
Jugendliche mit Migrationshintergrund: Kritische Anmerkungen zur Übergangsforschung

Abstract

An Übergängen manifestieren sich soziale Ungleichheiten besonders deutlich. Hinsichtlich des Übergangs vom allgemein bildenden System in die berufliche Ausbildung belegen zahlreiche Studien, dass sich an dieser Schnittstelle für Jugendliche mit Migrationshintergrund soziale Ungleichheiten eher verstärken als verringern. Der Beitrag greift die geringe Einmündungsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung auf und diskutiert damit verbundene Herausforderungen für die Berufsbildung. Dabei geht es zum einen um die Probleme der Datenlage zum Migrationsaspekt sowie daraus entstehende Einschränkungen in der Erklärungskraft und Vergleichbarkeit von Untersuchungen. Zum anderen werden anhand BOURDIEUS Konzept des kulturellen Kapitals Anknüpfungspunkte für empirische Untersuchungen skizziert. Im Anschluss an Bourdieu entscheidet die Art der Relationierung darüber, wie und ob sich erworbenes Bildungskapital verwerten lässt. Der Fokus wird auf die Wechselwirkungen zwischen den Anforderungen im Bildungs- und Erwerbssystem und dem Wissen und Können der Jugendlichen gelegt. Auf diese Weise gelingt es, den bislang in der Debatte um die niedrige Ausbildungsquote von Migrationsjünglingen vorherrschenden „Jugendproblem-Diskurs“ (GRIESE/ MANSEL 2003, 11) zu überwinden zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung des Zusammenspiels zwischen institutionellen Anforderungen und Strukturen einerseits und individuellen Ressourcen andererseits. Ziel des Beitrages ist es, die Praktiken, Strukturen und Prozesse beim Übergang in die berufliche Ausbildung stärker zu differenzieren, um Aufschluss über ungleichheitsverstärkende Mechanismen zu gewinnen.

1 Problemhintergrund

Im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung ist zu lesen, dass „Menschen mit Migrationshintergrund mit allen Kräften in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt zu integrieren [sind], keinem Kind und Jugendlichen wegen seines Aufenthaltsrechtlichen Status‘ Bildungschancen verweigert werden [dürfen].“ (BUNDESREGIERUNG 2007, 62). Dieser Appell hat nicht an Aktualität verloren. Im Gegenteil: Empirische Untersuchungen zeigen, dass bisherige Bemühungen um eine Chancengleichheit beim Zugang in das Ausbildungssystem bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (noch) nicht zufriedenstellend sind. Obgleich sich Jugendliche mit Migrationshintergrund und einheimische Jugendliche, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, in ihren Bildungsplänen und Bewerbungsstrategien um einen Ausbildungsplatz kaum unterscheiden, gibt es deutliche Unterschiede in der Realisierung. Laut Berufsbildungsbericht des Jahres 2010 (BMBF 2010) verlassen Jugendliche, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, die Schule ohne Schulabschluss mehr als doppelt so häufig wie deutsche Jugendliche (2008:15% vs. 6,2%) (BMBF 2010, 33). Ähnlich schlecht ist

das Verhältnis bei der Ausbildungsbeteiligungsquote: Der Anteil der Jugendlichen, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen – und in der Berufsbildungsstatistik als „ausländische“ Jugendliche geführt werden – an allen Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft im Alter von 18 bis 21 Jahre betrug im Jahr 2008 lediglich 25,8%. Im Jahr 1994 lag der Anteil noch bei 33,9%. Zum Vergleich: Die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher war im Jahr 2008 mit 58% fast doppelt so hoch (BIBB 2010, 186). Dass sich der Eintritt in eine Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund langwieriger gestaltet, belegt auch der Bericht „Bildung in Deutschland 2008“ (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008). Drei Monate nach Schulabschluss haben 50% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz, während dies bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dem Umfang erst nach 17 Monaten zu beobachten ist.

Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung benachteiligt werden, ist unumstritten. Strittig und keineswegs eindeutig ist jedoch die Suche nach Erklärungsmustern für die Unterrepräsentanz der Jugendlichen. Neuere Untersuchungen belegen, dass niedrige oder fehlende Schulabschlüsse als Erklärungsmuster für die geringe Einmündungsquote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die berufliche Ausbildung unzureichend sind. Zwar haben Schulabschlüsse sowie die Kapitalien der Herkunftsfamilie erheblichen Einfluss auf die Einmündungschancen in die berufliche Ausbildung, sie reichen jedoch als Erklärung nicht aus (BOOS-NÜNNING 2010). Bewerber ohne Migrationshintergrund haben bei gleichen fachlichen Voraussetzungen und ähnlichen Hintergrundmerkmalen eine um das Zweieinhalbfache höhere Chance auf einen Ausbildungsplatz als Bewerber mit Migrationshintergrund (vgl. BOOS-NÜNNING 2011).

Der Beitrag greift den Migrationsaspekt auf und fragt nach den Herausforderungen, die sich der Berufsbildung in diesem Zusammenhang stellen. Dabei geht es zunächst um die Probleme der Datenlage zum Migrationsaspekt sowie damit verbundene Einschränkungen in der Erklärungskraft und Vergleichbarkeit von Untersuchungen. In einem zweiten Schritt wird im Anschluss an die Überlegungen von BOURDIEU (1983) die These diskutiert, inwieweit Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Entwertung ihres kulturellen Kapitals im Übergang zur beruflichen Ausbildung erfahren. Abschließend werden die Überlegungen dahingehend befragt, welche Konsequenzen sich für weitere theoretische Analysen und empirische Untersuchungen ergeben.

2 Die unzureichende Berücksichtigung des Migrationshintergrundes in der Berufsbildung

Amtliche Statistiken zur beruflichen und akademischen Ausbildung erfassen bislang nur das Merkmal Staatsangehörigkeit. Das Statistische Bundesamt sowie die Statistischen Landesämter machen bislang keine weiteren Differenzierungen, so dass all jene Personen herausfallen, die zwar einen Migrationshintergrund haben, aber die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen. Ebenso bleiben die deutschstämmigen Aussiedler, deren Ehepartner und Nachkommen unberücksichtigt, da sie seit August 1999 automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit er-

halten. Dass die Unterscheidung Inländer / Ausländer unzureichend ist, belegt unter anderem der Integrationsreport von 2009 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Danach verfügen mehr als die Hälfte aller jungen Menschen mit Migrationshintergrund über die deutsche Staatsbürgerschaft. Diese Personen fallen jedoch aus den amtlichen Statistiken heraus. Ohne im Detail auf den Migrationshintergrund einzugehen, lassen sich vier unterschiedliche Formen des Migrantenstatus unterscheiden (vgl. BRÜCK-KLINGBERG, A. u.a. 2009; STANAT 2008):

- Deutsche mit Migrationshintergrund: in Deutschland geborene Deutsche, die eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen und/oder bei denen mindestens ein Elternteil Migrationsstatus hat. Hierunter fallen beispielsweise Kinder von zugewanderten (Spät-) Ausiedlern, Kinder zugewanderter oder in Deutschland eingebürgerter ausländischer Eltern, Kinder ausländischer Eltern, die bei Geburt zusätzlich die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben
- Deutsche mit Migrationserfahrung: im Ausland geborene Deutsche
- Ausländer mit Migrationshintergrund: in Deutschland geborene Ausländer (Ausländer der zweiten und dritten Generation)
- Ausländer mit Migrationserfahrung (ausländische Migranten): Zugewanderte Ausländer, die im Ausland geboren sind (Ausländer der ersten Generation)

Erstmals wurden im Jahr 2005 im Mikrozensus Daten zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfasst (u.a. Zuzugsjahr, Geburtsort und Einbürgerung der Befragten bzw. der Eltern/Großeltern bei Kindern). Damit war auf statistischer Seite der Wechsel vom „ausländischen Jugendlichen“ zum Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ eingeläutet. Der Blick auf ein Migrationskonzept ist notwendig und sinnvoll, da so auch die so genannten Aussiedler (Menschen aus Familien ursprünglicher deutscher Herkunft, die teilweise seit Jahrhunderten in Osteuropa lebten) in der Statistik erfasst werden. Im Jahr 2005 lebten rd. 6 Millionen junge Menschen unter 25 Jahren mit Migrationshintergrund in Deutschland – also 27 % der jungen Menschen. Nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahr 2009 beträgt der Anteil der Bevölkerung mit einem Migrationshintergrund 18,7% (NOHL u.a. 2010, 20).

Die Bezugnahme auf den Migrationshintergrund verspricht aber keine Eindeutigkeit, da in den jeweiligen Untersuchungen unterschiedliche Merkmalskombinationen zugrunde gelegt werden. Die unterschiedlichen Dimensionierungen des Migrationshintergrundes machen zudem deutlich, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ ein soziales beobachterabhängiges Konstrukt ist. Im Rahmen dieses Beitrages können die verschiedenen Operationalisierungsweisen des Migrationshintergrundes nicht ausführlich diskutiert werden. Einen guten Überblick über die empirische Erfassung des Migrationshintergrundes in der quantitativen Forschung liefert KUHNKE (2006).

In wissenschaftlichen Untersuchungen vollzog sich Ende der 1980er Jahre ein Wandel vom Ausländer zum Migranten. Damit rückte der Migrationshintergrund bzw. -kontext in den Fokus. Parallel dazu wird seit Ende der 1980er Jahre der Begriff „Ethnizität“ anstelle der Kate-

gorie „Ausländer“ bevorzugt. Damit wird auf die Volkszugehörigkeit statt auf die Staatsangehörigkeit verwiesen. Der Begriff „Ethnie“ verweist in der Regel auf eine Teilbevölkerung, die sich durch die Vorstellung einer gemeinsamen Herkunft, Geschichte und Kultur von anderen Teilbevölkerungen abgrenzt (vgl. TREIBEL 2010, 148; KALTER 2008). Diese Perspektivverlagerung ist bislang in der Berufsbildungsstatistik noch nicht aufgegriffen worden. Nach wie vor wird hier an der Kategorie „Ausländer“ festgehalten (vgl. GRANATO/ ULRICH 2009). Die Berufsbildungsstatistik informiert über den Erfolg von ausländischen Jugendlichen im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen. Spätaussiedler und eingebürgerte Personen werden nicht differenziert. Ebenso wenig wird hinsichtlich der Ausbildungsabbrüche nach Nationalität oder Migrationshintergrund differenziert. Auch in der jüngsten Studie von CHRISTE (2011) zur vorberuflichen Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund wird das ernüchternde Fazit gezogen, dass „vorliegende Daten eine Differenzierung nach Migrationshintergrund nicht erlauben“ (CHRISTE 2011, 6).

Im Handbuch „Berufsbildungsforschung“ (RAUNER 2006) findet sich ebenfalls kein Abschnitt zu Migration, Einwanderung oder Interkulturalität. Im Handbuch der Bildungsforschung (TIPPELT 2005) hingegen widmet sich ein Abschnitt explizit dem Thema „Interkulturelle Bildungsforschung“. Die Autoren GRANATO, MÜNK und WEIß konstatieren, dass von der Etablierung des Gegenstandsbereichs „Migration“, „Einwanderung“ oder gar Migrationsforschung in der Berufsbildung bislang keine Rede sein kann, eher von einer „Bewusstheit über das Thema als ein Handlungs- und Forschungsfeld“ (2011, 15).

Die BIBB-Übergangsstudie (BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH 2008) sowie das Übergangspanel vom DJI (GAUPP u.a. 2008) hingegen berücksichtigen zwar den Migrationshintergrund, die Daten der Studien lassen sich jedoch nur schwer vergleichen, da unterschiedliche Variablen zugrunde gelegt wurden. In der BIBB-Übergangsstudie wurde der Migrationsstatus „indirekt“ über die Staatsbürgerschaft erfasst: Wenn ein Kind die deutsche Staatsangehörigkeit hat, die Eltern in Deutschland geboren sind und in der Familie überwiegend deutsch gesprochen wird, wird kein Migrationshintergrund angenommen (vgl. BEICHT/ GRANATO 2010). In der Studie betrug der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund 23%. Das DJI-Übergangspanel hingegen fragt nach dem Herkunftsland bzw. der ethnischen Zugehörigkeit der Jugendlichen sowie der Eltern und der Zuhause gesprochenen Sprache. Von einem Migrationshintergrund wird dann ausgegangen, wenn mindestens ein Kriterium erfüllt ist. Im DJI-Übergangspanel betrug der Anteil der Migrationsjugendlichen rund die Hälfte. Insgesamt wurden rund 3.900 Schüler in ihrem letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule in bundesweit 126 Schulen befragt. Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 15 Jahren und 10 Monaten. Während die BIBB-Übergangsstudie Jugendliche aller allgemeinbildenden Schulformen befragte, konzentrierte sich das DJI-Übergangspanel auf die Hauptschulabsolventen – und damit auf die Jugendlichen, deren Inklusionschancen zunehmend prekär geworden sind.

Trotz aller Skepsis am Übergangssystem zeigen die Übergangsstudie des BIBB und das Übergangspanel des DJI, dass die Chancen der Jugendlichen, in eine Ausbildung zu münden, durch eine Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen steigen. Gleichwohl verdeut-

lichen die Studien, dass je mehr Schwellen und Übergänge zu bewältigen sind, desto größer ist die Gefahr herkunftsabhängiger Kanalisierungen im (Aus-)Bildungssystem. Die hohe Bedeutung sekundärer Effekte auf das Gelingen des Übergangs wird in beiden Untersuchungen deutlich. Danach folgt die Einmündung in eine duale Ausbildung insbesondere hinsichtlich des Geschlechts und der sozialen Herkunft und eben nicht dem meritokratischen Allokationsmodus. Obgleich bei einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ähnlich hohes Interesse an einer dualen Ausbildung besteht und sich keine Unterschiede in den Aktivitäten und Suchstrategien identifizieren lassen, dauern die Übergangsverläufe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund länger und gestalten sich hürdenreicher (vgl. BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH 2008). Das Übergangspanel des DJI zeigte, dass auch 16 Monate nach Ende der Vollzeitschulpflicht noch 34 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weiter die Schule besuchten oder aber in berufsvorbereitenden Maßnahmen waren, während dies nur bei 21% der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall war (GAUPP u.a. 2008). Darüber hinaus bestätigen die Analysen die Segmentationsthese, denn die ausländischen Auszubildenden konzentrieren sich auf wenige Ausbildungsberufe, die oftmals geringere Übernahme- und Aufstiegschancen bieten. Hierzu gehören insbesondere jene Ausbildungsberufe, die nur begrenzte Aufstiegs- und Einkommensperspektiven bieten.

Gerade jene Migrationsjugendliche, denen trotz gleicher Eingangsvoraussetzungen der Einstieg in eine Ausbildung verweigert wird, machen deutlich, dass eine Förderung der individuellen Kompetenzen nicht ausreicht bzw. die diskriminierenden Effekte beim Übergang vom allgemein bildenden System in die Berufsbildung außer Acht lässt. Wenn defizitorientierte Erklärungsmuster zu kurz greifen, um die mangelnden Einmündungschancen der Migrant*innen zu erklären, dann scheint es geboten, die Kontextfaktoren stärker in den Blick zu rücken. So ist zu vermuten, dass nicht allein das Kriterium der nationalen Fremdheit als Ausschließungskriterium fungiert, sondern damit verbundene Kontextualisierungen und Zuschreibungsprozesse.

Auf der anderen Seite ist eine Differenzierung notwendig. BOOS-NÜNNING (2011) unterscheidet in diesem Zusammenhang die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zwei Gruppen, denen die Berufsbildung mehr Aufmerksamkeit schenken sollte: Zum einen diejenigen, die über einen niedrigen oder gar keinen Schulabschluss sowie mangelnde Kompetenzen bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen verfügen und die Gruppe, die trotz guter schulischer Voraussetzungen einen erschwerten Zugang zur Berufsausbildung haben. Bei den Gruppen liegen hinsichtlich der Eingangsschwierigkeiten in eine duale Ausbildung je unterschiedliche Ursachen vor. Bislang werde jedoch in Analysen – so die Kritik von BOOS-NÜNNING – nicht angemessen auf die unterschiedlichen Ausgangslagen dieser beiden Gruppen eingegangen.

3 Verwertungschancen des kulturellen Kapitals

Wenn die formalen Schulabschlüsse die geringe Ausbildungsbeteiligung von Migrant*innen nur zum Teil erklären können, dann liegt die Vermutung nahe, dass das Wissen

und Können der Migrationsjugendlichen nicht die Verwertung beim Übergang in das Ausbildungssystem erfährt wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Bisherige Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass Misserfolge bei der Ausbildungsplatzsuche auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ zurückzuführen sind. Dies wird auch durch das Fazit der Autoren der Übergangsstudie des BIBB deutlich. Danach ist „ein Migrationshintergrund bereits für sich allein genommen bei der Lehrstellensuche von Nachteil“ (BEICHT/ FRIEDRICH/ ULRICH 2008, 5)¹. Entgegen der meritokratischen Idee wird das durch formale Bildungsprozesse erworbene „Humankapital“ im Übergangsprozess unterschiedlich bewertet, so dass soziale Ungleichheiten beim Eintritt in das Ausbildungssystem nicht kompensiert, sondern vielmehr noch verstärkt werden. Das erworbene Bildungskapital ist somit kein Wert an sich, der Wert des Kapitals wird vielmehr gesellschaftlich neu ausgehandelt: „Bildung, Wissen und Können sind nicht einfach kulturelles Kapital, sondern bezeichnen eine (...) Relation zwischen den Erwartungen des Arbeitsmarktes einerseits und dem, womit man im Bildungssystem ausgestattet wurde und wird“ (NOHL u.a. 2010, 13). Die Anerkennung des kulturellen Kapitals ist danach einerseits davon abhängig, inwieweit es den Funktionalitäten des Arbeitsmarkts entspricht, andererseits aber auch vom Vertrauensvorschuss, das dem kulturellen Kapital von Migranten zugeschrieben wird. Angesprochen ist damit ein relationales Verhältnis zwischen Inklusion in das Ausbildungssystem und den Eingangsvoraussetzungen der Ausbildungsplatzsuchenden. Ob eine Abwertung oder Anerkennung des kulturellen Kapitals der Jugendlichen erfolgt, entscheidet sich in der Art und Weise der Relationierung bzw. in den jeweiligen Aushandlungsprozessen der beteiligten Akteure – und hier sind insbesondere Betriebe, Berufsschulen, die Bundesagentur für Arbeit und weitere Bildungseinrichtungen zu nennen. Anstelle einer vorab postulierten Herkunftsselektivität zielt diese Perspektive auf eine Analyse von Bildungsungleichheiten anhand der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und institutionalisierten Bildungsprozessen einerseits und dem individuellen Wissen und Können, das im Aushandlungsprozess bewertet und zu kulturellem Kapital wird. Der Vorteil einer derartigen Perspektive liegt in der Überwindung des vorherrschenden Chancen- versus Problemdiskurses. Danach wird entweder die Entwertung des „ethnischen Kapitals“ kritisiert oder aber auf die Chancen durch Interkulturalität abgestellt. Welche Strukturen, Prozesse und Praktiken dabei wirksam werden, ist bislang kaum untersucht². Derzeit mangelt es noch an Studien über die jeweiligen Kontextbedingungen, in denen diskriminierende Effekte hervorgebracht werden. Einen fruchtbaren Anknüpfungspunkt liefert BOURDIEUS Konzept des kulturellen Kapitals (1983).

Insgesamt unterscheidet BOURDIEU zwischen drei grundlegenden Kapitalformen: das soziale Kapital, das kulturelle und das ökonomische Kapital, um soziale Ungleichheiten erklären zu können. Dabei entscheidet die Höhe und Art des Kapitals sowie die Art und Weise ihres

¹ Wenn der Migrantenstatus als solches einen eigenständigen Einfluss auf den Ausbildungsplatzterfolg hat, stellt sich die Frage, ob auch bei akademisch Qualifizierten im Vergleich zu Einheimischen mit Benachteiligungen zu rechnen ist. Bislang ist die Diskussion durch eine Engführung auf Benachteiligte und Migrant*innen gekennzeichnet.

² Eine empirische Untersuchung zum kulturellen Kapital in der Migration im internationalen Vergleich ist von NOHL u.a. (2010) durchgeführt worden. Die Studie bezieht sich auf Hochqualifizierte.

Zusammenspiels über die gesellschaftliche Stellung und Partizipationschancen des Einzelnen. Obgleich das ökonomische Kapital in seiner Bedeutung von BOURDIEU als grundlegender als die anderen beiden Kapitalformen eingestuft wird, überwindet er mit seinem Ansatz nicht nur einen rein ökonomisch verstandenen Kapitalbegriff, sondern weist darauf hin, dass der Wert des Kapitals gesellschaftlich ausgehandelt wird. „Weder das inkorporierte noch das institutionalisierte kulturelle Kapital sind so dauerhaft festgelegt, dass über den Wert von Bildung nicht neu verhandelt werden könnte“ (NOHL u.a. 2010, 12). Damit werden die wechselseitige Konvertierbarkeit der Kapitalarten sowie damit verbundene Transformations- und Reibungsverluste zu einer empirischen Frage. Mit Blick auf soziale Ungleichheiten im (Berufs-)Bildungssystem rückt die zunehmende Bedeutung des kulturellen Kapitals als Bildungskapital und dessen Anerkennung und Frage der Verwertung durch das Erwerbs- und Bildungssystem in den Vordergrund. Anhand der Übertragungsmöglichkeiten kulturellen Kapitals in ökonomisches Kapital lassen sich Aussagen über die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten treffen.

Als Kultur- und Bildungssoziologe unterscheidet BOURDIEU drei Formen des kulturellen Kapitals: Erstens das inkorporierte Kapital, das durch investierte Lebenszeit in Bildung erworben wird und als verinnerlichtes inkorporiertes Kapital Denk- und Handlungsschemata sowie Werthaltungen prägt. Die Weitergabe dieses Kapitals erfolgt in erster Linie informell in Sozialisationsprozessen und kann nicht an Dritte weitergegeben werden. Das objektivierte Kapital ist die zweite kulturelle Kapitalform. Hierunter fallen Bücher, Gemälde, Maschinen, Instrumente und andere Gegenstände, deren Gebrauch und Einsatz jedoch inkorporiertes Kapital voraussetzt und die daher auch nicht voraussetzungslos getauscht bzw. weitergegeben werden können. Als dritte Kapitalform ist das institutionalisierte kulturelle Kapital zu nennen. Hierunter ist die Objektivation des inkorporierten kulturellen Kapitals in Form von Titeln, Zertifikaten und Zeugnissen zu begreifen.

BOURDIEU bietet Anknüpfungspunkte für ein differenziertes Konzept um die Mechanismen, Praktiken und Prozesse erfolgreicher aber auch misslungener Ausbildungsplatzsuche zu analysieren. Dies betrifft erstens die Sozialisationsprozesse bzw. die Art und Weise der Weitergabe informellen Wissens in der Familie. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungsergebnisse von SIXT und FUCHS (2009). Die Autoren haben das kulturelle Kapital des Elternhauses von Migrantenjugendlichen untersucht, um den Einfluss familiärer Bildungsressourcen zu bestimmen. Ein Ergebnis ihrer auf der Grundlage der Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) durchgeführten Untersuchung ist, dass die Bildungsvererbung bei Migrantenkinder über drei Generationen zu betrachten ist. Kinder von Bildungsaufsteigern haben danach geringere Bildungschancen als die Kinder, deren Eltern auf einem erstmals erklommenen Bildungsniveau etabliert sind. Das heißt, dass die Bildungschancen der Kinder zwar in hohem Maße von dem sozialen Status der Eltern geprägt sind, aber dass auch das in der Familie tradierte kulturelle Kapital von Bedeutung ist. Selbst wenn die Eltern ein höheres Bildungszertifikat erworben haben, ist damit noch nicht gewährleistet, dass das entsprechende inkorporierte Kapital automatisch mit erworben wurde. Im Gegenteil: Die lernförderliche Wirkung des über mehrere Generationen sozial vererbten familialen Bil-

zungskapitals fällt bei den Deutschen höher aus als bei den Migranten (SIXT/ FUCHS 2009, 281). Die Autoren ziehen das Fazit, dass allein der Blick auf die bildungsrelevanten Kapitalien der Eltern nicht ausreicht, sondern der intergenerationelle Bildungsauf- oder -abstieg zu betrachten ist, um die Bildungsmobilität zu bestimmen und zu erkennen, ob durch das Migrationsgeschehen selbst eine Entwertung der Bildungskapitalien der Eltern stattfindet. Die Ergebnisse zeigen, dass „bildungsförderliche Kapitalien sowie die Bildungsabschlüsse der selbst zugewanderten Personen durch die Migration entwertet werden“ (ebd., 285).

Zweitens rücken rechtliche Formen der Anerkennung ausländischer Abschlüsse im deutschen Bildungssystem in den Blick, d.h. die Frage, ob das Wissen und Können von Migranten als institutionalisiertes kulturelles Kapital anerkannt wird. Hier fehlt es bislang an Transparenz und Einheitlichkeit (vgl. ENGLMANN 2009), so dass Personen mit einem im Ausland erworbenen Berufsabschluss vielfach unterhalb ihrer Qualifikation arbeiten. Während beispielsweise Spätaussiedler die Möglichkeit haben, über die Kultusministerien der Länder die Gleichwertigkeit ihrer im Ausland erworbenen Ausbildungsabschlüsse anerkennen zu lassen, liegen bei EU-Bürgern andere rechtliche Bestimmungen vor. Bei EU-Angehörigen gelten die EU-Anerkennungsrichtlinien, die jedoch nur die sogenannten „reglementierten Berufe“ (zum Beispiel Gesundheits- und Rechtsberufe) umfassen. Es ist also keineswegs eindeutig, dass höhere Bildungsabschlüsse das Arbeitslosenrisiko verringern, wenn die Abschlüsse im Ausland erworben wurden, dass vielmehr eine Entwertung des institutionalisierten Kapitals durch Migration erfolgt. Dies kann zum einen daran liegen, dass die damit erworbenen Fähigkeiten vom Arbeitsmarkt nicht nachgefragt werden oder aber, dass bei den einstellenden Unternehmen zu große Unsicherheit herrscht hinsichtlich der Bildungsabschlüsse aus dem Ausland (vgl. BRÜCK-KLINGENBERG u.a. 2009). Deutliche Integrationsfortschritte lassen sich bislang lediglich bei Spätaussiedlern mit Berufsausbildung verzeichnen, die erstmals in den 1990er Jahren auf dem deutschen Arbeitsmarkt aktiv waren.

Drittens rückt die bislang vernachlässigte institutionelle Perspektive in den Fokus. BOOS-NÜNNING zieht im Anschluss an ihre Untersuchungen das Fazit, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine „nicht meritokratische Entscheidungspraxis der Betriebe“ (BOOS-NÜNNING 2011, 242) steuernd wirkt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt IMDORF. In seiner in der Schweiz durchgeführten qualitativen Studie zum Auswahlverfahren von Betrieben verweist IMDORF (2008) auf die „institutionelle Diskriminierung in Ausbildungsbetrieben“ (ebd., 2050). Die Betriebsinhaber als Gatekeeper an der Schnittstelle zum Übergang in eine Ausbildung wurden nach den Begründungen für ihre Auswahlprozesse befragt. In Anlehnung an die These der „institutionellen Diskriminierung“ in allgemein bildenden Schulen von GOMOLLA und RADTKE (2002), weisen die Ergebnisse von IMDORF drauf hin, dass Betriebe den Ausschluss von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit einer mangelnden „Betriebstauglichkeit“ (IMDORF 2008, 2051) begründen und Konflikte hinsichtlich der unterschiedlichen Kulturen der Auszubildenden befürchten. „Der Inländervorrang wurde als naturgegebenes Merkmal einer besseren betrieblichen Passung dargestellt“ (ebd., 2054). Jenseits von Schulleistungen fungieren die Aspekte „Teampassung“ und „ausgeglichenere nationale Heterogenität der Belegschaft“ als Selektionskriterien. Dass in betrieb-

lichen Rekrutierungsweisen ethnische Diskriminierungen erfolgen, zeigt ein Vergleich zwischen Betriebsinhabern mit Migrationshintergrund und Inländern. Verantwortliche, die selber einen Migrationshintergrund haben, begründen ihre Entscheidungen in weit geringerem Maße – wenn überhaupt – kulturalistisch.

Obgleich IMDORFS Untersuchung in der Schweiz durchgeführt wurde, ist davon auszugehen, dass für Deutschland ähnliche Ergebnisse zu erwarten sind. Dass Vorurteile und Stereotypisierungen auf betrieblicher Seite vorhanden sind, bestätigt eine Studie von KAAS und MANGER (2010). Ein Ergebnis der Studie war, dass bei Personen mit einem deutschen Namen die Einladung zu einem Vorstellungsgespräch für ein Praktikumsplatz während des Studiums die Chance um 14% höher liegt. Bislang mangelt es noch an aussagekräftigen Ergebnissen zu betrieblichen Rekrutierungsstrategien. Von Interesse werden die Ergebnisse des im November 2010 gestarteten deutschen Modellprojekts der Antidiskriminierungsstelle des Bundes zu anonymisierten Bewerbungsverfahren sein. Bereits im Vorfeld stattfindende Untersuchungen haben gezeigt, dass im Vergleich zu anderen europäischen Ländern in deutschen Betrieben die Akzeptanz für anonymisierte Bewerbungen niedrig ist (vgl. KRAUSE/RINNE/ ZIMMERMANN 2011). IMDORFS Studie liefert hier wichtige Anregungen für weitere qualitative Untersuchungen zur Rolle der Betriebe als Gatekeeper und der Frage, inwieweit durch betriebliche Screeningverfahren eine Abwertung des kulturellen Kapitals erfolgt. Emotionale Rechtfertigungen und „Bauchentscheidungen“ liefern immer auch Hinweise auf implizites Erfahrungswissen. Von Interesse wären in diesem Zusammenhang die Herausarbeitung informeller Ausgrenzungen und Diskriminierungen während der Bildungslaufbahn und hier insbesondere an den Übergängen. Da Kleinbetriebe im Vergleich zu Großbetrieben in der Regel nicht über ein Unternehmensleitbild verfügen, das Chancengleichheit organisational verankert, ist zu vermuten, dass die Rekrutierungsmechanismen weniger rational nachvollziehbaren Entscheidungen folgen als dem „Bauchgefühl“.

4 Fazit

Der Migrationsaspekt ist mittlerweile zu einem viel diskutierten interdisziplinären Forschungsfeld geworden. In der Pädagogik erfolgt die Hinwendung zur Frage nach der Herausforderung durch Migration insbesondere durch die Bezugnahme auf Interkulturalität sowie interkulturelle Kompetenz. Die wachsende Forderung nach Interkulturalität und Europatauglichkeit scheint sich bislang jedoch auf einheimische Jugendliche zu reduzieren. Die Diskussion um Jugendliche mit Migrationshintergrund wird in erster Linie im Kontext der Benachteiligtenforschung geführt. Eine explizite Auseinandersetzung mit den Kategorien „Migration“ und „Fremdheit“ steht für die Berufspädagogik noch aus. Zwar liegen detailreiche Kenntnisse über die strukturellen Rahmenbedingungen und Merkmalskataloge bei dem Erwerb von Ausbildungsplätzen vor, aber welche Diskriminierungspraktiken den Einstieg in eine betriebliche Ausbildung verhindern, ist nach wie vor offen. Dass die mangelnde Integration der Migrant*innen nicht allein defizitären Leistungen oder mangelnden Bildungskapitalien der Eltern geschuldet ist, ist empirisch gut belegt. Offen ist jedoch, welche Transformationsprozesse das kulturelle Kapital durchläuft und welche Kontextbedingungen

heterogene Merkmale in ungleichheitsrelevante Kriterien überführen. Notwendig scheinen daher qualitative Studien und eine stärkere Differenzierung des Forschungsgegenstandes insofern, dass es zu einer empirischen Frage wird, ob die Unterscheidung „mit“ bzw. „ohne“ Migrationshintergrund Sinn macht.

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

BEICHT, U./ FRIEDRICH, M./ ULRICH, J. G. (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn.

BEICHT, U./ GRANATO, M. (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin.

BEICHT, U./ GRANATO, M. (2010): Ausbildungsplatzsuche: Geringe Chancen für junge Männer und Frauen mit Migrationshintergrund. BIBB-Report 15/10. Bonn.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

BOOS-NÜNNING, U. (2009): Übergang in eine berufliche Ausbildung und interkulturelles Lernen in den beruflichen Schulen. In: LASSNIG, L. u.a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Studien Verlag: Innsbruck, 25-40.

BOOS-NÜNNING, U. (2010): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: HENTGES, G./ HINNENKAMP, V./ ZWENGEL, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Zweite Auflage. Wiesbaden, 257-288.

BOOS-NÜNNING, U. (2011): Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung. In: GRANATO, M./ MÜNK, D./ WEIß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld, 239-258.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Welt. Göttingen, 183-198.

BRÜCK-KLINGBERG, A. u.a. (2009): Integration von Migranten in Arbeitsmarkt und Bildungssystem. In: MÖLLER, J./ WALWEI, U. (Hrsg.): Handbuch Arbeitsmarkt 2009. IAB-Bibliothek. Bielefeld, 283-313.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2010): Berufsbildungsbericht 2010, Berlin.

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.) (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.

ENGLMANN, B. (2009): Die Anerkennung von ausländischen Abschlüssen im deutschen Qualifikationssystem. Praxis und Reformbedarf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 11. Heft 1, 15-19.

GAUPP, N. u.a. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des Übergangspanels. Berlin.

GOMOLLA, M./ RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen.

GRANATO, M./ MÜNK, D./ WEIß, R. (2011): Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft. Entwicklung und Perspektiven. In: GRANATO, M./ MÜNK, D./ WEIß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld, 9-35.

GRANATO, M./ ULRICH, J. G. (2009): Junge Menschen mit Migrationshintergrund auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung – Integrationspotenzial des Ausbildungssystems? In: LASSNIG, L. u.a. (Hrsg.): Öffnung von Arbeitsmärkten und Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck.

GRIESE, H. M./ MANSEL, J. (2003): Jugendtheoretische Diskurse. In: MANSEL, J./ GRIESE, H. M./ SCHERR, A. (Hrsg.): Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven. Weinheim/München, 11-31.

IMDORF, C. (2008): Der Ausschluss „ausländischer“ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl – ein Fall von institutioneller Diskriminierung? In: REHBERG, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband I u. II. Frankfurt a.M., 2048-2058.

KAAS, L./ MANGER, C. (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market. A Field Experiment. IZA Discussion Paper 474. Bonn.

KALTER, F. (2008): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: ABRAHAM, M./ HINZ, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorie, empirische Befunde. 2. Auflage. Wiesbaden, 303-332.

KRAUSE, A./ RINNE, U./ ZIMMERMANN, K. E. (2011): Der anonyme Weg zu mehr Chancengleichheit. Anonymisierte Bewerbungsverfahren im Praxistest. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 13. Heft 2, 22-25.

KUHNKE, R. (2006): Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel“. München.

NOHL, A. u.a. (2010): Zur Einführung: Migration, kulturelles Kapital und Statuspassagen in den Arbeitsmarkt. In: NOHL, A. u.a. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte, Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, 9-35.

NOHL, A.-M./ SCHITTENHELM, K. (2009): Die prekäre Verwertung von kulturellem Kapital in der Migration. In: DIRIM, I./ MECHERIL, P. (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, 125-147.

RAUNER, F. (Hrsg.) (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.

SIXT, M./ FUCHS, M. (2009): Die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern als Folge der Entwertung von sozialem und kulturellem Kapital durch Migration. In: DIRIM, I./ MECHERIL, P. (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster, 265-287.

STANAT, P. (2008): Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: CORTINA, K. S. u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg, 685-745.

TREIBEL, A. (2010): Von der exotischen Person zur gesellschaftlichen Normalität: Migrantinnen in der soziologischen Forschung und Lehre. In: HENTGES, G./ HINNENKAMP, V./ ZWENGEL, A. (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Zweite Auflage. Wiesbaden, 143-171.

TIPPELT, R. (Hrsg.) (2006): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden.

Zitieren dieses Beitrages

AHRENS, D. (2011): Jugendliche mit Migrationshintergrund: Kritische Anmerkungen zur Übergangsforschung. In: *bwp@* Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Kurzvorträge, hrsg. v. EBBINGHAUS, M., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/kv/ahrens_kv-ht2011.pdf (26-09-2011).

Die Autorin:



Dr. DANIELA AHRENS

Institut Technik & Bildung, Universität Bremen

Am Fallturm 1, 28359 Bremen

E-mail: dahrens@uni-bremen.de

Homepage: www.itb.uni-bremen.de