Hinter diesen Zusammenhängen verbirgt sich ein zwischen West- und Ostdeutschland differierendes institutionelles Modell im Umgang mit *erfolglosen* Bewerberinnen und Bewerbern. Während erfolglose Bewerber im Osten bislang primär über eine vollqualifizierende außerbe-

triebliche Berufsausbildung aufgefangen wurden, bestand die Strategie in Westdeutschland bisher verstärkt darin, diese Personen in das lediglich teilqualifizierende „Übergangssystem“ zu lenken (vgl. dazu auch Münk 2010; Ulrich 2012b). Da Bewerber türkischer Herkunft infolge der Anwerbehistorie (vgl. dazu auch Solga 2005: 263ff.; Beicht 2011) verstärkt in den (ehemaligen) Industrieregionen Westdeutschlands leben, agieren sie zugleich auf Ausbildungsmärkten, in denen das „Übergangssystem“ stärker verankert ist ( $r=+,301$ ; vgl. Spalte 4 in Tabelle 5). Tatsächlich verschwinden die in Tabelle 5 berichteten Zusammenhänge weitgehend, wenn der regionale Effekt der West-/Ost-Zugehörigkeit auspartialisiert wird (vgl. die partiellen Korrelationskoeffizienten in der unteren Zeile der Tabelle).

Warum sich in West- und Ostdeutschland unterschiedliche Strategien im Umgang mit erfolglosen Bewerberinnen und Bewerbern etablierten, wird u. a. bei Eberhard/Ulrich (2011: 109ff.) diskutiert. Diese sehen die Ursachen in den zwischen West und Ost differierenden Legitimationszwängen der Wirtschaft. Im Osten ließen sich ein auf längere Zeit hin noch nicht ausrei-

Tabelle 5:

#### Zusammenhang zwischen der Bildungsangebotsstruktur in den 176 Arbeitsagenturbezirken und dem dort lebenden Anteil der Bewerber türkischer Staatsangehörigkeit im Jahr 2010

	Duales Berufsausbildungssystem			Angebote im Übergangssystem <sup>1</sup>
	Ausbildungsplatzangebote <sup>1</sup>	darunter:		
		betriebliche Angebote <sup>1</sup>	außerbetriebliche Angebote <sup>1</sup>	
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4
Anteil der Bewerber türkischer Staatsangehörigkeit in der Region	-,237 **	-,019	-,349***	+,301***
unter Auspartialisierung der West-/Ost-Zugehörigkeit	-,117	-,131	+,052	+,042
N (Zahl der Regionen)	176	176	176	176

1 Angebote in Relation zur Zahl der Ausbildungsinteressierten.

Die Resultate stichprobenbezogener Signifikanztests (\*\*  $p < ,010$ ; \*\*\*  $p < ,001$ ) sind hier der Anschaulichkeit halber aufgeführt; angesichts des Charakters der hier vorgenommenen Analyse (Vollerhebung in allen 176 Regionen) sind letztlich aber alle hier identifizierten Zusammenhänge „signifikant“.

Quelle: Bundesagentur für Arbeit; Bundesinstitut für Berufsbildung; eigene Berechnungen.

chendes betriebliches Ausbildungsplatzangebot und dessen Kompensation durch außerbetriebliche Plätze als „natürliche“ historische Folgen der gewaltigen Transformationen nach der Wiedervereinigung rechtfertigen (Troltsch et al. 2009). Der betriebliche Lehrstellenmangel war *dort* zumindest nicht dem institutionellen Gefüge des Ausbildungssystems anzulasten. Im Westen wäre dagegen eine hohe Zahl von außerbetrieblichen Plätzen dem Eingeständnis einer unzureichenden Versorgungseffizienz des betrieblichen Ausbildungssystems gleichgekommen und hätte in verschärfter Form eine Debatte über von der Wirtschaft vehement abgelehnte institutionellen Änderungen („Umlagefinanzierung“) nach sich gezogen. Die Umlenkung erfolgloser Bewerberinnen und Bewerber in das „Übergangssystem“ minderte dagegen den Druck auf die Institutionen. Denn erfolglose Bewerber, die in den Übergangsbereich einmünden, gelten als „versorgt“. Im Rahmen der seit den 1970er Jahren praktizierten Ausbildungsmarktbilanzierung werden sie weder als erfolglose Ausbildungsplatznachfrager noch als Nachfrager überhaupt gezählt (Ulrich 2012a). Sie tragen damit auf indirekte Weise zu

rechnerisch ausgeglichenen Angebots-Nachfrage-Relationen bei. Eine ausgeglichene Bilanz gilt aber wiederum als ein Beleg für eine effiziente Versorgung der Jugendlichen mit betrieblichen Berufsausbildungsstellen.

In theoretischer Hinsicht sollte deutlich geworden sein, dass, wie Seibert et al. (2009: 617) es formulierten, ein „regionalisierender Zugang“ die „Theoriebildung zu ethnischen Bildungsungleichheiten vielfältig zu stimulieren“ vermag. Denn die Regionen bilden eine der Dimensionen, in denen sich die sehr unterschiedlichen (institutionell verursachte) „Logiken des Ausbildungszugangs“ manifestieren. Bislang sind entsprechende Untersuchungen allerdings noch selten (vgl. dazu auch Granato/Ulrich 2012). Dies betrifft auch die Kovarianz der institutionellen Rahmenbedingungen des Ausbildungszugangs mit unterschiedlichen Teilformen dualer Berufsausbildung. Hier ist nicht nur an systemische Unterschiede zwischen betrieblicher und außerbetrieblicher Ausbildungsform zu denken, sondern auch an Unterschiede zwischen den verschiedenen Wirtschaftsbereichen, Ausbildungsberufen und -betrieben. Auch hier steht die Forschung erst am Anfang.

## Literatur

- Akman, Saro; Gülpinar, Meltem; Huesmann, Monika; Krell, Gertraude 2005: Auswahl von Fach- und Führungskräften: Migrationshintergrund und Geschlecht bei Bewerbungen, in: Personalführung (10), S. 72-75.
- Becker, Carsten; Grebe, Tim; Lübbers, Thorsten; Popp, Sandra; Dietrich, Hans 2010: Weiterführung der Begleitforschung zur Einstiegsqualifizierung (EQ). Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). Zweiter Zwischenbericht, Berlin, Nürnberg.
- Beicht, Ursula 2011: Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellen-suche geringere Erfolgsaussichten, in: BIBB REPORT, 16/2011.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2011: Chancen und Risiken am Übergang von der Schule zur Ausbildung, in: Icking, Maria (Hrsg.): Die berufliche Bildung der Zukunft. Herausforderungen und Reformansätze, Berlin, S. 37-58.
- Berger, Klaus; Braun, Uta; Schöngen, Klaus 2007: Ausbildungsplatzprogramm Ost - Evaluation, Ergebnisse und Empfehlungen, Bielefeld.
- Boos-Nünning, Ursula 2011: Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung, in: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung, Bielefeld, S. 239-258.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen, S. 183-198.

- Bundesagentur für Arbeit 2010a: Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen. Deutschland. September 2010, Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit 2010b: Arbeitsmarkt in Zahlen. Förderstatistik. Förderung der Berufsausbildung. Berichtsjahr: 2010, Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit 2011: Arbeitsmarkt in Zahlen. Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen. Deutschland. September 2011, Nürnberg.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) 2011: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bielefeld.
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja 2009: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen, in: Zeitschrift für Soziologie, 38 (1), S. 48-67.
- Dobischat, Rolf 2010: Schulische Berufsausbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf, in: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland, Wiesbaden, S. 101-129.
- Eberhard, Verena 2012: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern, Bielefeld.
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2010: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung, in: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte, Wiesbaden, S. 133-164.
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2011: „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen, in: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung?, Bielefeld, S. 97-112.
- El-Mafaalani, Aladin; Toprak, Ahmet 2011: Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland, Sankt Augustin, Berlin.
- Esser, Hartmut 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen (1): Situationslogik und Handeln, Frankfurt/M.
- Esser, Hartmut 2000a: Soziologie. Spezielle Grundlagen (2): Die Konstruktion der Gesellschaft, Frankfurt, New York.
- Esser, Hartmut 2000b: Soziologie. Spezielle Grundlagen (5): Institutionen, Frankfurt/M.
- Gei, Julia; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd 2011: Reformvorschläge zum Übergang Schule – Berufsausbildung nur bedingt konsensfähig. Ergebnisse einer Expertenbefragung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 40 (2), S. 9-13.
- Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd 2012: Soziale Ungleichheit beim Übergang in Berufsausbildung (Veröffentlichung in Vorbereitung), Bonn.
- Hilke, Reinhard 2008: Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife – ein pragmatischer Vorschlag, in: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis, Wiesbaden, S. 109-130.
- Hillmert, Steffen 2007: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (2., aktualisierte Auflage), Wiesbaden, S. 71-98.
- Hillmert, Steffen 2010: Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit, in: Sozialer Fortschritt, 59 (6-7), S. 167-174.
- Hradil, Stefan 1987: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft, Opladen.
- Hradil, Stefan 2008: Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität, in: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie (7., grundl. überarb. Aufl.), Wiesbaden, S. 211-234.

- Imdorf, Christian 2005: Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren, Wiesbaden.
- Imdorf, Christian 2009: Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe, in: *Empirische Pädagogik*, 23 (4), S. 392-409.
- Imdorf, Christian 2010: Die Diskriminierung „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl, in: Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden, S. 197-219.
- Imdorf, Christian 2011: Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe, in: *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 44.
- Kohlrausch, Bettina 2011: Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, in: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): *Neue Jugend? Neue Ausbildung?*, Bielefeld, S. 129-141.
- Konietzka, Dirk 2011: Berufsbildung im sozialen Wandel, in: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarb. u. erw. Aufl.), S. 265-288.
- Krause, Detlef 2007: Soziale Ungleichheit, in: Fuchs-Heinritz, Werner; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie* (4., grundlegend überarbeitete Auflage), Wiesbaden, S. 686.
- Krewerth, Andreas; Eberhard, Verena 2006: Berufliche Mobilität der Ausbildungsstellenbewerber: Möglichkeiten ihrer empirischen Erfassung und Vergleich mit der regionalen Mobilität in: Eberhard, Verena; Krewerth, Andreas; Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.): *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland*, Bielefeld, S. 121-132.
- Lippegaus-Grünau, Petra; Materna, Thomas 2011: Regelangebote und Programme der Benachteiligtenförderung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011*, Bielefeld, S. 216-226.
- Münk, Dieter 2010: Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind, in: Münk, Dieter; Rützel, Josef; Schmidt, Christian (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem: Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf* (2. Auflage), Bonn, S. 31-52.
- Sacchi, Stefan; Hupka-Brunner, Sandra; Stalder, Barbara E.; Gangl, Markus 2011: Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz, in: Bergmann, Manfred Max; Hupka-Brunner, Sandra; Keller, Anita; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara E. (Hrsg.): *Transitionen im Jugendalter*, Zürich, S. 120-156.
- Schaub, Günter 1991: Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer, Berlin, Bonn.
- Schmidt-Köhnlein, Kristina 2010: Institutionen und Interaktionen auf dem Ausbildungsmarkt – eine institutionenökonomische Analyse und theoretische Neubestimmung der Berufsorientierung, Berlin.
- Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra; Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen ethnischer Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61 (4), S. 595-620.
- Skrobanek, Jan 2008: Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung? Junge Migranten auf dem Weg in die Ausbildung, in: Reißig, Birgit; Gaupp, Nora; Lex, Tilly (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*, München, S. 136-156.

- Skrobanek, Jan; Granato, Mona 2007: Junge Muslime auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung. Chancen und Risiken, in: Wensierski, Hans-Jürgen; von Lübcke, Claudia (Hrsg.): Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen, S. 231-249.
- Solga, Heike 2005: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen.
- Statistisches Bundesamt 2011: Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2010, Wiesbaden.
- Troltsch, Klaus; Walden, Günter 2010: Beschäftigungsentwicklung und Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebots, in: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, 43, S. 107-124.
- Troltsch, Klaus; Walden, Günter; Zopf, Susanne 2009: Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen, in: BIBB REPORT, 12/09.
- Ulrich, Joachim Gerd 2010: Ausbildungsmarkt im Umbruch. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2010 im Spiegel der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Bonn.
- Ulrich, Joachim Gerd 2011: Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen, bwp@ Spezial 5 – HT2011, WS 15.
- Ulrich, Joachim Gerd 2012a: Indikatoren zu den Verhältnissen auf dem Ausbildungsmarkt, in: Dionisius, Regina; Lissek, Nicole; Schier, Friedel (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick, Bonn, S. 48-65.
- Ulrich, Joachim Gerd 2012b: Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit, in: Siebholz, Susanne; Schneider, Edina; Busse, Susann; Sandring, Sabine; Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit, Wiesbaden.

# Bildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund an beruflicher Ausbildung

Mona Granato

## Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet ausgehend von den kulturellen und sozialen Ressourcen der Jugendlichen sowie den institutionellen Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Neben Übergangs- und Einmündungsprozessen in eine berufliche Ausbildung stehen Verlauf und Abschluss einer beruflichen Ausbildung im Zentrum der Analysen.

## 1. Einleitung

Die Herstellung von Chancengleichheit beim Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Gütern ist eine grundlegende Zielsetzung moderner Gesellschaften. Bildungsgerechtigkeit, verstanden als gleichberechtigte Teilhabe aller Mitglieder der Gesellschaft an diesem Gut, ist hierfür zentrale Voraussetzung und gleichzeitig selbst eines der wichtigsten gesellschaftlichen Ziele. Das in der UN-Charta verbrieftete Recht auf Bildung gilt es auch in Deutschland nachhaltig in einem chancengerechten Bildungswesen umzusetzen. Der gesellschaftliche Umgang mit Bildung und Bildungsinstitutionen ist daher nicht nur wesentlich für die Herstellung sozialer Gerechtigkeit bzw. die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit, sondern für das gesellschaftliche Selbstverständnis.

Während Entstehung und Vertiefung sozial und ethnisch bedingter Schließungsprozesse bei Kompetenzerwerb und Bildungserfolg in der allgemeinbildenden Schulzeit seit der ersten PISA-Studie zunehmend in das wissenschaftliche Interesse gerückt sind, liegen für die berufliche Bildungsetappe vergleichsweise wenige Erkenntnisse hierzu vor. Seit Jahren werden dagegen die

schwierigen Übergänge junger Menschen mit Migrationshintergrund in Ausbildung untersucht. Wenngleich es dabei gelungen ist, ihre prekäre Situation empirisch zu belegen, sind die Ursachen hierfür letztlich nicht vollständig geklärt.

Der Beitrag beleuchtet daher, wie sich ein Migrationshintergrund auf die Ausbildungschancen bei Zugang, Verlauf und Abschluss einer beruflichen Ausbildung auswirkt. Im Fokus steht die Frage, inwieweit die durch die ethnische Herkunft bedingte Bildungsungleichheit bei der Einmündung in Ausbildung, im Verlauf der beruflichen Ausbildung eher verstärkt wird oder inwieweit Tendenzen zu einem Abbau von Bildungsungleichheit existieren.

## 2. Einführung

Die (Aus)Bildungsbeteiligung gerade junger Migrantinnen und Migranten ist seit langem Thema erst sozialpädagogisch orientierter Forschung und später empirischer Arbeiten der Bildungs- und Übergangsforschung (Granato/Münk/Weiß 2011). Seit Mitte der 1970er Jahre entstehen in der Ausländerforschung erste Arbeiten zum geringeren Ausbildungszugang und Ausbildungserfolg von Kindern und Jugendlichen ausländischer Nationalität. Im Vordergrund stehen praxisnahe handlungs- und problemorientierte empirische Studien. In den 1980er und 1990er Jahren befassten sich eine Reihe von Forschungsarbeiten mit den Bildungsorientierungen und Bildungsvoraussetzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien. Die hinter den Bildungspräferenzen und Aktivitäten am Übergang Schule – Ausbildung liegenden kulturellen Einstellungen und Verhaltensmuster wurden oftmals erstens als hemmend und zweitens als Ursache

für den geringeren (Aus)Bildungserfolg junger Menschen mit Migrationshintergrund interpretiert. Seit den 1990er Jahren begann die kritische Auseinandersetzung mit dieser These kultureller Andersartigkeit, der sogenannten „Kulturdifferenzthese“, die zu ihrer grundlegenden Dekonstruktion beitrug (Kronig 2003). Die Hervorhebung kultureller Unterschiede diente demnach „vornehmlich einer Aufrechterhaltung sozialer Grenzbeziehungen und damit verbundener Ungleichheiten“, insbesondere beim Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Gütern wie Bildung, Ausbildung und Beruf (Schittenhelm 2005: 696).

Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer Ungleichheit ist seit den 1980er Jahren ein wichtiges Untersuchungsfeld der Bildungssoziologie. Durch die Ergebnisse der PISA Studien ist dabei die Bildungsinstitution Schule und ihr Beitrag bei Herstellung und Reproduktion sozialer Ungleichheit stärker in den Fokus gerückt (Maaz/Baumert/Trautwein 2009). Der Einfluss der ethnischen Herkunft auf allgemeinbildende Bildungsprozesse findet seither gleichfalls mehr Beachtung, insbesondere die Verknüpfung zwischen ethnischer und sozialer Herkunft auf den schulischen Kompetenzerwerb (Stanat 2008; Becker/Reimers 2010).

Die Forschung zur nichtakademischen Ausbildung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten angesichts eines schwankenden bzw. rückläufigen Ausbildungsangebots (Eberhard/Ulrich 2011) auf *Bildungsübergänge* konzentriert, wobei die Statuspassage Schule – Ausbildung im Vordergrund stand (vgl. Beitrag Ulrich in diesem Band). Unter anderem aus einer lebenslauftheoretischen Perspektive wurden neben den Opportunitätsstrukturen und der Prekarität der Übergangsprozesse (Heinz 1995; Krüger 2001) zentrale Erklärungsfaktoren für soziale Ungleichheit bei der Einmündung in eine berufliche Ausbildung herausgearbeitet (Hillmert 2010; Witzel/Zinn 1998). *Verlauf* und *Abschluss* der Bildungsetappe berufliche Ausbildung und ihre wesentlichen Einflussfaktoren sind dagegen in diesem Zeitraum weniger intensiv untersucht worden. Auch die Bedeutung der Kompetenzentwicklung wurden in diesem Kontext lange vernachlässigt.

Die Frage der *ethnischen* Herkunft für den *Zugang* in berufliche Ausbildung hat bereits vor Jahren Eingang in die soziologisch orientierte Forschung gefunden (Granato/Münk/Weiß 2011). Demgegenüber wurde die Bedeutung der *ethnischen* Herkunft für den *Verlauf* einer beruflichen Ausbildung in der Vergangenheit vergleichsweise selten aus einer soziologischen Perspektive aufgegriffen (Krewerth 2011; Quante-Brandt/Grabow 2009; Siminovskaia 2008).

Der Beitrag geht daher der Frage nach, wie sich ein Migrationshintergrund auf den Übergang Schule – Ausbildung und den Ausbildungsverlauf junger Menschen auswirkt. Anknüpfend an Bourdieus Ansatz kultureller und sozialer Kapitalien (Bourdieu 2003) sowie an die institutionellen Regelungen und Bedingungen (Esser 1999) zur Erklärung der (Re)produktion sozialer Ungleichheit bei Bildungsprozessen, beleuchtet der vorliegende Beitrag den Einfluss kultureller und sozialer Ressourcen sowie der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung auf die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei Übergang und Verlauf einer beruflichen Ausbildung. Dabei stützt sich der Beitrag empirisch auf die BIBB-Übergangsstudie (Kapitel 3) und untersucht die Bedeutung der ethnischen Herkunft für die Ausbildungschancen beim Übergang, bei der Einmündung sowie im Verlauf und beim Abschluss einer beruflichen Ausbildung (Kapitel 3 bis 5). Dem schließt sich eine Diskussion an, inwieweit die berufliche Ausbildung die (Aus)Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verbessert oder zur weiteren Vertiefung ethnisch bedingter Verwerfungen im Bildungssystem beiträgt.

### 3. Übergangsprozesse Schule – Ausbildung

Angesichts erheblicher Engpässe auf dem Ausbildungsmarkt (Eberhard/Ulrich 2011) haben die Schwierigkeiten am Übergang Schule – Ausbildung in den vergangenen Jahrzehnten deutlich zugenommen. Seither sind die einzelnen Schritte zwischen Schule, Ausbildung und Beruf nicht mehr eindeutig durch institutionalisierte Ablauf-



muster bestimmt und „Handlungsspielräume“ mit Risiken und Instabilitäten verbunden (Witzel/Zinn 1998). Für die Statuspassage Schule – Ausbildung wurden komplexe Verlaufsmuster herausgearbeitet, bei denen einzelne Schritte „wiederholt oder in anderer Reihenfolge kombiniert werden“ (Hillmert 2010: 168).

Wie sich auf der Grundlage der BIBB-Übergangsstudie (s. u.) zeigen lässt, besuchen Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Migrationshintergrund nach Ende der Schulzeit mit 38 Prozent häufiger eine Bildungsmaßnahme im Übergangssystem als diejenigen ohne Migrationshintergrund (31 Prozent; Beicht/Granato 2011).

Während sich bei einem Hauptschulabschluss nur geringfügige Differenzen nach dem Migrationshintergrund zeigen, befinden sich gerade bei einem mittleren Abschluss Schulabgän-

gerinnen und Schulabgänger aus Migrantenfamilien mit 36 Prozent überproportional häufig in einer Maßnahme des Übergangssystems (vgl. Tabelle 1).

Jugendliche mit Migrationshintergrund, die eine Maßnahme oder einen Bildungsgang im Übergangssystem besuchen, nutzen diesen genauso oft wie diejenigen ohne Migrationshintergrund, um einen (weiterführenden) Schulabschluss zu erreichen (mit MH 28 Prozent, ohne MH 29 Prozent). Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen dabei mit zehn Prozent erheblich seltener einen Hauptschulabschluss (ohne MH 22 Prozent), dagegen häufiger weiterführende Schulabschlüsse: 61 Prozent eine mittlere Reife (ohne MH 55 Prozent), 29 Prozent eine Fachhochschulreife (ohne MH 23 Prozent, Beicht/Granato 2011).

Empirische Grundlage: Die BIBB-Übergangsstudie ist eine retrospektive Erhebung zur Bildungs- und Berufsbiografie von Jugendlichen (18 bis 24 Jahre), die in einer repräsentativen Stichprobe mittels computergestützter Telefoninterviews befragt wurden. Für die Analysen stehen die Aussagen von rund 5.500 Befragten zur Verfügung; der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beträgt 23 Prozent. Der Migrationshintergrund wird „indirekt“ definiert: Kein Migrationshintergrund wird angenommen, wenn ein Jugendlicher die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, zudem als Kind in der Familie zuerst ausschließlich die deutsche Sprache gelernt hat und außerdem Vater und Mutter in Deutschland geboren sind. Trifft eine dieser Bedingungen nicht zu, wird von einem Migrationshintergrund ausgegangen (Beicht/Granato 2011). Zur Datenbasis in Kapitel 5 vgl. methodischer Hinweis in Kapitel 5.

Tabelle 1:

### Teilnahme nichtstudienberechtigter Schulabgängerinnen und Schulabgänger an Maßnahmen und Bildungsgängen des Übergangssystems nach Migrationshintergrund und Schulabschluss

Teilnahme an Maßnahmen und Bildungsgängen des Übergangssystems	Jugendliche mit Migrationshintergrund	Jugendliche ohne Migrationshintergrund
<b>Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an allen Schulabgängern in %</b>		
<b>Insgesamt</b>	<b>38,2</b>	<b>30,5</b>
> bei maximal Hauptschulabschluss	40,0	42,1
> bei mittlerem Schulabschluss	35,5	20,3

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1986, die die allgemeinbildende Schule mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben (gewichtete Ergebnisse; ungewichtete Fallzahl: n = 2.600).

Quelle: Beicht/Granato 2011: 30 auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie.

Dennoch gelingt ihnen nach Maßnahmenende der Übergang in Berufsausbildung wesentlich seltener: Ein Jahr nach Besuch der ersten Maßnahme sind 47 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine Ausbildung anstrebten, in eine betriebliche Lehre eingemündet gegenüber 60 Prozent derjenigen ohne Migrationshintergrund. Nach drei Jahren liegt der Anteil bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund mit 58 Prozent immer noch erheblich niedriger als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund mit 74 Prozent (Beicht/Granato 2011).

Die Übergangsprozesse junger Migrantinnen und Migranten verlaufen nach dem Besuch einer Maßnahme selbst unter Kontrolle zentraler Einflussgrößen langwieriger: Sie haben mit den gleichen schulischen Voraussetzungen, auch wenn sie die gleiche Art von Übergangsmaßnahme besuchen und dort den gleichen Schulabschluss erwerben, geringere Chancen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, nach Beendigung des Bildungsgangs (rasch) in eine vollqualifizierende Ausbildung einzumünden (Beicht 2009).<sup>1</sup> Häufiger durchlaufen junge Menschen mit Migrationshintergrund prekäre Übergangsprozesse: Mit 30 Prozent befinden sich Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Migrationshintergrund fast doppelt so oft wie Nichtmigrantinnen und -migranten (17 Prozent) langfristig in Übergangsmaßnahmen bzw. finden keinen Ausbildungsplatz, und der kleine Teil, der eine Ausbildung beginnt, bricht sie kurze Zeit später wieder ab (Beicht/Granato 2009, 2011).

#### 4. Einmündung in berufliche Ausbildung

Familien mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland haben eine hohe Bildungsaspiration und sind am Bildungsaufstieg ihrer Kinder stark interessiert (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006; Soreski 2010). Auch ihre Bildungsentscheidungen sind überwiegend hiervon beeinflusst (Becker

2011; Beicht/Granato 2010). Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund haben nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule ein ebenso hohes Interesse an einer beruflichen Qualifizierung (Beicht/Granato 2011; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Hupka-Brunner u. a. 2011). Auch bei den Bewerbungsstrategien im Rahmen der Ausbildungsplatzsuche gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (Beicht 2011; Beicht/Granato 2011). Dennoch zeigen sich starke Unterschiede bei den Zugangschancen junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Jugendliche mit Migrationshintergrund münden seltener in eine betriebliche und seltener in alle Formen vollqualifizierender Ausbildung (betrieblich, außerbetrieblich, berufsfachschulisch) ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2009).<sup>2</sup>

Die Übergangsforschung hat die Bedeutung eines Schulabschlusses für eine erfolgreiche Einmündung in Ausbildung aufgezeigt: Das Risiko, beim Übergang in eine berufliche Ausbildung erfolglos zu bleiben, steigt bei einem Hauptschulabschluss (oder dem Fehlen eines solchen) sowie schlechten Schulnoten deutlich an – dagegen steigen die Erfolgchancen mit einem mittleren Schulabschluss und guten Noten.<sup>3</sup> Aus *human-kapitaltheoretischer Perspektive* lässt sich dies damit erklären, dass Unternehmen bei der Auswahl Bewerberinnen und Bewerber bevorzugen, die die höchste Produktivität erwarten lassen: Formal höheres Bildungskapital gilt als eine wesentliche Voraussetzung für Leistungsfähigkeit und damit als Grundlage der auf Produktivität ausgerichteten Selektionsprozesse. Das meritokratische Leistungsprinzip verspricht eine *leistungsgerechte* Zuweisung betrieblicher Ausbildungsplätze an Bewerberinnen und Bewerber (meritokratische Allokation; vgl. Solga 2005).

Selbst unter Berücksichtigung der schulischen Voraussetzungen, operationalisiert anhand der Schulabschlüsse sowie der Notendurchschnitte

1 Zur Identifizierung wichtiger Einflussgrößen wurden auf der Grundlage der BIBB-Übergangsstudie 2006 Cox-Regressionen berechnet. Berücksichtigt wurden folgende Faktoren: Maßnahmeart, Abschluss/Abbruch des Bildungsgangs, Schulabschluss nach der Teilnahme, Region (West-/Ostdeutschland), Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund (Beicht 2009).

2 Vgl. auch Beicht 2011; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Kohlrausch 2011; Seeber 2011.

3 U. a. Beicht/Granato 2011; Eberhard/Ulrich 2011; Hillmert 2010; Hupka-Brunner u. a. 2011; Imdorf 2005; Seeber 2011; Witzel/Zinn 1998.

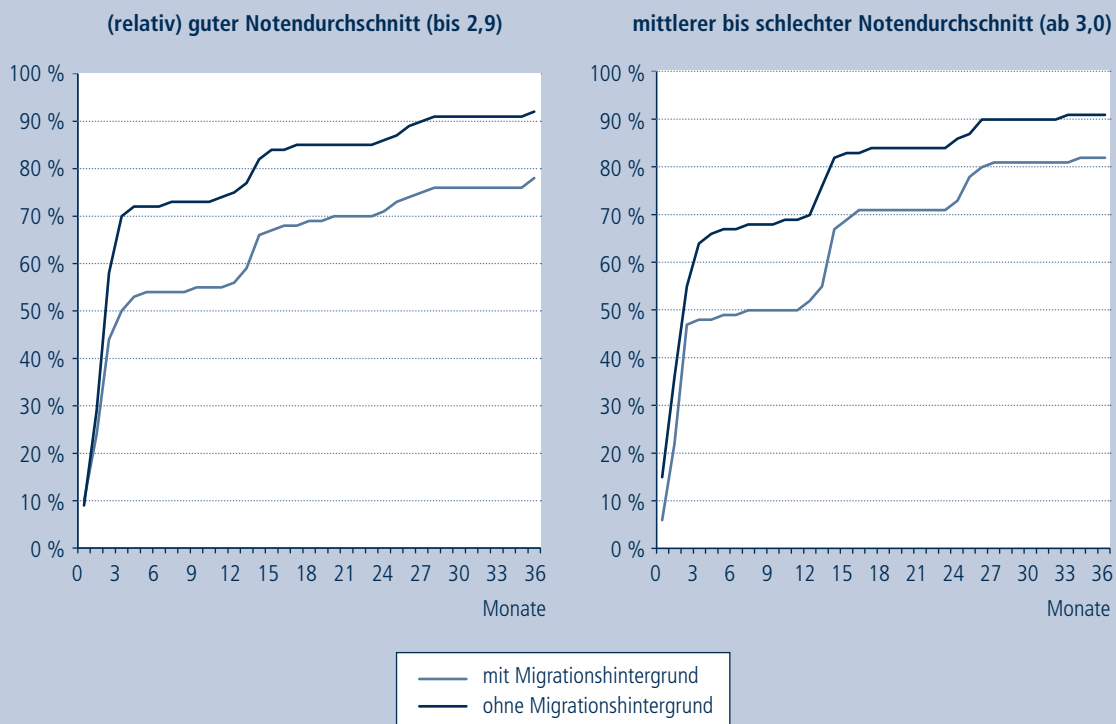
auf dem Abgangszeugnis sind die Einmündungschancen von Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung geringer als die der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (Beicht/Granato 2009, 2011).<sup>4</sup> Ein Jahr nach Ende der Schulzeit sind, so Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie, 55 Prozent der Realschulabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund, die eine berufliche Ausbildung anstrebten, und 74 Prozent derjenigen ohne Migrationshintergrund in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet. Die Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden, betreffen nicht nur die Phase unmittelbar nach Ende der Schulzeit, sondern erstrecken sich

auf einen längeren Zeitraum: Im Verlauf von drei Jahren sind 79 Prozent der Jugendlichen aus Migrantenfamilien und 91 Prozent derjenigen aus einheimischen Familien mit einer mittleren Reife bei der Ausbildungsplatzsuche erfolgreich gewesen (Beicht/Granato 2009).

Auch mit einem mittleren Abschluss *und* relativ guten Noten haben Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere Einmündungschancen als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (mit MH 56 Prozent, ohne MH 75 Prozent), auch drei Jahre nach Ende der Schulzeit (mit MH 78 Prozent, ohne MH 92 Prozent; Beicht/Granato 2009, vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1:

**Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine vollqualifizierende Berufsausbildung (betrieblich, außerbetrieblich, schulisch) – Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund mit *mittlerem Schulabschluss* nach Notendurchschnitt (kumulierte Einmündungsfunktion)**



Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode. Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988, die bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems eine betriebliche oder schulische Ausbildung suchten.

Quelle: Beicht/Granato 2009: 22 auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie.

4 Vgl. auch Diehl/Friedrich/Hall 2009; Hupka-Brunner u. a. 2011; Imdorf 2005; Kohlrausch 2011; Seeber 2011.

Der enge Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem (oftmals ungünstigen) sozialen Status der Familie einerseits sowie zwischen Schulabschluss und dem sozialen Status der Familie andererseits lässt sich auch anhand der BIBB-Übergangsstudie belegen (Beicht/Granato 2010, 2011). Die schlechteren Schulabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund können u. a. auf die geringeren Bildungschancen bei einer ungünstigeren sozialen Herkunft zurückgeführt werden. Der Übergang Schule – Ausbildung wird durch die schlechteren Bildungsvoraussetzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erschwert, doch auch bei Kontrolle der ungünstigeren schulischen Voraussetzungen lassen sich ihre geringeren Einmündungschancen nicht abschließend erklären (s. u.). Dies gilt auch, wenn als Indikator die kognitive oder schulische Leistungsfähigkeit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund herangezogen wird (Imdorf 2005; Kohlrausch 2011; Seeber 2011).

Neben den schulischen Voraussetzungen gilt es daher andere Faktoren zu berücksichtigen, die sich auf den Zugang in Ausbildung auswirken können. *Bourdieu* (1983) zufolge beeinflussen nicht allein die Bildungstitel den individuellen Bildungs- und Berufsverlauf, sondern sämtliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Ressourcen, über die der Einzelne verfügt (vgl. ausführlich Beitrag Houben/Weber/Dusdal in diesem Band). Zum *kulturellen* Kapital gehören neben den formalen Bildungsvoraussetzungen z. B. auch die im Rahmen der Sozialisation in der Familie erworbenen und angeeigneten Fähigkeiten und Kenntnisse. Zum *sozialen* Kapital gehören beispielsweise die Netzwerkressourcen des Einzelnen bzw. seines Umfeldes, auf welches das Individuum zurückgreifen kann. Seit einiger Zeit nehmen Forschungsarbeiten daher auch *andere* Merkmale des *kulturellen* und *sozialen* Kapitals als den Schulabschluss der Jugendlichen in den Blick, um die

unterschiedlichen Zugangschancen von Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) in eine berufliche Ausbildung erklären zu können.<sup>5</sup> *Boudon* (1974) hebt neben dem kulturellen und sozialen Kapital die Bedeutung des sozioökonomischen Status der Familie für Bildungserfolg und Bildungsentscheidungen hervor. Bildungssoziologische Untersuchungen nutzen dieses Theorieangebot in den letzten Jahren verstärkt zur Erklärung herkunftsbedingter Bildungsungleichheit (Becker 2009; Becker/Reimer 2010). Nach *Esser* (1999) beeinflussen die Institutionen, d. h. die Regelungen und Rahmenbedingungen von Organisationen – wie das Ausbildungssystem – maßgeblich die Situation, d. h. die Opportunitätsstrukturen, unter denen Jugendliche einen Ausbildungsplatz finden müssen (vgl. ausführlich Beitrag Ulrich in diesem Band). Institutionelle Unterschiede im Ausbildungsangebot und ihre Bedeutung für den Zugang zu beruflicher Ausbildung sind seit einigen Jahren Thema von Forschungsarbeiten (Eberhard/Ulrich 2011; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009; vgl. Beitrag Ulrich in diesem Band).

Auf der Grundlage der BIBB-Übergangsstudie wurden daher in Regressionsmodellen neben den schulischen Voraussetzungen eine Reihe weiterer Einflussfaktoren berücksichtigt, die sich mehrheitlich als relevant (statistisch signifikant) für den Einmündungserfolg in eine Ausbildung erweisen, d. h. als förderlich oder hinderlich für die Einmündung in eine betriebliche oder vollqualifizierende Ausbildung.<sup>6</sup> Die größeren Risiken bzw. geringeren Chancen von Schulabsolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund beim Zugang in Ausbildung erklären sie dennoch nicht vollständig: Die untersuchten *kulturellen* Ressourcen bzw. der *sozioökonomische Status* junger Menschen mit Migrationshintergrund – die schulischen und beruflichen Abschlüsse der Eltern, die berufliche Positionierung des Vaters, das innerfamiliäre Gesprächsklima sowie die Tatsa-

5 U. a. Beicht 2011; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Eberhard/Ulrich 2011; Hupka-Brunner u. a. 2011; Imdorf 2005; Seeber 2011; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009; Skrobanek 2007; Ulrich 2011.

6 In den Regressionsanalysen wurden folgende Faktoren berücksichtigt: Schulabschluss, -note; die soziale Herkunft (Schul- und Berufsabschluss der Eltern, berufliche Positionierung des Vaters), weitere familiäre bzw. soziale Ressourcen (offenes, problemorientiertes Gesprächsklima in der Familie, soziale Einbindung der Jugendlichen) sowie ausbildungsmarktrelevante Merkmale (Wohnort in West- bzw. Ostdeutschland, die Siedlungsdichte in der Wohnregion, Zeitpunkt des Schulabschlusses), Beicht/Granato 2011.

che, alle wichtigen Dinge mit den Eltern zu besprechen – fallen in Migrantenfamilien ungünstiger aus als in Familien von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dies gilt auch für die einbezogenen *sozialen* Ressourcen, also für die Unterstützung über verwandtschaftliche Netzwerke bei der Ausbildungsplatzsuche sowie für die eigenen sozialen Ressourcen der Jugendlichen – Beteiligung an lokalen Organisationen wie z. B. an der Feuerwehr (Beicht/Granato 2011). Bei gleichzeitiger Berücksichtigung all dieser Faktoren bleibt dennoch ein eigenständiger Einfluss des Migrationshintergrunds bestehen (Beicht/Granato 2011; vgl. auch Diehl/Friedrich/Hall 2009). D. h. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben selbst mit den gleichen Voraussetzungen in Bezug auf Schulabschluss, Schulnoten, soziale Herkunft und soziale Einbindung sowie die einbezogenen ausbildungsmarktrelevanten Merkmale schlechtere Chancen, einen betrieblichen bzw. vollqualifizierenden Ausbildungsplatz zu erhalten als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund.

Dies gilt auch, wenn institutionelle oder regionale Unterschiede im Ausbildungsangebot, wie z. B. der Mangel an vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen im Westen, der sich bei Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund, die überwiegend hier leben, deutlich chancenmindernd auf ihre Zugangschancen in eine betriebliche Ausbildung auswirkt, sowie institutionelle Unterstützungsangebote in den Analysen mitberücksichtigt werden (Beicht 2011; Eberhard/Ulrich 2011; Ulrich 2011; vgl. Beitrag Ulrich in diesem Band).<sup>7</sup>

Zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus unterschiedlichen Herkunftsgruppen bestehen erhebliche Unterschiede bei den

Zugangschancen in eine berufliche Ausbildung, die sich auch unter Kontrolle der schulischen Bildungsvoraussetzungen wie anderer Einflussfaktoren nicht vollständig erklären lassen. Insbesondere Bewerberinnen und Bewerber türkisch-arabischer Herkunft haben geringere Aussichten auf eine betriebliche Ausbildung (Beicht 2011; Eberhard/Ulrich 2011; Ulrich 2011; vgl. Beitrag Ulrich in diesem Band).

Die vorliegenden Ergebnisse zu den schwierigen Übergangsprozessen und geringeren Einmündungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund bzw. bestimmter Herkunftsgruppen in eine berufliche Ausbildung machen deutlich, dass sich ein Migrationshintergrund auch bei Berücksichtigung der genannten Faktoren negativ auf den Einmündungserfolg in berufliche Ausbildung auswirkt.

## 5. Ausbildungsverlauf und -ergebnis

Der vorliegende Abschnitt legt dar, inwieweit sich die geringeren Zugangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Art der Ausbildungsplätze auswirken, in denen die Jugendlichen ausgebildet werden und wie die Rahmenbedingungen der Ausbildung das Ergebnis der Ausbildung beeinflussen.

Die geringeren Einmündungschancen in Ausbildung haben, so die BIBB-Übergangsstudie<sup>8</sup>, Auswirkungen auf die Strukturen und Bedingungen der Ausbildung, in die Jugendliche mit Migrationshintergrund einmünden. Auszubildende mit Migrationshintergrund werden mit 71 Prozent signifikant seltener betrieblich ausgebildet (ohne MH 77 Prozent). Zudem finden sie sich mit 41 Prozent häufiger in Ausbildungsberufen wie-

7 Berücksichtigt wurden u. a.: Besuch unterschiedlicher Maßnahmenarten, Bildungsangebote in der Region, Unterstützung im Übergangsprozess, schulische Voraussetzungen (Schulabschluss, Deutsch- und Mathematiknote, Suchstrategien, soziodemografische Merkmale (Beicht 2011; Eberhard/Ulrich 2011; Ulrich 2011). Im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragungen gelten als Personen ohne Migrationshintergrund alle Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren wurden und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufwuchsen. Alle sonstigen Personen werden den Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund zugerechnet (Beicht 2011).

8 Basis der folgenden Analysen auf der Grundlage der BIBB-Übergangsstudie in diesem Abschnitt sind ausschließlich in Westdeutschland lebende Probanden (n=2.454), welche die allgemeinbildende Schule maximal mit einem mittleren Abschluss verlassen haben und denen der Einstieg in eine vollqualifizierende Ausbildung gelungen ist (Beicht/Granato/Ulrich 2011). Rund 20 Prozent dieser Probanden haben einen Migrationshintergrund, rund 80 Prozent nicht. Zum weiteren Untersuchungsaufbau sowie zur Definition des Migrationshintergrundes vgl. Kapitel 3.

der, in denen die durchschnittliche Vertragslösungsquote höher ist (ohne MH 33 Prozent). Darüber hinaus werden Auszubildende mit Migrationshintergrund mit 64 Prozent signifikant häufiger als Nichtmigrantinnen und -migranten mit 53 Prozent in solchen dualen Ausbildungsberufen ausgebildet, in denen sie schulisch höher qualifiziert sind als der Durchschnitt der Auszubildenden in diesem Beruf (Beicht/Granato/Ulrich 2011).

Zwar durchlaufen 77 Prozent und damit die große Mehrheit der Auszubildenden mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung erfolgreich. Dennoch wirken sich die ungünstigeren Rahmenbedingungen der Ausbildung auf Verlauf und Abschluss aus. Denn sie schließen signifikant seltener als Auszubildende ohne Migrationshintergrund (85 Prozent) ihre Ausbildung erfolgreich bzw. mit einer (sehr) guten Prüfungsnote ab. Zudem münden sie nach erfolgreichem Abschluss der Ausbildung deutlich seltener als diejenigen ohne Migrationshintergrund in eine qualifizierte Berufstätigkeit ein (mit MH 52 Prozent, ohne MH 63 Prozent) und werden – nach erfolgreichem Abschluss einer betrieblichen Ausbildung – auch seltener von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen (Beicht/Granato/Ulrich 2011).

Die große Mehrheit der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund bewertet die Ausbildungsergebnisse als (eher) zufriedenstellend. Mit 79 Prozent hat die große Mehrheit der

Auszubildenden mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung (eher) gerne gemacht. Dennoch liegt der Anteil bei Auszubildenden ohne Migrationshintergrund mit 85 Prozent signifikant höher (Beicht/Granato/Ulrich, vgl. Übersicht 3). Nach eigener Einschätzung haben über 80 Prozent der Auszubildenden mit Migrationshintergrund für ihre fachliche und persönliche Entwicklung (eher) viel gelernt und erwarten sich daher (eher) positive Effekte für ihren weiteren beruflichen Werdegang. Gleichzeitig bestätigt die subjektive Einschätzung die faktischen Ausbildungsergebnisse dahingehend, dass zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund signifikante Unterschiede existieren (vgl. Tabelle 2).

Anhand von Regressionsmodellen (binäre logistische Regressionen bzw. Cox-Regressionen) wurde untersucht, ob sich Unterschiede im Ergebnis der Ausbildung zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund unter Kontrolle der ungünstigeren Bedingungen der Ausbildung erklären lassen oder ob sich an dem Merkmal Migrationshintergrund ein signifikanter Anteil an Restvarianz des (Miss-)Erfolgs bindet. Berücksichtigt wurden dabei, neben dem Einfluss der o.g. Rahmenbedingungen der Ausbildung, weitere Einflussfaktoren wie die schulischen Voraussetzungen der Auszubildenden und ihre Übergangsbio-graphie, kulturelle Ressourcen und der sozioökonomische Status der Familie, aber auch

Tabelle 2:

**Ausbildungsergebnisse: Subjektive Sicht in %**

	Migrationshintergrund?	
	nein	ja
Ausbildung (eher) gerne gemacht	85	79*
Für die persönliche Entwicklung (eher) viel gelernt	90	86*
Fachlich (eher) viel gelernt	89	84*
(eher) positive Effekte auf weiteren beruflichen Werdegang	90	84**
<b>Fallzahl</b>	1.184	300

Quelle: Beicht/Granato/Ulrich 2011: 191 auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie 2006.

die Auswirkungen regionaler Indikatoren zur Arbeitsmarktlage auf Verlauf und Abschluss der Ausbildung bzw. auf die Verwertung der Ausbildung. Neben den Rahmenbedingungen der Ausbildung (Höhe der statistischen Vertragslösungsquote im Ausbildungsberuf, Ausbildung im Wunschberuf) haben die schulischen Voraussetzungen (mittlerer Abschluss), aber auch familiäre Ressourcen (offenes Gesprächsklima in der Familie) Auswirkungen auf den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung (Beicht/Granato/Ulrich 2011).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass unter Kontrolle aller einbezogenen Faktoren kein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrundes auf die untersuchten Erfolgsindikatoren – Beendigung der Ausbildung, Abschluss mit (sehr) gutem Prüfungsergebnis, Übernahme vom Betrieb, Übergang in eine qualifizierte Erwerbsarbeit – feststellbar sind. Mit anderen Worten: Unter Berücksichtigung der genannten Einflussfaktoren lassen sich zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund keine statistisch signifikanten Unterschiede mehr bei Abschluss und Verwertung einer beruflichen Ausbildung ausmachen (Beicht/Granato/Ulrich 2011). Auszubildende mit Migrationshintergrund haben demnach mit den gleichen schulischen Voraussetzungen, den gleichen sozioökonomischen Voraussetzungen in der Familie und den gleichen Rahmenbedingungen der Ausbildung wie Auszubildende ohne Migrationshintergrund die gleichen Aussichten auf erfolgreichen Abschluss und Verwertung ihrer Ausbildung.

## 6. Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Der Forschung ist es bisher gelungen, die prekäre Situation junger Migrantinnen und Migranten bei den Übergängen und ihre geringeren Chancen beim Zugang in Ausbildung zu belegen.<sup>9</sup> In der Frage des Übergangs und der Einmündung in Ausbildung wurde die Bedeutung zentraler Fak-

toren, d.h. kultureller und sozialer Ressourcen, des sozioökonomischen Status der Eltern (vermittelt über primäre bzw. sekundäre Herkunftseffekte) sowie die regionale Ausbildungsmarktsituation und ihr institutioneller Einfluss geprüft, die zwar größtenteils von Bedeutung sind, dennoch nicht abschließend die Schlechterstellung junger Menschen mit Migrationshintergrund bzw. bestimmter Herkunftsgruppen erklären können. Dies deutet darauf hin, dass über die berücksichtigten Faktoren hinaus weitere Einflussgrößen wirksam sein könnten oder sich schon allein das Vorhandensein eines Migrationshintergrunds bei der Ausbildungsplatzsuche nachteilig auswirkt (Beicht/Granato 2011).

Zwar wurde zur Erklärung der Unterschiede in den Übergangsprozessen und bei den Einmündungschancen in Ausbildung der Weg von individuellen zu institutionellen Ansätzen beschränkt, die Wende aber nicht stringent vollzogen: Noch immer existieren zu wenige Forschungsarbeiten zu den institutionellen Rahmenbedingungen des Ausbildungssystems, die den Zugang von Jugendlichen (mit Migrationshintergrund) in Ausbildung beeinflussen. In der Frage des institutionellen Gefüges des Ausbildungssystems wurden regionale Differenzen beim Ausbildungsangebot gelegentlich berücksichtigt,<sup>10</sup> ausbildungsstättenspezifische Selektionsmechanismen jedoch nur punktuell (Imdorf 2009).

Die geringeren Einmündungschancen in eine berufliche Qualifizierung haben für Jugendliche mit Migrationshintergrund ungünstigere Bedingungen der Ausbildung zur Folge. Diese Unterschiede bilden den Transmissionsriemen für die Aufrechterhaltung von Ungleichheit bei den Ausbildungsergebnissen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Neben den ungünstigeren Ausbildungsbedingungen haben auch individuelle Faktoren (u.a. schulische Vorbildung, z.T. auch der sozioökonomische Hintergrund) einen Einfluss auf ihre ungünstigen Ausbildungsergebnisse (Beicht/Granato/Ulrich 2011). Erst bei Kontrolle dieser Einflussfaktoren lässt

<sup>9</sup> Beicht 2011; Beicht/Granato 2011; Diehl/Friedrich/Hall 2009; Eberhard/Ulrich 2011; Hupka-Brunner u.a. 2011; Imdorf 2005; Kohlrusch 2011; Seiber 2011; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009; Ulrich 2011.

<sup>10</sup> Beicht 2011; Eberhard/Ulrich 2010, 2011; Seibert/Hupka-Brunner/Imdorf 2009; Ulrich 2011.

sich eine Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im *Ausbildungsverlauf* und bei den *Ausbildungsergebnissen* nicht mehr erkennen.

Benachteiligungen der Bildungsetappe berufliche Ausbildung entstehen bei einem Migrationshintergrund weniger im *Verlauf*, sondern vorrangig beim *Zugang* in berufliche Ausbildung, auch bei Berücksichtigung zentraler Einflussfaktoren. Im *Verlauf* und beim *Ergebnis* einer beruflichen Ausbildung lassen sich die geringeren Aussichten von Auszubildenden mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung der untersuchten (ungünstigeren) Rahmenbedingungen der Ausbildung, kultureller Ressourcen sowie der sozialen Herkunft erklären. Unter Kontrolle der sozialen Herkunft (und anderer zentraler Merkmale) lassen sich beim *Ergebnis* der Ausbildung keine ethnischen Herkunftseffekte mehr nachweisen. Beim *Zugang* in Ausbildung zeigt sich hingegen selbst unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft die Existenz ethnischer Herkunftseffekte. Die (ungünstigere) soziale Herkunft von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann beim *Ergebnis* der Ausbildung einen Beitrag zur Erklärung ethnisch bedingter Bildungsbenachteiligung leisten, nicht dagegen beim *Zugang* zu Ausbildung: Hier bleiben ethnische Herkunftseffekte auch bei Kontrolle der sozialen Herkunft

weiter bestehen. Die Einbeziehung der sozialen Herkunft erweist sich somit als wesentlich für das Verständnis ethnischer Herkunftseffekte. Dabei ist eine differenzierte Berücksichtigung des Konstrukts soziale Herkunft nicht nur in unterschiedlichen Bildungsetappen, sondern auch bei einzelnen Schritten innerhalb eines Bildungssystems sowie beim Übergang von einer zur nächsten Bildungsetappe unerlässlich für die Validierung des Zusammenhangs zwischen ethnischer und sozialer Herkunft.

Die Verwerfungen, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Eintritt in eine berufliche Ausbildung entstehen, lassen sich im *Verlauf* und beim *Ergebnis* einer beruflichen Ausbildung nicht kompensieren. Der *Verlauf* der Bildungsetappe „Berufsausbildung“ trägt allerdings unter Kontrolle der ungünstigeren Rahmenbedingungen (und anderer Faktoren) nicht zu einer *zusätzlichen* Vertiefung von Ungleichheit bei. Dies gilt jedoch nur für diejenigen, die einen Ausbildungsplatz finden. Insgesamt gesehen trägt die Bildungsetappe „Berufsausbildung“ zur Beibehaltung und Vertiefung von Ungleichheit bei, da jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter Kontrolle zentraler Merkmale deutlich seltener die Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung gelingt.

## Literatur

- Becker, Rolf 2011: Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden. S. 11-36.
- Becker, Rolf 2009: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 85-129.
- Becker, Birgit; Reimer, Dieter (Hrsg.) 2010: Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden.
- Beicht, Ursula 2011: Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellen-suche geringere Erfolgsaussichten. BIBB-Analyse der Einmündungschancen von Bewerberinnen und Bewerbern differenziert nach Herkunftsregionen. In: BIBB-Report 16/11. Bielefeld: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport\\_16\\_11\\_final\\_de.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_16_11_final_de.pdf).
- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2011: Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/08224.pdf>.



- Beicht, Ursula; Granato, Mona 2009: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO Diskurs, Bonn, <http://www.bibb.de/de/52287.htm>.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd 2011: Mindert Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld. S. 177-208.
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin 2006: Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster.
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja 2009: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, Heft 1, S. 48-68.
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd 2011: „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly. (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld, S. 97-112.
- Esser, Hartmut 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen (1): Situationslogik und Handeln. Frankfurt/M.
- Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold 2011: Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld. S. 9-35.  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12\\_voevz\\_agbfn\\_9\\_granato\\_muenk\\_weiss\\_1.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_voevz_agbfn_9_granato_muenk_weiss_1.pdf)
- Heinz, Walter 1995: Berufliche Statuspassagen im Lebensverlauf. In: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Arbeit, Beruf und Lebensverlauf. Weinheim, S. 127-155.
- Hillmert, Steffen 2010: Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. In: Sozialer Fortschritt, 6-7; S. 167-174.
- Hupka-Brunner, Sandra; Gaupp, Nora; Geier, Boris; Lex, Tilly; Stalder, Barbara E. 2011: Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 31 (1). S. 62-78.
- Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (Hrsg.): Bildungungleichheit revisited. Wiesbaden. S. 259-274.
- Imdorf, Christian 2005: Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft neben Schulqualifikationen den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden.
- Kohlrausch, Bettina 2011: Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. In: Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld. S. 129-141.
- Krewerth, Andreas 2011: Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden: Welche Rolle spielt der Migrationshintergrund? Vortrag im Workshop „Heterogenität – Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund im Übergang“ an den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung. Osnabrück, 25.3.2011 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Krüger, Helga 2001: Ungleichheiten im Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 41, S. 512-537.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich 2009: Genese sozialer Ungleichheit im institutionalisierten Kontext der Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12 (Sonderheft 12), S. 11-46.

- OECD 2006: Where immigrants succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Paris. OECD.
- Quante-Brandt, Eva; Grabow, Theda 2009: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Bielefeld.
- Schittenhelm, Karin 2005: Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, S. 691-713.
- Seibert, Holger 2011: Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund: Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland, Wiesbaden. S. 197-226.
- Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra; Imdorf, Christian 2009: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen ethnischer Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, S. 595-620.
- Seeber, Susan 2011: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikat, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.) 2011: Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bielefeld, S. 55-78.
- Siminovskaia, Olga 2008: Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten. Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration. Wiesbaden 2008.
- Skrobanek, Jan 2007: Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27 (2007) 3, S. 267-287.
- Solga, Heike 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München. S. 19-38.
- Soremski, Regina 2010: Das kulturelle Kapital in Migrantenfamilien: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In: Nohl, Arnd-Michael u. a. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden. S. 52-66.
- Stanat, Petra 2008: Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Cortina, Kai S.; u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 685-744.
- Stamm, Margit 2009: Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3, S. 361-377.
- Ulrich, Joachim Gerd 2011: Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. In: bwp@ Spezial 5 – HT2011, WS 15.
- Witzel, Andreas; Zinn, Jörg 1998: Berufsausbildung und Soziale Ungleichheit. In: Diskurs, 1; S. 28-38.

# Bildungsbeteiligung und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten – Erkenntnisse einer Vollerhebung unter den Stipendiatinnen und Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung

Daniel Houben, Regina Weber, Jennifer Dusdal

## 1. Einleitung

Die Frage nach einer gerechten Verteilung von Reichtum und Zugängen zu Lebenschancen in der Einwanderungsgesellschaft darf keine Dimension gesellschaftlich organisierter Ungleichheit vernachlässigen (vgl. Lengfeld 2007). Die Bildungssoziologie scheint auf den ersten Blick diesbezüglich am weitesten fortgeschritten zu sein (vgl. Brüsemeister 2008, Becker/Lauterbach 2010), doch offenbaren sich auch bei ihr noch deutlich blinde Flecken: Zwar belegen verschiedenste Studien, wie nachhaltig und sicher das dreigliedrige Schulsystem den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft bzw. Migrationshintergrund und Bildungschancen von Kindern zementiert (vgl. bspw. Finke 2009), für den tertiären Bildungssektor liegen indes nur wenige Arbeiten vor. Deren Großteil basiert auf qualitativen, sich meist Methoden der Biographieforschung bedienender Untersuchungen, wie etwa die jüngeren Forschungsarbeiten zum Berufs- bzw. Bildungserfolg und zur Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten (vgl. exemplarisch Tepecik 2010; Pott 2002). Insgesamt existiert bis dato wenig belastbares Datenmaterial zur Studiensituation von Migrantinnen und Migranten. Die vom Deutschen Studentenwerk regelmäßig in Kooperation mit der HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) durchgeführte Sozialerhebung (Isserstedt et al. 2010) liefert hier zwar erste Hinweise, kann aber viele relevante Fragestellungen – wie z.B. nach habituell bedingten Unsicherheiten<sup>1</sup> – nicht

bedienen. Auch zur gesellschaftlichen Partizipation von Migrantinnen und Migranten bestehen viele offene Fragen. Hinsichtlich der politischen Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist bekannt, dass sich Beteiligung und ihr Interesse nicht von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheidet, wenn Bildungsstatus und soziale Situation übereinstimmen (Weidacher et al. 2000; Mannitz 2006). Hier stellt sich insbesondere die Frage nach Wechselwirkungen zwischen Bildungsaufstiegen und gesellschaftlicher Partizipation und der Rolle von sozialem Engagement.

Unter den knapp 2.000 Stipendiatinnen und Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung wurde zu Beginn des Jahres 2010 eine quantitative Vollerhebung durchgeführt. Gefragt wurde u.a. nach sozialer Herkunft, nach Migrationshintergrund, nach Studienleistungen und Studienbeurteilung, nach Engagement und politischer Partizipation. Die Ergebnisse dieser Befragung sind insofern interessant, da sich die Population durch einen hohen Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund sowie einen hohen Anteil von Studierenden aus sonst unterrepräsentierten sozialen Herkunftsgruppen auszeichnet. Dies gilt sowohl im Vergleich mit den übrigen Förderwerken als auch im Vergleich zum bundesweiten Durchschnitt aller Studierenden. Diesen Befund aufgreifend werden nachfolgend zentrale Ansätze zur Erklärung differenter Bildungschancen skizziert und anschließend anhand der Umfrageergebnisse diskutiert.

<sup>1</sup> Bourdieus Theorie würde vorschlagen, dass sich Studierende mit Migrationshintergrund in einer Art Hysteresis wiederfinden, die sich dann gewissermaßen noch verdoppelt, wenn sie aus bildungsfernen bzw. armen Familien kommen.

## 2. Erklärungsmodelle differenter Bildungsbeteiligung

Die Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten sind ebenso wie die Sozialstruktur der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen seit langem Thema der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung. Zu den persistentesten Befunden zählt dabei zweifelsohne, dass die Bildungsbeteiligungen und Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten und Kindern, deren Familien nicht über Hochschulerfahrungen verfügen, deutlich geringer sind als die von Kindern aus Akademikerhaushalten bzw. bildungsnahen und finanziell gut situierten Schichten (vgl. Haas 1999; Klein 2005; Becker 2010; Müller et al. 2009).

### 2.1 Soziale Herkunft

Zu den am häufigsten rezipierten und am besten belegten bildungssoziologischen Ansätzen zählt zweifelsohne der der primären und sekundären Herkunftseffekte der sozialen Herkunft auf Bildungsverläufe (vgl. Baumert/Schümer 2001; Watermann/Maaz 2005); basierend auf Arbeiten Boudons (1974) sowie Breens und Goldthorpes (1997). Primäre Effekte umfassen Faktoren, die sich unmittelbar auf die primäre Sozialisation zurückführen lassen<sup>2</sup>. Sie ergeben sich aus den unmittelbaren familialen und schulischen Ungleichheiten. Je nach kultureller, sozialer und ökonomischer Ausstattung der Kinder unterscheidet sich deren schulische Performanz und Bewertung. So bedingen Unterschiede in der Bildungsbefähigung bzw. Fördermöglichkeiten der jeweiligen Elternhäuser, die Ausstattung mit Lerngelegenheiten, oder mit Bourdieu gesprochen, das im Elternhaus vorhandene kulturelle Kapital (Bourdieu 1983), den Erfolg in Schule und ggf. Hochschule. Je günstiger also die Voraussetzungen zum Bildungserwerb, je besser die Unterstützungsstrukturen und kulturellen Rahmenbe-

dingungen, desto wahrscheinlicher der Bildungserfolg der Kinder insgesamt. Dies betrifft nicht nur manifeste materielle Voraussetzungen, sondern muss auch auf divergente Vermittlung von Bildungszielen, sprachlichen Voraussetzungen oder habitualisierten Lerngewohnheiten zwischen sozialen Herkunftsgruppen bezogen werden (vgl. Becker 2006: 106). Boudon fasst zusammen: Je niedriger die soziale Herkunft, desto höher ist die Distanz zu Bildung und desto geringer ist das kulturelle Kapital. Je geringer das kulturelle Kapital, desto unwahrscheinlicher und beschränkter der Bildungserfolg (vgl. Boudon 1974: 29). Die Auswirkungen dieser herkunftsbedingten Ungleichheitseffekte liegen auf der Hand: Im gegliederten, mit hinreichend vielen Schranken versehenen deutschen Bildungssystem verteilen sich die Kinder anhand ihrer sozialen Herkunft auf die Schulformen. Die qua Elternhaus unterschiedlichen Startchancen manifestieren sich in ungleichen Zugängen zu Bildungseinrichtungen. Jede neue Schwelle im Bildungsverlauf provoziert die selektierende Wirkung der primären Herkunftseffekte<sup>3</sup>.

Sekundäre Herkunftseffekte hingegen bezeichnen keine unmittelbaren Auswirkungen ungleicher Ausstattungen mit bildungsrelevanten Ressourcen, sondern beschreiben als Folge differenter Bildungsentscheidungen, die auf primären Effekten basieren, die unterschiedlichen Bewertungen und Erwartungen an Bildungsverläufe nach sozialer Herkunft. Dies betrifft etwa unterschiedliche Kosten-Nutzen-Kalküle bezüglich der alternierenden Bildungsoptionen, sich unterscheidende Erwartungshaltungen an die potenziellen Bildungsschritte und nicht zuletzt die Motivation, bis hin zum Zwang, den familialen Bildungsstatus zu halten bzw. zu erweitern. Bei niedriger sozialer Herkunft wird höhere Bildung tendenziell als risikobehafteter, relativ gesehen teurer und damit unattraktiver bewertet<sup>4</sup>. Der Druck des intergenerationalen Stuserhalts ist vergleichsweise gering (vgl. Boudon 1974: 51).

2 Boudons Unterscheidung in primäre und sekundäre Ursachen erinnert stark an die Begriffe Bergers und Luckmanns (2004), die ebenfalls in primäre und sekundäre Sozialisation trennen.

3 Becker erläutert dies wie folgt: „Weil Abiturienten aus höheren Sozialschichten bessere schulische Leistungen haben und daher eher institutionelle Hürden wie Numerus Clausus überwinden, und weil sie eher erwarten, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, entscheiden sie sich eher für ein Universitätsstudium als Arbeiterkinder.“ (Becker 2010: 225)

4 „Bei gleichen Leistungen oder bei gleicher Leistungsfähigkeit entscheiden sich Abiturienten aus höheren Sozialschichten eher für ein Universitätsstudium als Abiturienten aus den Arbeiterschichten.“ (Becker 2010: 225)

Dementsprechend unterscheiden sich die Erwartungen an den eigenen Statuserhalt und die Einstellungen zum Wert eines Studiums zwischen den sozialen Herkunftsgruppen: „Bei Familien unterer Sozialschichten liegt die Messlatte des Statuserhalts niedriger. Ferner sind die Entscheidungen für weiterführende Bildungsgänge häufig (subjektiv) riskanter und im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen mit höheren Kosten behaftet.“ (Baumert/Schümer 2001: 354) Dies belegen auch Schnabel und Kollegen mit dem Nachweis, dass die Studierneigung um gut 150 Prozent steigt, wenn wenigstens ein Elternteil das Abitur besitzt (Schnabel et al. 2002). Watermann und Maanz stellen fest, „dass die soziale Herkunft junger Erwachsener auch bei Entscheidungen des Hochschulübergangs wirksam ist. Bei vergleichbaren Kompetenzen finden sich sowohl Effekte familiärer Strukturmerkmale wie dem Bildungsabschluss und der sozioökonomischen Stellung als auch Effekte familiärer Prozessmerkmale wie der kulturellen Praxis im Elternhaus, auf die Studienintention.“ (Watermann/Maaz 2006: 232)

Neben Boudons Theorie der Herkunftseffekte muss auf einen weiteren diskursmächtigen Ansatz verwiesen werden: die Habitus-theorie Pierre Bourdieus (1987). Der Habitus umfasst einen umfangreichen Bedeutungshorizont, der von Anlage, über Erscheinungsbild bis zu Gewohnheit, Lebensweise und Haltung reicht (vgl. ebd.: 98ff.). Erst wenn Habitusformen dieselbe Geschichte verkörpern, also ähnliche Erfahrungen vorliegen, sind die Praktiken wechselseitig verstehbar und den Strukturen angepasst (vgl. Bourdieu 1987: 108). Der Akteur fühle sich gerade dann frei und selbstbestimmt. Das Gegenteil bezeichnet Bourdieu als Hysteresis-Effekt. Akteure fühlen sich fremd, deplatziert und gehemmt, da sie das Gefühl nicht abschütteln können, „nicht hierher“ zu gehören (vgl. Bourdieu 1976: 188ff.). Übertragen auf Hochschulbildung sollten sich dementsprechend Hysteresis-Effekte eher bei Studierenden bzw. Stipendiatinnen und Stipendiaten bildungsferner Herkunft finden lassen.

## 2.2 Institutionelle Diskriminierung

Inspiziert von Arbeiten zum institutionellen Rassismus in der angelsächsischen Literatur greifen Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009)

die Idee auf, Diskriminierung nicht als bloßes Einstellungsergebnis zu diskutieren, wie dies vornehmlich in der Sozialpsychologie oder Rational-Choice-basierten Studien zu finden ist. Stattdessen wird Diskriminierung als institutionalisiert, und damit als Ergebnis gesellschaftlicher (vgl. Berger/Luckmann 2004) bzw. insbesondere organisationaler Prozesse (vgl. Scott 2008) verstanden. Mit Feagin und Feagin (1978) empfiehlt es sich zudem, analytisch zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung zu differenzieren: Direkte institutionelle Diskriminierung umfasst die Menge an formal abgesicherten, kontrolliert ausgeübten Verfahren in Organisationen einerseits sowie eher der impliziten Organisationskultur zuzuordnenden Praxen und unausgesprochenen Regeln andererseits. Indirekte institutionelle Diskriminierung hingegen beschreibt die Mechanismen, die Mitglieder bestimmter Gruppen überproportional stark betreffen; ganz egal, ob dies intendiert geschieht oder als transintentionale Nebenfolge organisatorischen Handelns auftritt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Anwendung der formal selben Regeln bei verschiedenen Gruppen auf unterschiedliche Start- bzw. Umsetzungsmöglichkeiten trifft. Stuart Hall formuliert, wie schwierig es sein kann, diskriminierende Aktivitäten in der Organisations- und Alltagskultur aufzudecken, denn sie werden „auf informellen und unausgesprochenen Wegen durch ihre Routinen und täglichen Verfahren als ein unzerstörbarer Teil des institutionellen Habitus weitergegeben“ (Hall 2001: 165). Gomolla macht nun nachdrücklich auf Muster institutioneller Diskriminierung aufmerksam, wenn sie auf mehrere „institutionelle Barrieren“ für Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem hinweist (Gomolla 2010: 87).

## 3. Zur sozialen Zusammensetzung der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung (HBS)

Zum Wintersemester 2007/08 startete die Hans-Böckler-Stiftung mit der Böckler-Aktion Bildung (BAB) ein spezielles Auswahlverfahren für studierwillige Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Zuwanderungsgeschichte, aus bildungs-

fernen Elternhäusern oder einer prekären finanziellen bzw. sozialen Lage, um die soziale Diversität der Stipendiatinnen und Stipendiaten der HBS nachhaltig zu erhöhen. Aktuell wurden über 700 Stipendiatinnen und Stipendiaten über dieses Verfahren aufgenommen. Vorausgegangen war eine für diese Zielgruppe konzipierte Werbung und Veränderung des Auswahlverfahrens<sup>5</sup> (vgl. Hebecker 2011). Die Beurteilungen der Sozialstruktur der Stipendiatenschaft der HBS und der Differenzen zu den übrigen Förderwerken sind vor diesem Hintergrund vorzunehmen.

Im Wintersemester 2008 wurde auf Initiative des BMBF das soziale Profil der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Begabtenförderwerke<sup>6</sup> erhoben (Middendorff et al. 2009). Die Ergebnisse sind eindrücklich: Die Geförderten haben mehrheitlich einen gehobenen Bildungshintergrund: Bei 71 Prozent aller Stipendiatinnen und Stipendiaten erwarb mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife. Auf der anderen Seite

kommen nur neun Prozent der Geförderten aus einem Elternhaus, in dem die Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen (ebd.: 23). Bezogen auf die berufliche Stellung der Eltern zeigen sich die Geförderten ebenfalls wenig divers: Zwei Drittel kommen aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat, während lediglich drei Prozent aus Familien stammen, wo der höchste berufliche Abschluss eine Ausbildung zur Facharbeiterin bzw. zum Facharbeiter ist (ebd.). Bei den Stipendiatinnen und Stipendiaten der HBS zeigt sich ein deutlich anderes Bild: Hier können fast zwei Drittel der Stipendiatinnen und Stipendiaten den Herkunftsgruppen<sup>7</sup> „niedrig“ und „mittel“ zugeordnet werden. Die übrigen verteilen sich nahezu gleich auf die Herkunftsgruppen „gehoben“ (19,7 Prozent) und „hoch“ (18 Prozent). Auch im Vergleich zur Gesamtstudierendenschaft sind die Werte merklich erhöht (Tabelle 1).

Tabelle 1:

**Vergleich der sozialen Herkunftsgruppen**

	Hans-Böckler-Stiftung	Alle Förderwerke	19. Sozialerhebung
niedrig	29,7 %	9,0 %	15,0 %
mittel	32,6 %	19,0 %	26,0 %
gehoben	19,7 %	21,0 %	24,0 %
hoch	18,0 %	51,0 %	35,0 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Quelle: Alle Förderwerke (Stipendiatinnen und Stipendiaten in der Studienförderung aller Förderwerke): Middendorff et al. 2009: 29; 19. Sozialerhebung (alle Studierenden im Erststudium): Isserstedt et al. 2010: 129. Hans-Böckler-Stiftung: N = 854.

- 5 Ansprache und Beschreibung des Verfahrens siehe <http://www.boeckler.de/4369.htm>, 13.9.2011.
- 6 Zusätzlich zum elternabhängigen BAföG finanziert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Stipendien, die über zwölf Begabtenförderwerke vergeben werden, die „das pluralistische Spektrum der in Deutschland vorhandenen weltanschaulichen, konfessionellen, politischen, wirtschafts- oder gewerkschaftsorientierten Strömungen wider[s]piegeln“ (BMBF 2009: 3). Zum Erhebungszeitpunkt erhielten folgende elf Begabtenförderwerke Bundesmittel zur Finanzierung von Stipendien: die politisch, konfessionell und weltanschaulich unabhängige Studienstiftung des deutschen Volkes; die parteinahen Stiftungen Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, Hanns-Seidel-Stiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung und Rosa-Luxemburg-Stiftung; die Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes sowie die Stiftung der Deutschen Wirtschaft sowie die drei konfessionell geprägten Begabtenförderwerke Evangelisches Studienwerk Haus Villigst, Bischöfliche Studienförderung Cusanuswerk und Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk. Zum Zeitpunkt der Erhebung von Middendorff et al. (2009) vergab Letzteres keine Stipendien.
- 7 Die soziale Herkunft wird hier analog zu den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (aktuell: Isserstedt et al. 2010) verstanden als Konstrukt vierer unterschiedlicher Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch) basierend auf dem höchsten schulischen und beruflichen Abschluss der Eltern sowie der aktuellen beruflichen Stellung (vgl. ebenda: 563).

Rund ein Viertel der Stipendiatinnen und Stipendiaten in der HBS hat einen Migrationshintergrund<sup>8</sup>. Jede/r Zwölfte ist selbst zugewandert, bei 18 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren. Die größte Gruppe der Stipendiaten mit Migrationshintergrund ist damit in Deutschland geboren, hat aber zwei Elternteile, die nicht in Deutschland geboren wurden. Der Anteil der Stipendiaten mit deutscher Staatsangehörigkeit liegt insgesamt bei 90 Prozent, auch mehr als die Hälfte der Stipendiatinnen und Stipendiaten, die nicht in Deutschland geboren sind, haben zum Befragungszeitpunkt die deutsche Staatsbürgerschaft (Tabelle 2).<sup>9</sup>

Von allen Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund sprechen zwei Drittel zu Hause mindestens zwei Sprachen (Deutsch und mindestens eine andere), mehr als ein Viertel spricht nur Deutsch und jede/r Zehnte nur eine andere Sprache. Dabei gibt es Unterschiede nach

Migrationsstatus: Die Stipendiatinnen und Stipendiaten, die nicht in Deutschland geboren sind, sprechen am seltensten nur Deutsch zu Hause. Diejenigen, die nur ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist, sprechen zu zwei Drittel nur Deutsch. Diejenigen, die kein Elternteil haben, das in Deutschland geboren ist, sprechen zu drei Viertel zu Hause zwei Sprachen (Tabelle 3). Als häufigste Sprache wurde in der Befragung Englisch (20,4 Prozent) angegeben. Etwas seltener Russisch (18,5 Prozent), an dritter Stelle Türkisch (12,8 Prozent). Mit einigem Abstand folgen Polnisch (6,2 Prozent) und Arabisch (5,7 Prozent).

Die Differenzen hinsichtlich der sozialen Herkunft zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, die sich in der Gesamtstudierendenschaft zeigen (Isserstedt et al. 2010: 505f.), treffen auch auf die Stipendiatinnen und Stipendiaten der HBS zu. Stipendiaten mit Migrationshintergrund kommen deutlich häufiger aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ als Stipendia-

Tabelle 2:

**Migrationshintergrund der Stipendiatinnen und Stipendiaten**

	deutsche Staatsangehörigkeit	andere Staatsangehörigkeit	doppelte Staatsangehörigkeit	Gesamt
kein Migrationshintergrund	617 (74 %)	0	2 (0,2 %)	<b>619 (74,2 %)</b>
selbst nicht in Deutschland geboren	40 (4,7 %)	24 (2,8 %)	7 (0,8 %)	<b>71 (8,4 %)</b>
ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	47 (5,6 %)	0	16 (1,9 %)	<b>63 (7,5 %)</b>
beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	55 (6,5 %)	28 (3,3 %)	7 (0,8 %)	<b>90 (10,7 %)</b>
<b>Gesamt</b>	<b>759 (90 %)</b>	<b>52 (6,2 %)</b>	<b>32 (3,8 %)</b>	<b>843 (100 %)</b>

Quelle: eigene Berechnungen.

- 8 Der in Wissenschaft und Statistik umstrittene Begriff des „Migrationshintergrunds“ wird hier verwendet für Stipendiatinnen und Stipendiaten, die entweder eine andere Staatsangehörigkeit haben als die deutsche oder die selbst die deutsche Staatsangehörigkeit haben, selbst nicht in Deutschland geboren sind oder mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist. Die Definition weicht von derjenigen ab, die Isserstedt et al. (2010) und Middendorff et al. (2009) verwenden und sich am aktuellen rechtlichen Status (Staatsbürgerschaft, Staatsbürgerschaft der Eltern, Einbürgerung) orientieren. Da an dieser Stelle nicht der direkte Vergleich mit diesen Zahlen im Mittelpunkt steht, sondern Herkunftseffekte und Einflüsse des Elternhauses für die Ansatzpunkte der Studienförderung wichtig scheinen, wird das Geburtsland der Eltern als Kriterium verwendet. Zur Diskussion um die unterschiedlichen Definitionen von Migrationshintergrund vgl. Rokitte 2011, Gresch/Krisen 2011.
- 9 Die Anteile sind höher als unter den geförderten aller Begabtenförderwerke und innerhalb der gesamten Studierendenschaft (acht Prozent eigener Migrationshintergrund, 13 Prozent bei Einbezug eines Migrationshintergrunds der Eltern, Middendorff et al. 2009: 31f.). Durch die unterschiedlichen Definitionen ist ein direkter Vergleich hier jedoch nicht sinnvoll.

Tabelle 3:

**Gesprochene Sprachen zu Hause, nur Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund**

	nur Deutsch	nur (eine) andere Sprache(n)	Deutsch und (eine) andere Sprache(n)	Gesamt
selbst nicht in Deutschland geboren	6 (2,6 %)	12 (5,3 %)	53 (23,3 %)	<b>71 (31,1 %)</b>
ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	41 (18,1 %)	0	22 (9,7 %)	<b>63 (27,8 %)</b>
beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	14 (6,2 %)	12 (5,3 %)	67 (29,5 %)	<b>93 (41,0 %)</b>
<b>Gesamt</b>	<b>61 (26,9 %)</b>	<b>24 (10,6 %)</b>	<b>142 (62,6 %)</b>	<b>227 (100,0 %)</b>

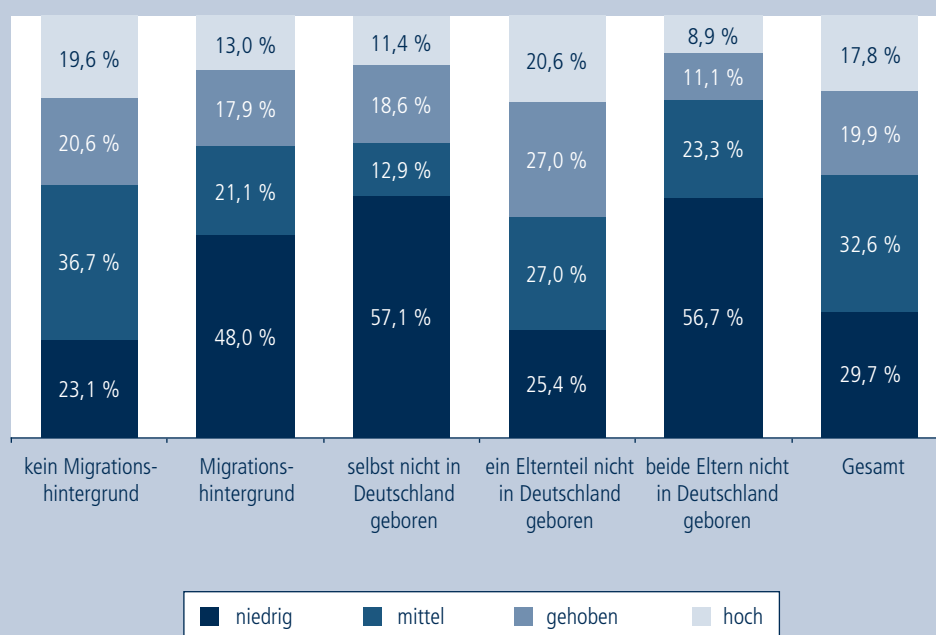
Quelle: eigene Berechnungen.

tinnen und Stipendiaten ohne Migrationshintergrund. Bei den Stipendiaten mit Migrationshintergrund ist die Herkunftsgruppe „niedrig“ die häufigste, mit Ausnahme derjenigen, die nur ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist. Die Heterogenität der Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund ist dabei groß. Die soziale Zusammensetzung derjenigen, die nur ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist, unterscheidet sich

kaum von der Zusammensetzung der Stipendiaten ohne Migrationshintergrund. Die Stipendiaten, die selber einwanderten, unterscheiden sich nur wenig von jenen, deren beide Elternteile einwanderten. Zwischen diesen beiden Gruppen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Herkunftsgruppen „mittel“ und „gehoben“, bei beiden Gruppen kann über die Hälfte der Stipendiatinnen und Stipendiaten der Herkunftsgruppe „niedrig“ zugerechnet werden (Abbildung 1).

Abbildung 1:

**Migrationshintergrund und soziale Herkunft der Stipendiatinnen und Stipendiaten, N = 841**



Quelle: eigene Berechnungen.



Diese Differenzierung innerhalb derjenigen Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund spiegelt sich auch in den Bildungsabschlüssen der Eltern wider. Der Anteil der Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund, die mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss haben, ist bei den Stipendiaten am höchsten, die nur ein Elternteil haben, der zugewandert ist (50,8 Prozent). Von den Stipendiaten, bei denen beide Eltern zugewandert sind, haben nur ein Fünftel ein Elternteil mit Hochschulabschluss (21,5 Prozent). Ein Drittel der Stipendiatinnen und Stipendiaten ohne Migrationshintergrund hat ein Elternteil mit Hochschulabschluss (34,4 Prozent). Dies trifft auf 42,3 Prozent der Stipendiaten zu, die selbst zugewandert sind.

Betrachtet man die Stipendiatinnen und Stipendiaten des neu eingeführten BAB-Auswahlverfahrens, so wird die besondere Bedeutung des Verfahrens für die soziale Zusammensetzung der Stipendiatenschaft deutlich. Diese Stipendiatinnen und Stipendiaten kommen überdurchschnittlich häufig aus den Herkunftsgruppen „niedrig“ (38,4 Prozent) und „mittel“ (31,7 Prozent). *50 Prozent der BAB-Stipendiatinnen und -Stipendiaten haben einen Migrationshintergrund.* Von ihnen ist knapp ein Drittel (32,8 Prozent) selbst nicht in Deutschland geboren, 40,6 Prozent dieser Stipendiaten haben Eltern, die beide eingewandert sind.

#### 4. Einschätzung der Studiensituation

Hinsichtlich der grundsätzlichen Zufriedenheit der Stipendiatinnen und Stipendiaten mit ihrem Studienfach gibt es kaum Unterschiede zwischen Stipendiaten hinsichtlich ihres Migrationshintergrunds. Insgesamt geben 1,5 Prozent der Stipendiaten an, dass sie nicht noch einmal ein Studium aufnehmen würden. 12,3 Prozent würden ein anderes Fach wählen, während 56,7 Prozent sich wieder für das gleiche Fach an der gleichen Hochschule entscheiden würden. 18,6 Prozent und damit fast jede/r Fünfte würde das gleiche Fach, jedoch an einer anderen Hochschule studieren.

Bourdieu's Habitustheorie (Bourdieu 1987: 98ff.) gibt Vermutungen Grund, dass sich her-

kunftsbezogene Ungleichheiten als habituell bedingte Unsicherheiten bis hin zu Hysteresis-Effekten im Studium äußern und dort gegebenenfalls beeinträchtigend wirken. Daher wurden die Stipendiatinnen und Stipendiaten gebeten, den familiären Umgang mit dem Studium und ihre (Fremdheits)gefühle an der Hochschule anzugeben. Die Angaben erfolgten je auf einer fünfstelligen Likert-Skala mit den Ausprägungen „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“. Die Selbsteinschätzung der Stipendiatinnen und Stipendiaten ist insgesamt sehr positiv. Der Großteil fühlt sich an der Hochschule wohl und ist mit den eigenen Studienleistungen zufrieden. Viele trauen sich zu, nach dem Studium wissenschaftlich an einer Hochschule zu arbeiten.

Die Akzeptanz des Studiums in der Familie wird ebenfalls insgesamt positiv bewertet. Die Hälfte der Befragten (50,8 Prozent) findet die Aussage „In meiner Familie wird selten gut über mein Studium geredet“ überhaupt nicht zutreffend. Ein weiteres Viertel (26,1 Prozent) sagt, dass diese Aussage auf sie nicht zutrifft. Lediglich 4,0 Prozent aller Stipendiatinnen und Stipendiaten geben an, dass in ihrer Familie nicht gut über ihr Studium gesprochen wird. Bei ihnen spielt die soziale Herkunft indes eine Rolle: Je niedriger ihre soziale Herkunft, desto seltener wird gut über das eigene Studium gesprochen. In Familien von Geförderten ohne Migrationshintergrund wird sogar etwas häufiger schlecht über das Studium gesprochen (13,3 Prozent) als in Familien von Geförderten mit Migrationshintergrund (8,8 Prozent).

Fremdheitsgefühle an der Hochschule empfinden 20 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten teilweise; auf 7,1 Prozent der Geförderten trifft diese Aussage zu oder völlig zu. Die soziale Herkunft hat dabei offenbar keinen wesentlichen Einfluss. Dennoch fühlen sich nur die Stipendiaten der Herkunftsgruppe „hoch“ überdurchschnittlich häufig nicht oder überhaupt nicht an der Hochschule fremd (77,1 Prozent). Bei denjenigen der Herkunftsgruppe „niedrig“ ist dieser Anteil erwartungsgemäß am niedrigsten, beträgt aber auch noch 71 Prozent. Unterschiede zwischen Geförderten mit und ohne Migrationshintergrund ergeben sich nur, wenn die Befragten antworten, dass diese Aussage auf sie zutrifft

oder völlig zutrifft. Neun Prozent derjenigen, deren Eltern einen Migrationshintergrund haben, geben an, dass diese Aussage auf sie zutrifft oder völlig zutrifft. 8,4 Prozent der Stipendiatinnen und Stipendiaten mit eigenem Migrationshintergrund haben diese Antwortmöglichkeiten gewählt. Lediglich zwei Prozent aller Stipendiaten ohne Migrationshintergrund geben an, dass sie sich an der Hochschule fremd fühlen.

#### *Zeitaufwand für das Studium*

Die Geförderten der HBS wenden durchschnittlich 58 Stunden pro Woche ihrer aktiven Tageszeit für alle Aktivitäten auf. Die Stipendiatinnen und Stipendiaten der HBS wenden für Lehrveranstaltungen und Selbststudium jeweils durchschnittlich 19 Stunden pro Woche auf.<sup>10</sup> Im Vergleich zur Gesamtstudierendenschaft wenden die Geförderten jeweils eine Stunde mehr für diese studienbezogenen Aktivitäten auf (vgl. Isserstedt et al. 2010: 317). Stipendiaten, die selbst nicht in Deutschland geboren wurden, müssen mehr Zeit

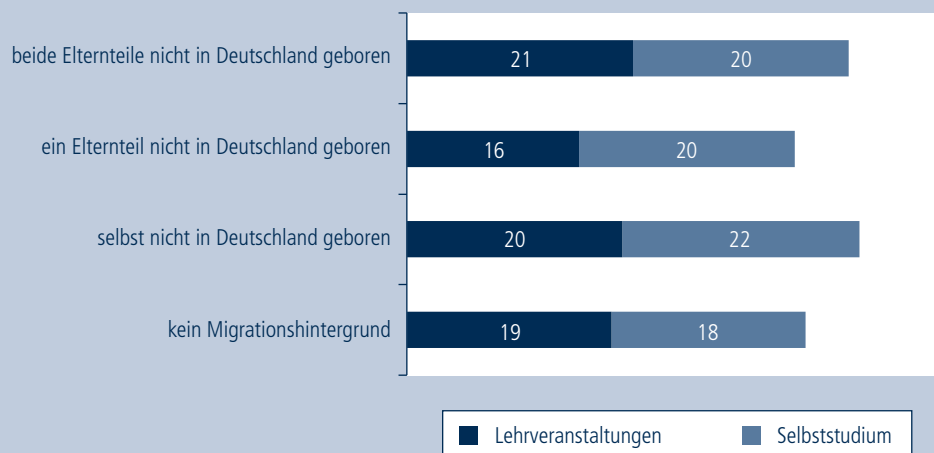
für Lehrveranstaltungen und Selbststudium aufwenden als Geförderte ohne Migrationshintergrund<sup>11</sup>.

#### 5. Zivilgesellschaftliche Partizipation und soziales Engagement der Stipendiatinnen und Stipendiaten

Zur gesellschaftlichen Partizipation von Migrantinnen und Migranten bestehen viele offene Fragen. Hinsichtlich der politischen Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist bekannt, dass sich Beteiligung und ihr Interesse nicht von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterscheidet, wenn Bildungsstatus und soziale Situation übereinstimmen (Weidacher et al. 2000; Mannitz 2006). In zahlreichen migrationssoziologischen und politikwissenschaftlichen Arbeiten wird zudem die Bedeutung zivilgesellschaftlichen Engagements für die Integration von Migrantinnen und Migranten betont. Allerdings setzt der Großteil der Forschungsarbeiten in

Abbildung 2:

#### Zeitaufwand Studium nach Migrationshintergrund



Quelle: eigene Berechnungen.

<sup>10</sup> Median für Lehrveranstaltungen: 20 Std./W.; Median für Selbststudium: 16 Std./W.

<sup>11</sup> Erstaunlich ist, dass Stipendiatinnen und Stipendiaten, von denen ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, gerade einmal 16 Stunden pro Woche für Lehrveranstaltungen aufwenden, dies ist deutlich weniger Zeit, als alle anderen Gruppen für Lehrveranstaltungen aufbringen.

Deutschland zur politischen Partizipation von Migrantinnen und Migranten Schwerpunkte auf die Teilnahme an Wahlen oder die Funktionen und Organisationsgrade von Migrantenselbstorganisationen (vgl. Hunger/Dandan 2009: 44).

Ein anderer Forschungsansatz, der international breit wie kritisch rezipiert wurde und viele Studien anregt, geht auf die Sozialkapitaltheorie zurück bzw. insbesondere auf die These Putnams, dass zivilgesellschaftliches Engagement zurückgehe (Putnam 2001). Ein Problem in der Rezeption und Überprüfung jener Thesen ist die Definition des Sozialkapitals. Ohne hier die verschiedenen Ansätze referieren zu können (siehe dazu Portes 1999; Franzen/Freitag 2007) wird hier für weitere Arbeiten und unseren Untersuchungsgegenstand eine weite Bestimmung favorisiert, die sowohl formale Mitgliedschaften und Wahlämter in Parteien, Gewerkschaften, Jugendorganisationen, Verbänden oder Vereinen einbezieht, als auch informelles Einbringen in flüchtigere soziale Gruppierungen und Netzwerke wie sie etwa in antifaschistischer Arbeit, hochschulpolitischen Bündnissen oder sozialpolitischen Arbeitskreisen zu finden sind.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass zivilgesellschaftliches Engagement und die darüber unterstützte reziproke soziale Integration ein Kernthema zukünftiger Forschung wie auch politischer Bemühungen bleiben muss. Insbesondere die Phase der Adoleszenz wird dabei als wichtig und folgenreich betrachtet (vgl. King/Koller 2006: 10ff.). Insofern fungieren die Stipendiatinnen und Stipendiaten der HBS hier als relevante Untersuchungsgruppe, da das zentrale Merkmal der Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung ihr differenzierter Begabungsbegriff ist, der insbesondere gesellschaftliche Begabungen und Leistungen würdigt und ihm bei der Auswahl eine hohe Bedeutung zumisst.

### *Soziales Engagement der Stipendiatinnen und Stipendiaten*

Arbeiten zum zivilgesellschaftlichen oder sozialen Engagement von Studierenden allgemein bzw. von Studierenden mit Migrationshintergrund sind rar und in der Regel nur schwer miteinander zu vergleichen. Letzteres gilt auch für die vorliegenden Ergebnisse, da die Antwortvorgaben anhand der Erfahrungen aus den Förderreferaten sowie des umfangreichen Pretests generiert wurden. Die Stipendiatinnen und Stipendiaten wurden zunächst gebeten, anhand einer Liste (siehe Tabelle 4) anzugeben, wo sie sich engagieren, dabei waren Mehrfachantworten möglich. Bezogen auf die Art und Weise des Engagements zeigen sich grundsätzlich kaum Unterschiede hinsichtlich des Migrationshintergrundes der Stipendiaten<sup>12</sup>. Der wesentlichste Unterschied zeigt sich beim Engagement in Gewerkschaften. Dieser ist damit zu begründen, dass der Großteil der Stipendiaten mit Migrationshintergrund über das BAB-Verfahren aufgenommen werden, während über Zwei Drittel der Stipendiatinnen und Stipendiaten insgesamt über das gewerkschaftliche Auswahlverfahren aufgenommen werden und damit bereits zur Aufnahme zumindest Gewerkschaftsmitglieder sind.

Grundsätzlich kann einerseits festgehalten werden, dass bei aller Vielfältigkeit dennoch deutliche, jedoch migrations- und herkunftsunabhängige Trends zu bemerken sind. Neben dem Engagement in Gewerkschaften betätigen sich die Stipendiatinnen und Stipendiaten hauptsächlich an den Hochschulen (Hochschulpolitik und Studierendeninitiative), in der Jugendarbeit und Vereinen sowie in politischen Nachwuchsorganisationen<sup>13</sup>.

12 Das Gleiche kann für die soziale Herkunft und das Geschlecht gesagt werden – bzw. dort, wo sie auftreten, ist eine Überprüfung der Signifikanz aufgrund geringer Fallzahlen nicht möglich.

13 Die Arbeit in den lokalen Stipendiatengruppen ist mandatorisch, insofern verwundert hier höchstens, dass gut die Hälfte der Befragten diese nicht angab. Wobei hier nicht klar ist, ob bspw. eine weitgehend pflichtschuldige Teilnahme von den Betroffenen als Engagement verstanden wird.

Tabelle 4:

**Soziales Engagement nach Migrationshintergrund**

Engagementart	Migration				Gesamt
	kein Migrationshintergrund	selbst nicht in Deutschland geboren	ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	
Gewerkschaft	352	23	20	29	<b>424</b>
	56,9 %	32,4 %	31,7 %	31,2 %	
Hochschulpolitik	244	16	28	25	<b>313</b>
	39,4 %	22,5 %	44,4 %	26,9 %	
Bürgerinitiative	27	5	1	7	<b>40</b>
	4,4 %	7,0 %	1,6 %	7,5 %	
Partei/ Jugendorganisation	102	3	8	7	<b>120</b>
	16,5 %	4,2 %	12,7 %	7,5 %	
Studierenden- initiative	135	23	23	25	<b>206</b>
	21,8 %	32,4 %	36,5 %	26,9 %	
Umweltschutz	44	5	6	3	<b>58</b>
	7,1 %	7,0 %	9,5 %	3,2 %	
(ehem.) Schülervertretung	48	5	6	14	<b>73</b>
	7,8 %	7,0 %	9,5 %	15,1 %	
Jugendarbeit	177	18	8	23	<b>226</b>
	28,6 %	25,4 %	12,7 %	24,7 %	
Altenhilfe	13	4	0	4	<b>21</b>
	2,1 %	5,6 %	,0 %	4,3 %	
Stipendiatengruppe	337	41	33	44	<b>455</b>
	54,4 %	57,7 %	52,4 %	47,3 %	
Antifa-/Antirarbeit	95	6	8	2	<b>111</b>
	15,3 %	8,5 %	12,7 %	2,2 %	
Flüchtlingshilfe	23	11	4	6	<b>44</b>
	3,7 %	15,5 %	6,3 %	6,5 %	
Soziale Initiative	133	21	19	36	<b>209</b>
	21,5 %	29,6 %	30,2 %	38,7 %	
Tierschutz	14	1	1	2	<b>18</b>
	2,3 %	1,4 %	1,6 %	2,2 %	
Verein (Sport, Musik etc.)	158	15	13	21	<b>207</b>
	25,5 %	21,1 %	20,6 %	22,6 %	
Kirche	40	5	2	6	<b>53</b>
	6,5 %	7,0 %	3,2 %	6,5 %	
Keine Angabe	9	4	3	5	<b>21</b>
	1,5 %	5,6 %	4,8 %	5,4 %	

Quelle: eigene Berechnungen.

Ein weiterer interessanter Aspekt im Zusammenhang mit dem Engagement ist die dafür durchschnittlich aufgewendete Zeit. Der Migrationshintergrund der Geförderten hat einen Einfluss auf die Zeit, die in das soziale oder gewerkschaftliche Engagement investiert wird. Stipendiatinnen und Stipendiaten, die keinen Migrationshintergrund haben, engagieren sich stärker als diejenigen mit Migrationshintergrund. Als Ursache kann die höhere Investition in studienbezogene Aktivitäten der Geförderten mit Migrationshintergrund angeführt werden.

Bei der Überprüfung der aufgewendeten Zeit für Engagement in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Geförderten zeigen sich deutliche Unterschiede. Je höher die soziale Herkunft der Stipendiatinnen und Stipendiaten, desto mehr Zeit investieren die Kolleginnen und Kollegen in ihr Engagement. Diejenigen der Herkunftsgruppe „niedrig“ investieren sechs Stunden pro Woche, diejenigen der Herkunftsgruppe „hoch“ acht Stunden. Einen gleichen Zeiteinsatz geben die Geförderten der Herkunftsgruppe „mittel“ und „gehoben“ an, mit jeweils sieben Wochenstunden.

#### *Gewerkschaftsengagement nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*

Parteien und Verbänden wird dabei häufig eine herausragende Stellung in der Einbindung von Migrantinnen und Migranten zugeschrieben (vgl. Hunger/Dandan 2009). Dabei haben sich seit jeher Gewerkschaften besonders hervorgetan. Migrantinnen und Migranten besitzen innerhalb der DGB-Gewerkschaften aufgrund ihrer Position als Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer oder Mitglieder sowohl passives als auch aktives Wahlrecht und können sich formal vollkommen gleichberechtigt einbringen. Vielfach werden sie auch als politische Interessenvertretungen wahrgenommen, die über das Tarifliche hinausgehen. Hunger und Dandan fassen zusammen: „Gewerkschaften gelten in der Forschung, neben den Wohlfahrtsverbänden, als erste integrationsfördernde Einrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland.“ (ebd.: 31)

Untersucht man das gewerkschaftliche Engagement bezogen auf die Dimensionen soziale Herkunft und Migrationshintergrund, lässt sich fast kein Zusammenhang feststellen. Lediglich der Anteil ehemaliger Jugendauszubildendenvertreterinnen und -vertreter (JAV) aus den beiden niedrigen Herkunftsgruppen ist leicht höher, als dies aufgrund der Gesamtverteilung zu vermuten gewesen wäre. Auch bei den Mitgliedern mit Migrationshintergrund zeigen sich bis auf eine leicht höhere Anzahl an passiven Mitgliedern keine systematischen Abweichungen von den Trends der Gesamtverteilung.

## 6. Erstes Fazit

Hier konnte nur eine kleine Auswahl der Umfrageergebnisse knapp vorgestellt werden. Es lässt sich festhalten, dass die Auswertung der sozialen Herkunft unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds der Stipendiatinnen und Stipendiaten zunächst sehr eindrücklich die Heterogenität der Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung im Vergleich zu den übrigen Begabtenförderwerken zeigt. Die Gruppe der Stipendiaten, die selber eingewandert sind und die Gruppe derer, die zwei zugewanderte Elternteile hat, unterscheidet sich hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft deutlich von den Stipendiaten ohne Migrationshintergrund und denen, die nur einen zugewanderten Elternteil haben.

Bezieht man die Ergebnisse nun stärker auf die eingangs dargestellten theoretischen Erklärungsmodelle, so scheint es erstens offenbar gerechtfertigt, beim Zugang zur Begabtenförderung in Deutschland von Mechanismen *institutioneller Diskriminierung* zu sprechen. Wie genau hier die systematische Benachteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund und solchen bildungsferner Herkunft zustande kommt, kann anhand der vorliegenden Daten nicht geklärt werden. Ebenso wenig kann geklärt werden, wie tief das Phänomen strukturell geht und ob zur offensichtlichen indirekten institutionellen Diskriminierung auch direkte institutionelle Diskriminierung hinzukommt. Dass sich hier jedoch neben

Tabelle 5:

**Gewerkschaftliches Engagement und Migrationshintergrund**

Gewerkschaftliches Engagement	Migration				Gesamt
	kein Migrationshintergrund	selbst nicht in Deutschland geboren	ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	
ehem. Jugendauszubildendenvertretung (JAV)	133	5	3	10	<b>151</b>
	26,7 %	11,1 %	8,3 %	19,6 %	
Netzwerk Demokratie und Courage (NDC)	26	3	2	4	<b>35</b>
	5,2 %	6,7 %	5,6 %	7,8 %	
Seminarpartner	126	10	7	7	<b>150</b>
	25,3 %	22,2 %	19,4 %	13,7 %	
Teilnahme an Arbeitsgruppen	138	13	8	16	<b>175</b>
	27,7 %	28,9 %	22,2 %	31,4 %	
Jugendfunktionär	56	6	1	6	<b>69</b>
	11,2 %	13,3 %	2,8 %	11,8 %	
Campus-Office bzw. HIB	26	5	0	3	<b>34</b>
	5,2 %	11,1 %	,0 %	5,9 %	
Funktionär	27	1	1	0	<b>29</b>
	5,4 %	2,2 %	2,8 %	,0 %	
Teilnahme an Demonstrationen	267	18	17	24	<b>326</b>
	53,6 %	40,0 %	47,2 %	47,1 %	
Mitglied in Ausschüssen	90	6	6	11	<b>113</b>
	18,1 %	13,3 %	16,7 %	21,6 %	
Delegierter auf Konferenzen oder Gewerkschaftstagen	93	7	5	6	<b>111</b>
	18,7 %	15,6 %	13,9 %	11,8 %	
Personalvertretung/ Betriebsrat	13	1	1	1	<b>16</b>
	2,6 %	2,2 %	2,8 %	2,0 %	
Fach-/Ortsgruppe	107	4	7	5	<b>123</b>
	21,5 %	8,9 %	19,4 %	9,8 %	
passives Mitglied	149	15	14	21	<b>199</b>
	29,9 %	33,3 %	38,9 %	41,2 %	

Quelle: eigene Berechnungen.

weiterem Forschungsbedarf auch politischer Handlungsbedarf artikuliert, dürfte außer Frage stehen. Erste Ansätze dazu werden ergriffen, fraglich muss jedoch bleiben, ob punktuelle Ergänzungen innerhalb der ideellen Förderung der Werke effektiv zur dauerhaften Beseitigung der Diskriminierung beitragen können (vgl. Weber/Dusdal/Houben 2012).

Zur Behebung der institutionellen Diskriminierung können indes auch Erkenntnisse beitragen, die auf der Theorie der Herkunftseffekte basieren. Es ist evident und mehrfach belegt, dass jede Hürde im Bildungssystem primäre und sekundäre Herkunftseffekte provoziert. Insofern sind die Informations- und Auswahlwege der Begabtenförderwerke auf den Prüfstand zu stellen. Das Beispiel Böckler-Aktion-Bildung zeigt zwar nachdrücklich, dass eine klientelsensitive Ansprache und Auswahl durchaus zu mehr Heterogenität in der Stipendiatenschaft beitragen kann. Allerdings bedarf es hier insgesamt verschiedener Ansätze, deren Langfristwirkung mit Längsschnittdaten zu überprüfen wäre.

Schließlich lässt sich feststellen, dass die Unterschiede zwischen Stipendiatinnen und Stipendiaten mit und ohne Migrationshintergrund bezüglich ihrer politischen Partizipation und ihres zivilgesellschaftlichen Engagements geringfügig sind. Am deutlichsten unterscheiden sie sich be-

züglich des Zeitaufwands, der für das Studium aufgewendet wird. Weitere Unterschiede in den Umfrageergebnissen ließen sich entweder auf andere Einflussfaktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht oder Auswahlweg zurückführen oder waren aufgrund ihrer zu geringen Fallzahl schlicht statistisch nicht aussagekräftig<sup>14</sup>. Ansätze, die Förderung von Studierenden bzw. Stipendiatinnen und Stipendiaten mit Migrationshintergrund primär als Ausgleich vermeintlicher Defizite begreifen und dementsprechend konzipieren, können also mit den Ergebnissen der Umfrage eindeutig nicht unterstützt werden.

Es wird von den Werken selbst und nicht zuletzt der wissenschaftlichen Fachgemeinschaft abhängen, mit welchen Daten sie ihre zukünftige Arbeit bestreiten wollen. Forschungsdesiderate bestehen unseres Erachtens insbesondere hinsichtlich der Bewerbungs- und Aufnahmequote der Migrantinnen und Migranten, ihrer Nutzung der Förderangebote sowie des beruflichen Verbleibs geförderter Migranten. Dazu bedarf es vor allen Dingen breit angelegter Längsschnittdaten. Dann ließe sich festzustellen, wie die Begabtenförderwerke mit Migrantinnen und Migranten umgehen und ob sie imstande sind, ihr fraglos vorhandenes Integrationspotenzial verantwortungsvoll und nachhaltig zu nutzen.

14 Eine ausführliche Dokumentation und Darstellung der Umfrage und ihrer Ergebnisse siehe Dusdal/Houben/Weber 2012. Für eventuelle habituelle Unsicherheiten im Studium gilt, dass die Stipendiatinnen und Stipendiaten insgesamt eine sehr positive Einschätzung ihrer eigenen Situation abgeben. Differenzen ergeben sich hier in geringem Maße angesichts der sozialen Herkunft, der Migrationshintergrund alleine spielt dabei allerdings keine entscheidende Rolle. Diese Ergebnisse überraschen vor dem Hintergrund der zahlreichen Studien zu sozialer Herkunft und habituellen Disparitäten (vgl. Vester 2006) und anderen, qualitativen Erkenntnissen (vgl. exemplarisch Tepecik 2011; Pott 2002, Schmitt 2010). Wir gehen davon aus, dass vor allen Dingen drei Effekte einen verzerrenden Einfluss ausüben: (1) Durch die Aufnahme in die Studienförderung erfuhren die Stipendiatinnen und Stipendiaten zum einen bereits eine gewisse Selektion und Anerkennung, gleichzeitig sind sie dank der zusätzlichen Betreuung durch die Stiftung nicht allein auf die Angebote der Hochschulen angewiesen. (2) Methodisch muss zudem in Rechnung gestellt werden, dass die Befragten in ihren Antworten mitunter sozial erwünschte bzw. von der Stiftung vermeintlich erwartete Zustände antizipierten (vgl. Schnell et al. 1999: 332f.). (3) Und schließlich wurden hier Erkenntnisse mithilfe einer quantitativen Fragebatterie zu gewinnen gesucht, die in dieser Befragung zum ersten Mal zum Einsatz kam. Ob es überhaupt gelingen kann, ein ontologisch wenigstens unsicheres Konzept wie den Habitus mittels quantitativer Skalenvorgaben angemessen zu erheben, haben die Autorinnen und Autoren bereits während des Fragebogendesigns mit einiger Spannung und Skepsis diskutiert.

## Literatur

- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 323-407.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang 2010: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Auflage, Wiesbaden: VS-Verlag.
- Becker, Rolf 2009: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: ders. (Hrsg.): Lehrbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 85-129.
- Becker, Rolf 2010: Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für ein Studium an der Universität gewinnen könnte, in: Krüger, Heinz-Herrman et al. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 223-234.
- Berger, Peter A.; Luckmann, Thomas 2004: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer.
- Boudon, Raymond 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre 1976: Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre 1987: Sozialer Sinn. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Brüsemeister, Thomas 2008: Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009: Mehr als ein Stipendium. Staatliche Begabtenförderung im Hochschulbereich, Bonn/Berlin.
- Dusdal, Jennifer; Houben, Daniel; Weber, Regina 2012: Das Profil der StipendiatInnenschaft der Hans-Böckler-Stiftung. Auswertung einer Umfrage. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Im Erscheinen.
- Feagin, Joe R.; Feagin, Clairece Booher 1978: Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Florida: Malabar.
- Fincke, Gunilla 2009: Abgehängt, chancenlos, unwillig? Eine empirische Reorientierung von Integrationstheorien zu MigrantInnen der zweiten Generation in Deutschland. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Franzen, Axel; Freitag, Markus (Hrsg.) 2007: Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 47. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Frohwiesser, Dana et al. 2009: Die etwas andere Bildungselite. Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf 2009: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung der Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.



- Gomolla, Mechthild 2010: Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 4. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 87-102.
- Gresch, Cornelia; Kristen, Cornelia 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40 (3), S. 208-277.
- Haas, Erika 1999: Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Frankfurt/M.: Campus.
- Hall, Stuart 2001: Von Scarman zu Stephen Lawrence, in: Schönwälder, Karen; Sturm-Martin, Imke (Hrsg.): Die britische Gesellschaft zwischen Offenheit und Abgrenzung: Einwanderung und Integration vom 18.-20. Jahrhundert. Berlin: Philo Verlag, S. 154-168.
- Hebecker, Eike 2011: Statusbericht Böckler-Aktion-Bildung. Düsseldorf: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hunger, Uwe; Candan, Menderes 2009: Politische Partizipation der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland und über die deutschen Grenzen hinweg. Expertise im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Münster.
- Isserstedt, Wolfgang et al. 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.
- Klein, Thomas 2005: Sozialstrukturanalyse. Reinbek: Rowohlt.
- Krüger, Heinz-Hermann et al. 2010: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden: VS Verlag.
- Lengfeld, Holger 2007: Organisierte Ungleichheit. Wie Organisationen Lebenschancen beeinflussen, Wiesbaden.
- Mannitz, Sabine 2006: Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien, Bielefeld: Transcript.
- Middendorff, Elke; Isserstedt, Wolfgang; Kandulla, Maren 2009: Das soziale Profil der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderwerke im Oktober 2008, HIS: Projektbericht April 2009.
- Middendorff, Elke o. J.: Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks 1951-2009, online: [http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Geschichte\\_Sozialerhebung\\_1-19.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Geschichte_Sozialerhebung_1-19.pdf) , Zugriff am 20.9.2011.
- Müller, Walter et al. 2009: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 281-320.
- Müller, Walter et al. 2009: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit, in: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag, S. 281-320.
- Portes, Alejandro 1999: Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. Annual Review of Sociology 24, S. 1-24.
- Pott, Andreas 2002: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß – Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration, Opladen: VS-Verlag.
- Pott, Andreas 2002: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess, Opladen: Leske+Budrich.
- Putnam, Robert 2001: Gesellschaft und Gemeinsinn: Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann.
- Rokitte, Rico 2011: Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung, Böckler-Reihe „Arbeitspapiere“ Düsseldorf, im Erscheinen.

- Schmitt, Lars 2010: Bestellt und nicht abgeholt: Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schnell, Rainer et al. 1999: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Scott, Richard W. 2008: Institutions and Organizations. Ideas and Interests. Thousand Oaks: Sage.
- Solga, Heike; Dombrowski, Rosine 2009: Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Tepecik, Ebru 2010: Bildungserfolge mit Migrationshintergrund Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vester, Michael 2006: Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in: Werner, Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 13-54, 263.
- Watermann, Rainer; Maaz, Kai 2006: Soziale Herkunft und Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe: Institutionelle und individuelle Einflussgrößen, in: Werner, Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 227 -263.
- Weber, Regina; Dusdal, Jennifer; Houben, Daniel 2012: Migration, Bildungsaufstieg und Begabtenförderung – Entwicklungen in der Stipendiat/innenschaft der Hans-Böckler-Stiftung, in: die Hochschule. Im Erscheinen.
- Weidacher, Alois (Hrsg.) 2000: In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen: Westdeutscher Verlag.

# Migration, soziale Herkunft und Gender: „Intersektionalität“ in der Hochschule<sup>1</sup>

Antje Buche, Anja Gottburgsen

## 1. Einleitung

In Deutschland stehen die Chancen auf eine Studienberechtigung sowie einen Hochschulabschluss für Jungen mit niedriger sozialer Herkunft und Migrationshintergrund ausgenommen schlecht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Isserstaedt et al. 2010; Geißler 2005). Ihre Nachteile belegen deutlich, welchen gravierenden Einfluss die ungleichheitsgenerierenden Determinanten Migrationsstatus, soziale Herkunft und Gender vor allem auch in ihrem Zusammenspiel im Kontext Bildung haben (Gottburgsen/Gross 2012). Wie geht es jedoch für diejenigen weiter, die die Hürde des tertiären Bildungsabschlusses genommen haben? Reproduzieren sich die empirisch immer wieder belegten Befunde aus der Schule? Wer entscheidet den Kampf um die raren Plätze im wissenschaftlichen Feld für sich?

Um nach sozialer Ungleichheit im wissenschaftlichen Feld zu fragen, ist unserer Auffassung nach das Konzept Intersektionalität besonders geeignet. Danach ist soziale Ungleichheit entlang verschiedener Ungleichheitsachsen – wie z. B. Migrationsstatus, Gender, soziale Herkunft – nicht nur multidimensional determiniert, sondern entsteht vor allem auch durch deren intersektionale Verwobenheit. Die Verknüpfung der Ungleichheitsachsen wirkt sich jedoch abhängig vom jeweiligen Kontext – also in Schule, im Studium oder auf dem universitären Arbeitsmarkt – je spezifisch aus.

Wir untersuchen die Chancenstruktur des wissenschaftlichen Feldes anhand der Beschäfti-

gungsprofile des wissenschaftlichen Personals einer Hochschule. Wir fragen, wer wird wie, wo und unter welchen Bedingungen beschäftigt. Neben der Betrachtung des Migrationshintergrunds, welcher sich anhand unserer Daten sowohl durch die Differenzierung Bildungs-inland vs. -ausland als auch bezüglich erster oder zweiter Generation abbilden lässt, liegt unser besonderes Augenmerk ganz im Sinne des Intersektionalitätsansatzes auf dem Zusammenspiel von Migrationsstatus, sozialer Herkunft und Gender.

Unser Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst stellen wir das Intersektionalitätskonzept mit seinen drei Grundannahmen der Multidimensionalität, Intersektionalität und Kontextualität vor (Abschnitt 2). Daran anschließend werden die strukturellen Charakteristika des wissenschaftlichen Feldes im Sinne Bourdieus erläutert sowie die wichtigsten theoretischen und empirischen Befunde bezüglich Migrationsstatus, sozialer Herkunft und Gender zusammengefasst, die den Ausgangspunkt für die unserer empirischen Untersuchung zugrunde liegenden Hypothesen bilden (Abschnitt 3). Es folgt die Beschreibung der empirischen Datenbasis sowie der Operationalisierungen, die die Grundlage für unsere Analyse der Beschäftigungsstruktur einer großen deutschen Hochschule bilden (Abschnitt 4). Die zentralen Ergebnisse der Online-Befragung von rund 800 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden im Anschluss präsentiert (Abschnitt 5) und sich daraus ergebende Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung abschließend diskutiert (Abschnitt 6).

<sup>1</sup> Für ihre hilfreichen Kommentare danken wir den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops „Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft“, veranstaltet von der Friedrich-Ebert-Stiftung und der DGS Sektion Migration und Ethnische Minderheiten am 10. und 11. November 2011 an der Ruhr-Universität Bochum. Danken möchten wir ebenfalls Christiane Gross und Christine Möller, die mit ihrem Antrag auf „Evaluation der Gleichstellungsmaßnahmen“ unsere Untersuchung erst ermöglichen, sowie Iris Werner.

## 2. Das Konzept Intersektionalität

Ein aktuelles Konzept zur Erklärung sozialer Ungleichheit bietet der Intersektionalitätsansatz (Davis 2008; Klinger/Knapp 2007; Knapp 2008 a, b; Lutz et al. 2010). Ausgangspunkt ist, dass angesichts globaler gesellschaftlicher Wandlungs- und Transformationsprozesse sowie einer zunehmenden gesellschaftlichen Diversität nicht eine ungleichheitsgenerierende Determinante allein für die Genese und Reproduktion sozialer Disparitäten verantwortlich zeichnet. Weder Gender noch Migration noch soziale Herkunft können für sich genommen diese hinreichend erklären. Stattdessen wird von deren multidimensionaler Verwobenheit ausgegangen – also der Tatsache Rechnung getragen, dass Individuen gleichzeitig immer mehreren sozialen Gruppen bzw. Kategorien angehören.

Die US-amerikanische Juristin Crenshaw (1989) prägte hierfür den Begriff der Intersektionalität. In der Tradition der Frauen- und Bürgerrechtsbewegung stehend beschrieb sie damit, wie schwarze Frauen in der US-amerikanischen Rechtsprechung durch die Fokussierung auf eine einzelne Determinante der sozialen Ungleichheit (entweder „Frausein“ oder „Schwarzsein“) diskriminiert werden. Sie illustrierte diese spezifische Form der Marginalisierung, die sich gerade in der Überschneidung ihrer Geschlechts- und Rassenzugehörigkeit begründet, mit der Metapher der Straßenkreuzung. „Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them.“ (Crenshaw 1989: 149)

Im Intersektionalitätskonzept werden demnach komplexe Interaktionsverhältnisse zwischen Ungleichheitskategorien, also deren wechselseitige Verwobenheit angenommen. In den Fokus treten damit die vielfältigen Überlappungen und Kreuzungen bei der Entstehung sozialer Ungleichheit, denn „statt die Wirkungen von zwei, drei oder mehr Unterdrückungen lediglich zu addieren, [wird davon ausgegangen,] dass die

Kategorien in verwobener Weise auftreten und sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern können“ (Winker/Degele 2009: 10). Soziale Ungleichheit beruht damit nicht auf rein additiven Haupteffekten. Vielmehr sind die verschiedenen, sozial konstruierten Gruppenzugehörigkeiten von Individuen (also ihre multiple soziale Positioniertheit) vielschichtig miteinander verschränkt und wirken sich im Zusammenspiel auf deren Zugänge zu den gesellschaftlichen Teilsystemen und ihre Lebenschancen aus.

Welche ungleichheitsgenerierenden Determinanten – die klassische Trias Gender, Class, Race (bzw. europäisch: Ethnicity/Migration) oder andere Strukturkategorien wie Sexualität, Alter und Behinderung – sich als virulent erweisen, ist in hohem Maße kontextabhängig: Hinsichtlich der sozialstrukturellen Benachteiligungen auf Makro- und Mesoebene könnten dies möglicherweise andere sein als bei der interaktiven Herstellung von ethnischen, geschlechtlichen und anderen Identitäten auf der Mikroebene oder auf der Ebene symbolischer Repräsentationen, die in den gemeinsamen Werten, Normen, kulturellen Ordnungen einer Gesellschaft zum Ausdruck kommen (Winker/Degele 2009: 16). Nicht alle Determinanten sozialer Ungleichheit werden demnach per se aufgerufen, sondern sind in situative, institutionelle und strukturelle Kontexte eingebettet, die ihre Einflüsse in Stärke und Richtung variieren lassen können (McCall 2005: 1785).

Zusammenfassend: Soziale Ungleichheit ist im Intersektionalitätskonzept erstens multidimensional determiniert, beruht zweitens auf der kumulativen Wirkung wechselseitig verknüpfter Ungleichheitsdeterminanten und ist drittens kontextabhängig. Demnach sind soziale Disparitäten als Resultate multidimensionaler Ungleichheitsverhältnisse zu verstehen, welche die Chancenstrukturen der Individuen systematisch ungleich strukturieren. Dabei ist davon auszugehen, dass Gruppenzugehörigkeiten auf der (a) Mikro-, (b) Meso- und (c) Makroebene sozial hergestellt werden: (a) Interaktiv von den Akteuren im Sinne eines „doing difference“ bzw. „doing deference“ in wechselseitigen Herstellungsprozessen von Produktion und Rezeption, (b) durch die Strukturen der gesellschaftlichen Teilsysteme und ihrer

Organisationen sowie (c) durch die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die „Migrationsverhältnisse“, Geschlechterverhältnisse, Klassenverhältnisse wesentlich konstituieren und die in den symbolischen Repräsentationen einer Gesellschaft zum Ausdruck kommen.

Dass in differierenden Kontexten unterschiedliche Gruppenzugehörigkeiten kumulieren, zeigt sich beispielsweise darin, dass sich in der Schule die sozialen Merkmale „Junge × niedrige soziale Herkunft × Migrationshintergrund“ als extrem nachteilig erweisen (Becker 2011; Quenzel/Hurlmann 2010), während im Erwerbssystem das gleichzeitige Auftreten der sozialen Merkmale „Frau (Elternschaft) × niedrige soziale Herkunft × Migrationshintergrund“ sich benachteiligend auswirken (Gottburgsen/Sixt 2012). Aber wie steht es nun um den Einfluss sozialer Merkmale im Kontext Hochschule?

### 3. Soziale Ungleichheit im wissenschaftlichen Feld

Das „Kampffeld Wissenschaft“ (Bourdieu 1975), in dem die Verteilungskämpfe den je spezifischen Mechanismen und Spielregeln des sozialen Feldes folgen, ist durch den „Zwang zum Aufstieg unter extremer Konkurrenz“ geprägt (Vogel/Hinz 2004: 21). So zeichnet sich insbesondere das deutsche Hochschulsystem für die Mehrheit der Akteure aus durch zunehmend prekäre Beschäftigungsbedingungen mit Status- und Beschäftigungsunsicherheit, Befristung, diskontinuierlicher Beschäftigung und Teilzeitbeschäftigung (Metz-Göckel et al. 2009) mit den entsprechenden Folgen für die Alltagspraxis der Individuen (Krais 2008). Geregelt Beschäftigungsverhältnisse finden sich dagegen in der Regel erst auf der Ebene der Professur (Zimmer et al. 2007: 47). Das Karriereziel Professur bleibt jedoch, vor allem auch strukturell bedingt, für zwei Drittel des wissenschaftlichen Mittelbaus unerreicht (Metz-Göckel et al. 2009). Zu den differenten Karriereverläufen im wissenschaftlichen Feld tragen dabei maßgeblich unterschiedliche Beschäftigungsprofile bei: Statusniedrigere und befristete Teilzeitstellen verfügen zumeist über weniger Mittel und Möglich-

keiten der Forschung und sind durch Zuarbeiten belastet (Limbach 2007) sowie oft mit hohem Lehrdeputat verbunden (Brouns 2007), die die Produktivität einschränken und damit die Karrierechancen schmälern. Die seltenen Stellen mit „gutem“ Beschäftigungsverhältnis hingegen bieten dem Nachwuchs, neben finanzieller Absicherung und hoher Arbeitszufriedenheit, die besten Möglichkeiten, ihre wissenschaftliche Karriere voranzutreiben.

Wer besetzt nun welche Stellen? Ein gewichtiges Selektionskriterium sind die sozialen Merkmale der Akteure, wie Leemann (2002) folgendermaßen zusammenfasst: „Das Wissenschaftssystem funktioniert (...) ausgesprochen partikularistisch, und die Bedeutung von Merkmalen der sozialen Gruppenzugehörigkeit, sei es die soziale Herkunft oder das Geschlecht [oder der Migrationsstatus, AG], wird bei den Bewertungsvorgängen verschleiert und verstärkt, indem soziale Privilegien in eigene Leistung umgedeutet bzw. Ungleichheiten im akademischen Erfolg als natürliche Differenzen, als Ungleichheit der Begabung angesehen werden.“ (Leemann 2002: 23f.)

Die Forschung identifiziert soziale Herkunft, Gender und Migrationshintergrund als zentrale Ungleichheitsachsen im Kampffeld Wissenschaft, so verteilen sich „gute“ bzw. „schlechte“ Beschäftigungsprofile sehr unterschiedlich auf die verschiedenen sozialen Gruppen mit der Folge ungleicher Karrierechancen (Brouns 2007; Kulis et al. 1999; Lind 2004, 2008).

Hinsichtlich des Einflusses der *sozialen Herkunft* auf den Karriereverlauf wird im Anschluss an Bourdieu und Passeron (1971) der enge Zusammenhang von akademischem Habitus (im Sinne von kulturellem Kapital), dem sozialen sowie dem ökonomischen Kapital diskutiert (Bourdieu 1983). Die Verfügung über diese drei regelt entscheidend die Zugänge, Akzeptanz und Erfolge im wissenschaftlichen Feld.

– Akademischer Habitus: Das wissenschaftliche Feld verlangt besondere habituelle Gepflogenheiten hinsichtlich Sprachgebrauch, Umgangsformen etc. Wenn Personen mit diesen nicht vertraut sind, wie bei niedriger sozialer Herkunft angenommen, fallen ihnen Zugang und Akzeptanz im wissenschaftlichen Feld schwerer.

- Soziales Kapital: Kontakte und Netzwerke sind entscheidend für Karriereerfolg. Die Akkumulation sozialen Kapitals benötigt ein Gespür für die „wichtigen“ Kontakte bzw. einen sozialen Sinn, welcher mit langer Zugehörigkeit zum Milieu und frühzeitigem Erlangen der entsprechenden Informationen und Dispositionen zusammenhängt.
- Ökonomisches Kapital: Die unsicheren Beschäftigungsverhältnisse und die geringe Entlohnung der Mittelbauangehörigen machen es notwendig, dass sie auf zusätzliche finanzielle Ressourcen zurückgreifen können.

Der Einfluss von *Gender* auf die Karrierechancen wird insbesondere auf drei Mechanismen zurückgeführt. So hat ein „männlich geprägter Wissenschaftsmythos“ (Lind 2004) zur Folge, dass sich der Wissenschaftsbetrieb an Lebensmustern, Zeitstrukturen und Arbeitsnormen der männlichen Normalbiographie orientiert mit den entsprechenden Nachteilen für Frauen. Der zweite Mechanismus, die Tendenz zur „homosozialen Ko-optation“ (Brothun 1988; Limbach 2007), begründet sich darin, dass sich die Mitglieder einer sozialen Gruppe aneinander orientieren und die Nähe derer suchen, die ihnen ähnlich bzw. gleich sind. „Auch Wissenschaftler pflegen bei der Frage, wen sie einstellen und fördern sollen, gern den jungen Mann auf dem Sprung zu einer steilen Karriere zu wählen, der ihnen (...) am meisten ähnelt.“ (Limbach 2007: 18) Unter dem Stichwort (Selbst-)Stereotypisierung, als drittem Mechanismus, werden vor allem zwei Aspekte diskutiert: Zum einen glauben Frauen trotz objektiv gleicher Befähigung, insbesondere auf Führungsebene nicht das zu leisten, was ihre männlichen Kollegen vermögen bzw. neigen dazu, ihre eigenen Leistungen generell zu unterschätzen (Friedel-Howe 1993). Zum anderen werden Frauen – unabhängig von tatsächlichen Gegebenheiten – in einer bestimmten Lebensphase Familienpflichten quasi antizipatorisch zugeschrieben, d.h. ihnen werden eine geringere Belastbarkeit, ein geringes Leistungsvermögen sowie eine höhere Austrittswahrscheinlichkeit unterstellt.

Der Einfluss des sozialen Merkmals *Migrationshintergrund* ließe sich unserer Ansicht nach ebenfalls mit verschiedenen Selektionsmechanismen begründen. Zum einen soll die mangelnde

Kenntnis des akademischen Habitus mit entsprechenden Folgen für die Akkumulation sozialen und ökonomischen Kapitals zu Nachteilen führen. Die Erfolgchancen von Migrantinnen und Migranten schätzen wir dabei umso schlechter ein, je größer ihre kulturelle und sprachliche Distanz zum jeweiligen Wissenschaftsbetrieb ist. Auch bei aller internationaler Orientierung der scientific community gelten im anglo-amerikanischen oder asiatischen Raum durchaus andere akademische Regeln und Gepflogenheiten als beispielsweise in Deutschland. Für Personen aus kulturell ähnlichen Herkunftsländern sowie für die zweite Generation der Migrantinnen und Migranten sollten sich dabei jedoch die Karrierechancen verbessern. Zum anderen nehmen wir als weitere Selektionsmechanismen verschiedene Formen der Diskriminierung an. Zu diskutieren wären zwei Vorschläge: 1. Ethnische Präferenzen auf Arbeitgeberseite bilden nicht-monetäre Nutzenterme und fließen in ihre Entscheidung bezüglich der Arbeitnehmerwahl ein, was zu Marktdiskriminierung führen kann („tastes for discrimination“, Becker 1957). 2. Beurteilungsgrundlage sind allgemeine Annahmen bezüglich der Verständnis- oder Leistungsfähigkeit der sozialen Gruppe „Personen mit Migrationshintergrund“ und nicht die tatsächlichen individuellen Leistungen einzelner Akteure („statistische Diskriminierung“, Phelps 1972).

Wie sehen nun die empirischen Befunde aus? Übersicht 1 fasst die zahlreichen Studien und Ergebnisse zur Selbstbeobachtung des wissenschaftlichen Feldes zusammen. Am häufigsten befragt wurde dabei die Frage, wie Gender den Karriereerfolg beeinflusst, und auch die Effekte der sozialen Herkunft können als gut belegt gelten. Während jedoch im anglo-amerikanischen Raum eine Vielzahl von Untersuchungen zu Migration vorliegt (deren Darstellung den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde), bleibt diese Frage für den deutschen Wissenschaftsraum „unterbelichtet“. Dies ist vor allem der Datenlage geschuldet. So erheben deutsche Universitäten auch heute noch in den seltensten Fällen Staatsangehörigkeit oder gar Migrationshintergrund. Auffällig ist zudem, dass die bisher durchgeführten Studien sich auf eine einzelne Determinante konzentrieren. Eine intersektionale Perspektive, die das Zusammen-

spiel von Migrationsstatus, Gender und sozialer Herkunft in Form von Interaktionseffekten ins Zentrum ihrer Analyse stellt, steht also bislang noch aus.

Ausgehend von den dargestellten theoretischen und empirischen Befunden zum Einfluss sozialer Merkmale auf Karrierechancen im wissenschaftlichen Feld gehen wir von folgenden Hypothesen im Hinblick auf unsere abhängigen Variablen Vollzeitbeschäftigung und Qualifikationsstelle aus, wie auch in Übersicht 2 zusammengefasst. Für die im Intersektionalitätskonzept enthaltene Annahme der Multidimensionalität erwarten wir Haupteffekte dahingehend, dass:

- Frauen eine geringere Chance als Männer sowohl auf eine Vollzeitbeschäftigung als auch auf eine Qualifikationsstelle haben (Hypothese M1);
- Personen mit niedriger sozialer Herkunft geringere Chancen auf Vollzeitbeschäftigung und eine Qualifikationsstelle haben im Vergleich zu Personen mit höherer sozialer Herkunft (Hypothese M2);
- Personen mit Migrationshintergrund geringere Chance auf Vollzeitbeschäftigung und Qualifikationsstelle haben als Personen ohne Migrationshintergrund (Hypothese M3).

Für die im Intersektionalitätsansatz enthaltene Annahme des Einflusses intersektional verwobe-

### Übersicht 1:

#### Übersicht über empirische Studien und ihre Ergebnisse

	Studie	Ergebnisse	Richtung
<b>Soziale Herkunft</b>	Bochow/Joas 1987	Personen aus bildungsfernen Schichten eher erfolgreich im außerwissenschaftlichen Bereich, Identifikations- und Artikulationsprobleme unterer Schichten	+
	Regelmann 2005, Lenger 2008	Vorteile für Akademiker-Kinder bei Besetzung von Hilfskraftstellen	+
	Hartmann/Kopp 2001, Leemann 2002	Vorteile für Personen mit hoher Bildungsherkunft bei Promotion und Erlangen einer Post-Doc-Stelle	+
<b>Gender</b>	Gupta et al. 2004	Triple Burden (Sichtbarkeit, Haushaltsarbeit, Einbettung)	+
	Allmendinger 2005, Geenen 1994	Frauen werden seltener zu Promotionen aufgefordert oder für eine Stelle empfohlen	+
	Achatz/Hinz 2001, Allmendinger 2001/2005, Zimmer et al. 2007	Frauen haben seltener feste Stellen, zudem besetzen sie statusniedrigere Positionen	+
	Zimmer et al. 2007	Homosoziale Kooptation	+
	Benshop/Brouns 2003, Steinpreis et al. 1999, Wennerås/Wold 1997	Leistungen von Frauen weniger anerkannt, Frauen werden bei gleicher Leistung schlechter eingestuft	+
	Lind 2008, Metz-Göckel et al. 2009	Größere Belastung durch Haushaltsarbeit, nichterfüllter Kinderwunsch	+
<b>Migrationshintergrund</b>	Kulis et al. 1999, Skachkova 2007	Personen mit Migrationshintergrund finden sich oft auf Lehrstellen ohne Forschungsanteil	+
	Bakshi-Hamm 2008, Skachkova 2007	Isolation, Stereotypen, Rollenerwartungen	+
	Bakshi-Hamm 2008, Skachkova 2007	Frauen aus Europa sehen Benachteiligung aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit, sonst eher aufgrund von Migrationshintergrund	+

Quelle: eigene Zusammenstellung.

## Übersicht 2:

**Hypothesen zu den Effekten sozialer Merkmale auf Vollzeitbeschäftigung und Qualifikationsstellen**

<b>Multidimensionalität:</b> Haupteffekte auf Ebene der Beschäftigten (Vollzeitbeschäftigung und Qualifikationsstellen)	
<b>Hypothese M1:</b> Gender weiblich	–
<b>Hypothese M2:</b> Niedrige soziale Herkunft	–
<b>Hypothese M3:</b> Migrationshintergrund	–
<b>Intersektionale Verwobenheit:</b> Interaktionseffekte auf Ebene der Beschäftigten	
<b>Hypothese I1:</b> Gender weiblich x niedrige soziale Herkunft	–
<b>Hypothese I2:</b> Gender weiblich x Migrationshintergrund	–
<b>Hypothese I3:</b> Niedrige soziale Herkunft x Migrationshintergrund	–
<b>Hypothese I4:</b> Gender weiblich x niedrige soziale Herkunft x Migrationshintergrund	–

Quelle: eigene Darstellung.

ner Gruppenzugehörigkeiten nehmen wir an, dass sich folgende Interaktionseffekte zeigen:

- Gender und niedrige soziale Herkunft: Die Kombination „Frau und niedrige soziale Herkunft resultiert in besonders niedrigen Chancen auf Vollzeit- und Qualifikationsstelle (Hypothese I1);
- Gender und Migrationsstatus: Die Kombination „Frau und Migrationshintergrund“ resultiert in besonders niedrigen Chancen auf Vollzeit- und Qualifikationsstelle (Hypothese I2);
- Niedrige soziale Herkunft und Migrationsstatus: Die Kombination „Niedrige soziale Herkunft und Migrationshintergrund“ resultiert in besonders niedrigen Chancen auf Vollzeit- und Qualifikationsstelle (Hypothese I3);
- Gender, niedrige soziale Herkunft und Migrationsstatus: Die Kombination „Frau, niedrige soziale Herkunft und Migrationshintergrund“ resultiert in besonders niedrigen Chancen auf Vollzeit- und Qualifikationsstelle (Hypothese I4).

#### 4. Intersektionalität in einer deutschen Hochschule: Die empirische Untersuchung

Die Daten entstammen einer Online-Befragung des Personals einer bundesdeutschen Hochschule, an der sich rund 800 Personen beteiligten. Die Untersuchung diente primär der Evaluierung der verschiedenen Gleichstellungsmaßnahmen der Gleichstellungsbeauftragten und der Fakultäten sowie der Bekanntheit des Familienservicebüros. Zusätzlich wurden jedoch Fragen zu verschiedenen Themenbereichen gestellt, wie z. B. zu Stelenumfang, Stellenart und Fakultätszugehörigkeit der Befragten, soziodemographische Daten, Migrationsstatus sowie sozioökonomischer Hintergrund, Partnerschaft, Arbeitsfeld und Work-Life Balance. Der Fragebogen stand sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache zur Verfügung.



### Operationalisierungen

Unter den Begriff Personen mit *Migrationshintergrund* fassen wir alle Personen, welche entweder selbst oder aber mindestens eines ihrer Elternteile im Ausland geboren sind. Der Migrationshintergrund wird in den folgenden Analysen weiter differenziert. Zum einen erfolgt eine Aufteilung der Personen mit Migrationshintergrund in erste und zweite Generation, wobei Personen aus der ersten Generation selber zugewandert, d.h. nicht in Deutschland geboren sind. Für die zweite Generation gilt Selbiges für die Eltern. Zum anderen wird unterschieden nach Bildungsinland bzw. Bildungsausland. Personen aus dem Bildungsausland haben ihre Studienberechtigung nicht in Deutschland erworben, Bildungsinländerinnen und -inländer sehr wohl. Für die Personen aus dem Bildungsinland wiederum kann erneut zwischen erster und zweiter Generation differenziert werden.

Als Indikatoren für die *soziale Herkunft* werden Dummy-Variablen für die Bildungsherkunft des Personals verwendet. Die Bildungsherkunft wird anhand der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern bestimmt. Es war innerhalb der Befragung nicht möglich, zusätzlich den Beruf der Eltern zu erfragen. Das ist insofern bedauerlich, als dass die Kombination der Angaben in der Regel als Indikator für die soziale Herkunft verwendet wird und damit eine bessere Vergleichbarkeit mit anderen Studien möglich gewesen wäre. Die Bildungsherkunft unterteilt sich in drei Kategorien, welche wie folgt zusammengesetzt sind (vgl. Holtkamp et al. 1986; Isserstedt et al. 2007):

- (a) Bildungsferne Herkunft: Auf diese Gruppe entfallen jene Personen, bei welchen beide Elternteile keinen Abschluss bzw. einen Hauptschul- oder Volksschulabschluss erworben haben.
- (b) Bildungsfreundliche Herkunft: Hierzu zählen alle Personen, die mindestens ein Elternteil haben, das über einen Real- bzw. Mittelschulabschluss oder ein (Fach-)Abitur verfügt.
- (c) Akademische Herkunft: Diese umfasst alle jene Personen, bei denen wenigstens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat bzw. promoviert oder habilitiert ist.

Aus (a) und (b) werden jeweils Dummy-Variablen gebildet, wobei dem Vorliegen der Herkunftskategorie der Wert „Eins“ und dem Nichtvorhandensein der Wert „Null“ zugeordnet wird. Die Kategorie (c) dient als Referenzkategorie. Gender liegt als dichotome Variable vor, wobei den Männern der Wert „Null“ und den Frauen der Wert „Eins“ zugeordnet wurde.

Da die Karrierechancen in entscheidendem Maße vom Beschäftigungsverhältnis abhängen, soll überprüft werden, ob ein Zusammenhang zwischen den Merkmalen soziale Herkunft, Gender sowie Migrationshintergrund und ebendiesem besteht. Als Maß des Beschäftigungsverhältnisses werden die Chance auf eine *Vollzeitbeschäftigung* bzw. eine *Qualifikationsstelle* betrachtet. Vollzeitbeschäftigung wurde in die Analyse aufgenommen, da durch sie eine höhere finanzielle Unabhängigkeit und auf diesem Wege auch eine bessere Konzentration auf die wissenschaftliche Betätigung möglich ist. Qualifikationsstellen bieten zudem die vertraglich zugesicherte Möglichkeit der Qualifikation, was sich neben der Zeitkomponente auch motivational begünstigend auf die Qualifikationsbemühungen auswirken sollte. Für die Untersuchung auf die Chancen einer Vollzeitbeschäftigung wurden Professuren und akademische Ratsstellen aus der Untersuchung ausgeschlossen, da es sich hier in der Regel immer um Vollzeitbeschäftigungen handelt und sich somit keine Unterschiede in den Zugangschancen zeigen lassen. In der Betrachtung der Chance auf eine Qualifikationsstelle wurden lediglich solche wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter berücksichtigt, die sich in entsprechenden Qualifikationsphasen befinden. Die Variable liegt in dichotomer Form „Vollzeit“ vs. „weniger als Vollzeit“ bzw. „Qualifikationsstelle“ vs. „keine Qualifikationsstelle“ vor.

## 5. Ergebnisse

Für die im Intersektionalitätsansatz enthaltene Annahme der Multidimensionalität erwarteten wir Haupteffekte der sozialen Merkmale hinsichtlich der Chance auf eine Vollzeitbeschäftigung, wie in Tabelle 1 veranschaulicht.

Tabelle 1:

**Einfluss auf die Chance einer Vollzeitbeschäftigung**

Logistische Regression	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht (1 = weiblich)	0.40 (.07)***	0.40 (.07)***	0.39 (.07)***	0.39 (.07)***
Bildungsferne Herkunft	0.81 (.22)	0.81 (.22)	0.80 (.22)	0.79 (.22)
Bildungsfreundliche Herkunft	0.64 (.13)**	0.64 (.13)**	0.64 (.13)**	0.64 (.13)**
Alter (zentriert)	1.08 (.01)***	1.08 (.01)***	1.08 (.01)***	1.08 (.01)**
<b>Migrationshintergrund</b>	1.62 (.43)*			
1. Generation		1.61 (.57)		
2. Generation		1.64 (.59)		
<b>Bildungsinland</b>			1.22 (.42)	
1. Generation				0.39 (.36)
2. Generation				1.63 (.60)
<b>Bildungsausland</b>			2.26 (.87)**	2.25 (.87)**
N	622	622	622	622
MF Pseudo R <sup>2</sup>	0.1033	0.1033	0.1054	0.1091

Aufgeführt sind die Odds Ratios, robuste Standardfehler in Klammern, sowie das Signifikanzniveau:

\*\*\* Signifikant auf dem 0.01 Level; \*\* Signifikant auf dem 0.05 Level; \* Signifikant auf dem 0.10 Level

Quelle: eigene Berechnungen.

Modell 1 belegt, wie es die theoretischen Vorüberlegungen vermuten ließen, sowohl für wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (M1) als auch für Personen mit bildungsfreundlicher Herkunft (M2) signifikant schlechtere Chancen. Anders verhält es sich für die Personen mit Migrationshintergrund (M3). Diese haben im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund deutlich bessere Chancen auf eine Vollzeitbeschäftigung.

In den folgenden drei Modellen werden die Personen mit Migrationshintergrund eingehender betrachtet. Während sich für die Differenzierung nach erster und zweiter Generation keine Unterschiede in Richtung Benachteiligung finden lassen (Modell 2), zeigen sich hinsichtlich der Differenzierung Bildungsinland versus -ausland gerade für diejenigen, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben, deutlich höhere Chancen, eine Vollzeitstelle zu erlangen

(Modell 3). Wider Erwarten ist also die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund keiner Benachteiligung ausgesetzt. Bezüglich der Gruppe derjenigen, die ihre Studienberechtigung im Inland erworben haben, finden sich zwar für die erste Generation im Gegensatz zur zweiten schlechtere Chancen (Modell 4), aber diese Ergebnisse sind nicht signifikant.

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, lassen sich für die Annahme der Verwobenheit der Merkmale soziale Herkunft, Gender und Migrationshintergrund keine der in unseren Hypothesen propagierten Einflüsse belegen. Die Effekte sind weder signifikant noch weisen sie in der Regel die erwartete Wirkungsrichtung aus. Demnach scheinen im wissenschaftlichen Feld diese Verwobenheiten zumindest bei der Chance auf eine Vollzeitbeschäftigung keine Relevanz zu besitzen.

Tabelle 2:

**Einfluss auf die Chance einer Vollzeitbeschäftigung – Interaktionen**

Logistische Regression	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
Geschlecht (1 = weiblich)	0.39 (.07)***	0.39 (.07)***	0.39 (.09)***	0.39 (.07)***
Bildungsferne Herkunft	0.81 (.22)	0.76 (.22)	1.09 (.46)	0.76 (.22)
Bildungsfreundliche Herkunft	0.64 (.13)**	0.63 (.14)**	0.57 (.17)*	0.62 (.13)**
Alter (zentriert)	1.08 (.01)***	1.08 (.01)***	1.08 (.01)***	1.08 (.01)***
<b>Migrationshintergrund</b>	1.51 (.68)	1.43 (.46)	1.63 (.44)*	1.47 (.43)
MH*G	1.10 (.61)			
MH*BFH		2.30 (2.45)		
MH*BFRH		1.06 (.65)		
G*BFH			0.62 (.35)	
G*BFRH			1.21 (.49)	
MH*G*BFH				2.39 (2.53)
MH*G*BFRH				1.35 (.98)
N	622	622	622	622
MF Pseudo R <sup>2</sup>	0.1034	0.1040	0.1046	0.1042

Anmerkungen: MH – Migrationshintergrund, G – Geschlecht, BFH – Bildungsferne Herkunft, BFRH – Bildungsfreundliche Herkunft  
Aufgeführt sind die Odds Ratios, robuste Standardfehler in Klammern, sowie das Signifikanzniveau:

\*\*\* Signifikant auf dem 0.01 Level; \*\* Signifikant auf dem 0.05 Level; \* Signifikant auf dem 0.10 Level

Quelle: eigene Berechnungen.

Unsere Hypothesen für die Haupteffekte bezüglich der Chancen auf eine Qualifikationsstelle können mithilfe der Daten nicht bzw. nur teilweise bestätigt werden, wie in Tabelle 3 zusammengefasst. Zwar wird auch hier deutlich, dass wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (M1) einer Benachteiligung ausgesetzt sind, indem sie geringere Chancen haben, eine Qualifikationsstelle zu besetzen. Doch weder für die soziale Herkunft (M2) noch für den Migrationshintergrund (M3) lassen sich solche Ergebnisse finden (Modell 1). Während sich die Chancen für Personen mit Migrationshintergrund nicht signifikant von jenen ohne ebendiesen unterscheiden, ergeben sich für

die niedrige soziale Herkunft entgegen unserer Annahmen sogar bessere Chancen für die Positionierung auf einer Qualifikationsstelle.

Anders als bei den Ergebnissen für die Chance einer Vollzeitbeschäftigung zeigen sich für jene auf das Innehaben einer Qualifikationsstelle keinerlei signifikante Unterschiede für die verschiedenen Differenzierungen des Migrationshintergrundes (Modell 2 bis Modell 4). Gleiches gilt für die Betrachtung der intersektionalen Verwobenheit, wie Tabelle 4 (Modelle 5 bis 8) verdeutlicht. Auch hier scheinen die gewählten Interaktionen nicht bedeutsam für die Positionierung im wissenschaftlichen Feld zu sein.

Tabelle 3:

**Einfluss auf die Chance einer Qualifikationsstelle**

Logistische Regression	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Geschlecht (1 = weiblich)	0.59 (.12)***	0.60 (.12)***	0.60 (.12)***	0.59 (.12)***
Bildungsferne Herkunft	2.21 (.68)***	2.22 (.68)***	2.23 (.68)***	2.21 (.68)***
Bildungsfreundliche Herkunft	1.42 (.30)*	1.40 (.30)	1.41 (.30)	1.40 (.30)
Alter (zentriert)	0.83 (.02)***	0.83 (.02)***	0.83 (.02)***	0.83 (.02)***
<b>Migrationshintergrund</b>	0.96 (.25)			
1. Generation		0.74 (.26)		
2. Generation		1.36 (.45)		
<b>Bildungsinland</b>			1.12 (.35)	
1. Generation				0.50 (.44)
2. Generation				1.36 (.45)
<b>Bildungsausland</b>				0.80 (.32)
N	631	631	631	631
MF Pseudo R <sup>2</sup>	0.2139	0.2156	0.2144	0.2159

Aufgeführt sind die Odds Ratios, robuste Standardfehler in Klammern, sowie das Signifikanzniveau:  
 \*\*\* Signifikant auf dem 0.01 Level; \*\* Signifikant auf dem 0.05 Level; \* Signifikant auf dem 0.10 Level

Quelle: eigene Berechnungen.

Tabelle 4:

**Einfluss auf die Chance einer Qualifikationsstelle – Interaktionen**

Logistische Regression	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
Geschlecht (1 = weiblich)	0.60 (.13)**	0.60 (.12)**	0.50 (.12)***	0.59 (.12)***
Bildungsferne Herkunft	2.21 (.68)***	2.07 (.67)**	1.90 (1.12)	2.12 (.68)**
Bildungsfreundliche Herkunft	1.41 (.30)	1.29 (.29)	1.01 (.38)	1.40 (.13)
Alter (zentriert)	0.83 (.02)***	0.83 (.02)***	0.83 (.02)***	0.83 (.02)***
<b>Migrationshintergrund</b>	1.04 (.52)	0.81 (.25)	0.99 (.26)	0.91 (.27)
MH*G	0.90 (.53)			
MH*BFH		2.46 (2.20)		
MH*BFRH		1.96 (1.19)		
G*BFH			1.28 (.86)	
G*BFRH			1.69 (.76)	
MH*G*BFH				2.10 (1.87)
MH*G*BFRH				1.17 (.79)
N	631	631	631	631
MF Pseudo R <sup>2</sup>	0.2139	0.2155	0.2155	0.2142

Anmerkungen: MH – Migrationshintergrund, G – Geschlecht, BFH – Bildungsferne Herkunft, BFRH – Bildungsfreundliche Herkunft

Aufgeführt sind die Odds Ratios, robuste Standardfehler in Klammern, sowie das Signifikanzniveau:  
 \*\*\* Signifikant auf dem 0.01 Level; \*\* Signifikant auf dem 0.05 Level; \* Signifikant auf dem 0.10 Level

Quelle: eigene Berechnungen.

## 6. Diskussion und Ausblick

Im Gegensatz zur bisherigen Forschung überprüfen wir nicht nur die Effekte einer einzelnen Ungleichheitsgenerierenden Determinante, d. h. die Wirkung von Migrationsstatus, Gender und sozialer Herkunft für sich genommen. Vielmehr untersuchten wir alle drei von der Forschung als relevant herausgestellte Kategorien sowie den Einfluss ihrer intersektionalen Verknüpfung im Kontext Hochschule. Unsere Untersuchung zeigt im Hinblick auf die eingangs gestellte Frage, ob sich die empirisch immer wieder belegten Befunde aus der Schule auch im Kontext wissenschaftliches Feld reproduzieren, ein differenziertes Bild.

Im Kontext Hochschule ergibt sich lediglich für Gender die in den Annahmen zur Multidimensionalität erwartete Wirkungsrichtung für beide untersuchten abhängigen Variablen: Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind sowohl beim Erhalt einer Vollzeitstelle als auch einer vertraglich festgelegten Möglichkeit der Qualifikation benachteiligt. Während sich für die soziale Herkunft die vorausgesagten negativen Effekte für die Chancen auf eine Vollzeitbeschäftigung ebenfalls bestätigen, zeigen sich diese Effekte für die Chance auf eine Qualifikationsstelle nicht. Es verhält sich vielmehr so, dass sowohl Personen mit bildungsferner als auch mit bildungsfreundlicher Herkunft mit besseren Chancen ausgestattet sind. Auch für die Personen mit Migrationshintergrund erhalten wir nicht die erwarteten Ergebnisse. Während sich für die Chancen auf eine Qualifikationsstelle keine Benachteiligung findet, ist diese Personengruppe bei der Möglichkeit einer Vollzeitbeschäftigung sogar im Vorteil gegenüber Personen ohne Migrationshintergrund. Wichtig ist es jedoch zu beachten, dass dies nicht bedeuten muss, dass soeben beschriebene Personengruppen keiner Benachteiligung ausgesetzt sind. Wir bewegen uns hier im Kontext der Hochschule als Arbeitsplatz, einer Instanz, welche das Absolvieren bereits zahlreicher anderer Bildungsinstanzen (Abitur, Studium, Bewerbung) voraussetzt. Es ist, wie auch eine Vielzahl von Studien darlegen (vgl. Becker 2011; Geißler 2005; Quenzel/Hurrelmann 2010), vielmehr davon auszugehen, dass auf den vorherigen Bildungstufen,

vor allem in Bezug auf die soziale Herkunft und den Migrationshintergrund, bereits so stark selektiert wurde, dass für die verbliebene Gruppe keine Benachteiligungen mehr auftreten, da es sich hier höchstwahrscheinlich um eine besonders leistungsstarke und motivierte Gruppe handelt.

Für die Vollzeitbeschäftigung konnten wir zudem sehen, dass vor allem diejenigen Personen mit Migrationshintergrund, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben haben, bessere Chancen auf eine Vollzeitstelle haben. Untersuchungen von Bakshi-Hamm und Lind (2008) weisen ebenfalls darauf hin, dass vor allem diese Gruppe in der Universität gute Chancen hat und einen großen Teil an den Personen mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten ausmacht. In unserer Erhebung enthaltene Fragen nach der Attraktivität einer Hochschulbeschäftigung und den erwarteten beruflichen Perspektiven zeigen zudem, dass unter den Personen mit Migrationshintergrund gerade jene Gruppe sowohl die Attraktivität als auch die beruflichen Perspektiven als besonders hoch einschätzen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Interaktionen, so wie wir sie gewählt haben, im Kontext Hochschule in dieser Konfiguration keinen Einfluss besitzen. Andere Merkmalskombinationen hingegen könnten in diesem Kontext relevant sein. So erweist sich im Rahmen unserer Studie, dass Elternschaft zwar nicht als eigenständiges Merkmal, aber sowohl in der Interaktion mit Gender als auch mit Gender und Migrationshintergrund negativen Einfluss auf eine Vollzeitbeschäftigung hat.

Es ist anzunehmen, dass sich die Chancen auf eine Vollzeit- und eine Qualifikationsstelle zwischen Fakultäten, Fachbereichen oder einzelnen Fächern stark unterscheiden. Ebenso ist davon ausgehen, dass sich die Personen mit den von uns betrachteten Merkmalen nicht gleichmäßig über verschiedene Fächer verteilen, da auch die Studienfachwahl entscheidend von den sozialen Merkmalen Gender, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft beeinflusst wird (vgl. Bochow/Joas 1987). Auf der anderen Seite kann mit Bourdieu (1988) vermutet werden, dass sich die Fächer hinsichtlich der Bedeutung dieser sozialen Merkmale für die Akzeptanz der Personen

im wissenschaftlichen Feld stark differieren. Mit den von uns gewonnenen Daten war es zwar möglich, zwischen einzelnen Fakultäten zu unterscheiden, jedoch reichen die Fallzahlen nicht aus, um gesicherte Aussagen über mögliche Unterschiede treffen zu können. Hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf, da eine Differenzierung, vor allem auf die Ebene der Fächer, einen tieferen und detaillierteren Einblick in die Mechanismen und Eigenarten des akademischen Feldes und den Möglichkeiten des Aufstiegs in ebendiesem verspricht.

Des Weiteren könnte eine Betrachtung gewisser Rahmenbedingungen der Einstellung, wie etwa bereits vor der Einstellung bestehender Kontakt zu den einstellenden Professorinnen und Professoren, weitere Klärung liefern. Auch die Erhebung der Abschlussnoten des wissenschaftlichen Personals wird, gerade im Hinblick auf den im Vorangegangenen aufgeworfenen Selektionsgedanken vorangegangener Bildungsinstitutionen sowie der besonderen Leistungsfähigkeit der verbliebenen Gruppe, möglicherweise einen Bei-

trag zur Überprüfung möglicher Benachteiligungen aufgrund sozialer Merkmale leisten.

Das unserer Studie zugrunde liegende Konzept der Intersektionalität hat sich als gewinnbringende Perspektive erwiesen: Seine Anwendung ließ uns den Untersuchungsfokus über eine einzelne Ungleichheitsachse hinaus erweitern und sowohl Gender, soziale Herkunft als auch Migrationshintergrund einbeziehen (Annahme der Multidimensionalität). Zwar benachteiligen diese im untersuchten Sample – gerade in ihrem Zusammenspiel (Annahme der Intersektionalität) – nicht wie erwartet. Falsch wäre jedoch der Rückschluss, dieses Ergebnis auf das Konzept Intersektionalität selbst zu beziehen. Im Gegenteil fragt dieses ja gerade danach (Annahme der Kontextualität), welche ungleichheitsgenerierenden Determinanten in welchen Kontexten virulent werden. Welche sozialen Merkmale dies im Kontext Hochschule neben Gender und Elternschaft sind, sollte im Rahmen zukünftiger Forschung geklärt werden.

## Literatur

- Achatz, Juliane; Hinz, Thomas 2001: Wandel einer Wissenschaftsorganisation und die Integration von Frauen, in: Zeitschrift für Soziologie 30 (5), S. 323-340.
- Allmendinger, Jutta 2001: Soziologie, Profession und Organisation, in: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): Gute Gesellschaft. Verhandlungen des 30. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Köln 2000, Opladen, S. 21-51.
- Allmendinger, Jutta 2005: Fördern und Fordern – was bringen Gleichstellungsmaßnahmen Forschungseinrichtungen? Empirische Ergebnisse, in: Spellerberg, Annette (Hrsg.): Die Hälfte des Hörsaals. Frauen in Hochschule, Wissenschaft und Technik, Berlin, S. 51-74.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld, [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf) (23.7.2010).
- Bakshi-Hamm, Parminder 2008: Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund und ihre Erfahrungen an deutschen Universitäten, in: Lind, Inken; Löther, Andrea (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Cews.publik.no12., Mannheim, S. 61-90.
- Bakshi-Hamm, Parminder; Lind, Inken 2008: Migrationshintergrund und Chancen an Hochschulen: Gesetzliche Grundlagen und aktuelle Statistiken, in: Lind, Inken; Löther, Andrea (Hrsg.): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. cews.publik.no12, Mannheim, S.11-24.
- Becker, Gary 1957: The economics of discrimination, Chicago.
- Becker, Rolf (Hrsg.) 2011: Integration durch Bildung, Wiesbaden.
- Benschop, Yvonne; Brouns, Margo 2003: Crumbling Ivory Towers: Academic Organizing and its Gender Effects, in: Gender, Work and Organization 10 (2), S. 194-212.
- Bochow, Michael; Joas, Hans 1987: Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus, Frankfurt am Main.

- Bourdieu, Pierre 1975: The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason, in: *Social Science Information* 14 (6), S. 19-47.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*, Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre 1988: *Homo academicus*. 1. Aufl. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart.
- Brothun, Mechthild 1988: Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen in universitären Spitzenpositionen, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (2), S. 316-336.
- Brouns, Margo 2007: The Making of Excellence – Gender Bias in Academia, in: Wissenschaftsrat (Hrsg.): *Exzellenz in der Wissenschaft und Forschung – Neue Wege in der Gleichstellungspolitik. Dokumentation der Tagung am 28./29.11.2006 in Köln*, Köln, S. 23-42.
- Crenshaw, Kimberlé 1989: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, in: *University of Chicago Legal Forum* 1989, S. 139-167.
- Davis, Kathy 2008: Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful, in: *Feminist Theory* 9 (1), S. 67-85.
- Friedel-Howe, Heidrun 1993: Frauen und Führung. Mythen und Fakten, in: Rosenstiel, Lutz von; Regnet, Erika; Domsch, Michel (Hrsg.): *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement*, Stuttgart, S. 533-545.
- Geißler, Rainer 2005: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Bildungssoziologische Beiträge*, Weinheim, S. 71-101.
- Geenen, Elke M. 1994: Blockierte Karrieren. Frauen in der Hochschule, in: Röhrich, Wilfried; Schlüter-Knauer, Carsten (Hrsg.): *Kieler Beiträge zur Politik und Sozialwissenschaft, Band 9*, Opladen.
- Gottburgsen, Anja; Sixt, Michaela 2012: Vergebene Chancen – Die Ressource Bildung und akkumulierte soziale Ungleichheit, in: Knecht, Alban; Schubert, Franz-Christian (Hrsg.): *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart, i.E.
- Gottburgsen, Anja; Gross, Christiane 2012: Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen?, in: Solga, Heike; Becker, Rolf (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Sonderband der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Wiesbaden, i.E.
- Gupta, Namrata; Kemelgor, Carol; Fuchs, Stefan; Etkowitz, Henry 2004: The „Triple Burden“. A Cross-cultural Analysis of the Consequences of Discrimination of Women in Science, in: European Commission (Hrsg.): *Gender and Excellence in the Making*, Luxembourg, S. 41-50.
- Hartmann, Michael; Kopp, Johannes 2001: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? Promotion, soziale Herkunft und der Zugang zu Führungspositionen in der deutschen Wirtschaft, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (3), S. 436-466.
- Holtkamp, Rolf; Fischer-Bluhm, Karin; Huber, Ludwig 1986: *Junge Wissenschaftler an der Hochschule. Bericht der Arbeitsgruppe „Lage und Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses“*. Frankfurt am Main.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael 2010: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Ausgewählte Ergebnisse, Berlin, [http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19\\_Kurzfassung.pdf](http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz19_Kurzfassung.pdf) (26.10.2011).
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli 2007: Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität, in: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hrsg.): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*, Frankfurt am Main, S. 19-41.

- Knapp, Gudrun-Axeli 2008a: „Intersectionality“ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung?, in: Casale, Rita; Rendtorff, Barbara (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung, Bielefeld, S. 33-54.
- Knapp, Gudrun-Axeli 2008b: Verhältnisbestimmungen: Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive, in: Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Über-Kreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz, Münster, S. 138-170.
- Krais, Beate 2008: Wissenschaft als Lebensform. Die alltagspraktische Seite akademischer Karrieren, in: Haffner, Yvonne; Krais, Beate (Hrsg.): Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern, Frankfurt am Main, S. 177-211.
- Kulis, Stephen; Chong, Yinong; Shaw, Heather 1999: Discriminatory Organizational Contexts and Black Scientists on Postsecondary Faculties, in: Research in Higher Education 40 (2), S. 115-148.
- Leemann, Regula J. 2002: Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen, Zürich.
- Lenger, Alexander 2008: Die Promotion. Ein Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit, Konstanz.
- Limbach, Jutta 2007: Zur Situation von Wissenschaftlerinnen im Kontext gesellschaftlicher Normen und Strukturen, in: Wissenschaftsrat (Hrsg.): Exzellenz in der Wissenschaft und Forschung – Neue Wege in der Gleichstellungspolitik. Dokumentation der Tagung am 28./29.11.2006 in Köln, Köln, S. 11-21.
- Lind, Inken 2004: Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen. Ein Forschungsüberblick, Bielefeld.
- Lind, Inken 2008: Aufgeschobene Kinderwünsche, eingeschränkte Perspektiven? Zur Vereinbarkeit von Wissenschaft und Elternschaft – Ergebnisse einer aktuellen Studie, in: Forschung & Lehre 15 (11), S. 754-756.
- Lutz, Helma; Herrera-Vivar, Marie-Teresa; Supik, Linda (Hrsg.) 2010: Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, Wiesbaden.
- McCall, Leslie 2005: The Complexity of Intersectionality, in: Signs 30 (3), S. 1771-1800.
- Metz-Göckel, Sigrid; Möller, Christina; Auferkorte-Michaelis, Nicole 2009: Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht? Kinderlosigkeit und Beschäftigungsverhältnisse des wissenschaftlichen Personals aller nordrhein-westfälischen Universitäten, Opladen.
- Phelps, Edmund S. 1972: The Statistical Theory of Racism and Sexism, in: The American Economic Review 62 (4), S. 659-661.
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus 2010: Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft, in: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden, S. 11-16.
- Regelmann, Ada-Charlotte 2005: „Man muss es sich eben leisten können...“. Eine empirische Studie zu studentischen Hilfskräften an der Philipps-Universität Marburg im Dezember 2004, Frankfurt am Main, [http://www.gew.de/Binaries/Binary39480/Hiwistudie\\_Marburg2004.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary39480/Hiwistudie_Marburg2004.pdf) (15.9.2010).
- Skachkova, Penka 2007: Academic Careers of Immigrant Women Professors in the U.S., in: Higher Education 53 (6), S. 697-738.
- Steinpreis, Rhea E.; Anders, Katie A.; Ritzke, Dawn 1999: The Impact of Gender on the Review of the Curricula Vitae of Job Applicants and Tenure Candidates: A National Empirical Study, in: Sex Roles 41 (7-8), S. 509-528.
- Vogel, Ulrike; Hinz, Christiana 2004: Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften, Bielefeld.
- Wennerås, Christine; Wold, Agnes 1997: Nepotism and Sexism in Peer Review, in: Nature 387 (6631), S. 341-343.
- Winker, Gabriele; Nina Degele 2009: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld.
- Zimmer, Annette; Krimmer, Holger; Stallmann, Freia 2007: Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität, Opladen.



# Erwerbsbeteiligung von Migranten in Leiharbeit. Chance auf Integration oder Weg in die Sackgasse?

Sandra Siebenhüter

## Zusammenfassung

Für Migrantinnen und Migranten, besonders für neu zugewanderte, erfüllt ein Arbeitsplatz mehrere Funktionen: Er ist einerseits Ausdruck einer strukturellen Integration, aber vor allem auch ist er Ausgangspunkt für stabile und langfristige Kommunikations- und Sozialkontakte mit anderen Akteuren der Aufnahmegesellschaft und einer Platzierung, d.h. somit ein wichtiger Schritt hin zur Sozialintegration der Betroffenen und ihrer Familien (vgl. Esser 2000). Für einen „Normalarbeitsplatz“ stehen beide Funktionen (strukturelle und soziale) außer Frage und anhand vieler Gastarbeiterbiographien lässt sich bis heute nachzeichnen, welches integrative Potenzial der langjährigen Beschäftigung in einem Betrieb und damit der Mitgliedschaft zu einem stabilen Sozialgefüge zukommt. In dem vorliegenden Beitrag wird die Frage aufgeworfen, inwieweit auch ein Leiharbeitsplatz (als Hilfskraft) diese Funktionen erfüllen kann oder ob dieser vielfach prekäre Arbeitsmarktstatus bei Migrantinnen und Migranten nicht eine soziale Desintegration vorantreibt und einer möglichen Segmentation oder sogar Marginalität Vorschub leistet.

## 1. Vorbemerkung

Dieser Beitrag beruht auf den zentralen Ergebnissen einer 18-monatigen qualitativen Studie der Otto-Brenner-Stiftung<sup>1</sup>, die im Oktober 2011 veröffentlicht wurde. Diese ging der Frage nach, in-

wieweit Migrantinnen und Migranten<sup>2</sup>, die in Leiharbeit als Hilfskraft tätig sind, trotz einer Beschäftigung in ihren sozialen Teilhabechancen eingeschränkt und damit in ihren Integrationsbemühungen behindert werden. Für die in Südbayern, überwiegend in Betrieben der Elektro- und Metallbranche durchgeführte Studie, wurden 116 Personen befragt, darunter 41 Leiharbeiterinnen und -arbeitnehmer (31 mit/10 ohne Migrationshintergrund). Die Datenerhebung erfolgte mittels leitfadengestützter (Experten-)Interviews, die nach hermeneutischen Verfahren ausgewertet wurden. Zusätzlich erfolgte eingehende Analyse von wissenschaftlicher Literatur und Dokumenten (Unternehmensdarstellungen von Leiharbeitsverbänden und Verleihern, Artikel in Fachzeitschriften, usw.). Insbesondere die Befragung der Zielgruppe „Migrantinnen und Migranten in Leiharbeit“ erwies sich als hürdenreich, denn trotz Zusicherung absoluter Anonymität, stehen den ca. 40 befragten LAN etwa die gleiche Anzahl an (kurzfristigen) Interviewabfragen gegenüber. Dabei mag für einige, trotz Übersetzung, die Sprachhürde ursächlich gewesen sein, doch der Hauptgrund, so scheint es, war die Angst vor Repressalien. Die Interviews mit aktuellen oder ehemaligen LAN wurden überwiegend in Einzelgesprächen, teilweise auch in Gruppen durchgeführt. Bei Bedarf wurde eine muttersprachliche Übersetzung mit hinzugezogen, wobei jedoch darauf geachtet wurde, dass es sich hierbei um eine Vertrauensperson der Befragten handelte. Der Kontakt zu den Migrantinnen und Migranten kam meist über Migrantenselbst-

1 „Integrationshemmnis Leiharbeit. Auswirkungen von Leiharbeit auf Menschen mit Migrationshintergrund“, Otto-Brenner-Stiftung, Frankfurt (Siebenhüter 2011).

2 Der Begriff wird gleichbedeutend für den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ verwendet und rekuriert hierbei auf die Definition des Statistischen Bundesamtes, d.h. er umfasst alle seit 1950 nach Deutschland Zugewanderten und deren Nachkommen.

organisationen (MSO), d. h. Vereine und Verbände, sowie über Integrationsberater, Bildungsträger, Betriebsräte von Entleihbetrieben, aber auch den örtlichen Tafeln zustande. Ebenso wurden Angehörige der Stammbelegschaft interviewt, die in den Betrieben mit LAN zusammenarbeiten. Ergänzend wurden zahlreiche Experteninterviews geführt, um noch eingehendere sowohl organisationale als auch integrationspolitische Sichtweisen auf das Themenfeld zu erhalten. Als Experten gelten Betriebsräte und Personaldisponenten von Verleih- und Entleihfirmen, gewerkschaftliche Ansprechpartner für die Themen Migration und Leiharbeit, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Migrationsnetzwerken und Arbeitskreisen, Vertreterinnen und Vertreter von Arbeitsagenturen und Job Centern. Vervollständigt wurden die Aussagen von Arbeitsrichterinnen und -richtern, ethnischen Ärztinnen und Ärzten, Geistlichen, Journalistinnen und Journalisten und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern u. a. des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und der Bundesagentur für Arbeit (BA). Ziel war es, sowohl umfassend das Verhältnis von Ver- und Entleihfirmen zu beleuchten, sowie die sich daraus ergebenden Strukturen, Dynamiken und Mechanismen zu identifizieren, in denen sich Migrantinnen und Migranten im Hilfskräftebereich bewegen.

## 2. Migrantinnen und Migranten in Leiharbeit

Der Nationale Integrationsplan hebt es nochmals deutlich hervor: *„Die Erfahrung zeigt, dass Integration am besten dort gelingt, wo Menschen mit Migrationshintergrund aktiv im Erwerbsleben stehen.“* (BR 2007:77) Inzwischen ist Leiharbeit ein selbstverständliches Arbeitsmarktinstrument. Dies zeigt sich nicht nur daran, dass im Zeitraum Juni 2009 bis Juni 2010 gut die Hälfte des bundesweiten Anstiegs der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung auf Leiharbeit zurückzuführen ist (BA 2011a: 13), sondern auch, dass seit der Deregulierung des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes im

Jahr 2003 ein nahezu stetiger Anstieg der Beschäftigungszahlen auf derzeit ca. 900.000 zu verzeichnen ist und parallel dazu ein starker Rückgang der Arbeitslosenzahlen.

### 2.1 Migranten sind im Helferbereich überrepräsentiert

Jeder dritte Leiharbeitsbeschäftigte ist im Helferbereich tätig (BA 2011a:14) und demnach in den untersten Entgeltstufen eingruppiert<sup>3</sup>. Dieser Anteil jedoch, in dem überdurchschnittlich viele Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigt sind, wird allerdings von Experten weitaus höher, auf ca. 70 bis 80 Prozent geschätzt (vgl. Siebenhüter 2011:17). Jedoch weisen die Statistiken der Bundesagentur Zugewanderte/Eingebürgerte und deren Nachkommen mit einer deutschen Staatsbürgerschaft (aber mit Migrationshintergrund) nicht gesondert aus, sondern die Statistik erfasst nur Nationalitäten: Demnach sind Ausländerinnen und Ausländer mit 6,8 Prozent (BA 2010a:11) bei der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung unterrepräsentiert. In der Leiharbeit steigt jedoch ihr Anteil auf 13,8 Prozent und im Segment Hilfskräfte auf 18,2 Prozent (BA 2011c: 18). Bezieht man die gesamte Bevölkerung mit Migrationshintergrund mit ein – ihr Anteil liegt bei 19,3 Prozent (Destatis 2011: 7) – ist man gezwungen auf Näherungswerte zurückzugreifen, um Angaben für den Anteil von Hilfskräften in der Leiharbeit mit Migrationshintergrund zu erhalten. Dazu wurde bei den Branchenführern der Leiharbeitsbranche (manpower, Randstad, Adecco) und den Arbeitgeberverbänden (IGZ und BZA – heute BAP) nachgefragt. Von letzter Stelle wurde folgende Auskunft dazu gegeben:

*„Für mein Unternehmen würde ich aber für den Bereich der Geringqualifizierten einen Anteil von ca. 60 Prozent schätzen. Dieser Anteil kann aus meiner Sicht auch auf die gesamte Branche übertragen werden.“* (BZA-Vorstand vom 15.2.2011)

Migrantinnen und Migranten sind aus unterschiedlichsten Gründen als Hilfskraft tätig und damit in einem Arbeitsmarktstatus, der ne-

3 EG 1: 7,01 Euro/7,89 Euro Ost/West – EG 2: 7,46 Euro/8,53 Euro Ost/ West.

Tabelle 1:

**Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten**

	<b>Ausländer</b>	<b>Menschen mit Migrationshintergrund</b>
Anteil an Gesamtbevölkerung	8,9 %	19,3 %
Anteil an sozialversicherungs- pflichtiger Beschäftigung	6,8 %	k.A.
Anteil in Leiharbeit 2. Halbjahr 2010	13,8 %	k.A.
Anteil in Leiharbeit/Helfertätigkeit	18,2 %	60 % (geschätzt lt. BZA-Vorstand)

Quelle: BA 2011b, BA 2011c:18, BA 2010a:4, Destatis 2011:7.

ben einer niedrigen Entlohnung mit bisweilen zusätzlichem ALG II-Bezug (vgl. 2.3), auch mit einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko, teilweise wöchentlich/täglich wechselnden Einsatzorten und damit letztlich auch einer geringen Zahl von stabilen beruflichen Sozialkontakten einhergeht. Dass mit einer geringer werdenden Einbindung in den Arbeitsmarkt (u. a. kurzfristige Beschäftigung, Gefahr der Arbeitslosigkeit, geringe Bezahlung) der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund zunimmt, ist nicht ausschließlich mit ihrer geringeren Qualifikation zu rechtfertigen.

## 2.2 Ursachen und Folgen der Beschäftigung von Migrantinnen und Migranten im Helferbereich

Als Ursachen für die geringere und statusniedrigere Einbindung von Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt – und damit einer Tätigkeit als Hilfskraft in Leiharbeit – lassen sich arbeitsmarktsoziologisch mit einer ungleichen Ausstattung mit Humankapital (u. a. fehlende Schul- und Berufsausbildung, Sprachkenntnisse) und zusätzlichen Risiken struktureller (fehlende Anerkennung der Ausbildung), institutioneller (Einschätzung der Gate-Keeper bei Behörden) und auch interpersonaler Diskriminierung (Fremdenfeindlichkeit) erklären (vgl. Hinz/Abraham 2008, Kalter 2008: 306 ff.). Zudem erweist sich häufig das fehlende soziale Kapital von Zugewanderten – Nichtvorhandensein von Netzwerken (strong/weak ties) (Granovetter 1983, Linn 1999) – als hinderlich, was sich vor allem für Zuwanderergruppen aus der ehemaligen Sowjetunion nachzeichnen lässt (Haberfeld et al. 2011). Ebenso die Nicht-Anerkennung der im Ausland

erworbenen Berufs- und Studienabschlüsse erweist sich als nachteilig (vgl. Brüssig et al. 2009): 2,9 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund haben ihren höchsten beruflichen Abschluss im Ausland erworben. Darunter sind ca. 2 Millionen, die einem Berufsschul- oder Lehrabschluss sowie Meister oder Technikerqualifikationen entsprechen und ca. 867.000 Abschlüsse liegen auf einem Hochschulniveau (BMWi 2010: 4f.). Viele dieser qualifizierten Zuwanderer gelten in Deutschland als ungelernt und somit schwer vermittelbar. Inwieweit das ab 2012 in Kraft tretende Gesetz (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz – BQFG) zur verbesserten Anerkennung von ausländischen Abschlüssen (BR 2011) tatsächlich Abhilfe schafft, bleibt an dieser Stelle abzuwarten. Problematisch ist, dass u. a. keine weitergehenden Regelungen für eine Nach- und Teilqualifizierung der Betroffenen vorgesehen sind. Aufgrund der Verschärfung der Zumutbarkeitsregeln für Empfängerinnen und Empfänger von Arbeitslosengeld und zur Sicherung des Aufenthalts in Deutschland (v. a. Türken) ist die Annahme einer Hilfskrafttätigkeit in Leiharbeit für viele Migrantinnen und Migranten ohne Alternative. Dieser Tatsache sind sich auch Verleiher bewusst, was die Gefahr einer Ungleichbehandlung erhöht (Siebenhüter 2011: 25ff., 49ff.).

In Folge der Deregulierung des Arbeitnehmerüberlassungsgesetzes im Jahr 2003, die den Arbeitsmarkt lt. angebotsorientierter Wirtschaftstheorie flexibler und unternehmensfreundlicher gestalten sollte, erlebte das Instrument der Leiharbeit eine völlige Neuausrichtung. Die Interessen der Arbeitgeber (Ver- und Entleiher) nach Flexibilität- und Risikoverteilung wurden einseitig

über die Bedürfnisse der Arbeitnehmer gestellt. Der Druck und die Unsicherheit, insbesondere für Leiharbeitnehmende, aber auch für Stammbeschäftigte, erhöhten sich. Durch die Möglichkeit, Leiharbeitnehmende dauerhaft im Entleihbetrieb einzusetzen, änderte sich sowohl die Form als auch die Funktion der Leiharbeit (vgl. DGB Bundesvorstand 2009, Dörre et al. 2009) und es kam auf funktionaler und arbeitstechnischer, jedoch nicht auf sozialer Ebene zu einer Verflechtung von Stamm- und Leiharbeitskräften. Dies erzeugt Spannungs- und Konfliktfelder zwischen den Arbeitnehmern (vgl. Holst 2009) und erhöht die Diskriminierungsgefahr insbesondere für Leiharbeitnehmende mit Migrationshintergrund. Zwar änderte sich ab dem 1.12.2011 das Arbeitnehmerüberlassungsgesetz (§ 1 Abs. 1 Satz 2 AÜG) – dahingehend, dass – angelehnt an die EU Leiharbeitsrichtlinie – Leiharbeit nur „vorübergehend“ stattfinden darf, jedoch wurde der Begriff „vorübergehend“ nicht näher definiert und eine genauere Bestimmung durch ein Arbeitsgericht steht noch aus. Vor dem Hintergrund dieser Änderung zeichnet sich bereits eine Übernahmewelle der Entleihbetriebe ab (Öchsner 2011), jedoch muss gefragt werden, welche Verträge (befristete oder unbefristete) langjährig Leiharbeitende dann erhalten.

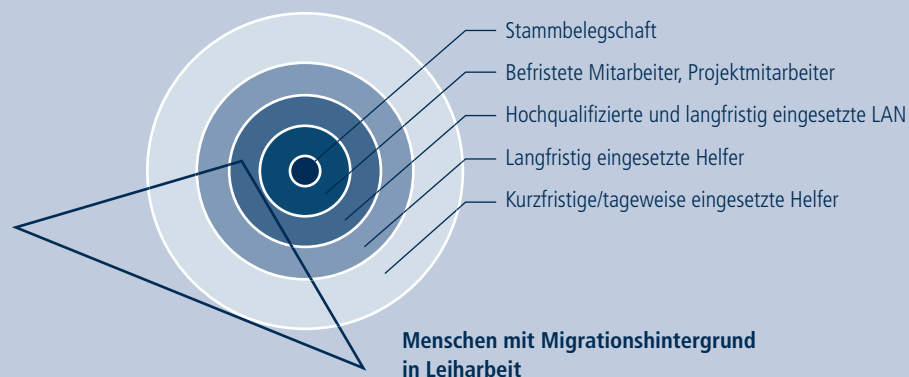
Weitere Nachteile für Beschäftigte in Hilfskräftätigkeiten ergeben sich aufgrund ihrer ge-

ringen Produktivität, der damit geringen Gewinnspanne für den Verleiher und in Folge einer daraus resultierenden geringen Verhandlungsmacht: Sie verfügen kaum über eine Arbeitsmarktverhandlungsmacht (marketplace bargaining power), bestenfalls über eine sehr geringe Arbeitsplatzverhandlungsmacht (workplace bargaining power). Auch fehlen ihnen realistisch betrachtet die Druckmittel von Normalarbeitnehmenden wie z. B. Streik oder Arbeitsniederlegungen (vgl. Silver 2003: 13ff.). Der hohe Preisdruck im „Massenmarkt“ (lt. einer Personaldisponentin) Hilfskräfte, zum Teil getrieben durch die strategischen Einkaufsabteilungen von Großentleihern, verschlechtert zudem die Arbeitsbedingungen der Betroffenen, da die Verleiher in einem starken Wettbewerb untereinander stehen: 2010 waren 10.631 Verleihbetriebe mit Hauptzweck Arbeitnehmerüberlassung registriert. Davon hatten ca. 34 Prozent der Betriebe weniger als 20 Leiharbeitnehmende, 20 Prozent weniger als 10 Leiharbeitnehmende unter Vertrag (BA 2011c: 43). Die kleinen Verleiher können aufgrund ihrer geringen Overhead Kosten niedrigere Angebote abgeben, ebenso ostdeutsche Verleiher aufgrund des Tarifunterschiedes. Zudem wurde in der Krise 2008/09 deutlich, dass gerade der Helferbereich besonders konjunkturabhängig und diese Tätigkeit auch mit einem hohen Arbeitslosigkeitsrisiko verbunden ist (vgl. Burkert 2010: 78).

Abbildung 1:

### Steigender Migrantanteil bei gleichzeitig abnehmender Beschäftigungssicherheit und zunehmendem Prekaritätsrisiko

Migranten – flexibel und prekär



Quelle: vgl. Siebenhüter 2011: 26.

Somit kann konstatiert werden, dass je weiter ein Arbeitsverhältnis vom Normalarbeitsverhältnis (vgl. Abbildung 1), d. h. vom Mittelpunkt entfernt ist, desto höher ist das Prekaritätsrisiko. Gut qualifizierte Leiharbeiter sind demnach weit aus geringer von Arbeitslosigkeit betroffen als Helfertätigkeiten, und auch hierbei gilt es nochmals zu unterscheiden zwischen langfristig eingesetzten Helfern oder nur wochenweisen Einsätzen. Dabei nimmt der Anteil der Leiharbeitskräfte mit Migrationshintergrund umso stärker zu, je geringer einerseits die Arbeitsplatzsicherheit, andererseits die Erwartungen an die Flexibilität sind. Je kurzfristiger eine Helfertätigkeit ist (z. B. Abladetätigkeiten bei hohem Anlieferaufkommen, Umetikettierungen), desto weniger gering sind die Anforderungen an Sprachkompetenz und Alter (vgl. Aussage Siebenhüter 2011: 19) und somit finden auch schwer vermittelbare Migrantinnen und Migranten eine kurzfristige Anstellung.

### 2.3 Der Boom der Leiharbeit – ein teuer erkaufter Erfolg?

Trotz vielfacher Kritik bestätigen die sinkenden Arbeitslosenzahlen (BA 2011d), und hier insbesondere der Rückgang der Langzeitarbeitslosen seit 2006, die Politik darin, Leiharbeit als Arbeitsmarktinstrument weiterhin zu fördern. Bis heute verbindet sich damit die Hoffnung, auf diesem Wege auch als schwer vermittelbar geltende Gruppen (u. a. Zugewanderte) in den Arbeitsmarkt einzubinden. Bei genauer Betrachtung zeigen sich jedoch vielfältige Kritikpunkte, die insbesondere vor dem Hintergrund der Integrationsdiskussion zu berücksichtigen sind:

- Aufgrund des hohen Wettbewerbs in der Branche ist das durchschnittliche sozialversicherungspflichtige Brutto-Monatsentgelt von Vollzeitbeschäftigten in der Leiharbeit in den vergangenen Jahren stetig gesunken und lag bei Hilfskräften im Jahr 2010 bei 1.226 Euro (BA 2011b: 22).
- 10,5 Prozent der vollzeitbeschäftigten Leiharbeitnehmenden verdienen monatlich weniger als 1.000 Euro; in Ostdeutschland beträgt die-

ser Anteil 21 Prozent. Ein weiteres Fünftel in Westdeutschland hat ein Monateinkommen zwischen 1.001 Euro und 1.200 Euro; im Osten beträgt dieser Anteil 25 Prozent (DGB 2011a: 2). Unter den geringen Einkommen fallen insbesondere Hilfskräfte, die ihr Einkommen durch ALG II-Leistungen aufstocken und somit für die Dauer der Leiharbeit dauerhaft im staatlichen Transfersystem gefangen sind:

- Der Anteil der ALG-II-Bezieherinnen und -Bezieher unter allen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten lag im Juni 2010 bei 2,7 Prozent, in der Arbeitnehmerüberlassung bei 13,1 Prozent (Deutscher Bundestag 2011a: 30).
- Das niedrige Einkommen in Kombination mit der geringen Beschäftigungssicherheit führt damit nicht nur zu einem „Aufstockerstatus“ während der Zeit der Leiharbeit, sondern auch im Alter. Für Migrantinnen und Migranten ist dieser Wechsel von zusätzlichem ALG II-Bezug hin zum ALG I-Bezug und zurück mit einer zusätzlichen Verunsicherung verbunden, da sie immer wieder bürokratische Hürden überwinden müssen. In Folge der Sprachbarriere, aus Scham und Angst vor Stigmatisierung auch seitens der eigenen Familie und Community oder auch „aus Angst vor staatlicher Überwachung“ beantragen bisweilen Migrantinnen und Migranten die ihnen zustehenden sozialen Leistungen nicht, sondern sind noch in einem zusätzlichen Mini-Job tätig (vgl. Siebenhüter 2011: 38).
- Die Beschäftigungsfähigkeit von Leiharbeitenden nimmt stetig ab, da sowohl Entleiher wie Verleiher kaum bereit sind, in betriebliche Weiterbildung und Qualifikation zu investieren (vgl. Promberger 2007: 133). Gerade für (junge) Migrantinnen und Migranten, welche ohnehin geringere Arbeitsmarktchancen haben, stellt damit die Leiharbeit eine echte Sackgasse dar und führt zu einer „latenten berufsbiografischen Bedrohung“ (Krämer/Speidel 2004: 133).
- Leiharbeitende sind verschiedensten Disziplinierungsmechanismen ausgesetzt: Neben einer Selbstdisziplinierung (Dörre 2011: 395) unterliegen sie einer Disziplinierung durch Stammbeschäftigte, durch andere Leiharbeitende und,

spezifisch bei Migrantinnen und Migranten, noch einer Disziplinierung seitens der ethnischen Community (Siebenhüter 2011: 57-63). Als Ausdruck dieser mit der Leiharbeit einhergehenden Selbst- und Fremddisziplinierung und hohen Verunsicherung kann auch die im Rahmen der Datenerhebung hohe und kurzfristige Absagequote von Interviewenden in Leiharbeit verstanden werden. Den 41 Interviews mit Leiharbeitenden steht ca. die gleiche Zahl an angefragten und zugesagten Interviewterminen gegenüber. Obwohl im Vorfeld den Interviewpersonen absolute Anonymität zugesagt wurde und zum Teil Termine und Befragungsorte von den Betroffenen selbst vorgeschlagen und dann über Kontaktpersonen bestätigt wurden, erschienen diese nicht zum Interview.

### 3. Auf der Suche nach einer Chance

#### 3.1 *Leiharbeit im Spiegel des Integrationsmodells*

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Hilfskräfte sind aufgrund ihres niedrigen Einkommens, ihrer geringen Chancen auf Weiterbildung, dem erhöhten Arbeitslosigkeitsrisiko, der Minimierung von Arbeitnehmerrechten und der fehlenden Zeitsouveränität objektiv geringer strukturell integriert als Menschen mit einem Normalarbeitsverhältnis. Zusätzlich verweist auch ihre subjektive Wahrnehmung auf eine geringe Teilhabe, da Leiharbeit mit geringeren sozialen Kontakten und damit einer geringen Chance auf Netzwerkbildung einhergeht (vgl. IAB 2011). Zusätzlich deprivierend ist die stets gegenwärtige Wahrnehmung der Leiharbeitenden, welche Vorteile ein „fester Arbeitsplatz“ im Betriebsablauf hat: u.a. Wissen über formelle und informelle Netzwerke und Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, feste Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner bei Wünschen und Problemen, Einbindung in die Stellenausschreibungen des

Betriebes, Möglichkeiten, Angehörige und Kinder in den Betrieb zu vermitteln, finanzielle Beteiligung an Prämienzahlungen, geringere Zahl an Ansprechpartnern und ggf. Erwerb von Betriebsrentenansprüchen.

Um nun das Argument „Arbeit schafft Integration“ noch weitergehend für die Leiharbeit zu prüfen, wird konzeptionell der Integrationsbegriff von Hartmut Esser (2000, 2004) zugrunde gelegt, der zwei Arten von Integration unterscheidet: Systemintegration und Sozialintegration. Systemintegration umfasst das Zusammenwirken und die Integration funktionaler Teilsysteme in das gesellschaftliche Gesamtsystem. Dies erfolgt i.d.R. über die Mechanismen des Marktes, der Organisationen oder über Medien. Meist findet sie ohne bewusstes Zutun der Zuwanderer statt, da sie selbstverständlich als Marktteilnehmer auftreten und mit spezifischen Organisationen (Schule, Ämter usw.) in Kontakt stehen. Damit jedoch diese Systemintegration erfolgreich verlaufen kann, ist eine gelingende Sozialintegration unabdingbar. Diese verläuft prozesshaft, ist weit aus komplexer und steht für die aufgeworfene Fragestellung – inwieweit eine Leiharbeitstätigkeit als Hilfskraft Integration unterstützt – im Mittelpunkt.

Die Sozialintegration fragt nach dem Grad und der Qualität der Inklusion der Migrantinnen und Migranten etwa in einem Betrieb oder der Nachbarschaft und sie verläuft in weiten Teilen auch auf der Handlungsebene, also dem alltäglichen Miteinander. Darüber hinaus ist sie kein einseitiger Prozess, sondern die Aufnahmegesellschaft muss ebenfalls gewillt sein und aktiv daran mitwirken, dass Zuwanderer überhaupt die Chance haben, sich mit ihrer kulturellen Prägung und ihren Weltanschauungen hier zu integrieren. Eine soziale, politische und rechtliche Gleichstellung ist dafür unabdingbar. Darstellbar wird diese anhand von vier Dimensionen (vgl. Esser 2000: 270ff.), die hier in Beziehung zu einer Beschäftigung als Hilfskraft gesetzt werden.

Übersicht 1:

**Gegenüberstellung der Dimensionen der Sozialintegration nach Esser mit dem Alltag von Leiharbeitnehmenden mit Migrationshintergrund**

Dimensionen der Sozialintegration	Arbeitsrealität von Leiharbeitnehmenden mit Migrationshintergrund
<p><b>Kulturation</b></p> <p>(kognitive Ebene: Erwerb von Sprache, von Fertigkeiten und Wissen um Normen und Werte)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Häufig Zusammenarbeit mit Migranten mit ebenfalls geringen Sprachkenntnissen</li> <li>• Bei geringen Sprachkenntnissen Zuweisung von „sprachlosen Arbeiten“</li> <li>• Aufgrund geringer Zeit- und Geldressourcen kaum Möglichkeiten, Sprachniveau weiter zu vertiefen und an Weiter- und Fortbildungen teilzunehmen</li> <li>• Verlust bisheriger beruflicher Kompetenzen aufgrund Nicht-Anerkennung mitgebrachter Ausbildung</li> <li>• Geringe Chancen auf Weiterbildung im Rahmen der Leiharbeit, nur Nutzung von vorhandenen Potenzialen</li> <li>• Geringe Lernpotenziale „on the job“, da Hilfstätigkeiten häufig monotone, sich wiederholende Tätigkeiten umfassen (vgl. Syben 2009)</li> <li>• Mangelnde Kenntnisse von Arbeitnehmerrechten und Zuständigkeiten im Betrieb</li> <li>• Hohe Verunsicherung und damit „leichte“ Opfer von Normüberschreitung und „leeren Versprechungen“ seitens Entleihern und Verleihern</li> </ul>
<p><b>Platzierung</b></p> <p>(strukturelle Ebene: Übernahme von sozialen Rechten, Erreichung von gesellschaftlichen Positionen z. B. im Arbeitsmarkt)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geringe strukturelle Integration durch prekäre Leiharbeitsverhältnisse: geringes Sozialprestige, geringes Einkommen, hohe Gefahr der Arbeitslosigkeit, geringe Übernahmechancen</li> <li>• Geringe Organisationsquote in Gewerkschaften und geringes Wissen um rechtliche Unterstützung (kostenlose Rechtsberatung, Prozesskostenbeihilfe)</li> <li>• Geringes Vertrauen in die deutsche Justiz und damit in die Durchsetzbarkeit von Arbeitnehmerrechten</li> <li>• Statusabwertung und Frustration durch Nicht-Anerkennung der mitgebrachten Ausbildung</li> <li>• Geringe bis keine Aufstiegsmöglichkeiten</li> </ul>
<p><b>Interaktion</b></p> <p>(soziale Ebene: alltägliche interethnische Sozialbeziehungen wie z. B. Freundschaften)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch zahlreiche Einsatzwechsel bedingt, häufig wechselnde Sozialkontakte (Vorgesetzte, Kollegen) &gt; stark minimierte Möglichkeiten, langfristige Sozialbeziehungen zu anderen Kollegen aufzunehmen</li> <li>• Fehlendes Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe und aufgrund der geringen Verweildauer auch geringes Interesse der Stammbeschäftigten, Kontakte mit Leiharbeitenden zu intensivieren</li> <li>• Nichteinladung der Leiharbeiter zu Betriebsfeiern bzw. freiwillige Nichtteilnahme aufgrund des Gefühls des „Nicht-Zugehörens“</li> <li>• Durch Leiharbeit (geringes Einkommen, kein festes Arbeitsverhältnis) bedingte geringe Möglichkeiten, ethnische Wohnquartiere zu wechseln und so geringere Chancen auf autochthone Nachbarschaft</li> </ul>
<p><b>Identifikation</b></p> <p>(emotionale Ebene: Zuwendung und Unterstützung, Entstehung eines „Wir-Gefühls“)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geringe Chancen für die Entstehung eines „Wir-Gefühls“ durch erfolgte Trennung von Belegschaften in Stamm- und Leiharbeitnehmende</li> <li>• „Unfreiwillige“ Nicht-Teilnahme an Betriebsversammlungen und Warnstreiks aufgrund der Angst vor negativen Konsequenzen und damit Signale geringer Solidarität gegenüber Stammbeschäftigten</li> <li>• Vielfache Trennung der Belegschaften in den Pausenzeiten</li> <li>• Gefahr der Disziplinierung seitens der Stammbeschäftigten und anderer Leiharbeitenden</li> <li>• Durch die atomisierende Wirkung der Leiharbeit kaum Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit Leiharbeitnehmenden des gleichen Verleihers</li> <li>• Kaum politische Partizipationsmöglichkeiten durch fehlende Mitgliedschaft in Gewerkschaften und erschwerte Möglichkeiten, an Betriebsratswahlen teilzunehmen</li> <li>• Kritische Einstellung, geringes Vertrauen zu Betriebsräten (des Ver- und Entleihers) und zu Vertrauensleuten</li> </ul>

Quelle: eigene Darstellung.

Diese vier Dimensionen stehen in einer kausalen Beziehung zueinander, beziehen sich aufeinander und hängen auch absteigend voneinander ab. Demnach kann eine Integration auf emotionaler Ebene nur dann erfolgreich verlaufen, wenn positiv wahrgenommene soziale Interaktionen zur deutschen Gesellschaft vorhanden sind; diese

wiederum können nur gelingen, wenn auch eine strukturelle Einbindung erfolgt ist. Somit sind Migrantinnen und Migranten, die durch ihre (anerkannte) Ausbildung und Arbeitsmarkteinbindung strukturell stark positioniert sind, i.d.R. auch auf sozialer und kultureller Ebene erfolgreicher integriert.

Für Leiharbeitnehmende in Hilfskraft ist der Prozess bereits am Ausgangspunkt (Kulturation) bruchstückhaft und zieht vielfältige Folgeprobleme nach sich: Befragte Hilfskräfte mit Migrationshintergrund berichten, dass sich ihr bisheriges Sprachniveau sogar verschlechtert, da sie aufgrund der Helfertätigkeit mit vielfach anderen Migrantinnen und Migranten zusammentreffen, die ebenfalls nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. Ebenso berichten sie über eine Trennung von Stamm- und Leihbelegschaften während der Pausenzeiten, so dass auch hier vielfach nur die „Herkunftssprache“ mit Angehörigen der gleichen Ethnie praktiziert wird. Des Weiteren haben sie durch die häufigen Arbeitsplatzwechsel kaum Gelegenheit, über rein arbeitstechnische Fragen hinaus in Gespräche mit einheimischen Arbeitnehmern zu kommen. Das geringe Einkommen wiederum bedingt, dass sie meist in Stadtvierteln wohnen bleiben, die billigen Wohnraum und damit verbunden ihrerseits bereits einen hohen Migrantenanteil aufweisen. Aus dieser geringen Einbindung, insbesondere auf der strukturellen und sozialen Ebene, lassen sich angelehnt an Esser zwei Entwicklungen im Verhältnis der Herkunftsgesellschaft und der Aufnahmegesellschaft nachzeichnen, die sich auch im Rahmen der Interviews bestätigt haben: Zum einen die Gefahr einer ethnischen Segmentation, d. h. eine „Rückbesinnung“ auf die ethnische Gruppe (vgl. 3.2) oder eine weitergehende Marginalisierung, d. h. die Betroffenen fühlen sich weder der ethnischen Gruppe noch der deutschen Gesellschaft zugehörig. Diese Entwicklung ist evident bei Migrantinnen und Migranten, die eine hohe Statusabwertung durch die Hilfskrafttätigkeit erleben (z. B. Akademikerinnen und Akademiker) und aufgrund der Scham auch nur geringen Kontakt mit der eigenen Community pflegen. Ursache dafür kann auch die Angst sein, dass dieser Statusverlust an die Zurückgebliebenen im Herkunftsland berichtet wird. Im Rahmen der Interviews zeigte sich dies v. a. bei Aussiedlerinnen und Aussiedlern und bewirkt, dass sich somit ihre hiesigen Sozialkontakte nahezu ausschließlich auf ihre unmittelbare Familie beziehen. Eine mögliche Folge ist auch die Entscheidung, in

das Herkunftsland zurückzukehren (Remigration/Rückkehrmigration, vgl. Schönhuth 2008: 63f.)

### 3.2 *Die ethnische Community als Stabilisationsfaktor?*

Die betroffenen Hilfskraftbeschäftigten mit Migrationshintergrund werden aufgrund der Dynamik der Leiharbeit unfreiwillig zu Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern, die auch für Gewerkschaften nur schwer erreichbar sind. Durch die Deregulierung des AÜG im Jahr 2003 kam es zur Zerstörung von kollektivem Handeln, da die Rechte (u. a. Equal Pay) der Leiharbeitnehmenden reduziert wurden. Die Deregulierung schwächte somit auch das Sicherheitsgefühl der Betroffenen auf Kosten der Flexibilität. Unter diesem weniger an Sicherheit (dauerhafter Einsatz der Leiharbeit) leiden jedoch auch die Stammbeschäftigten. Die Atomisierungsstrategie der Leiharbeit führte dazu, dass den Migrantinnen und Migranten nicht nur ein Sicherheitsgefühl fehlt, sondern in Folge davon auch die Möglichkeit zu kollektivem Handeln, das wiederum Sicherheit erzeugen könnte. Neben dem fehlenden Sicherheitsgefühl geht ihre Tätigkeit kaum noch mit den latenten und manifesten Funktionen einer Erwerbstätigkeit einher (vgl. Jahoda 1980), und letztlich beschränken sich dann die längerfristigen Sozialbeziehungen vielfach auf die eigene Ethnie. Da der Arbeitsplatz unter den dargestellten Bedingungen als Konstruktionsmechanismus für eine kollektive Identität ausfällt und sich insbesondere in den ethnischen Communities und Familien vielfach mehrfache Leiharbeiterbiographien überlagern, zeigen sich dort Neudefinitionen. Diese umfassen je nach Herkunft und Aufenthaltsdauer der Gruppe Formen von Selbststigmatisierungen und dem kollektiven Gefühl, Arbeitsmarktverlierer zu sein. Es entwickeln sich neue soziale Welten, die noch einer weitergehenden Untersuchung bedürfen. Doch bereits jetzt zeigen sich Anzeichen dafür, dass türkische Hilfskräfte, als ethnische Gruppe, andere Bewertungsschemata an die Leiharbeitstätigkeit anlegen als etwa Zugewanderte aus den GUS Staaten, insbesondere Aussiedlerinnen und Aussiedler.



Politisch bedeutsam ist, dass ethnisch/nationale Gruppen die fehlende Wertschätzung der Betroffenen thematisieren in der Hoffnung, neue Widerstandsidentitäten (Castells 2003) herauszubilden, um so die Lücke der fehlenden Arbeitsidentität zu füllen. Als weiterer Ausdruck einer Desintegration und der „Abwendung“ von der Aufnahmegesellschaft kann die bewusste Hinwendung zu ethnischen Verleihern (Siebenhüter 2011: Kap.7) gesehen werden, d. h. Verleihfirmen, in denen sowohl die Geschäftsführung sowie das interne (Personaldisposition) und das externe Personal (Leiharbeitnehmende) der gleichen Ethnie angehören. Neben einer Vielzahl von Gründen, in einer solchen Verleihfirma zu arbeiten, lassen sich u.a. auch Erfahrungen mit „Rassismus“ bei anderen Verleihern oder durch anderen Leiharbeitnehmenden nachzeichnen, aber auch der Wunsch „unter sich zu sein“ und dem Gefühl „die wollen uns nicht“ Ausdruck zu verleihen.

## 6. Fazit

Leiharbeit hat aufgrund der ihr innewohnenden Dynamik für alle Betroffenen eine desintegrative Wirkung. Jedoch sind Einheimische meist bis zum Zeitpunkt der Leiharbeit über ihre Familien wirtschaftlich, kulturell und sozial integriert, so dass die Sozialintegration und damit eine gesellschaftliche Teilhabe sichergestellt sind. Bei Menschen mit Migrationshintergrund stellt sich die Situation völlig anders dar, und zwar sowohl für die Neuzugewanderten, die erst am Anfang des Weges einer gesellschaftlich-sozialen Teilhabe

stehen, sowie für Migrantinnen und Migranten, die bereits länger in Deutschland leben, aber die aus verschiedenen Gründen (Arbeitslosigkeit, Sprachschwierigkeiten usw.) noch auf dem Weg sind. Beide Gruppen können durch eine anhaltende Beschäftigung in Leiharbeit den langen und fordernden Integrationsprozess erst gar nicht beginnen bzw. weiterführen; sie werden um ihre strukturellen, sozialen und politischen Teilhabechancen gebracht und ihr Bemühen und das ihrer Familien um Integration wird stark behindert. Vor allem die örtliche und soziale Flexibilität empfinden Migrantinnen und Migranten als sehr belastend, da es mit einem hohen Unsicherheitsgefühl, einer sehr geringen Zeitautonomie und einer ständigen sozialen Anpassungs- und Bewährungsleistung verbunden ist. Daher überrascht es kaum, dass Betroffene sich vereinzelt dafür entscheiden die Leiharbeit gegen eine noch geringer bezahlte, jedoch dauerhafte Tätigkeit in einem Betrieb einzutauschen, um zumindest in ein stabiles soziales Umfeld integriert zu sein und seitens der Kolleginnen und Kollegen und Vorgesetzten eine gewisse Wertschätzung zu erfahren. Da sie als Hilfskraft vielfach ohnehin „Aufstocker“ waren, ändert der noch geringere Verdienst kaum etwas an ihrer finanziellen Lage, jedoch erfüllt ein Arbeitsplatz in einem stabilen sozialen Umfeld ihr Sicherheitsgefühl. Die Forderung ist daher: Es muss dem Schutzbedürfnis und den sozialen Chancen von Menschen mit Migrationshintergrund wieder stärker Rechnung getragen werden. Dieser berechnete Anspruch kann nicht mit dem Verweis auf mehr Flexibilität als alternativlose Notwendigkeit weggewischt werden.

## Literatur

- BA – Bundesagentur für Arbeit 2010 a: Analytikreport der Statistik. Analyse des Arbeitsmarktes für Ausländer Dezember 2010, Nürnberg.
- BA – Bundesagentur für Arbeit 2011 a: Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeitsmarkt in Deutschland, Zeitarbeit in Deutschland, Nürnberg.
- BA – Bundesagentur für Arbeit 2011 b: Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeitsmarkt in Deutschland, Zeitarbeit in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen, Nürnberg.
- BA - Bundesagentur für Arbeit 2011 c: Arbeitnehmerüberlassung, Leiharbeiter und Verleihbetriebe im 2. Halbjahr 2010, Nürnberg. Berichtszeitraum 2. Halbjahr 2010 bzw. zum Stichtag 31. Dezember 2010.
- BA – Bundesagentur für Arbeit 2011 d: Der Arbeits- und Ausbildungsmarkt in Deutschland – Monatsbericht September 2011, Nürnberg 2011.
- Destatis – Statistisches Bundesamt 2011: Datenreport 2011 – Der Sozialbericht für Deutschland.
- Deutscher Bundestag 2011 a: Drucksache 17/4764 vom 14.2.2011. Antwort auf die Kleine Anfrage der Fraktion Die Linke (Drucksache 17/4590): <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/17/047/1704764.pdf>.
- BMWi – Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010: Machbarkeitsstudie zum Aufbau eines berufs- und länderübergreifenden Informationsportals (Datenbank) zur Erschließung der Beschäftigungspotenziale von Migranten und Migrantinnen, 31.5.2010.
- BR – Bundesregierung 2007: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin.
- BR – Bundesregierung 2011: Pressemitteilung Nr. 356 vom 30.9.2011, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin.
- Brinkmann, Ulrich; Dörre, Klaus; Kraemer, Klaus; Röbenack, Silke; Speidel, Frederic 2006: Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.
- Brussig, Martin; Dittmar, Vera; Knuth, Matthias 2009: IAQ-Report 2009-08 „Verschenkte Potentiale“, Duisburg-Essen.
- Burkert, Carola 2010: Migration, Integration and the Labor Market after the Recession in Germany, in: Migration and Immigrants Two Years after the Financial Collapse: Where Do We Stand? Washington D.C.
- Castells, Manuel 2003: Die Macht der Identität. Das Informationszeitalter II, Opladen.
- Crimmann, Andreas; Ziegler, Kerstin; Ellguth, Peter; Kohaut, Susanne; Lehmer, Florian 2009: Forschungsbericht zum Thema „Arbeitnehmerüberlassung“. Endbericht vom 29. Mai 2009, IAB Nürnberg.
- Destatis – Statistisches Bundesamt 2011: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Fachserie 1, Reihe 2.2, Migration in Deutschland 2010, Wiesbaden.
- DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund 2011a: Arbeitsmarkt aktuell Nr. 2/Februar 2011, Berlin.
- DGB Bundesvorstand 2009: Leiharbeit in Deutschland – Fünf Jahre nach der Deregulierung, Berlin.
- Dörre, Klaus 2011: Prekarität und Macht. Disziplinierung im System der Auswahlprüfungen, in: WSI-Mitteilungen Nr. 8/2011, Düsseldorf, S. 394-401.
- Dörre, Klaus; Holst, Hajo; Nachtwey, Oliver 2009: Funktionswandel von Leiharbeit – Neue Nutzungsstrategien und ihre arbeits- und mitbestimmungspolitischen Folgen, Otto-Brenner-Stiftung, Frankfurt.
- Esser, Hartmut 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1, Situationslogik und Handeln, Frankfurt.
- Esser, Hartmut 2000: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft, Frankfurt.

- Esser, Hartmut 2001: Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung, Nr. 40.
- Granovetter, Mark 1983: The strength of weak ties: A network theory revisited, in: *Sociological Theory* 1, S. 201-233.
- Haberfeld, Yitchak; Cohen, Yinon; Kalter, Frank; Kogan, Irena Kogan 2011: Differences in earnings assimilation of immigrants from the former Soviet Union to Germany and Israel during 1994-2005: The interplay between context of reception, observed and unobserved immigrants' attributes, in: *International Journal of Comparative Sociology* 2011/52, Heft 1-2, S. 6-24.
- Hinz, Thomas; Abraham, Martin 2008: Theorien des Arbeitsmarkts: Ein Überblick, in: ebd. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, Wiesbaden, S. 17-68.
- Holst, Hajo 2009: Disziplinierung durch Leiharbeit? Neue Nutzungsstrategien von Leiharbeit und ihre arbeitspolitischen Folgen, in: *WSI-Mitteilungen* Nr. 3/2009, S. 143-149.
- IAB-Kurzbericht 2011: Soziale Teilhabe ist eine Frage von stabilen Jobs, Nr. 4/2011, Nürnberg.
- Jahoda, Marie 1980: Psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit, in: *Sozialwissenschaftliche Informationen für Unterricht und Studium*, Nr. 9, S. 54-60.
- Kalter, Frank 2008: Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: Abraham, Martin; Hinz, Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, 2. Aufl., Wiesbaden, S. 303-332.
- Kraemer, Klaus; Speidel, Frederic 2004: Prekäre Leiharbeit. Zur Integrationsproblematik einer atypischen Beschäftigungsform, in: Vogel, Berthold (Hrsg.): *Leiharbeit. Sozialwissenschaftliche Befunde zu einer prekären Beschäftigungsform*. Hamburg, VSA-Verlag, S. 119-153.
- Linn, Nan 1999: Social networks and status attainment, in: *Annual Review of Sociology* 25, S. 467-487.
- Öchsner, Thomas 2011: Abschied vom Sklavenimage. Immer mehr Leiharbeiter werden übernommen, in: *Süddeutsche Zeitung*, 11.11.2011, S. 1.
- Promberger, Markus 2006: Leiharbeit im Betrieb. Strukturen, Kontexte und Handhabung einer atypischen Beschäftigungsform. Abschlussbericht Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf.
- Promberger, Markus 2007: Leiharbeit. Flexibilität und Prekarität in der betrieblichen Praxis, in: Keller, Berndt; Seiffert, Hartmut (Hrsg.): *Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken*, Band 81, Berlin, S. 127-144.
- Schönhuth, Michael 2008: Remigration von Spätaussiedlern: ethnowissenschaftliche Annäherungen an ein neues Forschungsfeld, in: *Imis-Beiträge*, Heft 33/2008, Osnabrück, S. 61-84.
- Siebenhüter, Sandra 2011: Integrationshemmnis Leiharbeit. Auswirkungen von Leiharbeit auf Menschen mit Migrationshintergrund, Otto-Brenner-Stiftung, Frankfurt.
- Silver, Beverly J. 2003: *Forces of Labor. Workers' Movements and Globalization since 1870*, Cambridge.
- Syben, Gerhard 2009: Lernen in der Leiharbeit. Eine explorative Studie zum Erwerb und zur Entwicklung von Kompetenzen im Prozess der Arbeit bei Leiharbeiterinnen und Leiharbeitern, in: *Zeitarbeit in Bremen*. Herausgegeben von der Arbeitnehmerkammer Bremen, S. 101-139.

# Soziale Mobilität in der Einwanderergruppe der ehemaligen Gastarbeiter – Intra-generationale Lebenslaufdynamiken

Anne-Luise Baumann

## Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund andauernder Überrepräsentation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den unteren sozialen Schichten beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der intra-generationalen Lebenslaufdynamik von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern als einer der zentralen Determinanten des intergenerationalen Transmissionsprozesses von sozialem Status. Dieser Beitrag bildet die Grundlage weiterführender Analysen, die der Frage nachgehen, wie sich die individuellen beruflichen Karrierewege der Gastarbeiter, die durch die politischen und ökonomischen Bedingungen des Aufnahmekontexts stark beeinflusst sind, auf die soziale Positionierung der Kinder in der Folgegeneration auswirken. Den theoretischen Rahmen bildet die Theorie segmentierter Assimilation nach Portes und Zhou, die unterschiedliche Ausgänge des Eingliederungsprozesses von Migrantinnen und Migranten postuliert und so das lange Zeit einseitige, eindimensionale und lineare Verständnis des klassischen Assimilationsprozesses aufhebt. Darauf aufbauend lassen sich unterschiedliche Mobilitätsverläufe für die Gastarbeitergeneration ableiten. Eine erste empirische Überprüfung der Erwerbsdynamik und der Mobilitätsverläufe von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern auf Basis des sozio-ökonomischen Panels bestätigt die Mobilitätsmuster des sozialen „Absteigers“ sowie des „permanenten Arbeiters“. Hingegen muss der Typ des „Aufsteigers“ angesichts der vorliegenden empirischen Ergebnisse kritisch überdacht werden.

## 1. Einleitung

In den unteren sozialen Schichten sind Menschen mit Migrationshintergrund nach wie vor überrepräsentiert. Dabei setzt sich die Überrepräsentation der ersten Einwanderergeneration in unteren sozialen Schichten nur leicht vermindert in der zweiten Generation fort (Granato/Kalter 2001; Szydlik 1996). Zwar weist die soziale Mobilitätsforschung seit längerem auf niedrigere Mobilitätsraten von Menschen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Menschen ohne Migrationshintergrund hin<sup>1</sup>, sie liefert jedoch keine Hinweise auf die den Mobilitätsmustern zugrunde liegenden Prozesse (Goldthorpe 2000: 230; Halpin/Chan 1998: 113). Mit einem dynamischen Ansatz geht dieses Forschungsprojekt daher dem Prozess der intergenerationalen Transmission von sozialem Status nach, indem es die Lebenslaufdynamiken in der ersten Einwanderergeneration in das Zentrum der Analyse rückt und in den Kontext der intergenerationalen sozialen Mobilität einbettet.

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht daher zunächst die intra-generationale Lebenslaufdynamik in der Einwanderergruppe der ehemaligen Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter. Vor dem Hintergrund des ökonomischen, sozialen und wirtschaftlichen Kontexts der Gastarbeiteranwerbung stellt sich vor allem die Frage, inwieweit Gastarbeiter den Weg aus der Arbeiterklasse und den Aufstieg in höhere soziale Positionen finden. Obwohl die Anfänge der Gastarbeitermigration inzwischen mehrere Jahrzehnte zurückliegen,

1 Vgl. Borjas 1993, 1995; Heath/McMahon 2005; Kalter et al. 2007; Platt 2007; Yuksel 2009.

wurde bislang kaum ein Versuch unternommen, die individuellen Erwerbsverläufe seit Beginn der Einwanderung kontinuierlich zu erfassen. Bisherige Studien zur beruflichen Mobilität der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter beschränken sich auf prospektive Datenerhebungen und setzen daher zu einem späteren Zeitpunkt im Erwerbsverlauf ein.<sup>2</sup> Übereinstimmend verweisen die Autoren auf Mobilitätsmuster, die zwar in ihrem Umfang begrenzt sind, insofern als nach wie vor eine deutliche Überrepräsentation der ehemaligen Gastarbeiter in den Arbeiterpositionen zu beobachten ist, die jedoch auch von Aufstiegs- und Abstiegsprozessen gekennzeichnet sind (s. auch Köhler/Preisendörfer 1988). Sie weisen damit auf ein gewisses Maß an Heterogenität in den beruflichen Biografien der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter hin, das auf unterschiedliche Mobilitätsverläufe schließen lässt. Allerdings wird durch das begrenzte Zeitfenster der Beginn der Mobilitätsverläufe als zentraler Abschnitt im Lebenslauf der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter nicht berücksichtigt, wengleich ihm aufgrund der spezifischen Bedingungen des Aufnahmekontextes eine entscheidende Rolle in der Entwicklung der nachfolgenden Mobilitätsverläufe zukommt. In der vorliegenden Arbeit werden beide Aspekte aufgegriffen und vor dem Hintergrund der Theorie segmentierter Assimilation diskutiert.

Die Theorie segmentierter Assimilation nach Portes und Zhou (1993) bildet den theoretischen Rahmen zur Analyse des Eingliederungsprozesses von Einwanderinnen und Einwanderern und ihrer Mobilitätsverläufe innerhalb der Sozialstruktur der aufnehmenden Gesellschaft. Ausgehend von einer segmentierten Gesellschaft beschreibt die Theorie segmentierter Assimilation unterschiedliche Ausgänge des Einwanderungsprozesses: der klassische Aufstieg in die „weiße“ Mitte der Gesellschaft, die „downward assimilation“ in die unteren Schichten der Gesellschaft sowie die selektive Akkulturation unter Beibehaltung der ethnischen Kultur. Bezogen auf den deutschen Kontext lassen sich vor diesem Hintergrund ähnliche Mobilitätsmuster für die Gastarbeiterinnen

und Gastarbeiter denken. Mit dem Konzept der „modes of incorporation“, das Bezug nimmt auf den spezifischen Aufnahmekontext im Zielland, liefert die Theorie segmentierter Assimilation zudem einen gewinnbringenden Ausgangspunkt für die Analyse der intra-generationalen Mobilitätsverläufe von Gastarbeitern.

Die Datenbasis bildet das sozio-oekonomische Panel (SOEP). Aufgrund der umfangreichen Bereitstellung von prospektiven und retrospektiven Informationen im SOEP, kann erstmals ein Bild der gesamten Erwerbsverläufe der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter von Beginn der Migration bis in die Gegenwart hinein gezeichnet werden.

## 2. Wege der Inkorporation: theoretische Überlegungen zur Assimilation von Einwanderern

Die Assimilationstheorien, die sich aus dem US-amerikanischen Kontext der europäischen Einwanderung im frühen 20. Jahrhundert entwickelten, bilden den Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen. Im Vordergrund steht die Frage, wie Assimilationstheorien den Prozess der Inkorporation von Migrantinnen und Migranten und ethnischen Gruppen in eine Aufnahmegesellschaft beschreiben und welche möglichen Ausgänge sie modellieren. Im vorliegenden Beitrag wird insbesondere anhand der Theorie segmentierter Assimilation rekapituliert, wie der Prozess der Eingliederung theoretisch gefasst wird und welche Ausgänge sie postuliert.

Die frühen Assimilationstheorien, die heute unter dem Überbegriff der klassischen Assimilationstheorien zusammengefasst sind, postulieren einen eindimensionalen, geradlinigen Prozess der Eingliederung und Angleichung an die Mitte der „weißen“ US-amerikanischen Gesellschaft (Warner/Srole 1945; Park 1950). Demnach ist Assimilation, im Sinne einer vollständigen kulturellen Angleichung an die Aufnahmegesellschaft, zwar eine Frage der Zeit, der Ausgang ist jedoch ebenso

2 Vgl. Kogan 2003; Seifert 1995, 1997.

unvermeidbar wie unumkehrbar. Besonders deutlich tritt die Auffassung eines „evolutionistischen“ linearen Assimilationsprozesses (Lyman 1968: 16), in dessen Verlauf eine Abfolge notwendiger Schritte durchlaufen werden, um das Endziel der Assimilation zu erreichen, in den frühen Arbeiten der Chicago School hervor, die unter der Führung von Robert E. Park die wissenschaftliche Diskussion des Eingliederungsprozesses überhaupt erst in Gang setzten. Vor dem Hintergrund der überwiegend europäischen Migrationsströme in die USA des frühen 20. Jahrhunderts zeichnete Park in eher groben Zügen ein systematisches Bild des Eingliederungsprozesses, das als „race-relation-cycle“ (Park 1950: 149ff.) in die Migrationsforschung einging.<sup>3</sup> Dementsprechend ist davon auszugehen, dass Immigrantinnen und Immigranten im Laufe einer oder mehrerer Generationen kaum mehr von der Mehrheitsgesellschaft zu unterscheiden sind.

Die Unausweichlichkeit des Assimilationsprozesses stellt eine zentrale Komponente der klassischen Assimilationsmodelle dar, eine andere drückt sich in der Einseitigkeit des Angleichungsprozesses aus. Insbesondere in den späteren Zyklen-Modellen (Bogardus 1930; Park 1950), aber auch bei Gordon (1964) wird der Assimilationsprozess als durch eine einseitige Annäherung an die weiße, protestantische Mittelklasse der US-amerikanischen Gesellschaft definiert. Gordon, der mit seiner Assimilationstheorie Mitte des 20. Jahrhunderts einen weiteren Meilenstein in der Migrationsforschung bildet, spricht in Anlehnung an Fishman (1961) von einem kulturell definierten Gesellschaftskern („core society“; Gordon 1964: 72), welcher als Referenzpunkt für die Assimilation von Einwanderern und ethnischen Gruppen dient. Während Gordon die einseitige Ausrichtung des Prozesses an der Mehrheitsgesellschaft aufrecht hält, löst er die Linearität des Assimilationsprozesses weitgehend auf. Erstmals konzipiert Gordon den Assimilationsprozess in Form eines mehrdimensionalen Pro-

zesses, dessen sieben Teil-Prozesse nicht zwingend aufeinander folgen. Neben dem zentralen Prozess der Akkulturation, der einen Wechsel in den kulturellen Praktiken von der Herkunftsgesellschaft zur Aufnahmegesellschaft beschreibt, setzt er den Prozess der strukturellen Assimilation, welcher Bezug nimmt auf das Eintreten in Primärgruppen-Beziehungen zu Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft, beispielsweise durch interethnische Freundschaftsbeziehungen am Arbeitsplatz (Gordon 1964: 70).<sup>4</sup>

Gordons Assimilationstheorie bildet die Brücke hin zu einer Neuorientierung in der Migrationsforschung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die weitestgehend von der Idee eines eindimensionalen, geradlinigen Prozesses der einseitigen Angleichung ethnischer Gruppen an die Mehrheitsgesellschaft Abstand nimmt. Infolge des Immigration Act, der 1965 in den USA verabschiedet wurde und die Zuwanderungsbeschränkungen aus nicht-europäischen Herkunftsländern ad acta legte, gestalteten sich nicht nur die Migrationsströme neu, auch die demographische Zusammensetzung der US-amerikanischen Bevölkerung veränderte sich rasant. Der große Anteil von Einwanderinnen und Einwanderern aus Asien, Latein Amerika und der Karibik verlieh der Bevölkerung ein zunehmend ethnisch heterogenes Gesicht. Durch das Heranwachsen der zweiten Generation taten sich neue Fragen und Probleme auf, die nicht länger mit den Mitteln der klassischen Assimilationstheorien adressiert werden konnten. Ausgehend von den Beobachtungen von Gans, der mit dem Begriff des „second generation decline“ (Gans 1992: 173) auf die Tatsache Bezug nimmt, dass Kinder aus armen Einwandererfamilien zunehmend in persistente Armut geraten, setzten Portes und Zhou (1993) den Grundstein für eine Theory of Segmented Assimilation. In Reaktion auf veränderte demographische und soziale Realitäten bricht die Theorie einer segmentierten Assimilation mit dem Postulat eines einseitig gerichteten, linearen Ein-

3 Die fünf Phasen des „Race-relation-cycle“ nach Park sind Kontakt, Konkurrenz, Konflikt, Anpassung und zuletzt Assimilation (Park 1950: 150).

4 Zusätzlich zu diesen zentralen Dimensionen des Assimilationsprozesses identifiziert Gordon fünf weitere: „marital assimilation“, „identificational assimilation“, „attitude receptional assimilation“, „behavioral receptional assimilation“ und „civic assimilation“ (Gordon 1964: 71).

gliederungsprozesses in die gesellschaftliche Mittelschicht. Indem sie von einer strukturierten und von sozialer Ungleichheit durchzogenen Gesellschaft ausgeht, die in unterschiedliche horizontal und vertikal angeordnete Segmente unterteilt ist, erweitert sie das Spektrum möglicher Ausgänge des Assimilationsprozesses: „Instead of a relatively uniform mainstream whose mores and prejudices dictate a common path of integration, we observe today several distinct forms of adaptation.“ (Portes/Zhou 1993: 82) Die kulturelle Angleichung an und der gleichzeitige Aufstieg in die „weiße“ Mittelschicht stellt nicht mehr den einzig denkbaren Endzustand des Assimilationsprozesses dar. Vielmehr sind weitere Assimilationsverläufe in unterschiedliche Segmente einer Gesellschaft möglich. Die Möglichkeit des Aufstiegs in die Mittelschicht wird ergänzt durch den sozialen Abstieg und die Angleichung an die Unterschicht („downward assimilation“), die sich vor allem in urbanen Zentren und Innenstadtbereichen herausbildet. Hinzu kommt die selektive Akkulturation, eine Form des sozio-ökonomischen Aufstiegs bei gleichzeitiger Beibehaltung kultureller Werte und Normen.

Im Zentrum der Theorie segmentierter Assimilation steht nicht nur die wichtige Frage danach, in welches gesellschaftliche Teilsegment sich Einwanderinnen und Einwanderer und ihre Nachkommen eingliedern und assimilieren, sondern auch, welche Einflussfaktoren die individuellen Lebensverläufe von Einwanderern bestimmen. Neben individuellen und familiären Einflussfaktoren betont die Theorie segmentierter Assimilation in erster Linie strukturelle Einflussfaktoren wie politische Beziehungen zwischen Herkunfts- und Zielland, die Arbeitsmarktsituation, die ethnische Zugehörigkeit sowie eine bereits etablierte ethnische Gemeinschaft im Zielland. Mit dem Konzept der „modes of incorporation“ (Portes/Zhou 1993: 83) gehen Portes und Zhou näher auf die Bedeutung des Aufnahmekontextes im Zielland ein.<sup>5</sup> Dabei spielen nicht

nur die Migrations- und Integrationspolitik des Aufnahmelandes und die Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft gegenüber den Immigrantinnen und Immigranten, die jeweils sowohl unterstützend als auch ablehnend sein kann, eine wichtige Rolle. Von ebenso großer Bedeutung ist die ethnische Gemeinschaft vor Ort für den Eingliederungsprozess neu hinzukommender Immigranten. Enge Beziehungsstrukturen und das Maß verfügbarer finanzieller, materieller, sozialer und mentaler Ressourcen können nicht nur darüber entscheiden, wie sich die erste Einwanderergeneration im Zielland zurechtfindet. Beide Faktoren beeinflussen auch inwieweit Kinder der Einwanderinnen und Einwanderer anfällig sind für eine nach unten gerichtete Assimilation in die soziale Unterschicht bzw. inwieweit sie sich der „adversarial subculture“ (Portes/Zhou 1993: 83) widersetzen können, der insbesondere Kinder benachteiligter Einwandererfamilien in den von Arbeitslosigkeit und Armut geprägten Innenstadtbereichen ausgesetzt sind.<sup>6</sup>

Trotz theoretischer und empirischer Kritikpunkte stellt die Theorie der segmentierten Assimilation einen großen theoretischen Gewinn für die Migrations- und Assimilationsforschung dar, insofern als sie mit den Postulaten der klassischen Assimilationstheorien bricht und konzeptionell die Möglichkeit unterschiedlicher Assimilationsausgänge einführt.<sup>7</sup> Zwar ist sie in ihrer Grundausrichtung eher pessimistisch, denn sie macht die über Generationen hinweg persistenten ethnischen Ungleichheiten zum Ausgangspunkt der Überlegungen und rückt die nach unten gerichtete Assimilation in den Fokus der theoretischen Ausführungen. Ihr wissenschaftlicher Mehrwert liegt jedoch gerade in der kritischen Auseinandersetzung mit den Einwanderungsrealitäten, die keineswegs immer geradlinig in die Mitte der Gesellschaft führen. So kommen viele der empirischen Studien in den USA zu dem Schluss, dass zwar der Großteil der Einwanderinnen und Einwanderer und ihrer Kinder den klassischen Weg

5 Siehe auch „the contexts of exit and reception“ von Zhou/Xiong 2005: 1123.

6 Vgl. Kroneberg 2008; Portes et al. 2005; Waters et al. 2010; Zhou 1997.

7 Zu einer ausführlichen kritischen Diskussion der Theorie der segmentierten Assimilation siehe Alba/Nee 1997 und Perlman/Waldinger 1997.

in die gesellschaftliche Mitte bestreiten, es jedoch einen nicht zu vernachlässigenden Teil der Einwandererbevölkerung gibt, deren Assimilationsprozess dem der nach unten gerichteten Assimilation bzw. der selektiven Akkulturation gleicht (Hirschman 2001; Waters et al. 2010).

Vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit den Assimilationstheorien und dem gerade in der Theorie der segmentierten Assimilation zum Ausdruck gebrachten differenzierten Blick auf mögliche Assimilationsausgänge, lassen sich auch für den deutschen Einwanderungskontext ähnliche Assimilationsverläufe für die Gastarbeitergeneration denken. Im Folgenden soll daher dargestellt werden, wie sich theoretisch begründete Assimilationsverläufe in empirisch zu erwartende und zu überprüfende Mobilitätsverläufe von Migrantinnen und Migranten übersetzen lassen.

### 3. Die Inkorporation von Gastarbeitern: theoretisch begründete Typen von Mobilitätsverläufen

Die deutsche Gastarbeitermigration stellt in der jüngeren deutschen Einwanderungsgeschichte nicht nur eine zahlenmäßige, sondern auch folgenreiche Migrationsperiode dar. Infolge des deutschen Wirtschaftswunders in den 1950er und 1960er Jahren entstand eine enorme Nachfrage an Arbeitskräften, die von der einheimischen Bevölkerung nicht länger gedeckt werden konnte. Nachdem auch der Arbeitskräftenachschub aus Ostdeutschland durch die Schließung der innerdeutschen Grenze versiegte, verschärfte sich der Arbeitskräftemangel zusehends. Erstmals wurden 1955 Arbeitskräfte aus dem Ausland angeworben. Dem ersten Anwerbeabkommen mit Italien folgten weitere Abkommen mit süd- und osteuropäischen Ländern sowie der Türkei (1961), Marokko (1963) und Tunesien (1965) (Geißler 2002: 286). Der hohe Bedarf an unqualifizierten Arbeitskräften für die industrielle Warenfertigung wurde vor allem durch die Einwanderung von Ungelernten und Geringqualifizierten aus ländlichen Regionen gedeckt. Aufgrund ihres niedrigen Qualifikationsniveaus gliederten sich

die Gastarbeiter in die unteren sozialen Schichten des deutschen Gesellschaftssystems ein (Kalter 2008: 307).

Die sozialstrukturelle Platzierung der Gastarbeiter am unteren Ende der sozialen Hierarchie ist ein zentrales Merkmal der Gastarbeitermigration, das wesentlich auf den Aufnahmekontext im Einwanderungsland zurückgeht. Ausgehend von der Theorie segmentierter Assimilation, die mit dem Konzept der „modes of incorporation“ (s.o.) den Aufnahmekontext zum zentralen Gegenstand des Einwanderungsprozesses erhebt, müssen auch im deutschen Kontext der Gastarbeitermigration die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen als zentraler Einflussfaktor der zu erwartenden Erwerbsverläufe mit berücksichtigt werden. Die Politik der Gastarbeitermigration war weniger als Einwanderungspolitik als vielmehr als Wirtschaftspolitik zu verstehen. Die Anwerbepolitik folgte rein ökonomischen Interessen, eine Einwanderung auf Dauer war weder vorgesehen noch erwünscht (Meier-Braun 2007: 21). Zwar war die Haltung von Politik und Bevölkerung gegenüber den Gastarbeitern zu Beginn noch befürwortend, allerdings wurde sie angesichts der ersten Anzeichen einer wirtschaftlichen Rezession in den 1970er Jahren zunehmend restriktiv. Sowohl die verschlechterte Arbeitsmarktsituation als auch die zunehmend restriktive Haltung der Politik und der Mehrheitsbevölkerung erschwerten die sozio-ökonomische und soziale Integration der Gastarbeiter und trugen zu einer allmählichen Verfestigung der sozialstrukturellen Positionierung in der unteren Gesellschaftsschicht bei. Mit Blick auf diese politischen und gesellschaftlichen Faktoren kann die Relevanz des Aufnahmekontexts im Zielland daher auch für den deutschen Einwanderungskontext der Gastarbeitermigration als zentraler Einflussfaktor geltend gemacht werden.

Im Hinblick auf den dritten „Modus“ der Inkorporation der Theorie segmentierter Assimilation, der Eingliederung über bestehende ethnische Gemeinschaftsstrukturen, findet sich im deutschen Kontext der Gastarbeitermigration jedoch kaum eine Entsprechung. Während die Neuzuwanderer in den USA oftmals in eine bereits etablierte ethnische Gemeinschaft aufge-



nommen wurden und dort sowohl materielle und finanzielle als auch soziale Unterstützung zur Verfügung gestellt bekamen, konnten die Gastarbeiter, die überwiegend als sogenannte „Migrationspioniere“ nach Deutschland einreisen, nicht auf derlei Ressourcen zurückgreifen. Die Gastarbeitermigration unterscheidet sich diesbezüglich wesentlich nicht nur von den Einwanderungsgruppen im US-amerikanischen Kontext in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, sondern auch von späteren Einwanderungsgruppen in Deutschland. Ungeachtet dieses Unterschieds sind jedoch auf beiden Seiten ähnlich starke Muster der ethnischen Segregation zu beobachten, deren Ursachen allerdings in unterschiedlichen politischen und sozialen Kontexten begründet liegen dürften. Während in den USA durch vorherige Migrationsströme bereits bestehende ethnische Gemeinschaftsstrukturen Segregationstendenzen begünstigen, ist die räumliche Segregation der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter in erster Linie erneut auf die Politik der Arbeitskräfteanwerbung zurückzuführen. Da der Aufenthalt der angeworbenen Arbeitskräfte nicht auf Dauer angelegt war, wurde die Unterbringung zunächst von politischer Hand instruiert und häufig in Gemeinschaftsunterkünften organisiert (McRae 1981: Kap. 4). Die damit initiierte räumliche Segregation setzte sich in späteren Jahren in ethnisch segregierten Stadtteilbezirken fort. Die enge Vernetzung in ethnischen Gemeinschaften, die oftmals einhergeht mit einer räumlichen Trennung, kann, wie im Falle des möglichen Ausgangs der „selektiven Akkulturation“, im Rahmen der Theorie der segmentierten Assimilation einen positiven Effekt auf den Mobilitätsverlauf haben, sofern unterstützende materielle wie mentale Ressourcen vorhanden sind. Aufgrund der geringen Ressourcenausstattung der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter zum Zeitpunkt der Migration ist es jedoch fraglich, inwieweit – im Sinne der Theorie der segmentierten Assimilation – die enge

Einbindung in ethnische Netzwerke den sozio-ökonomischen Aufstieg begünstigte.<sup>8</sup>

Die von Portes und Zhou (1993) beschriebenen „modes of incorporation“ erweisen sich auch – oder vielmehr gerade im deutschen Einwanderungskontext der Gastarbeitermigration – als ein zentrales Instrument, um den Prozess der Eingliederung von Migrantinnen und Migranten theoretisch zu hinterfragen und empirisch zu modellieren. Es ist anzunehmen, dass der wirtschaftliche und soziale, insbesondere aber der politische Kontext der Gastarbeiteranwerbung eine kollektive Pfadabhängigkeit in Gang setzte, die sowohl die Dynamik als auch die Richtung der Erwerbsverläufe der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter nachhaltig beeinflusste und damit erheblich zu den nach wie vor persistenten Strukturen ethnischer Ungleichheit beitrug.

Will man nun vor diesem Hintergrund unterschiedliche Mobilitätsverläufe der Gastarbeiter vom Zeitpunkt ihrer Einwanderung an idealtypisch modellieren, so muss die Arbeiterklasse der Un- und Angelernten als Ausgangspunkt der weiteren Mobilitätsentwicklung konzipiert werden. Darauf aufbauend und in Anlehnung an die Assimilationsausgänge der Theorie segmentierter Assimilation können zunächst zwei idealtypische Mobilitätsverläufe unterschieden werden: der „Aufsteiger“ und der „Absteiger“. Der Mobilitätsverlauf des „Aufsteigers“ ist durch einen Aufstieg aus der Arbeiterposition in eine höhere Klassenposition wie beispielsweise der unteren oder oberen Dienstklasse gekennzeichnet. Sowohl die stetige Aneignung von Sprachkenntnissen als auch von Wissen über informelle Normen und Werte begünstigen die Integration in Arbeitsmarkt und Bildungssystem und erhöhen die Aufstiegschancen. Allerdings wird immer wieder auf den geringen Anteil an Personen mit Migrationshintergrund in den oberen Bildungsschichten oder Klassenpositionen hingewiesen (z.B. Hunger/Thränhardt 2004: 187). Dem „Aufsteiger“ steht

8 Die Bedeutung von ethnischen Netzwerken und sozialem Kapital wird u.a. in der Forschungsrichtung zur ethnischen Ökonomie stark hervorgehoben. Mit dem Konzept der ethnischen Mobilitätsfalle weist Wiley (1973) beispielsweise darauf hin, dass ein Verbleib innerhalb der ethnischen Gemeinschaft zwar einen raschen sozialen Aufstieg begünstigen kann, dieser jedoch nach oben hin begrenzt ist, insofern als die ethnische Ökonomie meist nicht in dem Maße höhere Positionen bereitstellt, als dies außerhalb der ethnischen Gemeinde der Fall ist.

der „Absteiger“ gegenüber. In Anlehnung an Wilson, der mit dem Begriff der „underclass“ (Wilson 1987: 8) genau jene Gruppen von Menschen bezeichnet, die vollständig aus dem Erwerbssystem exkludiert sind und damit deutlich unterprivilegiert sind, bezeichnet der soziale Abstieg hier diejenigen Mobilitätsverläufe, die geprägt sind von wiederholter oder gar dauerhafter Arbeitslosigkeit. Mit der wirtschaftlichen Krise, die Anfang der 1970er Jahre einsetzte und 1973 zum Anwerbestopp führte, verschlechterte sich die allgemeine Arbeitssituation enorm und führte vor allem zu hoher Arbeitslosigkeit unter ausländischen Arbeitskräften, deren Arbeitslosenquote deutlich die der einheimischen Bevölkerung überstieg (Bender/Seifert 2000: 77f.). Anders als der „Aufsteiger“ dürfte der „Absteiger“ daher ungleich stärker die Mobilitätsverläufe der Gastarbeitergeneration kennzeichnen. Die anhaltende Überrepräsentation der Gastarbeiter und deren Nachkommen in den unteren sozialen Schichten lässt, neben dem sozialen Abstieg, jedoch auch auf ein Muster der Immobilität schließen, das durch Kontinuität in der Position des einfachen Arbeiters gekennzeichnet ist. Der „permanente Arbeiter“ unterscheidet sich insofern vom „Absteiger“, als er fortlaufend in das Erwerbssystem integriert ist und durch ein stetiges, wenngleich niedriges Einkommen abgesichert ist. Unter der Voraussetzung, dass, erstens, die Gastarbeiter bei ihrer Ankunft in Deutschland über ein geringes Maß an ökonomischen Ressourcen und Bildungsqualifikationen verfügten, und zweitens, aufgrund der sozialen Positionierung in Arbeiterpositionen einem eingeschränkten Möglichkeitsraum ausgesetzt waren, welcher einer zügigen Aneignung und Kumulation an Aufstiegs-relevanten Ressourcen enge Grenzen setzt, so ist davon auszugehen, dass auch der „permanente Arbeiter“ einen möglichen, idealtypischen Mobilitätsverlauf darstellt. Neben Aufstieg, Abstieg und Immobilität bildet auch der Wechsel in die berufliche Selbstständigkeit ein mögliches Mobilitätsmuster. Die Selbstständigkeit wird insbesondere im Rahmen der

Forschung zur ethnischen Ökonomie als Alternative zum regulären Arbeitsmarkt gesehen (Portes/Rumbaut 1996: 77), dessen Zugang ausländischen Arbeitnehmern häufig aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse oder Diskriminierung erschwert ist. Amtliche Daten belegen zudem einen überproportionalen Anstieg der Zahl ausländischer Selbstständiger im Vergleich zu deutschen Selbstständigen seit Mitte der 1980er Jahre (Block et al. 2009: 1). Inwieweit diese vier theoretisch abgeleiteten, idealtypischen Mobilitätsmuster einer empirischen Überprüfung der Mobilitätsverläufe der Gastarbeiter standhalten, wird in Kapitel 5 dargestellt.

#### 4. Daten und Operationalisierung

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zu den Mobilitätsprozessen von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern in Deutschland zielen die empirischen Analysen zunächst auf eine detaillierte Beschreibung der intra-generationalen Lebenslaufdynamiken der männlichen Gastarbeiter. Im Vordergrund steht zum einen die retrospektive Betrachtung der kontinuierlichen und vollständigen Mobilitätsverläufe (ab dem Zeitpunkt der Einwanderung) anhand der Erwerbsbiografie, und zum anderen die prospektive Betrachtung der Lebensläufe anhand der Klassenposition.

Die Datengrundlage bildet das SOEP. Damit stehen repräsentative Daten zur Verfügung, die seit 1984 jährlich prospektiv erhoben werden und umfassende Informationen zur sozio-ökonomischen Lage, dem Migrationsstatus sowie dem Haushaltskontext liefern. Gleichzeitig stellt das SOEP jedoch auch retrospektiv erhobene Informationen zu den Erwerbs- bzw. Familienbiografien zur Verfügung.<sup>9</sup> Damit können die Erwerbsverläufe der Gastarbeiter bis zum Zeitpunkt der Einwanderung rückverfolgt werden. Beide Informationssysteme werden zur Analyse der intra-generationalen Mobilitätsverläufe genutzt.

9 Die retrospektiven Informationen enthalten nur Angaben zum Erwerbsstatus, nicht zur beruflichen Position.

Abbildung 1:

**Datenstruktur**

Quelle: eigene Darstellung.

Dieses Forschungsprojekt bezieht sich auf die Analyse der Bevölkerung mit Migrationshintergrund, deren Migrationsgeschichte auf die Gastarbeitermigration im Rahmen der Anwerbeabkommen in den Jahren 1955 bis 1973 zurückgeht. Die empirische Umsetzung der theoretischen Ausführungen zu den Mobilitätsverläufen der Gastarbeitergeneration erfordert ein komplexes Sampledesign, das im Folgenden dargestellt werden soll. Die Auswahl beschränkt sich auf die männlichen Gastarbeiter, da die überwiegende Mehrheit der angeworbenen Arbeitskräfte männlich war. Um die Gastarbeiter eindeutig zu identifizieren, wurden drei Auswahlkriterien angelegt. Zunächst lässt sich die Gastarbeitermigration präzise auf die Einwanderungsjahre 1955 bis 1973 festlegen. Den Beginn der Gastarbeitermigration legte das Anwerbeabkommen mit Italien im Jahr 1955 fest, das Ende wird markiert durch den Anwerbestopp im Jahr 1973. Als weiteres Kriterium wird das Alter zum Zeitpunkt der Einwanderung angeführt. Mit der Beschränkung des Einwanderungsalters auf 15 bis 45 Jahre werden diejenigen Einwanderer identifiziert, die im erwerbsfähigen Alter einreisen und gleichzeitig noch einen wesentlichen Teil ihres Erwerbslebens vor sich haben. Als drittes Kriterium der Sampleauswahl dient die Information über das Herkunftsland. Damit werden zusätzlich diejenigen Einwanderer

ausgeschlossen, die zwar die vorherigen Bedingungen erfüllen, jedoch nicht aus den offiziellen Anwerbestaaten kommen.<sup>10</sup>

Das „Gastarbeitersample“ wird ergänzt durch ein Sample deutscher Väter ohne Migrationshintergrund, das zu Vergleichszwecken herangezogen wird und analog zur Sampleauswahl der Gastarbeiter gebildet wird. Dementsprechend werden hierfür Personen ohne Migrationshintergrund ausgewählt, deren Erwerbsbiografien in dem Zeitraum von 1955 bis 1973 beginnen. Da die Gastarbeiter speziell für niedrig-qualifizierte Arbeitsplätze angeworben wurden, wurde die Auswahl der Deutschen zusätzlich auf diejenigen beschränkt, die ihre berufliche Laufbahn ebenfalls in der Position eines Arbeiters begannen. Aufgrund der einheitlichen Ausgangsposition in der Arbeiterklasse sind die Mobilitätsverläufe der Gastarbeiter mit den jeweiligen Verläufen der deutschen Väter ohne Migrationshintergrund vergleichbar. Allerdings macht sich ein Alterseffekt bemerkbar, denn das durchschnittliche Alter zu Beginn der untersuchten Lebenslaufsequenz liegt bei den Deutschen (18,3 Jahre) neun Jahre unter dem Durchschnittsalter der Gastarbeiter (27,5 Jahre).<sup>11</sup> Zusätzlich ist das Sample der Deutschen auf Westdeutschland beschränkt, denn die Gastarbeiter waren fast ausschließlich in westdeutschen Regionen beschäftigt.

<sup>10</sup> Da die Mobilitätsverläufe der Gastarbeiter in einen größeren Forschungskontext zur intergenerationalen Mobilität eingebettet sind, muss auch die Bedingung erfüllt sein, dass valide Vater-Kind-Paarungen vorliegen.

<sup>11</sup> Dies erklärt sich aus der Tatsache, dass zur Bestimmung der Ausgangsposition bei den Deutschen die Information zum „first job“ herangezogen wurde. Da der Eintritt ins Erwerbssystem häufig im Alter von 15 bis 25 Jahren erfolgt, überrascht dies nicht.

Insgesamt liegt die Samplegröße damit bei 1.493 Personen, wobei das Gastarbeitersample mit  $n=657$  etwas kleiner ausfällt als das Sample der Deutschen ohne Migrationshintergrund ( $n=836$ ). Unter den Gastarbeitern bilden die Türkischstämmigen die größte Gruppe (35 Prozent) und sind damit auch als eigenständige Gruppe identifizierbar. Aufgrund der Heterogenität sowohl in den Einwanderungsjahren als auch in den Panel-Austrittsjahren sind die beobachteten Lebenslaufsequenzen in ihrer Länge höchst unterschiedlich. Die durchschnittliche Länge der Lebenslaufsequenzen der Gastarbeiter beträgt 29 Jahre, während die der Deutschen ohne Migrationshintergrund bei 39 Jahren liegt. Die kürzeste Sequenz überspannt eine Periode von zwölf Jahren bei den Gastarbeitern bzw. 18 Jahre bei den Deutschen, die längste dauert 47 Jahre bzw. 51 Jahre.

## 5. Empirische Analysen: Indikatoren zur Beschreibung der individuellen Erwerbsverläufe

Die individuellen Erwerbsverläufe der Gastarbeiter sowie der Vergleichsgruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund lassen sich anhand einer Reihe von Indikatoren beschreiben, die sich jeweils auf unterschiedliche Aspekte der Erwerbsbiografie beziehen. Bevor es um die zentrale Frage der gerichteten Mobilität geht, soll zunächst die Dynamik in den Erwerbsverläufen der Gastarbeiter näher beleuchtet werden. Die Indikatoren zur Stabilität bzw. Instabilität und zur Diversität basieren auf den retrospektiv erhobenen Informationen zum Erwerbsstatus, der die folgenden Kategorien umfasst: Bildung, Vollzeitbeschäftigung, Teilzeitbeschäftigung, Arbeitslosigkeit und Ruhestand.<sup>12</sup>

Der *Stabilitätsindex* beschreibt die Erwerbsbiografie hinsichtlich ihrer Stabilität bzw. Instabilität und basiert auf der Anzahl der Übergänge

zwischen unterschiedlichen Lebensphasen.<sup>13</sup> Er ergibt sich aus der Anzahl der Übergänge zwischen den oben genannten Kategorien, dividiert durch die Länge der beobachteten Lebenslaufsequenz. Insgesamt zeigt sich ein relativ hohes Maß an Stabilität in den Erwerbsbiografien der Gastarbeiter und auch in denen der Deutschen. Auffallend dabei ist das hohe Maß an *absoluter* Stabilität in den Erwerbsverläufen der Gastarbeiter. Aus der Übersicht in Abbildung 2 geht hervor, dass 43,8 Prozent aller Gastarbeiter in ihren Erwerbsverläufen keinen Übergang zu verzeichnen haben, d.h. beispielsweise kontinuierlich vollzeitbeschäftigt waren. In der Gruppe der Deutschen ist der Anteil absolut stabiler Erwerbsbiografien mit 23,9 Prozent wesentlich niedriger, gleichwohl sind die Erwerbsverläufe hier immer noch von hoher Stabilität geprägt. Ein ähnliches Bild zeichnet der *Diversitätsindex*, der die Anzahl der unterschiedlichen Elemente innerhalb einer Lebenslaufsequenz in den Blick nimmt. Ist ein Gastarbeiter zu Beginn seiner Erwerbsbiografie in Vollzeitbeschäftigung, wechselt dann zwischenzeitlich in Teilzeitbeschäftigung und beendet seine Erwerbsbiografie in Arbeitslosigkeit, so umfasst seine Erwerbsbiografie drei unterschiedliche Elemente.<sup>14</sup> Entsprechend des hohen Anteils an Gastarbeitern mit stabilen Erwerbsverläufen zeigt sich auch hier ein relativ hoher Anteil an Gastarbeitern ohne jegliche Diversität. Beide Indikatoren verweisen auf eine Demarkationslinie innerhalb des Gastarbeitersamples, welche die Gastarbeiter mit absolut stabilen Erwerbsverläufen von den restlichen unterscheidet. Diese Tendenz wird sich bei genauerer Betrachtung der Erwerbsdynamik bestätigen.

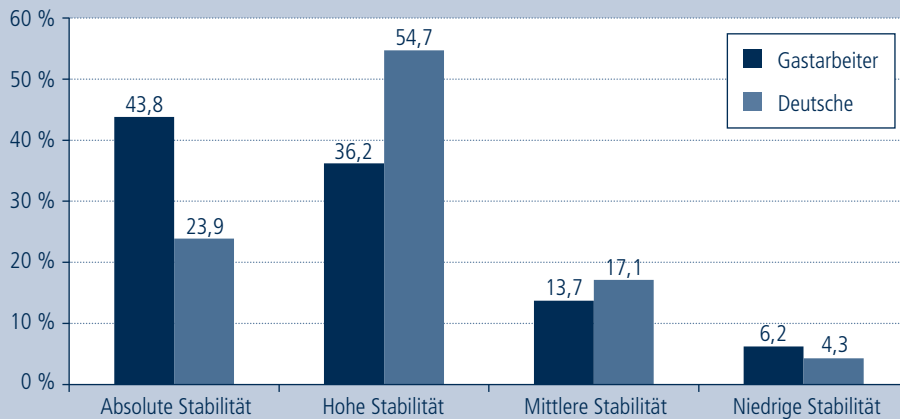
Ein zentrales Element im Erwerbsverlauf, insbesondere männlicher Arbeitnehmer, ist nach wie vor die Vollzeitbeschäftigung. Aufgrund der Anwerbeverträge kann davon ausgegangen werden, dass die Gastarbeiter ihre Erwerbsbiografie in Deutschland zunächst mit einer Vollzeitbeschäftigung, überwiegend in der industriellen

12 Dabei treten auch Mehrfach-Spells auf. Das ist insofern möglich, als die retrospektive Befragung nur für ganze Jahre abgefragt wird.

13 Übergänge in den Ruhestand sind dabei nicht in die Berechnung eingeschlossen.

14 Die Generierung des Diversitätsindex erfolgt analog zur Generierung des Stabilitätsindex.

Abbildung 2:

**Stabilitätsindex**

Quelle: SOEP, eigene Berechnungen.

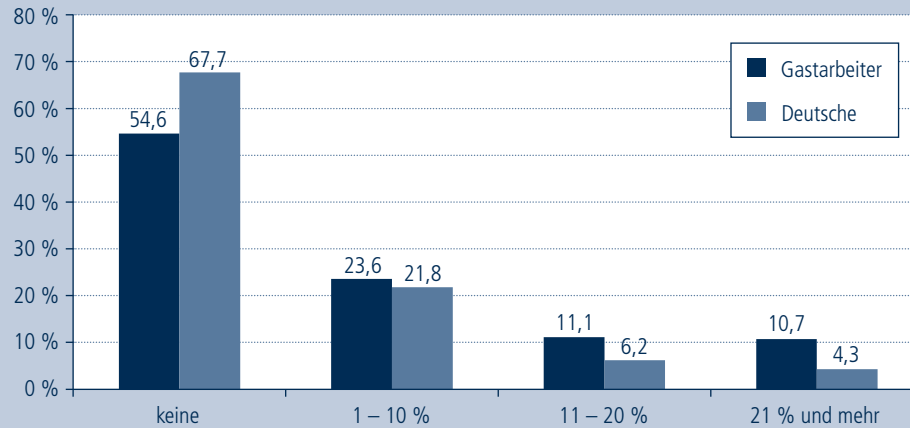
Fertigung, begannen. Es ist jedoch fraglich, inwieweit Beschäftigungsphasen in Vollzeit nicht nur den Beginn der Erwerbsverläufe, sondern den gesamten Erwerbsverlauf von Gastarbeitern prägen. Der *Indikator zur Vollzeitbeschäftigung* nimmt ebenso wie der Stabilitätsindex die kontinuierlichen Erwerbsverläufe in den Blick und bildet somit ein weiteres dynamisches Instrument, das dazu geeignet ist, die Erwerbsdynamik detaillierter zu beschreiben. Er erfasst den prozentualen Anteil der Vollzeitbeschäftigung an der gesamten beobachteten Lebenslaufsequenz.<sup>15</sup> Deskriptive Ergebnisse zeigen, dass – ähnlich dem Muster der Erwerbsstabilität – tatsächlich jeder dritte Gastarbeiter einen kontinuierlichen Erwerbsverlauf in Vollzeitbeschäftigung aufweist (38,8 Prozent), bei den Deutschen ist ununterbrochene Vollzeitbeschäftigung deutlich geringer ausgeprägt (15,7 Prozent). Eine Verschränkung beider Indikatoren zeigt, dass der größte Teil der absolut stabilen Lebensläufe tatsächlich diejenigen sind, die kontinuierlich in Vollzeit beschäftigt sind (86,8 Prozent). Damit zeichnet sich bereits ein

deutliches Muster in den Erwerbsverläufen der Gastarbeiter ab, das rund ein Drittel aller Gastarbeitererwerbsverläufe beschreibt: der stabile, kontinuierlich Vollzeitbeschäftigte. Die Tatsache, dass dieses Muster so deutlich ausgeprägt ist (auch im Vergleich zu den Deutschen), geht unter anderem auf die Anwerbepolitik und das entsprechende Aufenthaltsrecht zurück. Denn zumindest für die Zeit der aktiven Anwerbephase wurden lediglich befristete Aufenthaltsgenehmigungen erteilt, um das Rotationssystem aufrechtzuerhalten und eine dauerhafte Einwanderung zu vermeiden. Ein Beschäftigungsverlust führte somit zum Verlust der Aufenthaltsgenehmigung, der wiederum die Rückkehr ins Heimatland nach sich zog. Erst Mitte der 1970er Jahre, als viele bereits längerfristige Aufenthaltsgenehmigungen hatten, zeigt sich eine zunehmende Heterogenisierung in den individuellen Lebensläufen der Gastarbeiter: Häufigere Wechsel zwischen Erwerbspositionen und zunehmende Arbeitslosigkeit sind zu beobachten.

Dementsprechend bildet die Arbeitslosigkeit neben der Vollzeiterwerbstätigkeit ein weiteres

15 Um die Vergleichbarkeit trotz unterschiedlicher Sequenzlängen zu garantieren, wurde auch der Indikator zur Vollzeitbeschäftigung standardisiert. Zu beachten ist außerdem, dass sogenannte Doppelspells aus Vollzeit und Bildung berücksichtigt wurden, da Bildung in diesem Fall meist als Weiterbildung in Begleitung der Vollzeitbeschäftigung erfolgt und daher kaum als Unterbrechung zu betrachten ist.

Abbildung 3:

**Arbeitslosigkeitserfahrung. Prozentualer Arbeitslosigkeitsanteil an der gesamten Erwerbsbiografie**

Quelle: SOEP, eigene Berechnungen.

zentrales Charakteristikum in den Erwerbsverläufen der Gastarbeiter. Um eine verlaufsorientierte Beschreibung der individuellen Arbeitslosigkeitserfahrung zu erhalten, wurde der Indikator zur Arbeitslosigkeit gebildet. Er gibt den prozentualen Anteil von Arbeitslosigkeit an der gesamten beobachteten Lebenslaufsequenz wieder.<sup>16</sup>

Die in Abbildung 3 dargestellte Arbeitslosigkeitserfahrung offenbart einen deutlichen Unterschied zwischen den Erwerbsverläufen der Gastarbeiter und der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Während fast jeder zweite Gastarbeiter während seines Erwerbsverlaufs in Deutschland Erfahrung von Arbeitslosigkeit machte (45,4 Prozent), trifft dies nur auf jeden dritten Deutschen zu (32,3 Prozent). Hinzu kommt, dass die Erwerbsbiografien der Gastarbeiter deutlich längere Arbeitslosigkeitserfahrungen aufweisen als die der Deutschen. Immerhin war jeder zehnte Gastarbeiter mindestens 21 Prozent seines gesamten Erwerbsverlaufs arbeitslos im Unterschied zu weniger als fünf Prozent der Deutschen. Insgesamt liegt die Arbeitslosigkeitserfahrung der Gastar-

beiter damit deutlich über dem Niveau der Deutschen. Dabei beschränkt sich die Arbeitslosigkeitserfahrung in beiden untersuchten Gruppen überwiegend auf singuläre Arbeitslosigkeitsepisoden (Gastarbeiter: 32,2 Prozent; Deutsche: 22,3 Prozent), die jedoch überwiegend von mittel- bis langfristiger Dauer sind. Die Gastarbeitererwerbsverläufe sind dabei stärker von Langzeitarbeitslosigkeit geprägt als die der Deutschen, denn 64,5 Prozent der singulären Arbeitslosigkeitserfahrungen dauern zwei Jahre und länger (Deutsche: 57,5 Prozent). Dennoch tritt bei Betrachtung der Gastarbeiterverläufe auch ein Muster der wiederholten Arbeitslosigkeit hervor. Immerhin weisen 13,1 Prozent der Gastarbeiter mindestens zwei Arbeitslosigkeitsepisoden auf (Deutsche: 10,1 Prozent). Neben dem Muster eines stabilen Erwerbsverlaufs in Vollzeitbeschäftigung ergeben sich folglich zwei weitere durch Arbeitslosigkeit charakterisierte Muster: das Muster singulärer, mittel- bis langfristiger Arbeitslosigkeit wird ergänzt durch das Muster wiederholter, zwischenzeitlich unterbrochener Arbeitslosigkeit.

<sup>16</sup> Dabei wurden Mehrfach-Spells berücksichtigt, in denen Arbeitslosigkeit in Kombination mit Erwerbstätigkeit und Bildung auftritt. War der Respondent innerhalb eines Jahres sowohl arbeitslos als auch vollzeitbeschäftigt, so wird dies im Arbeitslosigkeitsindex berücksichtigt. Die Konsequenz daraus ist eine leichte Überschätzung der Arbeitslosigkeit. Eine Nichtberücksichtigung dieser Mehrfach-Spells hätte hingegen eine Unterschätzung zur Folge.

Die bisherigen Indikatoren zur Stabilität, Beschäftigung in Vollzeit sowie Arbeitslosigkeit zeichnen ein Bild der Erwerbsdynamik, die den *kontinuierlichen Erwerbsverlauf* der Gastarbeiter vom Zeitpunkt der Migration an in den Blick nimmt. Erst unter Hinzunahme der prospektiven Informationen zur Klassenposition können auch Aussagen zur *gerichteten* Mobilität gemacht werden, die eine empirische Überprüfung der Mobilitätstypen des „Aufsteigers“ und des „permanenten Arbeiters“ erlauben. Ausgehend von der Annahme, dass Gastarbeiter bei der Ankunft in Deutschland zunächst Arbeiterpositionen ausfüllten und sich dadurch in die unterste soziale Schicht einordneten, lässt sich der Umfang intra-generationaler Mobilität anhand der letzten erreichten Klassenposition ermitteln.<sup>17</sup> Da ein Großteil der Befragten im letzten Jahr der Befragung bereits im Ruhestand war, wurde zunächst der Status vor Eintritt in den Ruhestand betrachtet. Dabei zeigt sich, dass 31,6 Prozent der Gastarbeiter ihre Erwerbsbiografie in der Arbeitslosigkeit beenden bzw. aus der Arbeitslosigkeit in den Ruhestand übergehen (zum Vergleich: 17,6 Prozent der Deutschen). Vor dem Hintergrund der bisherigen Befunde zur Arbeitslosigkeitserfahrung bestätigen diese Zahlen den erheblichen Anteil abwärtsgerichteter Mobilität im Sinne der Theorie segmentierter Assimilation. Um die tatsächlich erreichte Klassenposition zu ermitteln, wurde die letzte valide EGP-Information vor dem Übergang in die letzte Arbeitslosigkeitsphase bzw. den Ruhestand extrahiert. Bereits eine einfache Übersicht über die erreichten Klassenpositionen offenbart eklatante Unterschiede in den intra-generationalen Mobilitätsverläufen von Gastarbeitern und Deutschen. Zwar gilt es zu berücksichtigen, dass aufgrund des niedrigeren Durchschnittsalters der Deutschen zu Beginn ihrer beobachteten Lebenslaufsequenz diesen mehr Zeit für die Entfaltung der individuellen Karriere zur

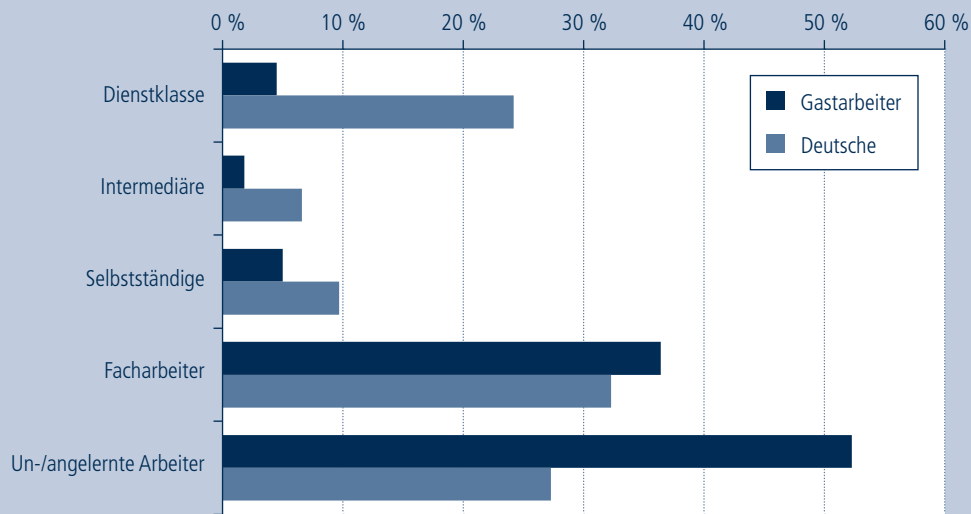
Verfügung stand als den zum Zeitpunkt der Einwanderung durchschnittlich etwas älteren Gastarbeitern; dennoch sind die Unterschiede gerade mit Blick auf das Erreichen der oberen und unteren Dienstklasse bezeichnend. Während immerhin jedem vierten Deutschen der Aufstieg aus der Arbeiterklasse in die Dienstklasse gelang, trifft dies auf weniger als fünf Prozent der Gastarbeiter zu. Doch die Deutschen schaffen nicht nur häufiger den Aufstieg in nicht-manuelle Tätigkeiten, ihnen gelingt es auch besser, die einmal erreichte Position in der Dienstklasse zu halten. Etwa die Hälfte aller Gastarbeiter, die im Zeitraum der prospektiven Datenerhebung die Dienstklasse erreichten, verließen diese wieder. Bei den Deutschen konnten hingegen 70 Prozent derer, die es einmal in die Dienstklasse geschafft hatten, diese Position dauerhaft halten. Die in den Erwerbsverläufen zu beobachtenden Bildungsphasen können Aufschluss über eine mögliche Ursache der eklatanten Unterschiede im Aufstiegsverhalten der Gastarbeiter und Deutschen geben. In den Erwerbsverläufen der Gastarbeiter treten Bildungsphasen so gut wie nicht auf, anders hingegen in den Erwerbsverläufen der Deutschen. Immerhin jeder dritte deutsche „Aufsteiger“ weist Bildungsphasen von meist ein bis drei Jahren in seinem Erwerbsverlauf auf (35 Prozent).<sup>18</sup> Das höhere Bildungsaufkommen der Deutschen dürfte somit eine mögliche Erklärung für die häufigeren Aufstiege in die oberen Gesellschaftsschichten sein. Bildung ist daher nicht nur ein zentraler Mechanismus im Prozess der intergenerationalen Transmission von sozialem Status; ihr kommt auch im intra-generationalen Mobilitätsgeschehen eine wichtige Bedeutung zu.

Ungeachtet der gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen von der Industriegesellschaft hin zur Dienstleistungsgesellschaft, verbleiben jedoch mehr als die Hälfte aller Gastarbeiter in ihrer Ursprungsposition eines un- und angelernten Ar-

17 Zur Bestimmung der Klassenposition wurde das Klassenschema von Erikson und Goldthorpe herangezogen (Erikson & Goldthorpe, 1992).

18 Da die Ausbildungsjahre zu Beginn einer Lebenslaufsequenz nicht Teil der Untersuchung sind, handelt es sich bei den beobachteten Bildungsphasen voraussichtlich um weiterführende Bildungswege bzw. begleitende Weiterbildungsmaßnahmen.

Abbildung 4:

**Vertikale Mobilitätsverläufe. Letzte erreichte Klassenposition**

Quelle: SOEP, eigene Berechnungen.

beiters (52,3 Prozent). Die Immobilität, die sich hierin ausdrückt, ist ein klarer Beleg für das theoretisch formulierte Mobilitätsmuster des „permanenten Arbeiters“. Zwar findet sich dieses immobile Mobilitätsmuster auch in der Gruppe der Deutschen, doch in weitaus geringerem Umfang. Insgesamt gelingt den deutschen Arbeitern der Aufstieg in höhere Positionen deutlich häufiger als ihren ausländischen Arbeiterkollegen. Ein Teil der Gastarbeiter konnte sich jedoch auch aus der untersten Schicht lösen und in Facharbeiterpositionen aufsteigen. Die Erwerbsverläufe der Gastarbeiter lassen sich demnach kaum durch ein Muster des „großen Aufstiegs“ in die oberen gesellschaftlichen Schichten beschreiben. Vielmehr legt der vergleichsweise hohe Anteil an „kleinen Aufsteigern“ nahe, den theoretisch modellierten Typ des Aufsteigers differenzierter zu fassen. Klar ist jedoch, dass der Aufstieg in die Facharbeiterposition kaum mit dem Aufstieg in die gesellschaftliche „Mitte“ gleichzusetzen ist, welcher von den klassischen Assimilationstheorien als einziger, und von der Theorie segmentierter Assimilation als einer von drei möglichen Ausgängen des Eingliederungsprozesses postuliert wird. Inwieweit letztlich auch der Übergang in die Selbst-

ständigkeit als eigenständiger Typ der Mobilitätsverläufe betrachtet werden kann, ist aufgrund des geringen Auftretens von Selbstständigkeit im Sample fraglich. Nur fünf Prozent der Gastarbeiter sind am Ende der beobachteten Lebenslaufsequenz selbstständig beschäftigt, im Gegensatz zu immerhin knapp zehn Prozent der Deutschen. Der rasante Anstieg der Selbstständigenquote von Ausländern seit Mitte der 1980er Jahre spiegelt sich hier nicht in dem zu erwartenden Umfang wider. Der Weg in die Selbstständigkeit könnte demnach eine stärker von anderen Einwanderergruppen gewählte Erwerbsalternative sein.

## 6. Fazit und Ausblick

Ziel dieses Beitrags war eine erste Bestandsaufnahme der kontinuierlichen Erwerbsverläufe von Gastarbeitern in Deutschland. Die hier gewählte Verlaufsperspektive bietet die Möglichkeit, sowohl Dynamik und Richtung in den intra-generationalen Mobilitätsverläufen zu erfassen als auch – in einem weiteren Schritt – intergenerationale Mobilitätsprozesse in die Analyse mit einzubeziehen. Zusammenfassend können die Er-



werbsverläufe der männlichen Gastarbeiter, die Mitte der 1950er bis Anfang der 1970er Jahre nach Deutschland einwanderten, anhand von drei Kriterien beschrieben werden. Erstens zeigt sich eine Demarkationslinie, die rund ein Drittel der Gastarbeitererwerbsverläufe aufgrund ihrer absoluten Stabilität und Kontinuität in Vollzeitbeschäftigung deutlich von den anderen unterscheidet. Zweitens sind die Erwerbsverläufe der Gastarbeiter in weitaus größerem Umfang als die der Deutschen von Arbeitslosigkeitserfahrungen geprägt. Drittens zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Gastarbeitern und Deutschen hinsichtlich des Aufstiegsprozesses in die Dienstklasse. Die empirischen Analysen belegen das Mobilitätsmuster des „Absteigers“, der sowohl längerfristig als auch wiederholt von Arbeitslosigkeit betroffen ist, sowie den Typ des „permanenten Arbeiters“, der im Laufe seiner Erwerbsbiografie unverändert in der Ausgangsposition des einfachen Arbeiters verharrt. Hingegen muss sowohl der Typ „Aufsteiger“ als auch der Typ „Selbstständige“ angesichts der vorliegenden empirischen Ergebnisse neu überdacht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass der große soziale Aufstieg aus der Arbeiterposition in die Dienstklasse kein zentrales Charakteristikum in der Beschreibung der Mobilitätsverläufe von Gastarbeitern ist. Gelingt den Gastarbeitern ein sozialer Aufstieg, so ist dieser in der Regel auf das Erreichen einer Facharbeiterposition beschränkt. Der eklatante Unterschied in den Aufstiegsprozessen zwischen Gastarbeitern und Einheimischen verweist daher auf eine gerade für Gastarbeiter kaum unüberwindbare Kluft zwischen manuellen und nicht-manuellen Tätigkeiten, die als zentrale Mobilitätsbarriere auf dem Weg nach oben verstanden

werden kann. Letztendlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass bereits ein wesentlicher Teil der intergenerationalen Transmission ethnischer Ungleichheiten im Bereich der intra-generationalen Mobilitätsprozesse generiert wird.

Die intergenerationale Mobilitätsforschung, die auf einem zeitpunktspezifischen Konzept der sozialen Herkunft und der sozialen Destination basiert, kann diesen Mechanismus nicht greifen. Denn der Teil des Mobilitätsgeschehens, der sich kontinuierlich über die individuellen Lebensverläufe erstreckt, wird hier ausgeblendet. Für eine dynamische Herangehensweise, die das Mobilitätsgeschehen als zeitliches Kontinuum begreift, liefert die soziale Mobilitätsforschung daher nicht den passenden konzeptuellen Rahmen. Bislang wurde die intragenerationale Mobilität kaum im Kontext der intergenerationalen Mobilitätsforschung konzeptualisiert, was dazu führt, dass wenig darüber bekannt ist, wie sich berufliche Karrierewege intergenerational auf die Statusposition der Folgegeneration auswirken. Aufbauend auf den vorliegenden Ergebnissen, die eine Typologie intra-generationaler Mobilitätsverläufe bilden, soll im weiteren Forschungsverlauf der Zusammenhang von intra- und intergenerationaler Mobilität untersucht werden. Mithilfe der erweiterten empirischen Möglichkeiten umfangreicher Längsschnittdatensätze werden individuelle Mobilitätsverläufe kontinuierlich nachgezeichnet und so in das intergenerationale Gefüge der Transmission von sozialem Status eingebettet. Damit wird es möglich, die Frage zu beantworten, wie sich individuelle berufliche Karrierewege, die von einer eigenständigen Dynamik geprägt sind, auf die soziale Positionierung der Kinder in der Folgegeneration auswirken.

## Literatur

- Alba, Richard; Nee, Victor 1997: Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, in: *International Migration Review*, 31, (4, Special Issue: Immigrant Adaptation and Native-born Responses in the Making of Americans), S. 826-874.
- Bender, Stefan; Seifert, Wolfgang 2000: Zur beruflichen und sozialen Integration der in Deutschland lebenden Ausländer, in: Alba, Richard (Hrsg.): *Deutsche und Ausländer: Freunde, Fremde oder Feinde? Empirische Befunde und theoretische Erklärungen*, Wiesbaden, S. 55-91.
- Block, Jörn; Sandner, Philipp; Wagner, Marcus; Weiglein, Marc 2009: Unternehmensgründungen von Ausländern in Deutschland: Einkommenseffekte und Implikationen für die Gründungslehre, SOEP papers on Multidisciplinary Panel Data Research No. 196, Berlin.
- Bogardus, Emory S. 1930: A Race-Relations Cycle, in: *American Journal of Sociology* 25 (4), S. 612-617.
- Borjas, George J. 1993: The Intergenerational Mobility of Immigrants, in: *Journal of Labor Economics* 11 (1), S. 113-135.
- Borjas, George J. 1995: Ethnicity, Neighborhoods, and Human-capital Externalities, in: *The American Economic Review* 85 (3), S. 365-390.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H. 1992: *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford.
- Fishman, Joshua A. 1961: Childhood Indoctrination for Minority-Group Membership, in: *Daedalus* 90 (2), S. 329-349.
- Gans, Herbert J. 1992: Second-generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants, in: *Ethnic & Racial Studies* 15 (2), S. 173-193.
- Geißler, Rainer 2002: *Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung*, 3. überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Goldthorpe, John H. 2000: *On Sociology: Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*, Oxford.
- Gordon, Milton M. 1964: *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York.
- Granato, Nadia; Kalter, Frank 2001: Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt: Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital?, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (3), S. 497-520.
- Halpin, Brendan; Chan, Tak Wing 1998: Class Careers as Sequences: An Optimal Matching Analysis of Work-Life Histories, in: *European Sociological Review* 14 (2), S. 111-130.
- Heath, Anthony F.; McMahon, Dorren 2005: Social Mobility of Ethnic Minorities, in: Loury, Glenn C.; Modood, Tarik; Teles, Steven M. (Hrsg.): *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy. Comparing the US and UK*, Cambridge, S. 392-413.
- Hirschman, Charles 2001: The Educational Enrollment of Immigrant Youth: A Test of the Segmented-Assimilation Hypothesis, in: *Demography* 38 (3), S. 317-336.
- Hunger, Uwe; Thränhardt, Dietrich 2004: Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?, in: *IMIS-Beiträge* Nr. 23, S. 179-197.
- Kalter, Frank 2008: Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt, in: Hinz, Thomas; Abraham, Martin (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde*, Wiesbaden, S. 303-332.
- Kalter, Frank; Granato, Nadia; Kristen, Cornelia 2007: Disentangling Recent Trends of the Second Generation's Structural Assimilation in Germany, in: Scherer, Stefanie; Pollak, Reinhard; Otto, Gunnar; Gangl, Markus (Hrsg.): *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research, essays in honor of Walter Müller*, Frankfurt/Main, S. 214-245.
- Kogan, Irena 2003: *A Study of Employment Careers of Immigrants in Germany*, Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung Nr. 66. 2003, Mannheim.

- Kroneberg, Clemens 2008: Ethnic Communities and School Performance among the New Second Generation in the United States: Testing the Theory of Segmented Assimilation, in: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 620 (1), S. 138-160.
- Köhler, Christoph; Preisendörfer, Peter 1988: Innerbetriebliche Arbeitsmarktsegmentation in Form von Stamm- und Randbelegschaften, *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 21 (2), S. 268-277.
- Lyman, Stanford M. 1968: The Race Relations Cycle of Robert E. Park, in: *The Pacific Sociological Review* 11 (1), S. 16-22.
- McRae, Verena 1981: *Die Gastarbeiter. Daten, Fakten, Probleme*, München.
- Meier-Braun, Karl-Heinz 2007: Der lange Weg ins Einwanderungsland Deutschland, in: Frech, Siegfried; Meier-Braun, Karl-Heinz (Hrsg.): *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration*, Schwalbach, S. 21-39.
- Park, Robert E. 1950: *Race and Culture*. Glencoe.
- Perlman, Joel; Waldinger, Roger 1997: Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present – A Reconsideration, in: *International Migration Review* 31 (4), S. 893-922.
- Platt, Lucinda 2007: Making Education Count: The Effects of Ethnicity and Qualifications on Intergenerational Social Class Mobility, in: *The Sociological Review* 55 (3), S. 485-508.
- Portes, Alejandro; Rumbaut, Ruben G. 1996: *Immigrant America: a Portrait*, 2<sup>nd</sup> edition, Berkeley.
- Portes, Alejandro; Zhou, Min 1993: The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants, in: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 530, S. 74-96.
- Portes, Alejandro; Fernández-Kelly, Patriciy; Haller, William 2005: Segmented Assimilation on the Ground: The new Second Generation in Early Adulthood, in: *Ethnic and Racial Studies* 28 (6), S. 1000-1040.
- Seifert, Wolfgang 1995: *Die Mobilität der Migranten: die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik. Eine Längsschnittanalyse mit dem sozio-ökonomischen Panel*, hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Abteilung Sozialstruktur und Sozialberichterstattung.
- Seifert, Wolfgang 1997: Occupational and economic mobility and social integration of Mediterranean Migrants in Germany, in: *European Journal of population* 13 (1), S. 1-16.
- Szydlík, Marc 1996: Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 48 (4), S. 658-676.
- Warner, William L.; Srole, Leo 1945: *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven.
- Waters, Mary C.; Tran, Van C.; Kasinitz, Philip; Mollenkopf, John H. 2010: Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood, in: *Ethnic & Racial Studies* 33 (7), S. 1168-1193.
- Wiley, Norbert F. 1973: The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory, in: Rose, Peter I. (Hrsg.): *The Study of Society. An Integrated Anthology*, New York, S. 551-563.
- Wilson, William J. 1987: *The Truly Disadvantaged: the Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago.
- Yuksel, Mutlu 2009: *Intergenerational Mobility of Immigrants in Germany: Moving with Natives or Stuck in their Neighborhoods?*, IZA Discussion Paper No. 4677, December 2009.
- Zhou, Min 1997: Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants, in: *Annual Review of Sociology* 23, S. 63-95.
- Zhou, Min; Xiong, Yang Sao 2005: The Multifaceted American Experiences of the Children of Asian Immigrants: Lessons for Segmented Assimilation, in: *Ethnic and Racial Studies* 28 (6), S. 1119-1152.

# Die Wahrnehmung, Interpretation und Bearbeitung sozialer Ungleichheit in und durch die Global City Frankfurt am Main

Andreas Treichler

## Zusammenfassung

Frankfurt am Main ist eine weltoffene und tolerante Stadt. Das zumeist friedliche Zusammenleben der heterogenen Bevölkerungsgruppen hier gilt allgemein als vorbildlich. Die ökonomische Leistungsfähigkeit der Global City ist auch im europäischen Maßstab herausragend. Dennoch ist die Stadt als Sozialraum von erheblichen Chancen- und Verteilungsungleichheiten geprägt. Arbeitsmarktprozessen und der beruflichen Positionierung kommen hierbei eine besondere Bedeutung zu. Sie werden im folgenden Beitrag als zentrale Mechanismen sowie Drehscheibe der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten thematisiert. Ungleiche Arbeits- und Einkommensbedingungen beeinflussen die Lebensführung allgemein, wie auch speziell die Wohnraumversorgung und Wohnqualität in der Stadtbevölkerung. Für die Analyse und Bewertung dieser sozialen Ungleichheiten wird die Bezugnahme auf klassen- und schichtspezifische Deutungsmuster für notwendig und sinnvoll gehalten, wenngleich für sich allein genommen als nicht hinreichend erachtet. Soziale Probleme sind häufig Ausdruck und Folge sozialer Ungleichheit. Die migrationsbezogene Frankfurter Sozialpolitik und Gemeinwesenarbeit entwickelten sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einem attraktiven Modell auch für andere Städte. Die historische Entwicklung und soziale Problemwahrnehmung dieser Sozialpolitik als Integrations- und Antidiskriminierungspolitik werden aufgezeigt und im Kontext der jüngeren Stadtpolitik kritisch reflektiert.

## 1. Einleitung

Grenzüberschreitende Migration ist in Deutschland sozialräumlich betrachtet primär ein städtisches und westdeutsches Phänomen. Mehr als 90 Prozent aller Menschen mit Migrationshintergrund leben in Westdeutschland und in Berlin. Frankfurt am Main und seine kleinere Nachbarstadt Offenbach zeichneten sich in den vergangenen Jahrzehnten im Verhältnis zu anderen Städten durch einen hohen Bevölkerungsanteil heterogener Migrantengruppen aus. Inzwischen ist diese soziale Heterogenität Realität auch anderer Städte wie München, Stuttgart und Düsseldorf geworden. Die Gegenwart des durch Migration geprägten Frankfurts zu begreifen, erleichtert ein kurzer Blick zurück. Die frühe wirtschaftliche Ausrichtung an Handel, Messen und Finanzgeschäften prägten seit dem 14. Jahrhundert die freie Reichsstadt maßgeblich. Bereits im Mittelalter war die spezifische Vergesellschaftungsform der Stadt im Gegensatz zur agrarisch geprägten Gesellschaft die Institution des Marktes. Die Integration über den Markt wurde dann später zum Modell der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Häußermann 1998: 151). Das viel beschworene tolerante Frankfurt mit liberal-demokratischer Kultur selbst aber ist deutlich jünger und historisch eben nicht ein Kind von Handel und Markt. Denn erst nach dem Verlust seiner städtischen Autonomie 1866 schlug die Stunde des liberalen Frankfurts, gestützt auf die neue preußische Gemeindeverfassung, aber in Opposition zur Innenpolitik Bismarcks. Dabei sollten die Juden in den folgenden Jahrzehnten bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 die wichtigste gesellschaft-

liche Gruppe unter den Trägern einer liberal-demokratischen Kultur in Frankfurt werden (vgl. Friedeburg 1991: 17 u. 25).

Mit dem Übergang vom Industrie- zum Finanzkapitalismus sowie der sozialräumlichen Entgrenzung des Marktes entwickelte Frankfurt die Voraussetzungen und Bedingungen weiter, welche heute für eine *Global City* als typisch erachtet werden. Die globale Stadt ist nicht eine Stadt wie andere und will es vor allem auch nicht sein. Realgesellschaftlich ist sie zunächst ein gewichtiger ökonomischer und politischer Akteur mit einer gewissen Eigenlogik und -dynamik gegenüber dem Nationalstaat. Global Cities wie Frankfurt am Main sind Motoren und Katalysatoren von *Globalisierung*, aber auch ihr Ergebnis (vgl. Sassen 2001 zuerst 1991). Dabei ist offensichtlich, dass im Konzert mit anderen globalen Städten wie London, New York, Paris und Tokyo Frankfurt mit rund 700.000 Einwohnerinnen und Einwohnern und einem relativ kleinen Stadtgebiet seine ökonomisch-strategischen Funktionen nur in Abhängigkeit mit der Metropolregion Rhein-Main zusammen einzunehmen in der Lage ist.

Soziale Ungleichheiten und Konfliktkonstellationen stellen sich in globalen Städten häufig frühzeitiger und unmittelbarer her in ihrem besonderen Verhältnis von Lokalität und Globalität als in anderen Sozialräumen. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, wie soziale Ungleichheiten und Ungleichbehandlungen im Kontext von Migration in Frankfurt am Main wahrgenommen, interpretiert und bewertet werden. Sozialpolitische wie gemeinwesenarbeitsorientierte Interventionen auf städtischer Ebene zielten in den vergangenen Jahrzehnten darauf ab, soziale Ungleichheitslagen und gruppenspezifische Benachteiligungen zu bearbeiten. Um welche Ungleichbehandlungen und entsprechende Bearbeitungsstrategien ging es hier? Migration und kulturelle Vielfalt sind in Frankfurt früher als in anderen deutschen Städten als Entwicklungs-, Produktivitäts- und Standortfaktoren erkannt worden. Der folgende Beitrag lässt sich von der These leiten, dass Migration und kulturelle Vielfalt inzwischen integraler Bestandteil der Wirtschafts-, Wachstums- und Sozialpolitik von Frankfurt geworden sind. Dementsprechend be-

steht die Tendenz, auch die Bearbeitung sozialer Probleme vor Ort der Ausrichtung globaler Stadtpolitik als Wirtschafts- und Wettbewerbspolitik unterzuordnen.

## 2. Soziale Ungleichheit und soziale Probleme in Frankfurt am Main im Kontext transnationaler Migration

Die *Global City* wird von Sassen (2001 zuerst 1991), die maßgeblich den Begriff und Untersuchungsgegenstand in die sozialwissenschaftliche Diskussion eingeführt hat, charakterisiert als einen für die Weltwirtschaft herausgehobenen zentralen Ort in einem Netzwerk anderer *Global Cities*. Diese Städte werden als zentrale Orte von Produktion, Koordination, Management, Marketing und spezialisierten Dienstleistungen vor allem der *Finanzwirtschaft* charakterisiert. Sie gelten zudem als privilegierte Orte der Kontrolle der Weltwirtschaft (vgl. Sassen 2001: 3ff.). Dementsprechend sind in Frankfurt zentrale Institutionen der Finanzwirtschaft wie die Deutsche Börse (in Frankfurt/Eschborn), die Deutsche Bundesbank, die Europäische Zentralbank sowie 215 ausländische und inländische Kreditinstitute angesiedelt (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011: 131). Transnationale Konzerne, Versicherungen und andere Finanzdienstleister haben hier ebenfalls ihren Hauptsitz. Die Stadt lebt ökonomisch wesentlich von der globalen Finanzwirtschaft, ist also somit auch von ihr abhängig. Globalisierte Finanzmärkte und transnationale Unternehmen haben nicht unwesentlich Einfluss auf die Arbeitsmarktentwicklung, das Investitionsvolumen und Gewerbesteueraufkommen der Stadt (vgl. Häußermann et al. 2008: 8). Der globalen Ausrichtung Frankfurts auf ökonomischer Ebene entspricht eine ausgebaute öffentlich-technische Verkehrs- und Mobilitätsinfrastruktur. Der Flughafen, der zu den drei größten in Europa zählt, ermöglicht und beschleunigt die grenzüberschreitende Mobilität von Menschen, Dienstleistungen und Waren. Über eine leistungsfähige digitale Netz- und Kommunikationsinfrastruktur werden weltweit Informationen, Wissen und Kapital verbreitet und ausgetauscht. Frankfurt verfügt des

Weiteren über eine reichhaltige Infrastruktur in der Bildung und Wissenschaft sowie der Kunst und Kultur. Wohlhabende Bürgerinnen und Bürger und ihre Stiftungen initiierten und unterstützten in der Vergangenheit finanziell diese Infrastruktur in erheblichem Maße. Dies galt auch und gerade für Ansätze örtlicher, zumeist jüdischer Armen- und Wohlfahrtspflege (vgl. Krohn 2006; Schembs 2006; Schiebler 1988). Heutzutage sind die umfangreichen Programme und Interventionen kommunaler Sozialpolitik und sozialer Arbeit in Frankfurt weitestgehend Ausdruck und Folge wohlfahrtsstaatlicher und öffentlich-kommunaler Leistungen.

### 2.1 Arbeitsmarkt und ökonomische Ungleichheit

Das *Bruttoinlandsprodukt pro Kopf* (zu Marktpreisen) lag in Frankfurt im Jahre 2009 bei 85.326 Euro je Erwerbstätigen und war damit das höchste aller deutschen Großstädte (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011: 135). Die Metropole stellt mit rund 620.000 Arbeitsplätzen doppelt so viele wie diese Einwohnerinnen und Einwohner im erwerbsfähigen Alter hat. Dementsprechend hoch ist die Zahl der mehr als 320.000 berufstätigen Einpendler nach Frankfurt (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011: 93). Der städtisch-globale Arbeitsmarkt bietet rein quantitativ eine Vielzahl von Erwerbsmöglichkeiten vor allen im Dienstleistungsgewerbe. Fast 90 Prozent der Beschäftigten sind im *Dienstleistungssektor* tätig, davon rund ein Drittel als Bürokräft, Bank- oder Versicherungskauffrau/-mann (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011c: 2). Die Ausweitung des Dienstleistungssektors geht einher mit einer Differenzierung und Spezialisierung im Berufs- und Tätigkeitsspektrum. In erwerbs- und berufsstruktureller Hinsicht können heuristisch mindestens drei Dienstklassen in Frankfurt identifiziert werden. Dabei korrelieren bestimmte berufliche Tätigkeiten und betrieblich-hierarchische Positionierungen nicht immer, aber überdurchschnittlich häufig mit einem entsprechenden Einkommen bzw. Einkommensniveau. In diesem Sinne können die jeweiligen Dienstklassen unter bestimmten Bedingungen auch mit Einkommens(niveau)klassen gleichgesetzt werden.

- Zur *oberen Dienstklasse* sind unternehmensbezogene Dienstleistungen zu zählen wie verschiedene Formen des gehobenen und höheren Managements, wissensbasierter Planung, innovative Produktions- und Organisationsentwicklungen, spezialisierte Übersetzungs- und Dolmetscherdienste, Werbung und Design, internationale Rechtsberatung und Versicherungen sowie Transport, Speditionswesen und Logistik. Hier sind in Frankfurt nicht wenige hochqualifizierte und -spezialisierte Migrantinnen und Migranten beschäftigt. Je nach konkreter Tätigkeit, betrieblich-hierarchischer Positionierung und speziellem Arbeitgeber sind die meisten dieser unternehmensbezogenen Dienstleistungen dem gehobenen und hohen Einkommensegment zugeordnet. Gerade in den höheren Positionen des Finanzgewerbes werden Einkommen realisiert, welche zu den höchsten in Deutschland und anderen europäischen Länder gehören. So erzielte beispielsweise der Vorstandsvorsitzende der Deutschen Bank, Josef Ackermann, 2009 ein Jahresgesamteinkommen von (mindestens) 9,5 Millionen Euro (vgl. Deutsche Bank 2011: 132ff.).
- Zur *mittleren Dienstklasse* können die meisten Erwerbstätigen bei den qualifizierten Büro-tätigkeiten, der Gastronomie, bei Handel und Verkauf, Transport und Verkehr, den Gesundheitsberufen sowie pädagogischer und sozialer Arbeit gezählt werden. Die hier erzielten Einkommen entsprechen nicht selten dem bundesdeutschen Durchschnittseinkommen oder sind diesem angenähert. Dennoch ist die mittlere Dienstklasse sowohl von der berufspraktischen Bandbreite, den beruflich-hierarchischen Positionierungen, den verschiedenen Qualifikationen und Einkommen der hier Selbstständigen oder abhängig Beschäftigten sehr heterogen. Mindestens jedes fünfte Unternehmen wird in Frankfurt von einem ausländischen Staatsangehörigen geführt. Dabei handelt es sich um mittlere, kleinere und Kleinstunternehmen, die nicht selten als Familienunternehmen organisiert sind (vgl. Lüken-Klaßen/Pohl 2010: 18ff.). In Abhängigkeit vom konkreten Erwerbs- und Beschäftigungsstatus bestehen Übergänge zur oberen, in den vergan-

genen Jahren jedoch verstärkt zur unteren Dienst- und Einkommensklasse. So ist auch die Anzahl der Niedriglohnbeschäftigten, also derjenigen sozialversicherungspflichtig Vollzeitbeschäftigten (ohne Auszubildende) mit oder ohne deutschen Pass, die weniger als zwei Drittel des Medianentgelts aller sozialversicherungspflichtigen Vollzeitbeschäftigten erhalten, in Frankfurt im Zeitraum von 2000 bis 2009 um 25 Prozent auf rund 52.000 Beschäftigte gestiegen (vgl. Deutscher Bundestag 2011: tabellarischer Anhang; eigene Berechnungen).

- In der *unteren Dienstklasse* finden sich traditionell gering entlohnte Berufsgruppen wie Friseurinnen und Floristinnen, (ausgelagerte) unternehmensbezogene Dienstleistungen wie Reinigungstätigkeiten und einfachere Bürotätigkeiten, Schutz-, Sicherheits- und Überwachungsdienste sowie *personenbezogene und haushaltsnahe Dienstleistungen*. Zu Letzteren zählen insbesondere die Pflege alter Menschen, sexuelle Dienstleistungen, Haushalts- und Versorgungshilfen, Putz- und Reinigungsarbeiten, Bau-, Instandsetzungs- und Wartungsarbeiten sowie die Betreuung von Kleinkindern. Ein Großteil dieser Arbeitstätigkeiten, soweit sie in Vollzeit erbracht werden, sind dem Niedriglohnbereich zuzuordnen. Viele dieser Tätigkeiten werden jedoch in Teilzeitarbeit, als so genannte Minijobs oder in schattenwirtschaftlicher Form gelegentlich ausgeführt (vgl. Gottschall/Schwarzkopf 2010: 17ff.). Im Zeitraum von 2003 bis 2010 stieg die Zahl der Minijobs, also der geringfügig entlohnten Beschäftigungsverhältnisse bis 400 Euro, in Frankfurt offiziell um rund 47 Prozent (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011b: 1). Ein Drittel aller Minijobberinnen und Minijobber aus Frankfurt besaß im Jahre 2010 eine ausländische Staatsangehörigkeit, obwohl der Anteil der ausländischen Staatsangehörigen an der Stadtbevölkerung insgesamt lediglich bei rund 24 Prozent liegt (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011b: 2). Viele der oben genannten Dienstleistungen können häufig nicht ohne ergänzende *existenzsichernde Mindestleistungen* wie dem Arbeitslosengeld II, dem Sozialgeld nach dem SGB II sowie der Grundversicherung im Alter und bei Erwerbsminderung

erbracht werden (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011a: 48ff.).

Die untere Dienstklasse ist teilweise gleichzusetzen mit den so genannten Dienstmädchen bzw. Dienstboten, wie sie im traditionellen Sinne bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts als Beschäftigtengruppe in der Bundesrepublik existierte (vgl. Lutz 2007: 20ff.). Die Ausweitung der personenbezogenen und haushaltsnahen Dienstleistungen speziell in Frankfurt steht in einem komplementären Verhältnis zu den arbeitszeitintensiven, jedoch sehr einkommensstarken Tätigkeiten, insbesondere der Finanzwirtschaft. Geld gegen den Kauf von freier Zeit oder auch dem Entledigen von Tätigkeiten in Privathaushalten, die zu den traditionell weiblichen und wenig geachteten Tätigkeiten gehör(t)en. Dabei stehen sich im konkreten Arbeitsverhältnis bei den haushaltsnahen Dienstleistungen häufig sozialökonomisch besser gestellte Frauen als Arbeitgeberinnen und Migrantinnen als Beschäftigte gegenüber. Die personen- und haushaltsnahen Dienstleisterinnen und Dienstleister sind insgesamt eine heterogene Beschäftigtengruppe. Ihnen gemeinsam jedoch sind der individuelle Mangel an ökonomischem Kapital und eine (durch die Verhältnisse bedingte) geringe Konfliktfähigkeit gegenüber Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern. Diese *geringe Konfliktfähigkeit* reduziert sich bei Migrantinnen mit einem temporären oder nicht erlaubten aufenthalts- und arbeitserlaubnisrechtlichen Status zusätzlich. Verschiedene Quellen gehen davon aus, dass geschätzte 25.000 bis 40.000 Menschen ohne Aufenthaltsstatus in Frankfurt am Main leben und arbeiten (vgl. Krieger et al. 2006: 72ff.). Die Bereitschaft und Entscheidung von Migrantinnen und Migranten insbesondere aus ärmeren Ländern und Regionen, hier relativ prekäre Arbeits- und Einkommensbedingungen anzunehmen und auszuführen, ist dabei nicht selten den unattraktiven Bedingungen und fehlenden Alternativen im Herkunftsland geschuldet. Teilweise ist sie auch Ausdruck und Folge der individuell-strategischen Nutzung von berufsspezifischen Einkommensdisparitäten auf den (lokalen und regionalen) Arbeitsmärkten verschiedener Länder durch die Migrantinnen und Migranten selbst.

Menschen mit Migrationshintergrund sind als heterogene Beschäftigtengruppe in der unteren Dienstklasse beispielsweise

- mittel- und osteuropäische weibliche Fachkräfte, die in Privathaushalten ältere Menschen pflegen und betreuen;
- Menschen ohne erlaubtem oder mit temporärem Aufenthaltsrecht in nationalitätenspezifischen Gastronomiebetrieben, in der Straßen- und Bordellprostitution<sup>1</sup>, als Hilfen im Haushalt oder auf dem Arbeitsstrich im Frankfurter Stadtteil Ostend;
- Asylbewerberinnen und Asylbewerber, geduldete Flüchtlinge sowie Personen aus Drittstaaten, die in ihrem Arbeitsmarktzugang rechtlich nachrangig behandelt werden und damit auf Arbeitstätigkeiten angewiesen sind, die für Einheimische eher unattraktiv sind;
- Immigranten, die aufgrund des wirtschaftlichen Strukturwandels<sup>2</sup>, relativ geringer beruflicher Qualifikationen oder gesundheitlicher Beeinträchtigungen im fortgeschrittenen Alter nicht mehr am ersten Arbeitsmarkt tätig sein können und Gelegenheitstätigkeiten ausführen;
- Immigranten, die hohe berufliche Qualifikationen aus dem Herkunftsland mitbringen, die jedoch bislang nicht in Deutschland anerkannt wurden und deshalb berufs fremde Tätigkeiten oder angelernte Tätigkeiten in der Leiharbeit verrichten;
- mittelosteuropäische Beschäftigte, die bei ausländischen Dienstleisterfirmen beschäftigt sind und dem Direktionsrecht ihres Arbeitgebers und den Arbeitsvertragsbedingungen des Herkunftslandes unterliegen;
- Nachkommen der 1. und 2. Generation von Einwandererfamilien ohne Berufsausbildung, die auf dem ersten Arbeitsmarkt keine Chance haben und sich in den Grauzonen des Arbeits-

marktes bewegen müssen oder in die verfestigte Armut abgleiten.

Die offiziell registrierte Erwerbslosenquote für Frankfurt lag in den vergangenen Jahren deutlich über dem hessischen Landesdurchschnitt (vgl. Salzmann 2011: 13). Dabei war der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer unter den Erwerbslosen überproportional hoch. Im Juni des Jahres 2010 betrug die Erwerbslosenquote für Frankfurt 7,8 Prozent. Von den hier registrierten Erwerbslosen hatten 38,5 Prozent eine ausländische Staatsangehörigkeit (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011: 110f.). Obwohl auch bestimmte Erwerbstätigkeiten und Formen der Arbeitsorganisation gesundheitsschädigend wie sozial unverträglich wirken können, ist Arbeitslosigkeit gleichzusetzen mit dem verstärkten Risiko sozialer Ausgrenzung, materieller Verarmung sowie psychosozialer Beeinträchtigungen. Dies gilt insbesondere und in verschärfter Form für in Armut lebende Menschen, nicht selten als Folge von Langzeitarbeitslosigkeit oder der dauerhaften Beschäftigung im Niedriglohnssektor. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine längerfristige Beschäftigung im Niedriglohnssektor zudem ein überproportionales Risiko von Einkommensarmut im Alter nach sich zieht.

## 2.2 Sozialräumliche Ungleichheit

Die *Lebenshaltungskosten* in Frankfurt gehören deutschlandweit zu den höchsten. Eine repräsentative Befragung von 2009/2010 zu der Frage, welche Probleme die Frankfurter in ihrer Stadt sehen, nennt „Steigende Preise“ an erster Stelle. Diese Aussage ist in Abhängigkeit eines nicht entsprechend wachsenden Einkommens zu interpretieren. Dicht gefolgt werden als weitere vorrangige Probleme „Arbeitslosigkeit“ sowie „Zunehmende Not und Armut“ genannt (vgl. Gemein-

1 Der Anteil der Migrantinnen und Migranten unter den Prostituierten in Frankfurt ist hoch und kann schätzungsweise 80 Prozent überschreiten. Neben verbreiteten Formen der freiwilligen Prostitution existiert auch Zwangsprostitution. Für die Wahrnehmung und Interpretation möglicher sozialer Probleme in Zusammenhang mit Prostitution in Frankfurt siehe auch verschiedene mündliche und schriftliche Stellungnahmen der Expertinnen von Doña Carmen e.V. und dem Verein Frauenrecht ist Menschenrecht (FIM) im Rahmen ihrer Öffentlichkeitsarbeit.

2 Das produzierende Gewerbe hatte in der Vergangenheit auch in Frankfurt starke Beschäftigungsrückgänge verzeichnen müssen. Dabei waren im Zeitraum von 1999 bis 2006 Beschäftigte mit ausländischer Nationalität mit 32 Prozent stärker betroffen als Beschäftigte mit deutschem Pass mit 21 Prozent (vgl. Halisch 2008: 119).



nützige Hertie-Stiftung 2010: 117). Die individuelle bzw. familiäre Einkommenssituation bestimmt wesentlich die Lebensführung und damit auch die Möglichkeiten der Nutzung von Wohnraum zur Befriedigung eines menschlichen Grundbedürfnisses. Eine Studie aus dem Jahre 2007 charakterisiert den Frankfurter Wohnungsmarkt wie folgt: „Die Wohnsituation in Frankfurt ist seit Jahren durch ein sehr hohes Mietniveau und eine quantitativ unzureichende Versorgung der Bevölkerung mit Wohnraum gekennzeichnet.“ (Lüken-Klaßen 2007: 18) Diese Lage auf dem Wohnungsmarkt hat sich in den folgenden Jahren weiter verschärft. Es trifft dabei Menschen mit Migrationshintergrund mehr als Deutsche, da ihr ökonomischer Status häufig niedriger ist und sie seltener Wohneigentum besitzen. Ihnen ist der Zugang zu qualitativ hochwertigem und gleichzeitig günstigem Wohnraum erschwert. Dementsprechend sind die Frankfurter mit ausländischem Pass mit dem Wohnungsmarkt insgesamt deutlich unzufriedener als Frankfurter mit deutschem Pass (vgl. ebenda: 21ff.). Zudem existieren innerhalb der Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund weitere statusbedingte Unterschiede hinsichtlich der Wohnraumversorgung und -qualität. Beispielsweise werden Flüchtlinge zwangsweise bis zum Abschluss ihres Anerkennungsverfahrens in Sammel- und Gemeinschaftsunterkünften untergebracht, nicht selten über mehrere Jahre. Sie unterliegen hier einer Residenzpflicht. Sozialarbeiterinnen der Frankfurter Wohnungslosen- und Drogenhilfe berichten von osteuropäischen Migranten, die Einrichtungen wie Übergangwohnheime und Wohncontainer für Obdachlose nutzen, jedoch tagsüber vermutlich einer Erwerbstätigkeit nachgehen würden.

Die Lage auf dem *Frankfurter Wohnungsmarkt* ist Ausdruck und Folge von mindestens vier Entwicklungen und Determinanten:

- In den vergangenen Jahren wurden in Frankfurt vermehrt Büro- und Verkaufsflächen in der Innenstadt und innenstadtnahen Vierteln gebaut. In die Höhe gebaute Büroflächen und Geschäftsräume werfen eine höhere Kapitalrendite ab als üblicherweise die Bereitstellung von Wohnraum. Knapp ein Viertel aller Büroflächen werden in Frankfurt von Finanzdienstleistern genutzt. Dennoch sind im Jahr 2011 rund 2,1 Millionen Quadratmeter Bürofläche in Frankfurt nicht dauerhaft vermietet (vgl. Dietz 2011: 14). Die Umnutzung von Wohnraum in Geschäfts- und Büroräume sowie die weitere Ansiedelung von Gewerberäumen verknappte in den entsprechenden Vierteln den Wohnraum und führte zum tendenziellen Anstieg der Mietpreise.
- Die überdurchschnittliche Einkommenssituation in der oberen Dienstklasse von Angestellten internationaler Unternehmen und Finanzinstitute entspricht einer größeren Nachfrage nach qualitativ hochwertigem Wohnraum mit geringer Verkehrs- und Lärmbelastung zur persönlichen Nutzung in stadtnahen Lagen. Aufwendige Sanierungen von älteren Häusern führen zu erheblichen Mieterhöhungen oder zur Umwandlung von Miet- in Eigentumswohnungen. Damit verknappt sich der bezahlbare Wohnraum für einkommensschwächere Gruppen weiter.
- Fortbestehende Unsicherheiten auf dem Finanzmarkt seit der Finanzkrise im Jahre 2008 und die Suche nach inflationsbeständigen und sicheren Geldanlagemöglichkeiten haben zudem zu einer verstärkten Nachfrage nach Wohneigentum in bevorzugten Lagen geführt. Auch hierfür werden ehemalige Mietwohnungen in Eigentumswohnungen umgewandelt und verknappen den Wohnraum zur Miete in den bevorzugten Stadtteilen wie beispielsweise dem West- und Nordend weiter.
- Der Immobilien- und Wohnungsmarkt hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in Frankfurt am Main verstärkt zu einem Markt für Spekulation, Kapitalanlage und Renditeobjekte entwickelt. Er dient nicht mehr ohne weiteres primär der allgemeinen Wohnraumversorgung und weist Tendenzen von Marktversagen gegenüber weniger zahlungskräftigen Bevölkerungsgruppen insbesondere in innenstadtnahen Lagen auf. Diese Entwicklung hat der neue Mietspiegel von 2010 weiter begünstigt, indem die zwei neu eingeführten Lagen „Innenstadt 1 und 2“ nunmehr weitere Mietzuschläge vorsehen. Zugleich verblieb der Bau von Sozialwohnungen auf kommunaler Ebene in den vergangenen Jahren auf einem vergleichsweise niedrigen Niveau (vgl. Ochs 2011: 2).

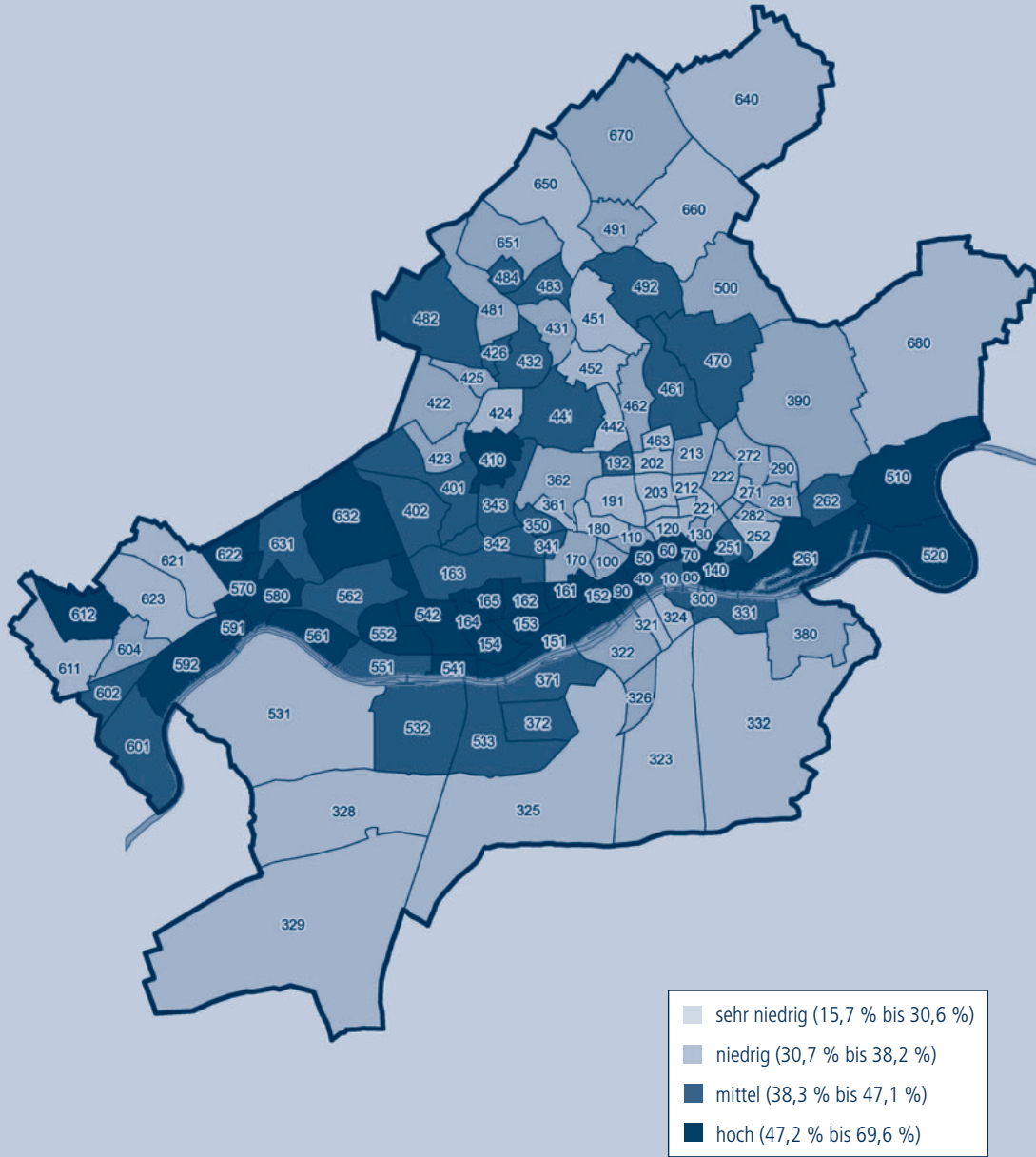
Sozialräumliche Ungleichverteilungen an Wohnraum sind in der städtischen Bevölkerung nicht zufällig. Tendenzen zur räumlichen Konzentration und sozialen Segmentierung von Bevölkerungsgruppen nach ihrem sozioökonomischen Status sind als soziale Phänomene weder neu noch eine Frankfurter Eigenart. Es gehört zu der klassischen Hypothese der Soziologie, *dass soziale Ungleichheit auch zu räumlicher Ungleichheit führt* (vgl. Friedrichs/Triemer 2008: 9). Die Inbesitznahme und Gestaltung von begehrten Räumen ist Ausdruck und Folge von *Machtungleichverhältnissen und Herrschaftsausübung* seit Jahrhunderten. Herrschaftsverhältnisse als privilegierte Verfügungsverhältnisse über den Raum sind von hoher symbolischer Bedeutung und werden durch entsprechende Symbolik manifestiert und reproduziert – wie die Frankfurter Skyline zu bezeugen vermag. Ist damit auch für Frankfurt eine soziale und räumliche Polarisierung der „Wohnklassen“ verbunden wie sie von Sassen (2001: 260ff.) für Global Cities wie New York, London und Tokyo behauptet wird? Das Monitoring 2011 zur sozialen Segregation und Benachteiligung der Stadt Frankfurt am Main (2011a: 96) schließt dies zumindest nicht aus, wenn es heißt: „[...] dass eine nicht unerhebliche Zahl von Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt wird. In der Folge führt diese Ungleichheit zu einer wachsenden sozialräumlichen Segregation in den unterschiedlichsten Lebensbereichen, und es entstehen deutliche Differenzen zwischen besser und schlechter gestellten Teilen der Stadt.“

Die *Stadtbezirke und Stadtteile in Frankfurt*, die Mehrfachbenachteiligungen aufweisen, liegen

räumlich fast ausschließlich entlang des nördlichen Mainufers, an ehemaligen Industriestandorten oder in „Arbeiterquartieren“ sowie in Gebieten mit einem hohen Anteil an (ehemals) geförderten Sozialwohnungsbauten (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011a: 98). Dies sind zugleich die Stadtbezirke und Stadtteile mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund. Empirisch ist in bundesweiten Untersuchungen verschiedentlich eine deutliche Korrelation zwischen *ethnisch-räumlicher Konzentration*, Armut und Arbeitslosigkeit festgestellt worden (vgl. Schönwälder/Söhn 2007: 27; Friedrichs/Triemer 2008: 141f.). Im Gegensatz zum angloamerikanischen Raum aber sind in Deutschland wie speziell in Frankfurt selbst Bezirke und Stadtteile mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund ethnisch-heterogen geprägt. Zwar unterscheiden sich Nationalitätengruppen hinsichtlich des Grades ihrer sozialräumlichen Segregation und Bezugnahme auf eigenethnische Netzwerke. Dies kann, muss aber nicht als Ausdruck und Folge von Rückzugstendenzen in die eigene ethnische Gruppe oder gar als Abschottung interpretiert werden. Dies wäre in Frankfurt, wo Menschen aus 170 verschiedenen Nationen leben und wo mehr als 40 Prozent einen Migrationshintergrund haben, allein quantitativ schwer realisierbar. Vielmehr ist davon auszugehen, dass hier die Wohnsegregation sozialökonomisch „eher erzwungen wird als freiwillig erfolgt“ (vgl. Friedrich 2008: 50f.). Dementsprechend nimmt auch in Frankfurt die Armutskonzentration und damit einhergehend die soziale Segregation deutlich zu.

Abbildung 1:

**Anteil der Einwohner mit Migrationshinweis<sup>3</sup> an allen Einwohnern insgesamt in den Stadtbezirken von Frankfurt am Main Ende 2009**

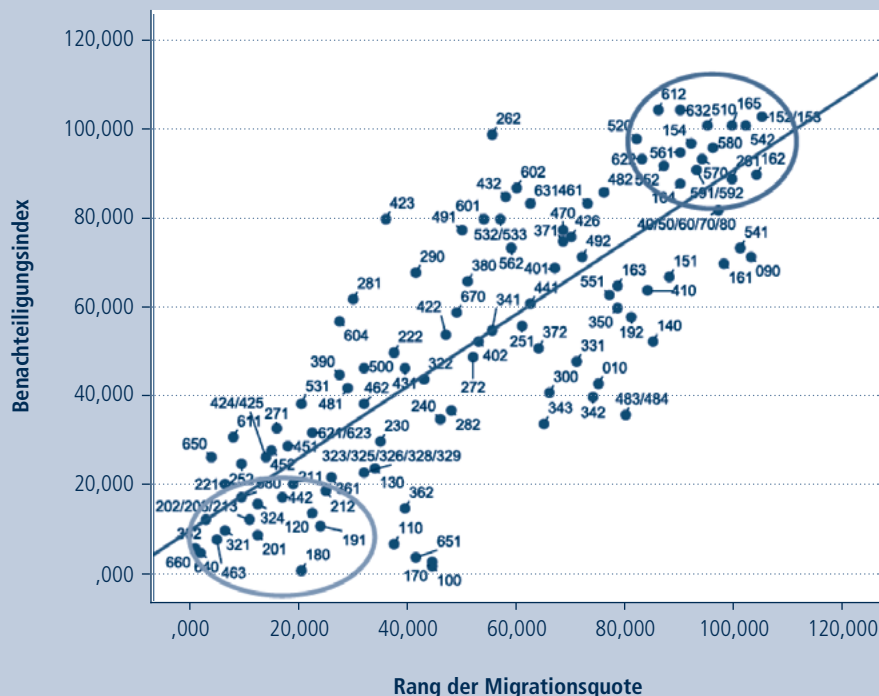


Quelle: Stadt Frankfurt am Main 2011a: 36.

3 Als Menschen mit Migrationshinweis erfasst die Stadt Frankfurt Ausländerinnen und Ausländer mit fremder oder ungeklärter Staatsangehörigkeit, Staatenlose sowie Deutsche mit Migrationshinweis. Zu diesen Deutschen mit Migrationshinweis zählen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie Personen, die durch Geburt oder Einbürgerung die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten haben (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011: 8-10). Der Terminus Menschen mit Migrationshinweis ist umstritten und nicht identisch mit dem umfassenderen und inzwischen üblicherweise verwendeten Terminus Menschen mit Migrationshintergrund.

Abbildung 2:

### Benachteiligungsindex und Rang der Migrationsquote in den Frankfurter Stadtbezirken Ende 2009



Quelle: Stadt Frankfurt am Main 2011a: 88.

Menschen mit Migrationshintergrund leben in Frankfurt überdurchschnittlich häufig in sozial benachteiligten Stadtbezirken und Stadtteilen (Korrelation  $r=.81$ ) und sind in besonderem Maße von *Mehrfachbenachteiligungen* betroffen. Der im Monitoring 2011 zur sozialen Segregation und Benachteiligung verwendete Benachteiligungsindex verrechnet Merkmale wie Arbeitslosendichte, den Bezug von existenzsichernden Mindestleistungen und Wohnfläche pro wohnungsberechtigtem Einwohner. Die Berechnungen folgen öffentlich-statistischen Daten, die jedoch weder die Problematik der Menschen ohne Aufenthaltsrecht berücksichtigen noch die Lage

der meisten Flüchtlinge und Asylbewerber. Zudem wird der Migrationshintergrund nicht als Benachteiligungsmerkmal berücksichtigt (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2011a: 87f.). Dennoch ist ethnische und rassistische Diskriminierung auch in Frankfurt am Main nicht unbekannt. Die Diskriminierung aufgrund der Staatsbürgerschaft schränkt die politische Partizipation von Drittstaatsangehörigen gegenüber deutschen Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern deutlich ein. Insofern ist der faktische Benachteiligungsgrad dieser heterogenen Personengruppe mit Migrationshintergrund nochmals stärker ausgeprägt als hier im Benachteiligungsindex statistisch dargestellt.

### 3. Migration, Integration und Diversität als stadtpolitische Handlungsfelder in Frankfurt am Main

Frankfurt hat sich gegenüber anderen deutschen Städten relativ früh mit dem Thema einer durch Migration geprägten heterogenen Stadtbevölkerung politisch auseinander gesetzt. Mit der Gründung des *Amtes für multikulturelle Angelegenheiten* (AmKA) im Jahre 1989 war die Intention verbunden, Migration und kulturelle Vielfalt als eine stadtpolitische Chance wahrzunehmen und zu ermöglichen. Zugleich sollten verschiedene Formen von Fremdenfeindlichkeit bearbeitet und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen entschärft werden. Mit der Gründung des AmKA war ein Politik- und Selbstverständnis verbunden, welches sich kritisch von Positionen des naiven Multikulturalismus einerseits wie auch liberalen und kulturindifferenten Positionen andererseits absetzte. Dass gerade vor Ort die sich herauszubildende Einwanderungsgesellschaft wie das Zusammenleben unter den Bedingungen von Europäisierung und Globalisierung auch politisch zu gestalten war, gehört heute zum common sense. So wurde das AmKA zu einer Modellinstitution auch anderer Kommunen und als Akteur zur Keimzelle eines neuen Handlungsfeldes städtischer Sozialpolitik (vgl. Aybek/Straßburger 2009: 354ff.). Obwohl die Vielzahl der Projekte, Veranstaltungen und stadtpolitischen Initiativen des AmKA thematisch breit gestreut waren, war doch die übergreifende Orientierung und politische Stoßrichtung des Handelns der 1990er Jahre auf den Multikulturalismus ausgerichtet (vgl. Radtke 1991). Frankfurt war demnach eine multikulturelle Metropole und sollte sich als eine solche präsentieren. Migrantinnen und Migranten wurden dabei primär als ethnisch-kulturell anders wahrgenommen und diese kulturelle Andersartigkeit sollte respektiert, wenn nicht gar akzeptiert werden. Diese Programmatik und Zielsetzung galt es stadtpolitisch-öffentlich, pädagogisch-kommuni-

kativ und sozialarbeiterisch interkulturell zu vermitteln. Dabei spielten die interkulturelle Erziehung und Bildung, die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste sowie das interkulturelle Konflikt- und Quartiersmanagement eine gewichtige Rolle (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2009a).

Ende der 1990er Jahre sah die Stadt Frankfurt konkreten Handlungsbedarf, um eine ethnische und soziale Segregation der Bevölkerung zu vermeiden. Der *Frankfurter Vertrag* zwischen der Stadt und Wohnungsunternehmen von 1999 zielt auf die Schaffung und Etablierung ethnisch und sozial gemischter Quartiere. „Er beinhaltet eine Quotenregelung für die Belegung von Sozialwohnungen: In einzelnen Häusern oder Siedlungen soll der Anteil ausländischer Bewohner maximal 30 Prozent betragen, der Anteil an Sozialhilfeempfängern soll 15 Prozent, der Anteil an Aussiedlern 10 Prozent nicht übersteigen.“ (Lücken-Klaßen 2007: 34) Der Frankfurter Vertrag ist sehr umstritten. Die Steuerungsmöglichkeiten zur Verhinderung ethnischer Segregation beziehen sich lediglich auf Sozialwohnungen. Darüber hinaus werden aber auch hier seit Jahren Ausnahmeregelungen bei der Zuordnung nach den drei genannten Personengruppen getroffen, welche dazu führen, dass der Anteil der als „Ausländer“ geführten Gruppe im Verhältnis zur Gesamtzahl der registrierten Haushalte deutlich sinkt.<sup>4</sup> Trotz dieser stadtpolitischen Maßnahmen zur Verhinderung ethnischer Segregation liegt die Quote der „ausländischen Bewohner“ in mehreren Frankfurter Stadtteilen teilweise deutlich über 30 Prozent (vgl. Halisch 2008: 55).

Die Zielsetzung des Frankfurter Vertrages, welcher primär auf die Verhinderung ethnischer Segregation gerichtet ist, folgt durchaus einer zentralen Annahme der Stadtsoziologie, demnach eine gelungene Integration einhergeht mit der sozialräumlichen Gleichverteilung heterogener Bevölkerungsgruppen. Damit aber erscheinen ethnische Zugehörigkeit und Gruppenbildung primär als soziale Probleme, weniger jedoch die

<sup>4</sup> „Als ‚Deutsche‘ werden nicht nur deutsche Staatsbürger geführt, sondern auch EU-Bürger, bi-nationale Haushalte, bei denen ein Ehepartner die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt sowie ausländische Wohnungssuchende, die 15 Jahre ununterbrochen in Deutschland leben.“ (Lücken-Klaßen 2007: 34f.)

Ungleichverteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital (vgl. Bourdieu 1983). Es drängt sich die Frage auf, ob die versuchte Verhinderung ethnischer Homogenität als Ursache möglicher sozialer Probleme und Konflikte stadtpolitisch bedeutsamer zu gewichten und plausibler zu begründen ist als die Bearbeitung von Armut und Arbeitslosigkeit? In diesem Zusammenhang galten bemerkenswerterweise Viertel mit einer zu meist homogenen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund als sozial unproblematisch, wo doch *einheimisch deutsch* ebenfalls eine ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit darstellt. Zudem wurde die Homogenität wohlhabender Stadtteile und Bezirke ebenfalls nicht als problematisch angesehen.

Stadtpolitische Themen sind teilweise örtlichen Gegebenheiten geschuldet, teilweise folgen sie übergeordneten Entwicklungen. Auch in Frankfurt ist die Herausbildung einer lokalen Integrations- und Gleichbehandlungspolitik von Entscheidungen auf europäischer und nationaler Ebene beeinflusst worden. Die *Antidiskriminierungspolitik der Europäischen Union* hat seit dem Jahr 2000 die frühe multikulturelle Ausrichtung der Frankfurter Integrationspolitik nachträglich indirekt bestätigt und darüber hinaus programmatisch-inhaltlich erweitert. Antidiskriminierungs-

politik und -arbeit werden nun zur Pflicht aller nationalen Mitgliedsstaaten und ihrer Kommunen. Damit wird der Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus, der in Frankfurt eine längere Tradition aufweisen kann, auf eine neue politisch-rechtliche Grundlage gestellt. Zudem erweitern sich die sanktionsrelevanten Diskriminierungstatbestände. Die zwischen den Jahren 2000 und 2004 vom Rat der Europäischen Union beschlossenen vier *Gleichbehandlungsrichtlinien* wurden in Deutschland mit dem *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG)* aus dem Jahr 2006 umgesetzt. Artikel 1 des AGG verbietet „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität [...]“. Jedoch gilt die Benachteiligung aufgrund der Staatsangehörigkeit sowie der sozialen Herkunft und Klassenlage, für die der berufliche Status sowie das Einkommens- und Vermögensniveau wesentlich sind, nach dem AGG weiterhin als tolerabel und legitim.

Mit der Europäischen Antidiskriminierungspolitik ist ein verändertes Verständnis von Ungleichbehandlung wie auch eine neue Strategie der Antidiskriminierungsarbeit verbunden: von

#### Übersicht 1:

#### Stadtpolitische Entscheidungen in Frankfurt im Kontext von Migration, Integration und kultureller Vielfalt

1989	Gründung des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA)
1990	Frankfurter Erklärung zu Rassismus und Antisemitismus (erneuert 2002)
1993	Magistratsbeschluss über die Einrichtung des AmkA als Antidiskriminierungsstelle
1997	Einrichtung Ausschuss für Immigration und Integration
1999	Frankfurter Vertrag zwischen der Stadt und Wohnungsunternehmen
2003	Beschluss einer Antidiskriminierungsrichtlinie für die Stadtverwaltung
2006	Stadt Frankfurt tritt dem europäischen Städtenetzwerk CLIP bei
2009	Entwurf eines Integrationskonzeptes für die Stadt Frankfurt am Main
2010	Integrations- und Diversitätskonzept für Stadt, Politik und Verwaltung verabschiedet

Quelle: eigene Darstellung nach offiziellen Angaben.

der zielgruppenspezifischen Betrachtung hin zum zielgruppenübergreifenden Ansatz. Dieser so genannte *horizontale Ansatz* ist menschenrechtlich begründet. Er wendet sich gegen eine Hierarchisierung von Diskriminierungsursachen und schließt die Verbreitung von Mehrfachdiskriminierungen nicht aus (vgl. Treichler 2004: 89ff.). Neben der Erweiterung sozialer Rechte wurden in den vergangenen Jahren wohlfahrtspolitische Programme aufgelegt, um das Engagement gegen Ungleichbehandlung in den gesellschaftlichen Alltag zu tragen. Der Kampf gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und andere Formen der Diskriminierung aber ist nicht populär. So wurde und wird dieser in akzeptanzerweiternder Absicht von der Europäischen Union, der Bundesregierung, den Unternehmen und Kommunen als *Förderung von Vielfalt* propagiert.

#### 4. Das Frankfurter Integrations- und Diversitätskonzept als Standort- und Entwicklungsstrategie im globalen Finanzkapitalismus?

Am 30.9.2010 wurde in der Stadtverordnetenversammlung das Integrations- und Diversitätskonzept für die Stadt, Politik und Verwaltung verabschiedet (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2010). Dieses Konzept ist das Ergebnis verschiedener Vorarbeiten des AmKA, des Dezernates Integration sowie externer Gutachterinnen und Gutachter. Grundlegend wie maßgebend war dabei das Gutachten von Römhild et al. (o.J.), welches weitgehend mit dem „Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzeptes für die Stadt Frankfurt am Main“ identisch ist (vgl. Stadt Frankfurt 2009: 20-79). Mehrere Monate wurde dieser Entwurf über ein Internetforum und in öffentlichen Veranstaltungen kommentiert und diskutiert. Im Entwurf kommt die strategische Zielsetzung des Konzeptes klar zum Ausdruck: „Mit seiner besonders langen Tradition vielfältiger Einwanderung und Mobilität, mit seinen transnationalen Beziehungen in alle Welt [...] hat Frankfurt alles, was es an Potenzial für eine innovative, kosmopolitische Stadt braucht. Das Konzept der Vernetzung

setzt auf eine fortschreitende breite Entwicklung dieser kosmopolitischen Vielfalt und auf die daraus zu gewinnende Attraktivität der Stadt für Wirtschaft, Kultur und Bürgerinnen und Bürger. Dabei gilt es, die Weltläufigkeit der Global City-Ökonomie mit der Weltläufigkeit der Einwanderungsstadt gleichermaßen als Beitrag zur Internationalität der Stadt anzuerkennen und zu fördern“ (Stadt Frankfurt am Main 2009: 73). Die Kosmopolis Frankfurt soll dabei „Schrittmacher für Deutschland“ werden. Dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten kommen dementsprechend umfassendere Aufgaben zu. Als zukünftiges „Vernetzungsamt“ soll es die Umsetzung dieser globalen Stadtpolitik gewährleisten.

Die Expertise von Römhild et al. (o.J.) nimmt Bezug auf einige zentrale sozialwissenschaftliche Kategorien und Argumentationen des Transnationalismusansatzes und des Konzeptes der transnationalen sozialen Räume. Hierzu gehören die vorzugsweise Behandlung von transnationaler Erwerbs- und Arbeitsmigration als einer speziellen Form von Migration sowie die Herausstellung der sozialen und ökonomischen Bedeutung grenzüberschreitender Netzwerke von Transmigranten. Diese Migrantinnen und Migranten können als Pioniere und Problemlösungsgruppen der transnationalen Lebensgestaltung in der sich transnationalisierenden Welt gesehen werden. Diese Sichtweise erfordere eine „*Kulturrevolution*“ in Deutschland, also auch und gerade in den kulturproduzierenden Städten (vgl. Pries 2001: 19; Pries 2008; Schulte/Treichler 2010: 65ff.). Obwohl der sozialwissenschaftliche Transnationalismusansatz eng mit Fragestellungen grenzüberschreitender sozialer Ungleichheit verbunden ist (vgl. Pries 2008a: 47ff.), wird im Rahmen der Politikberatung in der Expertise von Römhild et al. (o.J.) vorherrschend der Terminus Vielfalt bzw. Supervielfalt verwendet. *Vielfalt* ist hier vorrangig sozio-kultureller Art und drückt sich in verschiedenen sozialen Milieus, Sprachen und transnationalen Lebensstilen aus. Sie wird zudem im Integrations- und Diversitätskonzept wahlweise zur Grundlage, Realität, Herausforderung und zum entwicklungspolitischen Ziel der Global City erklärt.

Die Herausstellung der Bedeutung sozio-kultureller Vielfalt im Zusammenhang mit einem Integrationskonzept erfolgt zunächst und grundsätzlich in bewusster Abgrenzung zu einem Integrationsverständnis, welches Integration mit (kultureller) Assimilation gleichsetzt (vgl. Schulte/Treichler 2010: 47ff.). Die *Pluralität sozialer Milieus* und *Lebensstile* ist in der Tat Ausdruck und Folge der Lebenswirklichkeit in Frankfurt. Es war seit Jahrhunderten das Versprechen der größeren Städte, privilegierte Orte für Individualisierung und gelebte Individualität zu sein. Dies setzte die Existenz von *gleichgültiger Verschiedenheit* von Menschen voraus und bedurfte doch immer wieder der Bestätigung dieser sozialen Differenz. Soziale Heterogenität ist in der Großstadt also keineswegs etwas Neues. In komplexen, vielfach fragmentierten und segmentierten Sozialräumen wie der Global City jedoch bestehen besonders heterogene Arbeits- und Lebenszusammenhänge. Dementsprechend wächst der Selbstvergewisserungsbedarf in Hinblick auf die soziale Zugehörigkeit und die geteilten Grundlagen des Zusammenlebens gerade in entgrenzten Sozialräumen. Dies wirft zentral die Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen der Integration heterogener Bevölkerungsgruppen und Lebensstile im lokal-globalen Gemeinwesen auf. Das Integrations- und Diversitätskonzept der Stadt Frankfurt ist dementsprechend auch ein Dokument dieses Selbstvergewisserungsbedarfes.

Der Schein der Städte als Orte sozio-kultureller Vielfalt jedoch kann trügerisch sein, wo *Lebenswirklichkeit* und *strategische Inszenierungsleistung* nicht immer einfach zu unterscheiden sind. Ist der jährliche „Karneval der Kulturen“ in Frankfurt am Main nun Ausdruck ethnisch-kultureller Milieus oder stadtpolitisches Marketing? Sind die kosmopolitischen Lebensstile wirklich quantitativ so häufig anzutreffen oder eher ein städtisches Entwicklungsprojekt? Sind Lebensstile Ausdruck und Folge städtischer Individualisierungs- und Emanzipationsprozesse oder das Resultat persönlicher Geltungsbedürfnisse und narzisstischer Selbstdarstellung? Das Integrations- und Diversitätskonzept der Stadt Frankfurt am Main (2010: 13ff.) vermeidet die Beschreibung sozialer Ungleichheit über Klassen- und Schicht-

kategorien. Lebensstile aber folgen nicht selten *klassenspezifischer Distinktion*, gerade in Hinblick auf individuellen Konsum und Mode (vgl. Veblen 1986; Bourdieu 1986). Lebensstile bedürfen einer materiellen Grundlage und sind damit wesentlich abhängig von der Verfügung über Einkommen und Vermögen. Dies gilt insbesondere für Lebensstile in einer globalen Stadt, wo Geld, materieller Wohlstand und wirtschaftlicher Erfolg erheblich über die soziale Anerkennung und Identität in nicht wenigen Milieus entscheiden. Um sich in der Öffentlichkeit bewegen zu können, bedarf es Geld. Wer nur über eine geringe Kaufkraft verfügt, für den ist der öffentliche Raum der Stadt ökonomisch wie kulturell weitgehend verschlossen. Vielfältige Angebote wie Oper, Kunstmuseen und anderer Formen „gehobener“ Kultur sind weitgehend auf die Bedürfnisse und Interessen der oberen Mittelschicht und der Oberschicht ausgerichtet. Sie werden dementsprechend auch eher selten bzw. mehrheitlich nicht von Menschen mit Migrationshintergrund aus der unteren Schicht besucht.

Das Integrations- und Diversitätskonzept verfolgt einen neuen Blick auf die Stadtgesellschaft und ihre Entwicklungspotenziale. Frankfurt am Main bzw. die Rhein-Main-Region konkurriert transnational um Investitionen und hochqualifizierte Arbeitskräfte. Gerade die relativ jungen und gut ausgebildeten High-potentials mit internationaler Orientierung versprechen ökonomische Innovationen und hohe Produktivität (vgl. Häußermann et al. 2008: 9). Zudem sind sie als zahlungskräftige Konsumenten sowie Kunst- und Kulturinteressierte geschätzt wie auch unter demografischen Gesichtspunkten willkommen. Die Hinwendung zu einer *Kultur der Chancenorientierung* geht im Integrations- und Diversitätskonzept mit einer zielgruppenspezifischen wie ressourcenorientierten Ausrichtung der Wahrnehmung von grenzüberschreitender Migration einher. Mit dieser inhaltlich-strategischen Ausrichtung orientiert sich das Integrations- und Diversitätskonzept an Wachstums-, Wirtschafts-, und Wettbewerbslogiken einerseits und lässt andererseits ein klassisches Selbstverständnis von Sozialpolitik, welches an der Bearbeitung sozialer Probleme ausgerichtet ist, weitgehend vermissen.



Die Thematisierung sozialer Probleme wie Armut und Arbeitslosigkeit in der Stadt sind nach dem Konzept angeblich Ausdruck und Folge einer sogenannten Defizit- oder Problemorientierung, die vermieden werden soll. Damit aber werden diese sozialen Probleme als angeblich kulturell-sprachlich gebundene Konstrukte gleich mit entsorgt (vgl. Stadt Frankfurt am Main 2010: 13f.). Die Bearbeitung sozialer Probleme verursacht Kosten, Vielfalt aber erscheint in kultureller, demokratischer und nicht zuletzt ökonomischer Perspektive gewinnbringend. Dementsprechend wird die Förderung von Vielfalt zum erklärten Ziel Frankfurter *Diversitypolitik*, die administrativ als *Diversity Management* eine Umsetzung erfahren soll (Stadt Frankfurt am Main 2010: 13-15; 35ff.; Lücken-Klaßen 2008: 16ff.). Damit folgt diese Frankfurter Stadtpolitik programmatisch-strategisch den meisten Großbanken und anderen transnationalen Unternehmen, die bereits seit längerem Diversitymanagement betreiben und Diversitybeauftragte beschäftigen.

## 5. Fazit

Der städtisch-globale Arbeitsmarkt, das Beschäftigungs- und Entlohnungssystem sowie die Wohnraumversorgung der ansässigen Bevölkerung sind in Frankfurt von erheblichen Chancen- und Verteilungsungleichheiten geprägt. Diese Ungleichheiten und damit zusammenhängende Ungleichbehandlungen sind klassen- und schichtspezifisch identifizierbar. Obwohl die Klassenlagen und -verhältnisse weitgehend Ausdruck und Folge sozialökonomischer Determinanten und Bedingungen sind, werden diese überlagert und relativiert durch Statuspositionierungen und Ressourcenzuteilungen, wie sie sich aufgrund der Staatsangehörigkeit, dem Geschlecht, ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten und rassistischer Diskriminierung ergeben (können). Auch wenn in der oberen Dienstklasse ein nicht unerheblicher Anteil hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten tätig ist, so ist doch der weitaus größere Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Frankfurt sozialstrukturell in der unteren

Dienst- und Einkommensklasse sowie den benachteiligten Wohnlagen zu verorten. Diese sozial benachteiligte Positionierung der Menschen mit Migrationshintergrund und ihre prekären Arbeits- und Lebensbedingungen aber finden in der jüngeren Frankfurter Integrations- und Diversitätspolitik keine angemessene Beachtung. Vielmehr hat die Stadt Frankfurt transnationale Migrantinnen und Migranten und ihre sozialen Netzwerke inzwischen als Standort-, Wettbewerbs- und Entwicklungsfaktoren entdeckt und auch ökonomisch zu schätzen gelernt. So lassen sich transnationale Netzwerke von Migrantinnen und Migranten für mögliche Geschäftsbeziehungen oder den Absatz von Produkten nutzen. Ein internationales und renommiertes Kunst- und Kulturangebot setzt das Bestehen transnationaler Geschäftsbeziehungen bereits voraus oder vermag dieses Angebot erst zu garantieren. Frankfurt interessiert sich als Migrationsmetropole nicht gleichermaßen für alle, sondern insbesondere für die hochqualifizierten und jungen Migrantinnen und Migranten. *Diskriminierungsfreie Sozialräume* sind für diese Zielgruppe eine förderliche Voraussetzung und Bedingung für die Zuwanderung, so wie Diskriminierungsfreiheit auch ein wesentlicher Faktor der Lebens- und Aufenthaltsqualität für die heterogene Stadtbevölkerung darstellt. Darüber hinaus ist sich die Stadt bewusst, als kollektiver Akteur nur eingeschränkt in der Lage zu sein, angesichts globaler Prozesse wie auch der Berücksichtigung europäischer und nationaler Rahmenbedingungen beispielsweise beim Zuwanderungs-, Aufenthalts- und Asylrecht lokal steuernd und kontrollierend eingreifen zu können.

Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten hat in den vergangenen Jahrzehnten maßgeblich zum Profil des multikulturellen Frankfurts beigetragen. Administrativ wie programmatisch-konzeptionell weist der Übergang vom Multikulturalismus hin zur Diversitypolitik und zum Diversity Management eine *kulturzentrierte Pfadabhängigkeit* auf, die in den vergangenen Jahren verstärkt marktkonform ausgerichtet war oder die ökonomisch-betriebliche Verwertungsimperative selbst zum Gegenstand hat machen lassen. Allerdings ist neben dem AmKA auch das *Jugend- und*

Sozialamt für die Bearbeitung sozialer Probleme in Frankfurt zuständig. Wahrnehmungen, Interpretationen und Bearbeitungsmodi von sozialen Problemen weisen zwischen dem AmKA und dem Jugend- und Sozialamt bzw. dem Dezernat für Soziales, Senioren, Jugend und Recht Differenzen auf, die sich zumindest teilweise aus der Arbeitsteilung und Zuständigkeit der jeweiligen Ämter bzw. Dezernate herleiten lassen. Darüber hinaus sind für die Bearbeitung sozialer Ungleichheit auch in Frankfurt *Wohlfahrtsverbände, Gewerk-*

*schaften und die Vielzahl von Selbstorganisationen und Initiativen der Zivil- und Einwanderungsgesellschaft* in ihrer Bedeutung keinesfalls zu unterschätzen. Wenn diese Verbände, Organisationen und Vereine nicht immer wieder auf soziale Probleme und Ungleichheiten aufmerksam machen und hier aktiv sein würden, bestünde weit mehr Anlass als ohnehin schon, weniger von Vielfalt als mehr noch von Ungleichheit in Frankfurt sprechen zu müssen.

## Literatur

- Aybek, Can; Straßburger, Gaby 2009: „Politik des friedlichen Zusammenlebens“ – ein Integrationsansatz mit Modellcharakter in Frankfurt/Main, in: Gesemann, Frank; Roth, Roland (Hrsg.): Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen, Wiesbaden, S. 351-365.
- Bourdieu, Pierre 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband der Sozialen Welt, Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre 1986: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.
- Brauerhoch, Frank-Olaf (Hrsg.) 1991: Frankfurt am Main. Stadt, Soziologie und Kultur, Frankfurt am Main.
- Deutsche Bank 2011: Jahresbericht 2010. Erfolgreich in unsicheren Zeiten, Frankfurt am Main.
- Deutscher Bundestag 2011: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Jutta Krellmann, Sabine Zimmermann, Diana Golze, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 17/5316. Entwicklung von Niedriglöhnen in den Regionen; Drucksache 17/5582 vom 18.4.2011, Berlin.
- Dietz, Peter 2011: Krise in Quadratmetern. In der Bankenstadt Frankfurt leidet der Büroimmobilienmarkt mit den Geldinstituten, in: Frankfurter Rundschau, 26.10.2011, S. 14.
- Gemeinnützige Hertie-Stiftung (Hrsg.) 2010: Hertie-Studie FrankfurtRheinMain. Wissenschaftliche Leitung Helmut Anheimer, Klaus Hurrelmann, Andreas Klocke, Frankfurt am Main.
- Friedeburg, Ludwig von 1991: Frankfurt, die Stadt und ihre Soziologie, in: Brauerhoch, Frank-Olaf (Hrsg.): Frankfurt am Main. Stadt, Soziologie und Kultur, Frankfurt am Main, S. 13-28.
- Friedrich, Lena 2008: Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland. Hrsg. vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, working paper 21, Nürnberg.
- Friedrichs, Jürgen; Triemer, Sascha 2008: Gespaltene Städte. Soziale und ethnische Segregation in deutschen Großstädten, Wiesbaden.
- Gottschall, Karin; Schwarzkopf, Manuela 2010: Irreguläre Arbeit in Privathaushalten. Rechtliche und institutionelle Anreize zu irregulärer Arbeit in Privathaushalten. Bestandsaufnahme und Lösungsansätze. Herausgegeben von der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 217, Düsseldorf.
- Halisch, Judith 2008: Frankfurter Integrationsstudie 2008. Europäisches forum für migrationsstudien. Hrsg. vom Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Bamberg/Frankfurt am Main.
- Häußermann, Hartmut 1998: Zuwanderung und die Zukunft der Stadt. Neue ethnisch-kulturelle Konflikte durch die Entstehung einer neuen sozialen ‚underclass‘?, in: Heitmeyer, Wilhelm; Dollase, Rainer; Backes, Otto (Hrsg.): Die Krise der Städte, Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben, Frankfurt am Main, S. 145-175.
- Häußermann, Hartmut; Läßle, Dieter; Siebel, Walter 2008: Stadtpolitik, Bonn.
- Hering, Sabine (Hrsg.) 2006: Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biografien. Unter Mitarbeit von Sandra Schönauer, Frankfurt am Main.
- Heitmeyer, Wilhelm; Dollase, Rainer; Backes, Otto (Hrsg.) 1998: Die Krise der Städte, Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben, Frankfurt am Main.
- Krieger, Wolfgang; Ludwig, Monika; Schupp, Patrick; Will, Annegret 2006: Lebenslage „illegal“. Menschen ohne Aufenthaltsstatus in Frankfurt am Main. Herausgegeben vom Evangelischen Regionalverband Frankfurt am Main und dem Diakonischen Werk in Hessen und Nassau e.V., Karlsruhe.
- Krohn, Helga 2006: Wohltäterin und Stifterin Hannah Louise von Rothschild (1850-1892), in: Hering, Sabine (Hrsg.): Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biografien. Unter Mitarbeit von Sandra Schönauer, Frankfurt am Main, S. 384-393.

- Lüken-Klaßen, Doris 2007: Kommunale Wohnpolitik zur Integration von Migranten in Frankfurt am Main. Bericht im Rahmen des europäischen Städtenetzwerkes CLIP: Cities for Local Integration Policies, efms, Bamberg.
- Lüken-Klaßen 2008: Kommunale Diversitätspolitik in den Bereichen Beschäftigung und Dienstleistungen in Frankfurt am Main. Bericht im Rahmen des europäischen Städtenetzwerkes CLIP: Cities for Local Integration Policies, efms, Bamberg.
- Lüken-Klaßen, Doris; Pohl, Franziska 2010: Unternehmertum von Personen mit Migrationshintergrund in Frankfurt am Main. Bericht im Rahmen des europäischen Städtenetzwerkes CLIP: Cities for Local Integration Policies, efms, Bamberg.
- Lutz, Helma 2007: Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung, Opladen.
- Ochs, Jutta 2011: Aufpreis für die Lage. In 50er-Jahre-Häusern in der City steigen die Mieten dramatisch, in: Frankfurter Rundschau, 15.11.2011, S. 2.
- Pries, Ludger 2001: Migration und Integration in Zeiten der Transnationalisierung oder: Warum braucht Deutschland eine ‚Kulturrevolution‘?, in: IZA. Migration und Soziale Arbeit, (1), S. 14-19.
- Pries, Ludger 2008: Die Transnationalisierung der sozialen Welt, Frankfurt am Main.
- Pries, Ludger 2008a: Transnationalisierung und soziale Ungleichheit. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde aus der Migrationsforschung, in: Berger, Peter A.; Weiß, Anja (Hrsg.): Transnationalisierung sozialer Ungleichheit, Wiesbaden, S. 41-64.
- Radtke, Frank-Olaf 1991: Gleichstellung oder Multikulturalismus? Optionen und Wirkungen kommunaler Ausländerpolitik, in: Brauerhoch, Frank-Olaf (Hrsg.): Frankfurt am Main. Stadt, Soziologie und Kultur, Frankfurt am Main, S. 73-89.
- Römhild, Regina; Vertovec, Steven; Borberg, Katharina; Goldberg, Karina; Rech, Stefan; Petermann, Sören o.J.: Frankfurt Vernetzt. Vernetzungs- und Vielfaltspolitik in Frankfurt am Main. Mit Unterstützung von Birgit Sippel und Norbert Winnige, o. O.
- Salzmann, Bernd 2011: Herr Dombrowski ist fast am Ziel. Wie sich Hessens Arbeitsmärkte unterscheiden, in: Frankfurter Rundschau, 1.12.2011, S. 13.
- Sassen, Saskia 2001 zuerst 1991: The Global City. New York, London, Tokyo, Princeton and Oxford, Second Edition.
- Schembs, Hans-Otto 2006: Philanthrop und Reformers Charles Hallgarten (1838-1908), in: Hering, Sabine (Hrsg.): Jüdische Wohlfahrt im Spiegel von Biografien. Unter Mitarbeit von Sandra Schönauer, Frankfurt am Main, S. 202-211.
- Schiebler, Gerhard 1988: Jüdische Stiftungen in Frankfurt am Main. Stiftungen, Schenkungen, Organisationen und Vereine mit Kurzbiographie jüdischer Bürger. Herausgegeben von Arno Lustiger im Auftrag der M. J. Kirchheim'schen Stiftung Frankfurt am Main.
- Schönwälder, Karen; Söhn, Janina unter Mitarbeit von Schmid, Nadine 2007: Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland: Schwerpunkte der Ansiedlung und innerstädtischen Konzentration. WZB discussion paper Nr. SP IV 2007, S. 601, Berlin.
- Schulte, Axel; Treichler, Andreas 2010: Integration und Antidiskriminierung. Eine interdisziplinäre Einführung, Weinheim und München.
- Stadt Frankfurt am Main 2009: Entwurf eines Integrations- und Diversitätskonzepts für die Stadt Frankfurt am Main. Ein Arbeitspapier des Dezernats für Integration der Stadt Frankfurt am Main.
- Stadt Frankfurt am Main 2009a: 20 Jahre AMKA. 1989-2009, Amt für Multikulturelle Angelegenheiten.
- Stadt Frankfurt am Main 2010: Vielfalt bewegt Frankfurt. Integrations- und Diversitätskonzept für Stadt, Politik und Verwaltung. Grundsätze, Ziele, Handlungsfelder. Magistrat der Stadt Frankfurt am Main, Dezernat XI – Integration.
- Stadt Frankfurt am Main 2011: Statistisches Jahrbuch Frankfurt am Main 2010.

- Stadt Frankfurt am Main 2011a: Monitoring 2011 zur sozialen Segregation und Benachteiligung in Frankfurt am Main. Herausgegeben von der Dezernentin für Soziales, Senioren, Jugend und Recht. Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main.
- Stadt Frankfurt am Main 2011b: frankfurt statistik aktuell, Nr. 7/2011, Minijobs in Frankfurt und den Frankfurter Stadtteilen (am Wohnort) 2010.
- Stadt Frankfurt am Main 2011c: frankfurt statistik aktuell, Nr. 23/2011, Beschäftigung in Frankfurt am Main heute und in 15 Jahren: Arbeitsnachfrage.
- Treichler, Andreas 2004: Wi(e)der Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Europäische Grundlagen und menschenrechtliche Perspektiven der Antidiskriminierungsarbeit, in: Treichler, Andreas; Cyrus, Norbert (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft, Frankfurt am Main, S. 71-98.
- Treichler, Andreas 2010: Integration und Gleichbehandlung – Zu den Grundlagen, Ausprägungen und Werten eines sozialwissenschaftlichen, gesellschaftspolitischen und sozialarbeiterischen Programms, in: Migration und Soziale Arbeit, (3-4), S. 177-184.
- Veblen, Thorstein 1986: Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen, Frankfurt am Main.

## Soziale Ungleichheit und Migration im 21. Jahrhundert

Ludger Pries

### 1. Einleitung

In diesem Band wurde das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Migration anhand aktueller Befunde aus empirisch fundierten Studien dokumentiert. Dabei und dadurch wurden die zwei Forschungstraditionen zusammengeführt, die entweder vornehmlich auf soziale Ungleichheit fokussieren oder sich schwerpunktmäßig mit Migrationsfragen beschäftigen. Gleichzeitig wurde in fast allen Beiträgen ein dritter Themenbereich – mehr implizit oder auch explizit – mitbehandelt: die Dynamik von Integration bzw. Teilhabe oder Inkorporation. *Migration, Integration und soziale Ungleichheit*, diese drei Pole bilden ein magisches Dreieck. Die Frage der Teilhabe von Einwanderinnen und Einwanderern lässt sich nur angemessen analysieren, wenn das Verständnis der Formen von grenzüberschreitender Mobilität selbst reflektiert und expliziert wird. Der Titel „Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft“ stellt eine bestimmte Art von Migration, nämlich diejenige, die zur Einwanderung führt, in den Mittelpunkt.

Zum Themenbereich *Migration, Integration und soziale Ungleichheit* gehören aber auch Formen von Migration und Teilhabe, die nicht unbedingt zur definitiven Einwanderung führen, sondern etwa mit Pendelmigrationen, zirkulären Migrationen oder transnationalen Migrationen verbunden sind. An anderer Stelle (Pries 2008a) wurde ausführlicher gezeigt, wie die Denkfigur des *Schmelztiegels* eine bestimmte Vorstellung von Migration mit einem spezifischen Verständnis von Integration verband: Menschen wandern aus

einem bestimmten Land aus und in ein anderes ein, sie verschmelzen sich dann über kürzere oder längere Zeiträume vollständig mit der Ankunftsgesellschaft. Ähnliches gilt für die Idee *segmentierter Assimilation* oder die Figur der Salatschüssel, die ebenfalls spezifische Annahmen über die Verbindung von Migrations- und Integrationsprozessen enthält: In diesem Fall wandern Menschen aus einem bestimmten Land aus, sie integrieren sich aber nicht vollständig in dem Ankunftsland, sondern nehmen auf vielfältige Weise weiterhin an dem Leben, der Kultur und kollektiven Identität des Herkunftslandes – eventuell auch über viele Generationen – teil.

Generell ist für das 21. Jahrhundert von einem erweiterten Migrations-Teilhabe-Verständnis auszugehen, in dem nicht nur „Inklusion“ (wie z.B. bei Berry 1990) auf den „ethnischen Kontext“ und den „Aufnahmekontext“ bezogen als Assimilation, Segmentation, multiple Inklusion oder Marginalität modelliert werden, sondern auszugehen ist von Migrations-Teilhabe-Kombinationen *als einem ergebnisoffenen sozialen Prozess der ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialen Verflechtung von Migrierenden und Nicht-Migrierenden auf der lokalen, regionalen, nationalen und transnationalen Ebene, also sowohl in der (bzw. den) Herkunftsregion(en) und der (bzw. den) Ankunftsregion(en)*.<sup>1</sup> In einer solchen Perspektive ist Einwanderung (nur) eine Möglichkeit der Kombination von Migration und Teilhabe, andere Formen sind etwa Rückkehr- oder Pendelwanderung oder transnationale Migration.

Auf dieses Verhältnis von Migrations- und Inkorporations- bzw. Teilhabeverständnis soll im

1 Die Begriffe Migrations-Teilhabe-Verbindungen und Migrations-Inkorporations-Kombinationen werden hier synonym verwendet, wobei Teilhabe und Inkorporation als weitestgehende Oberbegriffe für die verschiedenen Formen wie Integration, Assimilation, Marginalisierung, transnationale Teilhabe etc. benutzt werden.

Folgenden zunächst kurz eingegangen werden (Abschnitt 2). Im Anschluss daran wird gezeigt, dass das Volumen und die Diversität internationaler Migration über die Jahrzehnte enorm stark zugenommen haben. Deshalb kann soziale Ungleichheitsforschung heute nicht mehr ernsthaft betrieben werden, ohne einen expliziten Migrationsbezug bzw. Bezug zur Migration zu formulieren (Abschnitt 3). Die zweite dann in Abschnitt 4 zu entwickelnde These lautet, dass umgekehrt soziale Ungleichheitsforschung unterschiedliche Bezugsrahmen aufweisen kann, wobei die nationalstaatliche Gesellschaft die dominante, aber nicht alleinige Referenz ist.

## 2. Zum Verhältnis von Migration und Integration<sup>2</sup>

Vereinfacht lassen sich vier Modelle unterscheiden, wie internationale Migrationsdynamiken und Teilhabe- bzw. Inkorporationskonstellationen miteinander verbunden sind. Das erste Modell ist das so genannte *Gastarbeitermodell*, welches gerade in Deutschland während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Denken bestimmte. Nach diesem Gastarbeitermodell werden aus einem Land A selektiv bestimmte Bevölkerungsgruppen als „Gäste“ in ein Land B „eingeladen“, die dann später, nach zwei oder drei Jahren wieder in ihr Herkunftsland zurückgeschickt werden. Bei diesem Modell, welches in jüngerer Zeit unter dem Stichwort „zirkuläre Migration“ wieder vielfältig diskutiert wurde, ist internationale Migration als ein befristeter „Gastaufenthalt“ gedacht, der für die Herkunfts- und die Ankunftsländer sowie die betroffenen Migrantinnen und Migranten selbst vorteilhaft sein kann. Eine „Integration“ der Migranten ist nicht bzw. nur in sehr engen Grenzen beabsichtigt; deren Rotation soll gerade das „Wurzelschlagen“ und ein dauerhaftes Verbleiben verhindern. Trotz aller potenziell segensreichen Wirkungen dieser Gastarbeiter-Migration für die Herkunfts- und Ankunftsregionen sowie die Migrierenden selbst, die z. B. unter dem Strichwort Triple Win diskutiert werden, verdeutlicht

der von Max Frisch auf die Schweiz gemünzte Spruch „Wir haben Arbeitskräfte gerufen, und Menschen sind gekommen“, dass auch „Gastarbeiter“ Menschen mit Rechten, Erwartungen und sich wandelnden Lebensorientierungen sind. „Gastarbeiter“ lassen sich nicht wie Maschinen programmieren, sie entwickeln als individuelle und kollektive Akteure ihre eigenen Handlungslogiken, ändern ihre Pläne und Präferenzen, möchten z. B. aus einem auf ein bis zwei Jahre befristeten Arbeitsaufenthalt als Single einen vieljährigen Arbeitsaufenthalt mit Familie machen.

Die zweite Denkfigur lässt sich allgemein als das bereits erwähnte Melting-Pot-Modell bezeichnen, bei dem man sich das Einwanderungsland als einen Schmelztiegel vorstellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen aus einem Land A in ein Land B wandern und dort nach und nach (vielleicht erst in der zweiten oder dritten Generation) mit der Ankunfts-gesellschaft dauerhaft verschmelzen. Dieses Modell entspricht z. B. der Situation vieler Auswanderer des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Sie wanderten von Land A (z. B. Italien oder Deutschland) in das Land B (z. B. die USA oder Brasilien), passten sich an die dort vorherrschenden Kulturvorstellungen an, nahmen Werteorientierungen an und beeinflussten gleichzeitig auch mit ihren mitgebrachten Lebensvorstellungen die Ankunftsregion. Beispiele eines solchen Schmelztiegels sind bestimmte großstädtische Zonen in den USA wie z. B. in Chicago oder New York City oder auch das Ruhrgebiet um die Wende des 19. zum 20. Jahrhunderts. In diesem Modell versteht man internationale Migration als einen eindeutig gerichteten Wohnort- und Sozialraumwechsel. Die Menschen ändern ihren Wohnort und letztlich auch ihren Sozialraum im Sinne ihrer kulturellen und sozialen Orientierungen als Assimilation.

Allerdings können viele Phänomene mit dem Melting-Pot-Modell alleine nicht erklärt werden. Die in diesem Modell prognostizierte Verschmelzung der unterschiedlichen Sozialräume, aus denen die Eingewanderten stammen, findet tatsächlich nur zum Teil statt. Deshalb kam in den USA schon seit den 1980er Jahren ein drittes

2 Der folgende Abschnitt wurde größtenteils auch veröffentlicht in Pries/Westerholt 2012.

Erklärungsmodell auf, das so genannte *Salatschüssel-Modell* (Salad-Bowl-Modell). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Menschen von Land A in das Land B wandern, aber dort nicht einfach mit der Ankunfts-gesellschaft zu einer neuen sozial-räumlich einheitlichen Einwanderungsgesellschaft verschmelzen. Vielmehr werden spezifische kulturelle Orientierungsmuster im Ankunftsland beibehalten. So entstehen ethnische Gemeinden bzw. ethnische Gemeinschaften (ethnic communities) oder sogar ethnisch-kulturell-religiös geprägte Stadtbezirke oder „ethnic ghettos“. Als größere „Klumpen“ oder „Salatstücke“ haben diese Sozialräume der Herkunftsgesellschaften in den Ankunfts-gesellschaften recht dauerhaft Bestand. Solche Konstellationen dauerhafter ethnisch-kultureller Subgruppen finden sich sowohl in ehemaligen Kolonialländern mit langer Migrationstradition und einer offen-liberalen Integrationspolitik, wie z. B. in Großbritannien, als auch in Ländern mit einer jüngeren Migrationsgeschichte und einer eher assimilationistischen, also auf einseitige Anpassung ausgerichteten Integrationspolitik, wie z. B. in Deutschland. Während also im Schmelztiegel-Modell vom Entstehen einer mehr oder weniger einheitlichen nationalgesellschaftlichen „Suppe“ ausgegangen wird, betont das Salatschüssel-Modell, dass Einwanderung zwar zu einem alle Bevölkerungsgruppen einbeziehenden Minimalkonsens (gleichsam dem Dressing in der Salatschüssel) als Integration führt, dass aber gleichzeitig viele ethnische und sozial-räumliche „Verklumpungen“ (gleichsam als identifizierbare Salatstücke) weiterbestehen.

Es gibt sehr viele empirische Befunde für die Erklärungswirksamkeit dieses „Salatschüssel-Modells“. So kann z. B. die Sprachkompetenz oder Arbeitsmarktteilhabe bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der zweiten oder gar dritten Generation schlechter sein als in der ersten Migrantengeneration. Die erste und vielleicht noch die zweite Migrantengeneration versucht beispielsweise die vollständige Verschmelzung mit der Ankunfts-gesellschaft, die zweite oder dritte Generation nimmt dann aber eventuell eine dauerhafte Benachteiligung nach Berufschancen oder eine Abschottung der Heiratskreise in der Ankunfts-gesellschaft wahr und orientiert sich zu-

rück auf (vermutete) Werte und Lebenskonzepte der Herkunftsregion. Das ist in Deutschland z. B. bei Teilen der aus der Türkei Eingewanderten zu beobachten, aber auch in den USA, etwa für viele Spanisch sprechenden Latino-Zuwanderer. In diesem Modell wird internationale Migration als ein dauerhafter Wohnortwechsel mit einem allerdings unvollständigen Sozialraumwechsel charakterisiert. Die Menschen sind zwar physisch dauerhaft und vollständig in der neuen Region angekommen, nicht aber sozial und kulturell – zumindest nicht so, wie im Schmelztiegelkonzept unterstellt wird. Es liegt auf der Hand, dass es bezogen auf die Integrationspolitik und deren Erfolgsaussichten einen großen Unterschied ausmacht, ob das Melting-Pot-Modell oder das Salatschüssel-Modell eher der tatsächlichen Inkorporationssituation und den Integrationsvorstellungen aller beteiligten Gruppen entspricht.

Seit den 1990er Jahren wird auch noch ein viertes Modell diskutiert, weil bestimmte Migrationserscheinungen durch die erwähnten drei Muster nicht hinreichend erklärt werden können. Es stützt sich vor allem auf empirische Forschungsbefunde aus den USA, wird aber zunehmend auch durch Untersuchungen in Europa bestätigt. Dieses Konzept lässt sich als *Spaghetti-Geflecht-Modell* bezeichnen. Bei den Modellen des Schmelztiegels und der Salatschüssel handelt es sich immer um zielgerichtete Migration von einem Land in ein anderes, und Assimilation oder Integration werden nur bezogen auf die Ankunfts-gesellschaft betrachtet. Bei einem Teil von Migrantinnen und Migranten trifft die Vorstellung einer in eine ganz bestimmte Richtung verlaufenden und einmaligen Wanderungsbewegung aber nicht zu. Stattdessen gibt es bei ihnen hochkomplexe Migrationsbewegungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen, und zwar nicht nur als eine saisonale Pendelwanderung. Menschen leben für zwei, drei Jahre in einem Land B, gehen dann wieder zurück in ihr Ursprungsland A oder in ein anderes Land C, um dann wieder einige Zeit lang im Land A zu leben. Es gibt also keine eindeutig gerichtete und einmalige Wanderung, sondern komplexe Pendelwanderungen zwischen Herkunfts- und Ankunfts-gesellschaften. Diese Bewegungen zwischen den nationalgesell-



schaftlichen „Schmelztiegeln“ oder „Salatschüsseln“ führen zu relativ dauerhaften und dichten sozialen Verbindungsfäden, die sich mit Spaghettinudeln vergleichbar zwischen zwei nationalstaatlichen „Behältern“ aufspannen. Es entstehen transnationale soziale Geflechte bzw. Sozialräume zwischen und jenseits der nationalen „Containergesellschaften“.

Durch diese Pendelwanderungen und die damit verbundenen, generationenübergreifenden Interaktionen entstehen gleichsam Ländergrenzen überspannende soziale Texturen als eine durchaus dauerhafte Lebenspraxis von transnationalen Migrantinnen und Migranten. Hierzu liegen inzwischen viele Untersuchungen für Nordamerika, Europa und Asien vor, z. B. für transnationale Migration zwischen Mexiko oder der Dominikanischen Republik und den USA, zwischen Frankreich und der Elfenbeinküste oder Benin, zwischen Kanada und Taiwan oder China (Basch et al. 1994; Pries 1997; Pries 2010). Die Lebensvorstellungen und Überlebensstrategien eines Teils der Migrantinnen und Migranten orientieren sich nicht nur an einem Land, sei es das Herkunftsland oder das Ankunftsland, sondern an einem transnationalen Sozialraum. Ihre „Heimat“ ist nicht Land A oder Land B, sondern der von ihnen konstruierte Sozialraum zwischen bzw. oberhalb von Land A und Land B. Ein Beispiel: Menschen fühlen sich weder als Deutsche noch als Türken, sondern als Deutsch-Türken oder Türken-Deutsche. Sie haben für sich nicht endgültig festgelegt, ob sie ihr Leben in Deutschland verbringen oder in die Türkei gehen wollen. Es kann auch sein, dass sie für eine Zeit in die Niederlande gehen oder nach Frankreich migrieren und dann zurückkehren – nach Deutschland oder in die Türkei. Oder sie pendeln zwischen Deutschland und der Türkei.

Mit Blick auf die vier hier nur kurz skizzierten Migrations-Inkorporations-Modelle ist hervorzuheben, dass alle eine spezifische Gültigkeit und Erklärungswirksamkeit für Teilbereiche der Migrations-Teilhabe-Wirklichkeiten bieten. Je nach betrachteter Migrantengeneration oder Herkunfts-Ankunfts-Konstellation variiert die Erklärungskraft der Modelle. Zum Beispiel leben häufig die erste und eventuell noch die zweite Migran-

ten-Generation in einer Situation der intendierten Anpassung und Verschmelzung entsprechend dem Schmelztiegelmodell; vor allem, wenn Teilhabeerwartungen im Ankunftsland enttäuscht werden, wendet sich ein (häufig allerdings geringer) Teil der nächsten Generation wieder stärker dem ursprünglichen Herkunftsland zu, entdeckt die eigenen Wurzeln wieder bzw. rekonstruiert diese neu und geht vielleicht dauerhaft oder für einen gewissen Zeitraum in das Herkunftsland der Vorfahren zurück. Die über mehr als ein Jahrhundert wirksame Wanderung zwischen Oberschlesien und z. B. dem Ruhrgebiet (Palenga 2011) ist ebenso ein Beispiel wie die komplexen Migrationsgeflechte zwischen der Dominikanischen Republik und den USA (Levitt 2001) oder Mexiko und den USA (Gil Escobar 2007).

Da alle vier Modelle einen gewissen Erklärungswert für bestimmte Teile der Migrierenden besitzen, ergeben sich Folgerungen für das jeweils passende Verständnis von Inkorporation und auch für die Erforschung sozialer Ungleichheit. Die Teilhabeerwartungen und auch die Referenzrahmen sozialer Ungleichheit von Migrierenden können sich z. B. erheblich unterscheiden, je nach dem, ob deren Lebenspraxis und -orientierung eher dem Schmelztiegel-, dem Salatschüssel- oder dem Spaghetti-Geflecht-Modell entsprechen. Aus dem Spaghetti-Geflecht-Modell ergeben sich z. B. mehrfache bzw. Mehrebenen-Bezugsrahmen der ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen Teilhabe von Migrierenden bzw. den nachfolgenden Generationen von Migrantinnen und Migranten. Entsprechend komplex gestaltet sich die Analyse ihrer Verortung in mehrfachen Bezugssystemen sozialer Ungleichheit.

### 3. Umfang und Dynamik grenzüberschreitender Migration

Soziale Ungleichheitsforschung hat bisher – stark in der Tradition des methodologischen Nationalismus (Wimmer/Glick Schiller 2002) – Migrierende und deren Nachfahren vornehmlich als eine besondere soziale Gruppe (so wie Frauen oder Jugendliche) *innerhalb der jeweiligen Ankunfts-gesellschaft* analysiert. Dies reicht im 21. Jahrhun-

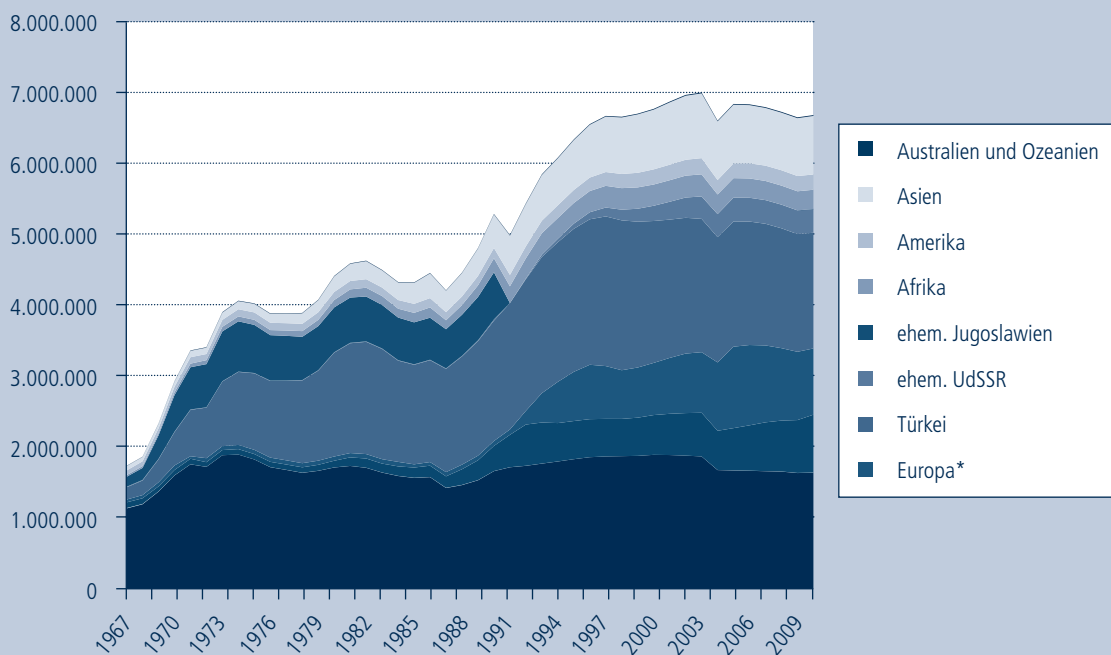
dert nicht mehr aus. Das Volumen und die Diversität internationaler Migration haben enorm zugenommen, und soziale Ungleichheitsforschung ohne expliziten Migrationsbezug erweist sich immer mehr als unangemessen. Betrachtet man etwa den Anteil und das Volumen der ausländischen Staatsangehörigen, die in Deutschland wohnhaft sind, über einen längeren Zeitraum, so zeigen sich zwei bemerkenswerte Dinge (vgl. Abbildung 1). Zum einen nimmt das Volumen der ausländischen Staatsangehörigen enorm stark zu. Es versiebenfacht sich innerhalb von nur vierzig Jahren. Gleichzeitig nimmt die Diversität der Ausländer<sup>3</sup> nach den Ländern ihrer Staatsange-

hörigkeit sehr stark zu. Während das Gesamtvolumen der aus dem Kernbereich der EU Stammenden über vierzig Jahre fast auf gleichem absoluten Niveau verbleibt, steigt der Anteil von Eingewanderten aus den anderen europäischen Ländern sehr stark an. Er ist zur Jahrhundertwende fast gleich groß wie der Anteil von EU-15-Staatsangehörigen.

Der Anteil der aus der Türkei stammenden Ausländerinnen und Ausländer wuchs seit den 1960er Jahren bis in die 1980er Jahre an, nimmt seitdem aber absolut und auch relativ tendenziell ab. Interessant ist, dass auch in Deutschland der Anteil von Staatsangehörigen aus Afrika und

Abbildung 1:

### Ausländer in Deutschland nach dem Land der Staatsangehörigkeit



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2: Ausländer nach dem Land der Staatsangehörigkeit, eig. Berechnungen;  
\* Europa ohne (EU-27+Türkei+ehem.Jugoslawien+ehem.UdSSR); bis 1989: nur BRD, 1991: ca. 120.000 ehem. Jugoslawien nicht erfasst, alle Daten ohne Staatenlose und Ungeklärte.

3 Der Begriff Ausländer wird hier im Sinne seines noch vorherrschenden Gebrauchs in der amtlichen Statistik benutzt für in Deutschland Wohnende ohne deutsche Staatsangehörigkeit – soziologisch ist es durchaus problematisch, Personen als Ausländer zu bezeichnen, die eventuell schon in der zweiten oder gar dritten Generation in Deutschland leben.

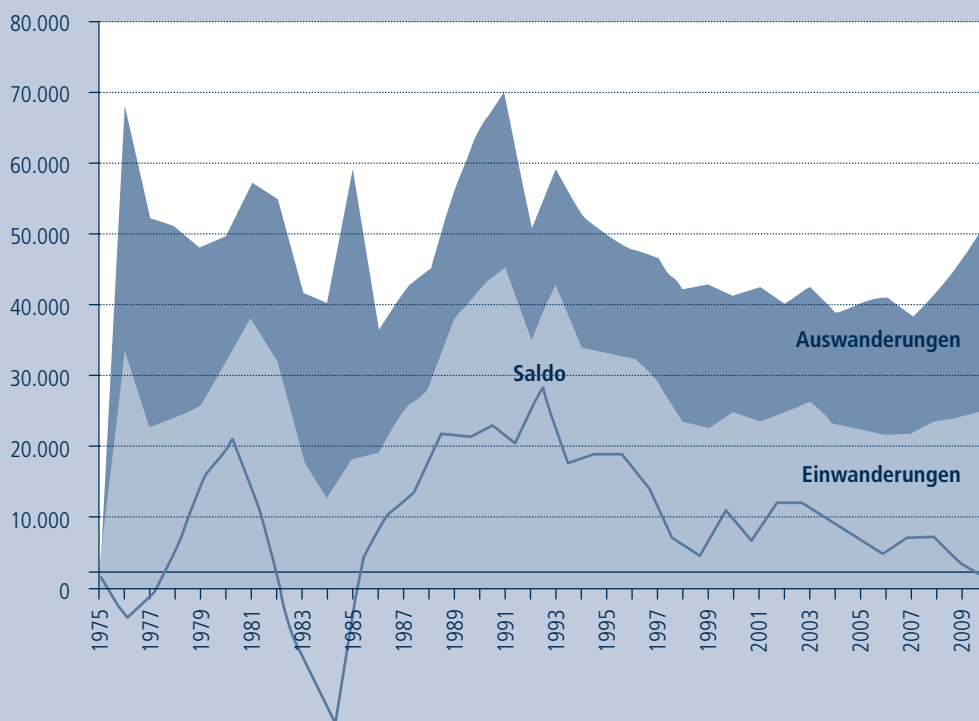
Asien seit den 1990er Jahren ein beachtliches Ausmaß erreicht hat. Im Jahre 2010 stammte etwa ein Viertel der in Deutschland gemeldeten ausländischen Staatsangehörigen aus EU-15-Staaten, ein Viertel aus dem Rest Europas, ein Viertel aus der Türkei und ein Viertel aus anderen Kontinenten. Ähnliche Zahlen lassen sich für Großbritannien im längerfristigen historischen Trend (Dorling/Thomas 2007: 4f.) und viele andere Länder (Vertovec 2010 und 2011) aufzeigen.

Der Trend zunehmender Volumina und Anteile von Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit und Herkunft, die vor allem in den reichen und ökonomisch entwickelten Ländern der Welt leben, wird das 21. Jahrhundert stark bestimmen, er wird sich kaum umkehren. Geht man für Deutschland davon aus, dass ein Fünftel aller hier Lebenden einen direkten Migrations-

hintergrund aufweist (also selbst in einem anderen Land geboren wurde oder zumindest ein Elternteil hat, der bzw. die aus einem anderen Land nach Deutschland migrierte), wobei die vor einigen Generationen erfolgten Migrationen z. B. in die expandierenden industriellen Zentren gar nicht berücksichtigt sind (vgl. für das Ruhrgebiet Pries 2011), so wird unmissverständlich deutlich: Soziale Ungleichheitsforschung ohne Migrationsbezug bzw. Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund ist schlechthin undenkbar. Dass hierbei das Dreieck von sozialer Ungleichheit, Migration und Teilhabe insgesamt und nicht nur das Verhältnis von sozialer Ungleichheit und Integration zu bedenken ist, kann die Abbildung 2 verdeutlichen, die jenseits der Bestandsgrößen die tatsächlichen Migrationsflüsse verdeutlicht.

Abbildung 2:

**Jährliche internationale Ein- und Auswanderungen in das/aus dem Ruhrgebiet 1975-2010**



Quelle: IT.NRW, eigene Berechnungen; RVR: Bochum, Bottrop, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Hagen, Hamm, Herne, Mülheim an der Ruhr, Oberhausen, Ennepe-Ruhr-Kreis, Kreis Recklinghausen, Kreis Unna, Kreis Wesel.

Die Abbildung 2 zeigt die Anzahl der Ein- und Auswanderungen aus bzw. in das Ausland, die zwischen 1975 und 2010 in das und aus dem Ruhrgebiet (RVR) erfolgten. Berücksichtigt werden muss, dass hierbei auch die Ein- bzw. Auswanderungen von Deutschen mitgezählt werden und dass eine Person pro Zähljahr auch mehr als ein Ein- oder Auswanderungsereignis aufweisen kann. Trotz dieser Einschränkungen zeigt sich, dass bei einer Bevölkerung von etwa fünf Millionen Menschen und einem Volumen der ausländischen Bevölkerung, die seit den 1990er Jahren mit einem Anteil von etwa einem Zehntel zwischen 520.000 und 610.000 oszilliert, insgesamt jährlich Zuzüge aus dem Ausland und Fortzüge in das Ausland von zusammen etwa 40.000 bis 50.000 Menschen erfolgten: Das Volumen der internationalen Zu- und Fortzüge macht damit jährlich etwa ein Zehntel aller im Ruhrgebiet lebenden Ausländer aus.<sup>4</sup>

Trotz der oben erwähnten Einschränkungen ergibt sich eine Vorstellung von der Größenordnung von grenzüberschreitenden (nicht inländischen!) Migrationsprozessen, selbst wenn das Gesamtvolumen und der Gesamtanteil von Ausländerinnen und Ausländern an der Wohnbevölkerung relativ konstant bleibt: Selbst wenn das jährliche Saldo von Zu- und Fortzügen ausgeglichen ist und bei ungefähr null liegt (wie 1975, 1982, 1985 und seit den 2000er Jahren), migrieren jährlich so viele Deutsche und Ausländer aus dem/in das Ruhrgebiet, dass sich ein Anteil von etwa einem Prozent der Wohnbevölkerung und etwa einem Zehntel der ausländischen Bevölkerung ergibt. Selbst eine weitgehende Konstanz der Bestandsgrößen geht also mit beachtlichen Fließgrößen einher! Aus den in diesem Abschnitt beispielhaft präsentierten Befunden ergeben sich zwei wesentliche Anforderungen an Soziale Ungleichheitsforschung: Erstens sind Wanderungen über die Grenzen von Nationalstaaten hinweg offensichtlich ein so bedeutsamer Bestandteil von sozialer Mobilität insgesamt, dass internationale Migration ein zwingender Bestandteil sozialer Ungleichheitsforschung sein sollte; zweitens soll-

ten Analysen nicht nur auf der Basis von statischen Bestandsgrößen durchgeführt werden, sondern auch die Dynamik von Bevölkerungsbewegungen – und vor allem die von sehr spezifisch und selektiv erfolgenden Migrationsbewegungen besonderer sozialer Gruppen – explizit einbeziehen.

Wenn diese Anforderungen bisher gerade im Hinblick auf grenzüberschreitende Migrationsprozesse noch nicht zufriedenstellend eingelöst wurden, so hängt dies sicherlich zum Teil auch mit Fragen der Datenverfügbarkeit zusammen. Nicht selten nämlich diktiert die Zugänglichkeit zu Massendaten den Forschungsfokus. Längere Zeitreihenanalysen sind z. B. nur mit der Kategorie „Ausländer“ und nicht mit derjenigen von „Menschen mit Migrationshintergrund“ möglich. Auch spezielle Längsschnittdatensätze wie das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) erlauben kaum hinreichende Analysen von grenzüberschreitenden Migrationsbewegungen. Bei einer Erhebung von aus dem SOEP wegen Abwanderung aus Deutschland Ausgeschiedenen konnten insgesamt nur 32 Personen identifiziert werden (Erlinghagen/Stegmann 2009: 8).

#### 4. Bezugsrahmen sozialer Ungleichheitsforschung

Vor diesem Hintergrund ist der geographisch-räumliche Bezugsrahmen für soziale Ungleichheitsforschung expliziter zu reflektieren. Dies war und ist in aller Regel die nationalstaatlich verfasste Nationalgesellschaft. Betrachtet man diese in der Ungleichheitsforschung aber als einen geschlossenen „Behälter“, innerhalb dessen die soziale Differenzierung zu analysieren ist, so werden grenzüberschreitende Migrationsflüsse und deren Bedeutung für soziale Ungleichheitsstrukturen einfach ausgeblendet. Vergewahrtigt man sich, dass in vielen kleineren Ländern die Geldrücküberweisungen von Arbeitsmigranten eine Größenordnung erreichen, die einem Zehntel bis zu einem Drittel des gesamten Bruttoinlandsproduktes des Herkunftslandes entspricht, so wird

4 Zu den unterschiedlichen Datenquellen des Ausländerzentralregisters und der Wanderungsstatistik vgl. SVR 2011: 37ff.

unmittelbar deutlich: Soziale Ungleichheitsforschung ohne internationale Migrationsaspekte ist nicht (mehr) denkbar.

Die soziale Ungleichheitsforschung hat in ihrer langen Geschichte eindrücklich gezeigt, wie stark die Aussagen über soziale Ungleichheit und deren Entwicklung von den jeweils verwendeten Kategorien und Theorien (z. B. Klassen-, Schicht- oder Milieu-Konzepte) abhängen. Dies gilt heute in besonderem Maße auch für den geographisch-räumlichen Bezugsrahmen der Analysen. Wie stark sich Aussagen über soziale Ungleichheit verändern, wenn der klassische nationalgesellschaftliche Referenzrahmen verlassen wird, zeigt sich an der Frage, ob im weltweiten Maßstab die soziale Ungleichheit in den letzten Jahrzehnten eher zu- oder abgenommen hat. Neuere Untersuchungen, die im Rahmen der UNESCO und des World Social Science Reports veröffentlicht wurden, zeigen sehr deutlich, wie relevant die jeweils gewählte Bezugseinheit und Operationalisierung von sozialer Ungleichheit ist. Die Abbildung 3

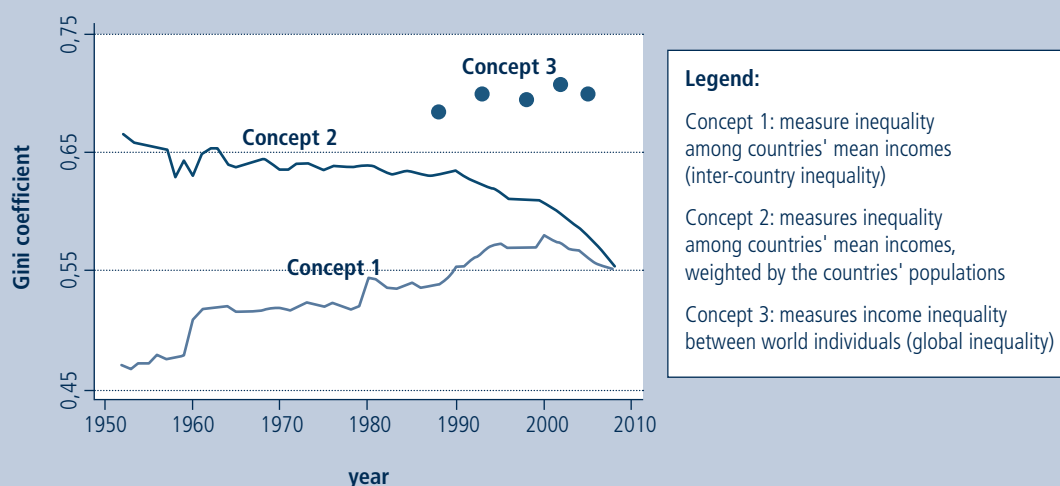
zeigt die Entwicklung der weltweiten sozialen Ungleichheit, wie sie sich nach drei unterschiedlichen Messkonzepten darstellt.

Nach dem klassischen Konzept 1 wird soziale Ungleichheit im weltweiten Vergleich mithilfe des Gini-Indexes der Durchschnittseinkommensverteilung der einzelnen Nationalgesellschaften gemessen. Bei dem weiter entwickelten Konzept 2 wird der jeweilige Landeswert des Durchschnittseinkommens mit der entsprechenden Bevölkerungszahl gewichtet (weil sonst z. B. der für China ermittelte Wert mit dem gleichen Gewicht in die Berechnung des Gini-Koeffizienten einflüsse wie der für ein kleines Land wie Belgien berechnete). Die Unterschiede in den Verläufen der nach diesen beiden Konzepten ermittelten globalen Gini-Koeffizienten sind beträchtlich. Während in den beiden bisher vorgestellten Konzepten der nationalstaatliche Verband von Nationalgesellschaften jeweils als Bezugseinheit der Ungleichheitsanalyse diente, wird bei dem Konzept 3 das Einkommen auf der Ebene von individuellen Haushalten

Abbildung 3:

### Drei Konzepte der Messung globaler sozialer Ungleichheit

Figure 1.1 The mother of all inequality disputes: three ways of looking at global inequality, 1952–2007



Source: Own update of Milanovic (2005), using the most recent 2005 purchasing power parity.

Quelle: World Social Science Report 2010: 19.

als Bezugseinheit erhoben und dann auf der globalen Ebene in einem Gini-Koeffizienten berechnet.

Erst seit Ende der 1980er Jahre liegen die Daten für das dritte Messkonzept vor. Die Abbildung 3 zeigt, dass der Gini-Koeffizient bei diesem Konzept 3 erstens wesentlich höher liegt und zweitens relativ stabil ist. Der Vergleich der drei verschiedenen Konzepte, die Entwicklung der weltweiten sozialen Ungleichheit zu messen, zeigt sehr deutlich, dass sich völlig unterschiedliche Befunde für Niveau und Entwicklungsrichtung der globalen Ungleichheitsstrukturen je nach benutztem Konzept ergeben. Besonders deutlich werden die Konsequenzen, wenn man von der Bezugseinheit der nationalstaatlich gefassten Nationalgesellschaften auf die der individuellen Haushalte wechselt. Der Grad sozialer Ungleichheit nach Einkommen hat sich nach der alten traditionellen (Konzept 1) Methode bis etwa zum Jahre 2010 erhöht und ist dann abgesunken. Nach dem zweiten Konzept blieb die soziale Ungleichheitsstruktur der Welt über Jahrzehnte auf hohem Niveau weitgehend konstant und fiel seit etwa den 1990er Jahren ab. Nach Konzept 3 verbleibt die Struktur sozialer Ungleichheit in der Welt auf einem sehr hohen Niveau und steigt sogar leicht an.

Die Alternativen, soziale Ungleichheit sowohl in „nationalstaatlichen Containern“ zu messen als auch eine Ausweitung des nationalstaatlichen Containers auf die Gesamtwelzebene

zu vollziehen, sind hilfreiche Strategien. Allerdings sollte gegen allzu globale Globalisierungstheoretiker (die von einer ubiquitären De-Lokalisierung des Sozialen ausgehen oder „das Welt-system“ zum einzig sinnvollen Bezugsrahmen soziologischer Analyse machen möchten) unbedingt daran festgehalten werden, soziale Ungleichheit auch weiterhin im Rahmen der Bezugseinheit Nationalgesellschaft zu analysieren. Es sind nach wie vor nationalstaatlich verfasste Institutionensysteme, Erziehungssysteme, politische Partizipationsregime, innerhalb derer sich soziale Klassen- und Schichtstrukturen im erheblichen Ausmaß ausdifferenzieren. Gleichwohl bilden sich auch über die Grenzen von Nationalstaaten hinausgehende Dynamiken sozialer Ungleichheitsverteilung und transnationaler oder gar globaler Wirkungsmechanismen, innerhalb derer die Verteilung von Lebenslagen und Lebenschancen strukturiert wird.

Die nur dem „methodologischen Nationalismus“ folgenden Konzepte sind nicht ausreichend, um die sozialen Ungleichheitsdynamiken der heutigen Welt zu analysieren, sie erfassen kaum die Dynamiken der Transnationalisierung von sozialer Ungleichheit (Berger/Weiss 2008; Pries 2008b). Angesichts der hier nur skizzierten Herausforderungen kann eine integrierte Perspektive auf die Zusammenhänge von Migration, Teilhabe und sozialer Ungleichheit helfen, theoretische und empirische Fortschritte in der Migrations- und der Ungleichheitsforschung zu machen.

## Literatur

- Berger, Peter A.; Weiß, Anja (Hrsg.) 2008: Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag.
- Dorling, Danny; Bethan, Thomas 2007: A Short Report on Plurality and the cities of Britain. SASI group, Department of Geography, University of Sheffield.  
<http://www.bctrust.org.uk/wp-content/uploads/2011/01/Dorling-and-Thomas-A-Short-Report-on-Plurality-and-the-Cities-of-Britain-2007.pdf>. Webzugriff: 2.4.2012.
- Erlinghagen, Marcel; Stegmann, Tim 2009: Goodbye Germany – und dann? Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zur Befragung von Auswanderern aus Deutschland. SOEP-papers on Multidisciplinary Panel Data Research No. 193. Berlin: DIW.
- Gil Martínez de Escobar, Rocío 2006: Fronteras de pertenencia. Hacia la construcción del bienestar y el desarrollo comunitario transnacional de Santa María Tindú, Oaxaca. México D.F.: Juan Pablos/ Departamento de Antropología, UAM-I.
- Levitt, Peggy 2001: The Transnational Villagers. Berkeley, University of California Press.
- Palenga-Möllenbeck, Ewa 2011: Gelebter Alltag und historische Imagination: transnationale Arbeitsmigranten aus Oberschlesien. Dissertation Ruhr-Universität Bochum.
- Pries, Ludger (Hrsg.) 1997: Transnationale Migration. Sonderband Soziale Welt. Göttingen: Nomos.
- Pries, Ludger, 2008a: Internationale Migration. Einführung in klassische Theorien und neue Erklärungsansätze. In: Geographische Rundschau, 6/2008, S. 4-10.
- Pries, Ludger 2008b: Transnationalisierung und soziale Ungleichheit. Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde aus der Migrationsforschung. In: Berger, Peter A.; Weiß, Anja (Hrsg.): Transnationalisierung sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 41-64.
- Pries, Ludger 2010: Transnationalisierung. Theorie und Empirie neuer Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Pries, Ludger 2011: Transnationale Migration als Innovationspotenzial. In: Engel, Klaus; Großmann, Jürgen; Hombach, Bodo (Hrsg.) 2011: Phönix flieg!: Das Ruhrgebiet entdeckt sich neu. Essen: Klartext, S. 213-231.
- Pries, Ludger; Westerholt, Katharina 2012: Internationale Migration und die Herausforderungen von Braindrain und Braingain. In: Brinkmann, Ulrich; Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Aktuelle Aspekte der Integrationsdebatte (im Erscheinen).
- Pries, Ludger; Seeliger, Martin 2012: Transnational Social Spaces between Methodological Nationalism and ‚Cosmo-Globalism‘. In: Amelina, Anna; Devrimsel, Nergiz; Faist, Thomas; Glick Schiller, Nina (Hrsg.): Beyond Methodological Nationalism: Social Science Research Methodologies in Transition. London/New York: Routledge (forthcoming).
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) 2011: Migrationslandschaft 2011. Jahresgutachten mit Migrationsbarometer, Berlin: SVR.
- Vertovec, Steven 2010: Networking Diversity. In: Max Planck-Forschung Jg. 2. Heft 10: 82-89.  
[http://www.mpg.de/790198/W006\\_Culture-Society\\_082-089.pdf](http://www.mpg.de/790198/W006_Culture-Society_082-089.pdf), zuletzt abgerufen am 30.4.2012.
- Vertovec, Steven 2011: Migration and New Diversities in Global Cities: Comparatively Conceiving, Observing and Visualizing Diversification in Urban Public Spaces. MMG Working Paper 11-08. Göttingen: MMG-MPG. [www.mmg.mpg.de/workingpapers](http://www.mmg.mpg.de/workingpapers), Webzugriff 2.4.2012.
- UNESCO 2010: World Social Science Report 2010. Knowledge divides. Paris: UNESCO Publishing.

## Die Autorinnen und Autoren

---

**Anne-Luise Baumann** ist Doktorandin an der Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS), Universität Bremen, und forscht zu Integration, Migration und sozialer Mobilität. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit der Frage, wie sich unterschiedliche Lebensverläufe in der Einwanderergeneration vor dem Hintergrund von Nicht-Linearitäten und Ungleichzeitigkeiten auf die Nachfolgeneration auswirken.

**Michael Becker**, Dr. phil., Dipl. psych., M.A. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften (Prof. Dr. Kai Maaz) an der Universität Potsdam; Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte: Individuelle, familiäre und institutionelle Effekte auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung in Kindheit und Jugend; Evaluation von Schulstrukturen und Strukturreformen im Bildungssystem, quantitative Verfahren der Sozialwissenschaft.

**Antje Buche** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Wirtschaftssoziologie der Universität Erlangen-Nürnberg und dem DFG-Projekt: „Diversität in Organisationen“. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Arbeitsmarktsoziologie, Bildungssoziologie, Diversityforschung sowie der Organisationssoziologie.

**Jennifer Dusdal**, B.A., Studentin im Masterstudiengang Wissenschaft und Gesellschaft, Hilfskraft im Institut für Soziologie der Universität Hannover, Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs-, Wissenschafts- und Hochschulforschung.

**Rainer Geißler** ist Professor für Soziologie an der Universität Siegen mit den Arbeitsschwerpunkten Sozialstrukturanalyse und soziale Ungleichheit, Bildungssoziologie (insbes. Bildungsungleichheit), Integration von Migranten (u.a. kanadischer Multikulturalismus) sowie Soziologie der Massenkommunikation (u.a. Medien und Integration). Er war ein Jahr als Gastprofessor an der University of British Columbia in Vancouver tätig und ist Mitglied im Vorstand des Rates für Migration.

**Anja Gottburgsen**, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Empirische Wirtschaftssoziologie der Universität Erlangen-Nürnberg und der National Educational Panel Study (NEPS) in der Säule 5 „nonmonetäre Bildungsrenditen“. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Gender & Diversity sowie der Migrations- und Bildungssoziologie.

**Dr. Mona Granato** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereiches „Kompetenzentwicklung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Bonn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Untersuchungen an der Schnittstelle von Bildungs-, Migrations- und Genderforschung mit dem Schwerpunkt berufliche Ausbildung. U.a.: Analysen zur beruflichen Orientierung, Qualifizierung und zum Ausbildungsverlauf junger Menschen mit Migrationshintergrund und junger Frauen.



**Cornelia Gresch**, Dr. phil., Diplom-Sozialwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in der Projektgruppe Nationales Bildungspanel. Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsbeteiligung von Migranten und ihren Nachkommen. Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund rechtlicher, regionaler und schulspezifischer Kontexte; Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; quantitative Methoden der Sozialwissenschaften.

**Steffen Hillmert** ist Professor für Soziologie mit den Schwerpunkten Methoden der empirischen Sozialforschung und Sozialstrukturanalyse an der Universität Tübingen. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Wissenschaftlicher Assistent an der Universität Bamberg und Kennedy Memorial Fellow am Center for European Studies, Harvard University. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Lebensverlaufsforchung, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bildungssoziologie, Wissenschaftssoziologie und Methoden.

**Daniel Houben**, M.A., wissenschaftlicher Angestellter am Lehrgebiet für Technik- und Organisationssoziologie im Institut für Soziologie der RWTH Aachen. Arbeitsschwerpunkte: Organisationssoziologie, soziologische Theorie, soziale Ungleichheit sowie Wissenschafts- und Hochschulforschung.

**Kai Maaz**, Dr. phil., Diplom-Sozialwissenschaftler, ist Professor für Quantitative Methoden in den Bildungswissenschaften an der Universität Potsdam; Forschungsinteressen und Arbeitsschwerpunkte: soziale Disparitäten im Bildungssystem; Bildungsbiografien und Übergangsentscheidungen unter Berücksichtigung individueller, institutioneller und kontextueller Einflussgrößen; Institutionelle Entwicklungen im Bildungssystem und Evaluation von Transformationsprozessen im Bildungssystem.

**Nele McElvany** ist Professorin an der TU Dortmund und leitet dort die Arbeitsgruppe Empirische Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Lehren und Lernen im schulischen Kontext am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS). Diese beschäftigt sich mit der Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Bildungsprozessen und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Ein Fokus liegt dabei auf Kindern mit familiärem Migrationshintergrund. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Lehr-Lernforschung im schulischen Kontext und im Elternhaus, Lesekompetenz, Kompetenzen von Lehrkräften, Bildung und Migration sowie der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule.

**Patricia Pielage** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sonderforschungsbereich 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ an der Universität Bielefeld im Teilprojekt B2 „Ethnizität in der Universität“. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit der sozialen Herstellung von Ethnizität in universitären Alltagssituationen und ihren Folgen für Studienverlauf und -erfolg. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Migration und Integration von Migrantinnen und Migranten, soziale Ungleichheit, Migrantinnenorganisationen, muslimische Migrantinnen und Migranten, irreguläre Migration.

**Ludger Pries** ist Professor für Soziologie an der Ruhr-Universität Bochum und war Sprecher der Sektion Migration und ethnische Minderheiten in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Forschungs- und Lehraufenthalte führten ihn nach Brasilien, Mexiko, Spanien und in die USA. Er war Gastwissenschaftler an der Universidade Federal de Minas Gerais/Belo Horizonte, Universidad Autónoma Metropolitana und am El Colegio de Mexico/Mexiko-Stadt, University of Pennsylvania/Philadelphia, Cornell University/Ithaca und Columbia University/New York.

**Günther Schultze** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung und Leiter des Gesprächskreises Migration und Integration. Ziel des Gesprächskreises sind der Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in politische Entscheidungsprozesse und die Entwicklung nachhaltiger Integrationskonzepte. Neben der Organisation von Diskursen zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis ist er für die Herausgabe wissenschaftlicher Analysen, Policy-Papers und Tagungsdokumentationen verantwortlich.

**Dr. Sandra Siebenhüter**, Mitglied im Netzwerk Nautilus Politikberatung. Studium der Soziologie, Politikwissenschaft, Philosophie und Recht an der KU Eichstätt-Ingolstadt und der Nottingham University/England. Forschungsaufenthalte am IPL (Istituto per il lavoro) in Bologna/Italien und der Louisville University/Kentucky USA. Forschungsschwerpunkte: prekäre Beschäftigung, Leiharbeit, Werkverträge und Migranten auf dem Arbeitsmarkt.

**Dr. Janina Söhn** ist Postdoktorandin an der Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS), Universität Bremen. Am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) war sie mehrere Jahre bei der „Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration“ (AKI), in der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ sowie beim „Nationalen Bildungspanel“ (NEPS) tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration und Integration, Migrationspolitik, Bildung und soziale Ungleichheit.

**Andreas Treichler**, Dr. phil., ist Professor für Sozialwissenschaft an der Fachhochschule Frankfurt am Main/University of Applied Sciences. Seine Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre sind die Soziologie sozialer Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse, Sozial- und Wohlfahrtspolitik, Migrationsforschung, Integration und Antidiskriminierung, die sozial-ökologische Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft sowie Politische Bildung. Er ist Mitglied des Direktoriums des Instituts für „Migrationsstudien und interkulturelle Kommunikation“ (IMiK) in Frankfurt am Main.

**Joachim Gerd Ulrich**, Dr. rer. pol., Diplom-Psychologe, ist wissenschaftlicher Direktor im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die Entwicklung des Ausbildungsmarktes, die Berufsfindung von Jugendlichen und institutionelle Determinanten des Übergangs Schule – Berufsausbildung.

**Regina Weber**, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung, Leitung der Böckler-Aktion-Bildung (BAB). Promotionsstudentin an der Universität Duisburg-Essen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: politische Partizipation, Rechtsextremismus, Gender- sowie Hochschulforschung.



## Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik

Wirtschaftspolitik

**Staatsschulden, Demokratie und Ungleichheit**

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

**Reformen und Wachstum**

**Die deutsche Agenda 2010 als Vorbild für Europa?**

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

**Abkehr vom Markt fetisch –  
Neues ökonomisches Denken**

WISO direkt

Wirtschaftspolitik

**Gesellschaftliche Polarisierung in Deutschland  
Ein Überblick über die Fakten und die  
Hintergründe**

WISO Diskurs

Außenwirtschaft

**Optionen im Euroraum**

WISO direkt

Nachhaltige Strukturpolitik

**Deutschland braucht einen neuen Wachstumspfad**

WISO direkt

Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik

**Staatsgläubigerpanik ist keine Eurokrise!**

WISO direkt

Steuerpolitik

**Progressive Sozialversicherungsbeiträge –  
Entlastung der Beschäftigten oder Verfestigung  
des Niedriglohnssektors?**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Mittelstand

**Wirtschaftliche Nachhaltigkeit statt Shareholder  
Value – Das genossenschaftliche Geschäftsmodell**

WISO direkt

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

**Verbrauchte Zukunft – Mentale und soziale  
Voraussetzungen verantwortungsvollen Konsums**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Innovative Verkehrspolitik

**Ziele und Wege zu einer leiseren Mobilität**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Stadtentwicklung, Bau und Wohnen

**Das Programm Soziale Stadt – Kluge Städte-  
bauförderung für die Zukunft der Städte**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Soziale Sicherung für Soloselbstständige  
in der Kreativwirtschaft**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Sozialpolitik

**Soziale Gesundheitswirtschaft –  
Impulse für mehr Wohlstand**

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

**Arbeit und Qualifizierung in der Sozialen  
Gesundheitswirtschaft**

**Von heimlichen Helden und blinden Flecken**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Arbeit-Betrieb-Politik

**Verantwortung braucht Transparenz**

**Die rechtliche Verankerung unternehmerischer  
Pflichten zur Offenlegung von Arbeits- und  
Beschäftigungsbedingungen**

WISO Diskurs

Arbeitskreis Dienstleistungen

**Für eine soziale und ökologische  
Dienstleistungsinnovationspolitik**

WISO direkt

Gesprächskreis Migration und Integration

**Migrationsfamilien als Partner von Erziehung  
und Bildung**

WISO Diskurs

Frauen- und Geschlechterforschung

**Erfolgreiche Geschlechterpolitik  
Ansprüche – Entwicklungen – Ergebnisse**

WISO Diskurs

Volltexte dieser Veröffentlichungen finden Sie bei uns im Internet unter

[www.fes.de/wiso](http://www.fes.de/wiso)

