

IMIS-BEITRÄGE

Heft 23/2004

Herausgegeben vom Vorstand
des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Wissenschaftlicher Beirat:
Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (†), Leo Lucassen,
Günter Renner, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D – 49069 Osnabrück
Tel.: (+49) 0541/969-4384
Fax: (+49) 0541/969-4380
e-mail: imis@uni-osnabrueck.de
internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
benannte Gutachter.

Juni 2004
Druckvorbereitung und Satz: Sigrid Pusch, Jutta Tiemeyer (IMIS)
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

**Migration – Integration – Bildung
Grundfragen und Problembereiche**

**Für den Rat für Migration
herausgegeben von**

**Klaus J. Bade und
Michael Bommes**

**In dankbarer Erinnerung an das Mitglied
des Wissenschaftlichen Beirates
Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny
(17.3.1934–16.3.2004)**

Vorwort

Am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück sind schon verschiedene Publikationen für den bundesweiten Rat für Migration (RfM) entstanden oder für den Druck vorbereitet worden. Das gilt auch für die seit dem Jahr 2000 laufende Reihe der Migrationsreporte. Die hier versammelten Beiträge gehören in den Kontext des Migrationsreports 2004 des Rates für Migration zum Thema ›Integration‹. Sie wurden themenzentriert in einem gesonderten Band zusammengefaßt, weil die uns für den Migrationsreport insgesamt angebotenen Beiträge die mit dem Verlag abgestimmte Umfanggrenze überschritten.

Der von Klaus J. Bade, Michael Bommers und Rainer Münz herausgegebene Migrationsreport 2004 erscheint zeitgleich im Campus Verlag (Frankfurt a.M./New York 2004). Er enthält Beiträge von Leo Lucassen (›Assimilation in Westeuropa seit der Mitte des 19. Jahrhunderts: historische und historiographische Erfahrungen‹), Werner Schiffauer (›Die Islamische Gemeinschaft Milli Görüş – ein Lehrstück zum verwickelten Zusammenhang von Migration, Religion und sozialer Integration‹), Kurt Salentin (›Ziehen sich Migranten in ›ethnische Kolonien‹ zurück?‹), Utz Maas, Ulrich Mehlem und Christoph Schroeder (›Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit bei Einwanderern in Deutschland‹), Stefan Kammhuber und Alexander Thomas (›Lernen fürs Leben. Orientierungskurse als Teil staatlicher Integrationspolitik‹), Steffen Angenendt und Imke Kruse (›Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland 2002–2003: der Streit um das Zuwanderungsgesetz‹), Friedrich Heckmann (›Integrationsweisen europäischer Gesellschaften: Erfolge, nationale Besonderheiten, Konvergenzen‹) sowie eine Chronologie der Ereignisse und Debatten von Mario Peucker und Friedrich Heckmann.

Im Interesse an der Förderung kritischer Politikberatung durch die rechtzeitige Verfügbarmachung entsprechender Forschungsergebnisse wurden die für den Druck überarbeiteten Manuskripte beider Bände vor der Drucklegung dem von Bundesinnenminister Otto Schily berufenen Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (Zuwanderungsrat) für dessen ersten, annähernd zeitgleich mit diesen beiden Bänden Mitte Juni 2004 zu erwartenden Jahresbericht zur Verfügung gestellt.

Den Autorinnen und Autoren danken wir für die gute Kooperation. Für redaktionelle Mitarbeit danken wir Holger Kolb. Für die Vorbereitung der Manuskripte zum Druck danken wir Sigrid Pusch und Jutta Tiemeyer von der IMIS-Redaktion. Der Freudenberg Stiftung danken wir für die Förderung dieser Publikation.

Osnabrück, im April 2004
Klaus J. Bade und Michael Bommers

Inhalt

<i>Klaus J. Bade und Michael Bommes</i> Einleitung	7
<i>Richard Alba und Victor Nee</i> Assimilation und Einwanderung in den USA	21
<i>Hartmut Esser</i> Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich?	41
<i>Frank Kalter und Nadia Granato</i> Sozialer Wandel und strukturelle Assimilation in der Bundesrepublik. Empirische Befunde mit Mikrodaten der amtlichen Statistik	61
<i>Bernhard Nauck</i> Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten	83
<i>Heidi Keller</i> Die Rolle familiärer Beziehungsmuster für die Integration von Zuwanderern.....	105
<i>Cornelia Kristen und Nadia Granato</i> Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien.....	123
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem	143
<i>Uwe Hunger und Dietrich Thränhardt</i> Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?	179
Nachruf auf Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (1934–2004).....	199
Die Autorinnen und Autoren.....	203

Klaus J. Bade und Michael Bommers

Einleitung

Das Problemfeld der internationalen Migration und ihrer sozialen Folgen findet in der wissenschaftlichen Diskussion in europäischen Zuwanderungsländern sein Zentrum gegenwärtig in der Frage nach den *Integrationsverhältnissen*. Zur Erfassung dieser Verhältnisse und zu ihrem Verständnis werden unterschiedliche Terminologien bevorzugt. Entsprechend stehen z.B. Untersuchungen zur Assimilation von Migranten neben solchen zu ihrer Inkorporation oder Inklusion/Exklusion. Darin verschränken sich mitunter teils sachliche, teils normative Einschätzungsdifferenzen zu der Frage, wie das Gelingen oder Mißlingen der sozialen Integration von Migranten erklärt werden kann und wem gewissermaßen die Bringschuld für die Gewährleistung sozialer Integration zufällt.

Im klassischen Einwanderungsland USA wurde die Eingliederung der Einwanderer bereits seit den 1920er Jahren als intergenerativer Prozeß der sozialen und kulturellen Assimilation verstanden, ohne daß damit seitdem eine einheitliche Verwendung des Konzepts verbunden gewesen wäre (s. Alba/Nee in diesem Band). Die Formulierung der Problemstellung der sozialen Integration als gelingende oder mißlingende *Assimilation* von Migranten wurde in den politischen Auseinandersetzungen über die Folgen internationaler Migration seit dem Zweiten Weltkrieg in Europa wie in den USA wiederkehrend als politisch problematisch markiert. Der Terminus konnotierte in Europa zu sehr die Geschichte der Nationalstaatsbildung im 19. und 20. Jahrhundert und die damit verbundene, oftmals gewaltsame kulturell-sprachliche Assimilation ethnischer Minderheiten, und in den USA die unverarbeitete Geschichte des Rassismus und der sozialen und kulturellen Hegemonie der *White Anglo Saxon Protestants (WASPs)*. Vor diesem Hintergrund und im impliziten Anschluß an diese Geschichte lege das Konzept der Assimilation den Akzent zu sehr auf normativ oder faktisch geforderte einseitige Anpassungsleistungen von Migranten. Diese Kritik hat den Terminus der Assimilation und das ihm zugrundeliegende Konzept in den wissenschaftlichen Diskursen lange in den Hintergrund treten lassen, während es in grobkörnigen Varianten in publizistischen und politischen Diskursen fortlebte – an deren Konnotationen wiederum nicht selten durchaus differenziertere und kritische wissenschaftliche Verwendungen des Begriffes denunziert wurden.

In den letzten Jahren ist aber in einer Art transatlantischen Konvergenz mehrfach darauf hingewiesen worden, daß die soziale Problematik der Assimilation, d.h. die unverzichtbare Ausrichtung der Lebensführung von Migranten an den sozial gültigen Erwartungen des jeweiligen Einwanderungskontextes, als Bedingung für eine gelingende Lebensführung fortbestehe und sogar an Bedeutung gewinne – selbst wenn die verbreitete Kritik an Assimilationskonzepten zuträfe.¹ Dies gelte selbst wenn (bzw. gerade weil) davon auszugehen ist, daß europäische Zuwanderungsländer seit dem Zweiten Weltkrieg eine aktive, auf kulturelle Homogenisierung zielende Assimilationspolitik im Sinne der Herstellung einer nationalen Gemeinschaft weitgehend aufgegeben haben²; denn diese Politik sei selber Teil und Ausdruck einer historisch spezifischen, Vergangenheit und Gegenwart verbindenden Phase der Assimilationsverhältnisse insbesondere in Europa. Staaten wie die USA, Kanada und Australien hätten ihre Einwanderungs- und Eingliederungspolitik seit den 1960er Jahren zwar unter Vorzeichen der Gleichstellung der Rassen und Kulturen gestellt. Gerade dies lasse aber um so deutlicher hervortreten, daß gelingende bzw. mißlingende Assimilation für Migranten in den sie aufnehmenden Zuwanderungsländern eine bzw. sogar die zentrale Problemstellung bezeichne, die mit internationaler Migration und ihren sozialen Folgen verbunden sei.

Dies werde insbesondere in dreierlei Hinsicht deutlich: 1. daran, daß für den Erfolg in den Bildungseinrichtungen der Zuwanderungsländer die Kenntnis der entsprechenden Nationalsprachen als institutionalisierte Verkehrs- und Schriftsprachen eine wesentliche Voraussetzung sei³; 2. daran, daß erfolgreiche Bildung immer mehr eine der zentralen Voraussetzungen für den Zugang zu Arbeit und Einkommen sei und 3. daran, daß die Aus-

1 Richard Alba/Victor Nee, *Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration*, in: *International Migration Review*, 31. 1997, H. 4, S. 826–874; Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, MA 1992; Hartmut Esser, *Aspekte der Wanderungssoziologie*, Neuwied 1980; Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny, *Soziologische Aspekte der Multikulturalität*, in: Klaus J. Bade (Hg.), *Migration – Ethnizität – Konflikt. Systemfragen und Fallstudien* (IMIS-Schriften, Bd. 1), Osnabrück 1996, S. 103–126; Michael Bommers, *Der Mythos des transnationalen Raumes. Oder: Worin besteht die Herausforderung des Transnationalismus für die Migrationsforschung?*, in: Dietrich Thränhardt/Uwe Hunger (Hg.), *Migration im Spannungsfeld von Globalisierung und Nationalstaat* (Leviathan, Sonderh. 22/2003), Wiesbaden 2003, S. 253–273.

2 Christian Joppke, *Immigration and the Nation-State: The United States, Germany and Great Britain*, New York 1999; Göran Therborn, *European Modernity and Beyond. The Trajectory of European Societies 1945–2000*; London 1995.

3 Hartmut Esser, *Kulturelle Pluralisierung und strukturelle Assimilation*, in: *Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 7. 2001, H. 2, S. 97–108; Utz Maas/Ulrich Mehm, *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* (IMIS-Beiträge, H. 21), Osnabrück 2003.

richtung an den Kerninstitutionen dieser Länder und der damit verbundenen Erwartungen auch weiterhin bedeutsam für das Handeln von Migranten selbst und ihre Zielsetzungen sei.⁴ Mit anderen Worten: Soziale Integration setze in modernen Gesellschaften die Assimilation aller Individuen und damit auch der Migranten an die differenzierten sozialen Strukturbedingungen und die damit verbundenen Erwartungen voraus. Um die sozialen Folgen von Migration und die Verläufe sozialer Integration in Vergangenheit, Gegenwart und absehbarer Zukunft angemessen zu verstehen, sei es deshalb auch weiterhin und immer mehr bedeutsam, die so differenzierten bzw. als so differenziert verstandenen Assimilationsverhältnisse empirisch genau zu erfassen und theoretisch tragfähige Modelle für ihre Erklärung zu entwickeln.

Mit der Zentralstellung von Assimilation werden daher, durchaus in Absetzung von klassischen Assimilationskonzepten, bei der Erforschung von Migration und ihren sozialen Folgen sowie bei ihrer Bewertung die sozialen und individuellen Voraussetzungen und Bedingungen in den Blick gerückt, unter denen Assimilation gelingen bzw. mißlingen kann. Assimilation wird dabei verstanden als die Ausrichtung des Verhaltens von Individuen und Kollektiven an institutionalisierten sozialen Erwartungen. Angenommen wird dabei, daß darüber das Ausmaß des Zugangs zu den wichtigen sozialen Ressourcen der Lebensführung – wie Arbeit, Einkommen, Bildung oder Gesundheit – vermittelt ist.

In teils expliziter, teils impliziter Abgrenzung zu dem Konzept der Assimilation formulierte Ansätze sind das Konzept der *Inkorporation*⁵ und die Verwendung der Unterscheidung von *Inklusion/Exklusion*. Die Entscheidung für diese Konzepte hat sicher auch mit dem Bemühen um eine Vermeidung der mit dem Assimilationsbegriff verbundenen politischen Konnotationen, aber auch Mißverständnissen zu tun; denn nach diesen Einschätzungen entwirft der Assimilationsansatz die mit Migration verbundenen Problemstellungen zu sehr als individuelle und soziale Anpassungsleistungen, die vor allem einseitig von Migranten zu erwarten seien. Im Bezugsrahmen von Inkorporations- bzw. Inklusions-/Exklusionskonzepten wird der Zusammenhang von internationaler Migration und sozialer Integration vor allem als Problematik des gelingenden oder mißlingenden Einbezugs von Migranten in die relevanten gesellschaftlichen Institutionen verstanden. Daraus ergibt sich in dieser Perspektive folgerichtig zugleich als politische Aufgabenstel-

4 Alba/Nee, Rethinking Assimilation Theory; Brubaker, Citizenship and Nationhood in France and Germany.

5 Stephen Castles, Migration und Rassismus in Westeuropa, Berlin 1987; Yasemin Soysal, Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe, Chicago/London 1994.

lung die Gewährleistung des möglichst gleichberechtigten Einbezugs in diese Institutionen.

Das Konzept der *Inkorporation* schließt in seinen Zielsetzungen an das Konzept von ›citizenship/‹Bürgerschaft‹ an, d.h. an die zunächst im Bezugsrahmen von Nationalstaaten institutionalisierte Erwartung, in modernen Gesellschaften stehe jedem Individuum als Bürger die Teilhabe an den zivilen, politischen und sozialen Rechten zu. Die klassischen, im Kontext der Migrations- und Integrationsforschung reaktualisierten Entwürfe stammen von dem britischen Soziologen und Theoretiker des Wohlfahrtsstaates Marshall. Die Universalisierung und Generalisierung dieses Konzeptes in Form einer ›universal personhood‹ begründe entsprechende Anrechte von Migranten als ›citizens‹, denen sich die großen Zuwanderungsländer heute nicht mehr entziehen könnten. Dementsprechend werden in dieser konzeptuellen Perspektive die Migrations- und Integrationsverhältnisse länder-, regionenspezifisch oder global im Blick auf die Gewährleistung mehr oder weniger angemessener Inkorporationsverhältnisse untersucht und verglichen.⁶ Anderen Autoren gilt vor allem die Durchsetzung liberaler Rechtsstaatlichkeit im Gefolge des Zweiten Weltkriegs als Ursache für den wachsenden Einbezug von Migranten in bürgerähnliche Rechte.⁷

Nicht prinzipiell von dieser Forschungsperspektive unterscheidet sich die Untersuchung internationaler Migrationsverhältnisse und der damit verbundenen Integrationsprobleme als Verhältnisse von *Inklusion/Exklusion*. Die Frage nach Art und Grad von Inklusion oder Exklusion von Migranten erschließt – bei meist gleicher normativer Einbettung der Analyse – eine differenzierte und tiefenscharfe Durchleuchtung der Folgen internationaler Migration: Damit können die verschiedenen Bereiche der Lebensführung in modernen Gesellschaften (Politik, Ökonomie, Recht, Erziehung, Gesundheit, Religion etc.) daraufhin untersucht werden, ob und inwieweit der Einbezug von Migranten jeweils gelingt bzw. mißlingt.⁸ Eingeschränkte Inklusion bzw.

6 Rainer Bauböck, *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*, Aldershot 1994; Grete Brochmann, *European Integration and Immigration from Third Countries*, Oslo 1996; Tomas Hammar (Hg.), *European Immigration Policy*, New York 1985; Soysal, *Limits of Citizenship*; David Jacobson, *Rights Across Borders. Immigration and the Decline of Citizenship*, Baltimore/London 1996; Stephen Castles/Mark J. Miller, *The Age of Migration*, Basingstoke 2004.

7 James F. Hollifield, *Immigrants, Markets and States. The Political Economy of Migration in Postwar Europe*, Cambridge, MA 1992; Joppke, *Immigration and the Nation-State*.

8 Robert Miles/Dietrich Thränhardt (Hg.), *Migration and European Integration. The Dynamics of Inclusion and Exclusion*, London 1995; Thomas Faist, *Social Citizenship for Whom? Young Turks in Germany and Mexican Americans in the United States*, Aldershot 1995; Jürgen Mackert, *Kampf um Zugehörigkeit. Nationale Staatsbürgerschaft als Modus Sozialer Schließung*, Opladen 1998. Dabei sei hier nur darauf hin-

Exklusion gilt dabei als ein Indiz unvollständiger Inkorporation und damit mangelhafter Anerkennung von Migranten als ›citizens‹.

Wenn man von den mehr oder weniger explizit zugrundegelegten normativen Prämissen absieht, bestehen zwischen den bislang vorgestellten Konzeptualisierungen keine großen Unterschiede im Hinblick darauf, was empirisch als Problemstellung in den Blick gerückt wird: Fluchtpunkt der Analyse ist jeweils die Stellung der Migranten in der sozialen Verteilungsstruktur eines Landes im Blick auf ihre Verfügung über soziale Ressourcen wie Einkommen, Bildung, Wohnraum, Prestige, zivile, politische und soziale Rechte. Unterschiede bestehen vor allem in den Auffassungen darüber, wie die Produktion bzw. intergenerative Reproduktion der sozialen Positionierungen von Migranten zu erklären ist, sowie darüber, wie diese Vorgänge und deren Ergebnisse normativ und politisch zu bewerten sind.

Andere Ansätze sahen die internationalen Migrationsprozesse in den bedeutendsten – europäischen, nordamerikanischen und südostasiatischen – Zuwanderungsregionen der Welt mit einem Wandel zu ›multikulturellen Gesellschaften‹ verbunden. Sie erblickten darin eine Art empirische Korrektur der ebenso bornierten wie historisch naiven Selbst-Überschätzung moderner Gesellschaften, daß mit ihrer eigenen Durchsetzung ethnische und kulturelle Differenzen sozialstrukturell zunehmend verblassen würden. In dieser Perspektive galten die Anerkennung kultureller und ethnischer Differenz und die Ausrichtung einer entsprechenden Integrationspolitik an den ethnischen und kulturellen Gemeinschaften der Migranten als Schlüssel zu deren Integration und Gleichstellung.⁹ Konzepte der Integration in ›multi-

gewiesen, daß die Terminologie keine theoretisch geteilten Prämissen und schon gar keine Affinität zur soziologischen Systemtheorie von Luhmann indiziert, sondern eher der mittlerweile im Abschwung befindlichen europäischen Konjunktur dieser Begriffe verpflichtet ist.

- 9 Politisch prominent in Deutschland Ende der 1980er Jahre: Claus Leggewie, *Multi Kulti – Spielregeln für die Vielvölkerrepublik*, Berlin 1990; Daniel Cohn-Bendit/Thomas Schmid, *Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie*, Hamburg 1992; für Großbritannien v.a.: Sigrid Baringhorst, *Fremde in der Stadt – Multikulturelle Minderheitenpolitik*, dargestellt am Beispiel der nordenglischen Stadt Bradford, Baden-Baden 1991 und John Rex, *Ethnic Minorities in the Modern Nation State: Working Papers in the Theory of Multiculturalism and Political Integration*, Basingstoke 1996; zu den USA bereits: Nathan Glazer/Daniel Patrick Moynihan, *Beyond The Melting Pot; the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*, Cambridge, MA 1970 und kritisch: Arthur Schlesinger, *The Disuniting of America*, New York 1992; in Kanada für viele: Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Oxford 1995; zu Australien: Sigrid Baringhorst, *Australia – the Lucky Country? Multikulturalismus und Migrationspolitik im Zeichen neokonservativer Reformen*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 26/2003, S. 12–18; Stephen Castles, *Immigration and Multiculturalism in Australia*, in: Bade (Hg.), *Migration – Ethnizität – Konflikt*, S. 249–270; Gary P.

kulturellen Gesellschaften« teilten mit den zuvor referierten Ansätzen das Ziel der Gleichstellung. Sie schalteten aber – gleichsam als unüberbrückbare Vermittlungsinstanz – ethnische und kulturelle Gemeinschaften zwischen Individuum und Gesellschaft. Ausgehend von der grundlegenden sozialen Bedeutung ethnischer und kultureller Differenz waren und sind daher die Adressaten einer solchen Integrationspolitik nicht ausschließlich oder primär Individuen, sondern ethnische Kollektive bzw., erst über diese vermittelt, Individuen, denen mit einer gewissen sozialen Zwangsläufigkeit eine entsprechende Zugehörigkeit zugeschrieben wird.

Konzepte der ›multikulturellen Gesellschaft‹, damit verbundene Integrationsvorstellungen und deren politische, philosophische, normative und soziologische Grundlagen sind vielfach kritisch diskutiert worden.¹⁰ Für die gegenwärtigen Diskussionen ist aber aufschlußreicher, daß viele reichere Zuwanderungsländer (und vor allem hier haben Konzepte der ›multikulturellen Gesellschaft‹ Prominenz erlangt), die zeitweise eine explizit multikulturelle Integrationspolitik verfolgt haben (z.B. Australien, die Niederlande, Schweden, USA), davon inzwischen Abstand nehmen.¹¹ Ausschlaggebend dafür war nicht etwa, daß diese Länder wieder auf eine verstärkte Assimilationspolitik im Sinne der Herstellung bzw. fiktiven Wiederherstellung nationaler ›homogener Gemeinschaften‹ setzten, im Gegenteil: Die Liberalisierungen der Selbstbestimmung kollektiver Zugehörigkeiten sind in keinem dieser Länder ernsthaft in Frage gestellt oder gar rückgängig gemacht worden. Ausschlaggebend war vielmehr, daß politisch gerade nicht beabsichtigte Tendenzen der sozialen Segregation von Migrantengruppen erkennbar wurden, die für diese und ihre Kinder im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung ohne Migrationshintergrund den Zugang zu den relevanten Bereichen der Lebensführung und den dort beziehbaren sozialen Ressourcen zunehmend

Freeman/Bob Pirell, *Divergent Paths of Immigration Politics in the United States and Australia*, in: *Population and Development Review*, 27. 2001, S. 525–551.

10 Für viele: Klaus J. Bade, *Die multikulturelle Herausforderung: Menschen über Grenzen – Grenzen über Menschen*, München 1996; Adrian Favell, *Philosophies of Integration: Immigration and the Idea of Citizenship in France and Britain*, London/New York 1998; Jürgen Habermas, *Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat*, in: Charles Taylor (Hg.), *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt a.M. 1993, S. 147–196; Frank-Olaf Radtke, *Multikulturalismus – Regression in die Moderne?*, in: Martina Fischer (Hg.), *Fluchtpunkt Europa. Migration und Multikultur*, Frankfurt a.M. 1998, S. 138–155.

11 Han Entzinger, *Zu einem Modell der Inkorporation von Einwanderern: das Beispiel der Niederlande*, in: Michael Bommès/Jost Halfmann (Hg.), *Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen (IMIS-Schriften, Bd. 6)*, Osnabrück 1998, S. 105–122, Hans Ring, *Einwanderungspolitik im schwedischen Wohlfahrtsstaat*, in: ebd., S. 239–249; Stephen Castles, *Einwanderung und Sozialpolitik in Australien*, in: ebd., S. 171–197.

schwieriger machten. Der Versuch der Institutionalisierung kultureller Pluralisierung und Toleranz könnte – so auf der Basis entsprechender Indizien mittlerweile die Vermutung – da, wo er, wie zum Beispiel in den Niederlanden, als Gleichstellung ethnischer Kollektive konzipiert war, zur forcierten Entstehung sich selbst stabilisierender ethnischer Minderheiten- und Schichtungsverhältnisse (»Minorisation«) durch politische Entscheidungen beigetragen haben. Das läßt fragen, welche Folgen die Stabilisierung von ethnisch strukturierten Ungleichheitsverhältnissen und angelagerten sozialen Organisationsformen für die etablierten Sozialstrukturen und die damit verbundenen Lebensverhältnisse in den Zuwanderungsländern haben. Zudem wird damit deutlich, daß es in modernen Gesellschaften keinen einfachen Zusammenhang zwischen politischen Zielsetzungen der Gleichstellung und den sich empirisch herstellenden Migrations- und Integrationsverhältnissen gibt.

Eine solche diskursive Entwicklung kann man auch als eine Art empirische Bestätigung der auf Assimilation im erläuterten Sinne bezogenen These von Brubaker verstehen: »Assimilation still matters«¹²; denn in dieser Perspektive zielt die Frage nach der sozialen Integration von Migranten in modernen Gesellschaften unvermeidlich auf die Bedingungen, unter denen Individuen die Realisierung von Lebenschancen gelingt: Kriterium dafür ist der Zugang zu Ressourcen wie Arbeit, Bildung, Einkommen und Gesundheit. Bedingung dafür wiederum ist die Erfüllung von sozialen Erwartungen, die den Zugang zu diesen Ressourcen regulieren. Alle dargelegten Konzeptionen orientieren sich letztlich an dieser Grundfrage, ob, wo, wie und in welchem Grad dieser Zugang gelingt und wie sich dies erklären läßt.

Internationale Zuwanderung und Integration betreffen aber immer die in sich differenzierte Sozialstruktur und die darin eingelagerten sozialen Ressourcen der Zuwanderungsländer insgesamt. Dies läßt sich in jeweils zwei Hinsichten untersuchen: Einerseits geht es um die Frage, welche Voraussetzungen Individuen mitbringen bzw. erfüllen müssen, um zu wichtigen sozialen Bereichen Zugang zu erhalten und daran teilnehmen zu können, sowie umgekehrt darum, wie bzw. in welchem Grade diese Voraussetzungen von Migranten erfüllt werden. Andererseits geht es um die Frage, welche Auswirkungen Zuwanderungen auf diese sozialen Bereiche, also z.B. auf Arbeitsmärkte und Unternehmen, Politik und Recht, Schulen oder Krankenhäuser haben und unter welchen Voraussetzungen und in welcher Form diese sozialen Bereiche Migranten einbeziehen.

Die Analyse sozialer Integrationsprozesse zielt darauf, zu erfassen, wie die Handlungs- und Kommunikationskompetenzen, mit denen Migranten

12 Rogers Brubaker, *The Return of Assimilation. Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States*, in: *Ethnic and Racial Studies*, 24. 2001, H. 4, S. 531–548.

ausgestattet sind, und die sozialen Strukturen, an denen sie im Gefolge ihrer Migration im Zuwanderungskontext teilnehmen (Arbeitsmärkte, Wohnungsmärkte, Schulen, Krankenhäuser etc.), aufeinander bezogen sind bzw. so aufeinander beziehbar gemacht werden (können), daß soziales Handeln, also Wirtschaften, Erziehen, Behandeln, Entscheiden usw., möglich wird. In seinem Fortgang führt der Integrationsprozeß auf seiten der Migranten zu bestimmten sozialen Lebensverhältnissen und Kompetenzen. Auf seiten der Sozialstrukturen, an denen Migranten teilnehmen, kann er zur Bildung von Optionen steigernden Potentialen (z.B. mehr Kindern, internationalen Belegschaften, mehrsprachigen Kompetenzen, kulturellen Pluralisierungen) führen, möglicherweise aber auch zu unterschiedlichen bzw. unterschiedlich wahrgenommenen Einschränkungen von Optionen (z.B. Steigerung von Einkommensdiskrepanzen, Verknappung oder potentielle Aufzehrung von Kollektivgütern auf Wohnungsmärkten, im Erziehungssystem oder im Gesundheitssystem). In der Analyse dieser Zusammenhänge geht es also darum, Migration und Integration empirisch offen als eine soziale Konstellation begreifbar zu machen, die mit der Entstehung von sozialen Chancen und Risiken für soziale Strukturen und die betroffenen Individuen verbunden ist.

Davon zu trennen sind Fragen der normativen und politischen Bewertung und damit auch der intentionalen Definition von Integrationsprozessen: Sie hängen von normativen Präferenzen sowie politischen Zielsetzungen und Organisationsstrukturen ab, die selber wissenschaftlich nicht begründbar sind. Sofern politisches Handeln selbst aber auch soziales Handeln ist, unterliegt es Restriktionen. Sie haben ihre Gründe einerseits in Politik als spezifischer Handlungsform und andererseits in den Grenzen der politischen Gestaltbarkeit anderer sozialer Handlungszusammenhänge wie der Wirtschaft, dem Recht, der Erziehung und der Gesundheit unter den Bedingungen von fortschreitender Globalisierung – und damit auch der forcierten internationalen Migrationsbewegungen selbst. Insofern gehören normative Bewertungsprozesse und politische Handhabungsformen von Migration selbst in den Beobachtungsbereich historischer, systematischer und empirischer Migrationsforschung.¹³

Damit ist der gemeinsame Kern der politischen und wissenschaftlichen Debatten um die Folgen internationaler Migrationen und die Bedeutung der sozialen Integration von Migranten umrissen. Für die wissenschaftliche und auch politische Klärung der Integrationsproblematik sind terminologische Entscheidungen weniger bedeutsam, als es manchmal den Anschein hat. Es geht vor allem um die konzeptuellen Grundlagen, die es erlauben, die Di-

13 Für das Beispiel der Historischen Migrationsforschung s. Klaus J. Bade, *Historische Migrationsforschung*, in: Jochen Oltmer (Hg.), *Migrationsforschung und Interkulturelle Studien* (IMIS-Schriften, Bd. 11), Osnabrück 2002, S. 55–74.

mensionen sozialer Integration – also die differenzierte Sozialstruktur der Zuwanderungsländer, die Verteilungsverhältnisse, die sozialen Lebensverhältnisse und Fragen der normativen und politischen Verarbeitungen – weiter aufzuschlüsseln und in einer Weise aufeinander beziehbar zu machen, daß auf dieser Basis eine differenzierte Erfassung der sozialen Folgen von Migration und Integration möglich wird.

Diese Grundlagen bedürfen der weiteren allgemeinen und bereichsspezifischen Ausarbeitung. Das gilt angesichts der aktuellen Probleme von Migration und Integration, mit denen sich auf unterschiedliche Weise beinahe alle Zuwanderungsländer gegenwärtig konfrontiert sehen, ebenso wie im Blick auf die dementsprechenden politischen und öffentlichen Perzeptionen, die wiederum auf politische Gestaltungsabsichten rückwirken. Dabei scheint gegenwärtig eine Phase in der Diskussion eingeläutet zu sein, in der an die Stelle normativer Schlagabtausche ein Bedürfnis nach besserer Grundlegung der Forschung einerseits und nach bereichsspezifisch detaillierteren empirischen Fallstudien getreten ist. Die Beiträge des vorliegenden Bandes reihen sich hier ein. Neben konzeptioneller ausgerichteten Beiträgen über soziale Integration im Spiegel von Assimilationsansätzen stehen Studien über den Zusammenhang von Migration, Integration und Bildung, die sich darum bemühen, teilweise festgefahrene Entweder-Oder-Konstellationen in der Diskussion über die Bedingungen erfolgreicher sozialer Integration aufzulösen. Anstelle dessen wird sichtbar, daß soziale Integration vermutlich besser als Ergebnis eines Zusammenspiels zwischen in sich differenzierten sozialen Bereichen verstanden werden kann, das zu Resultaten führt, die sich nur schlecht vorwiegend dem intentionalen Handeln einzelner oder kollektiver Akteure zurechnen lassen.

* * *

Die amerikanischen Soziologen *Richard Alba* und *Victor Nee* eröffnen den Band mit der Erörterung von Theorie- und Konzeptionsfragen, die Ende der 1990er Jahre in den USA die Wiederbelebung der seitdem laufenden Diskussion über das Konzept der Assimilation unter empirischen und theoretischen Gesichtspunkten angestoßen haben. Als Verteidiger der anhaltenden Gültigkeit eines – differenzierten – Assimilationskonzepts als Grundlage für das Verständnis der sozialen Integrationsprozesse von Einwanderern und deren Kindern (›zweite Generation‹) setzen sie sich mit den auch im amerikanischen Kontext verbreiteten Gegenargumenten auseinander. Sie antworten auf berechtigte Kritik mit einer angemessenen Reformulierung des Assimilationskonzepts. Einschätzungen, die die aktuellen Einwanderungsverhältnisse in den USA durch rassistischen bzw. ethnischen Ausschluß oder durch segmentierte Assimilation bestimmt sehen, setzen sie ihre Perspektive entgegen,

nach der sich auch die neueren Zuwanderungs- und Integrationsprozesse seit Mitte der 1960er Jahre plausibler im Rahmen einer modifizierten Assimilationstheorie beschreiben und erklären lassen.

Sie unterscheiden in ihrem Assimilationsmodell Grenzüberschreitungen, Grenzverwischungen und Grenzverschiebungen zwischen Minderheiten und Mehrheit. Grenzüberschreitung kennzeichnet individuelle, Grenzverwischung hingegen kollektive, intergenerativ ablaufende Assimilationsprozesse, wie sie in den Vereinigten Staaten dominieren. Teil dieser Prozesse sind Grenzverschiebungen, denn die Grenzen zwischen Minderheiten und Mehrheit sind nicht starr und werden in Prozessen der Assimilation zugleich neu gezogen.

Der Text von Alba/Nee zeigt, daß es für jede und damit auch für die europäische Diskussion des Zusammenhangs von Migration und Integration darauf ankommt, die sozialen Bedingungen für die soziale Integration von Einwanderern und ggf. veränderte Konstellationen detailgenau und historisch vergleichend zu erfassen. Es gibt keinen Automatismus von Migration und Assimilation. Ob und in welchem Ausmaß Assimilationsprozesse durchlaufen werden, hängt von den je spezifischen sozialstrukturellen Verfassungen der Zuwanderungsländer und den daraus resultierenden Integrationsverhältnissen ab.

Der Mannheimer Soziologe *Hartmut Esser* fragt provozierend, welche Alternativen zur ›Assimilation‹ es denn eigentlich gebe. In seinem Beitrag werden die verschiedenen theoretisch denkbaren Alternativen zur Assimilation von Migranten begrifflich geordnet und vor dem Hintergrund der Funktionsbedingungen moderner, funktional differenzierter Gesellschaften bewertet. Daraus ergibt sich, daß die einzige nicht-assimilative Alternative der Integration von Migranten – die horizontale ethnische Pluralisierung – theoretisch wie empirisch an einer zentralen Dimension der sozialen Integration hängt: der sogenannten strukturellen Assimilation, speziell auf dem Arbeitsmarkt. Entsprechendes gilt dort, wo damit andere Aspekte der sozialen Integration in die Aufnahmegesellschaft verbunden sind, wie besonders Spracherwerb und Bildungsbeteiligung. Ist diese Bedingung nicht gegeben, kommt es zu – mehr oder weniger deutlichen – ethnischen Segmentationen und/oder Schichtungen, die mit den Funktionsbedingungen moderner Gesellschaften schlecht zu vereinbaren sind und die möglichen Erträge der Einwanderung deutlich verringern oder sogar in Belastungen verwandeln.

Auf das Konzept der ›strukturellen Assimilation‹ konzentrieren sich die Soziologen *Frank Kalter* und *Nadia Granato*. Sie fragen, ob sich die typischen Lebensumstände der Migranten und ihrer Nachfahren im Laufe der Zeit denen der Deutschen ohne Migrationshintergrund angenähert haben oder nicht, ob es also einen Trend zu einer strukturellen Assimilation gibt. Um diese Frage empirisch adäquat beantworten zu können, schlagen sie eine

Methode vor, die klassische Segregationsindizes mit der Regressionsanalyse verbindet. So wird es möglich, einfache und geeignete Assimilationsmaße zu berechnen, gleichzeitig aber wichtige Prozesse des allgemeinen sozialen Wandels bei der Analyse von Trends auf der Zeitachse zu berücksichtigen.

Anhand von Daten der Volkszählung 1970 und der Mikrozensen 1989 und 1996 zeigen sie, daß es in dem von diesen Zählungen umschlossenen Vierteljahrhundert einerseits einen deutlichen Trend zur Konvergenz der Lebenslagen gab, wenn man die bedeutsamen Einflußfaktoren der differentiellen demographischen Struktur der Bevölkerungen mit und ohne Migrationshintergrund und der allgemeinen Bildungsexpansion herausrechnet (›Netto-Assimilation‹). Andererseits wird deutlich, daß die Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre, die vor allem mit überproportionalen Bildungsaufstiegsprozessen der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu derjenigen mit Migrationshintergrund verbunden war, die strukturelle Assimilation der Migranten der zweiten Generation (also ihre ›Brutto-Assimilation‹) durch die Zunahme der Bildungsungleichheit behindert hat. Der demographische Wandel spielt in dieser Hinsicht eine ambivalente Rolle; denn er erhöht die Erwerbsbeteiligungschancen, ist aber ausschlaggebend für familiäre Ungleichheit.

Resultat der Untersuchung von Kalter/Granato sind zwiespältige Schlußfolgerungen: Assimilation ist, so zeigen sie, ein intergenerativ vermittelter Prozeß, und entsprechend vollziehen sich entscheidende Veränderungen von Generation zu Generation. Andererseits weisen sie darauf hin, daß die Struktur der Integration der Migranten in das Bildungssystem ihre Ungleichheit steigert. Es bleibt mithin eine offene Frage, wieviel soziale Integration die verbleibende ›Netto-Assimilation‹ zu tragen vermag.

Der Soziologe *Bernhard Nauck* beleuchtet die Bedeutung von Familienbeziehungen für die Sozialintegration von Migranten: Kettenmigration in Gestalt des Nachzugs von Familien- und Verwandtschaftsmitgliedern war immer schon eine bedeutsame Komponente internationaler Wanderungen. Sie hat sich in allen modernen Einwanderungsgesellschaften in den letzten Jahrzehnten sogar noch intensiviert. Hinzu kommen außerdem eine zunehmende Heiratsmigration, in Gestalt von binationalen Eheschließungen der einheimischen Bevölkerung wie durch Heiraten von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mit Angehörigen ihrer Herkunftsgesellschaft bzw. derjenigen ihrer Eltern. Heiratsmigration ist damit auch in Deutschland ein wichtiger Mechanismus der Selbstergänzung von Zuwandererminoritäten. Sie trägt dazu bei, daß auch bei den etablierten Einwanderergruppen weiterhin mit Zuwanderern der ersten Generation zu rechnen ist. Sie absolvieren ihren Eingliederungsprozeß sozusagen aufs neue ›von vorn‹, treffen dabei aber – wegen des Vorhandenseins von Sozialbeziehungen – auf vergleichs-

weise günstige Voraussetzungen, die ihren Eingliederungsprozeß erleichtern können.

Die familialen Solidarpotentiale sind für Migranten häufig die wichtigsten sozialen Ressourcen zur Bewältigung des Akkulturationsprozesses. Stabile intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien sind auch der wichtigste Schutzfaktor gegen eine drohende Marginalisierung von Jugendlichen der zweiten Generation. Migration führt deshalb im Regelfall eher zu einer Intensivierung der Generationenbeziehung und nicht zu besonders ausgeprägten Generationenkonflikten – trotz der erheblichen Belastungen, die mit dem für die Generationen unterschiedlich verlaufenden Akkulturationsprozeß verbunden sind.

Die Psychologin *Heidi Keller* beschäftigt sich mit der Bedeutung familiärer Beziehungsmuster für den Integrationsprozeß: Die kulturelle Identität eines Menschen kann als zentraler Bestandteil des Selbstkonzeptes verstanden werden, wobei explizite und implizite Anteile zu einem komplexen Gefüge synthetisiert sind. Resultat ist eine Matrix von Überzeugungen und Handlungsanweisungen, die im Alltag als Wertmaßstab für die Beurteilung des eigenen Verhaltens wie des Verhaltens anderer Personen dient. Die kulturelle Identität wird im Laufe der Sozialisation erworben und hat eine gewisse Stabilität. Zuwanderer sind damit häufig in einer doppelt schwierigen Situation: Sie sehen und bewerten Praktiken in der Aufnahmegesellschaft durch ihre ›kulturelle Brille‹ und werden gleichzeitig von den Mitgliedern des aufnehmenden Landes durch deren ›kulturelle Brille‹ bewertet. Damit sind Mißverständnisse und Kulturkonflikte vorprogrammiert, besonders dann, wenn Migranten aus einem Kontext mit interdependentem soziokultureller Orientierung auf einen mit überwiegend independent geprägter Orientierung treffen. Vor diesem Hintergrund werden alltägliche Problemlagen und Konfliktsituationen ausgeleuchtet und Möglichkeiten diskutiert, Vorurteilen durch Informationen zu begegnen.

Die Soziologinnen *Cornelia Kristen* und *Nadia Granato* fragen nach dem Zusammenhang zwischen den Bildungsinvestitionen von Migrantenfamilien und dem vergleichsweise schlechten Abschneiden ihrer Kinder im deutschen Bildungssystem. Dazu untersuchen sie genauer die Investitionspotentiale dieser Familien. Sie gehen dabei von der Annahme aus, daß Familien die ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen – Eigenschaften, Positionen, Güter etc. – einsetzen, um ihren Kindern die Realisierung höherer Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Migrantenfamilien aber fehlen für einen solchen Investitionsprozeß oft wichtige Ressourcen, also gewissermaßen die Investitionsmittel. Aus den systematischen Unterschieden in der Ressourcenausstattung verschiedener Bevölkerungsgruppen erklären sich häufig auch die sehr unterschiedlichen Strategien der Investition in Bildung.

Geht man von einem solchen Modell aus, dann liegt es nahe, Bildungserfolge und -mißerfolge auf die Ressourcenausstattung und die damit verbundenen Investitionsmodi zurückzuführen. Trifft diese Annahme zu, dann müßte sich, so Kristen/Granato, die Bildungsungleichheit von Migranten, die statistisch als ethnische Ungleichheit erscheint, als Resultat des Bildungsverhaltens von Migrantenfamilien erklären lassen. Vor diesem theoretischen Hintergrund greifen die Autorinnen im empirischen Teil einige Aspekte der im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund unterschiedlichen Ressourcenausstattung von Migrantenfamilien heraus und untersuchen deren Einfluß auf das Investitionsverhalten solcher Familien und damit auf den Schulerfolg ihrer Kinder. Familienressourcen wie der Bildungsabschluß der Eltern oder ihre berufliche Stellung erweisen sich dabei als zentral für die Erklärung des Bildungserfolgs von Migrantenkindern. Wie vermutet, lassen sich scheinbar ethnisch bedingte Benachteiligungen auf Unterschiede in der Ressourcenausstattung von Familien und das daraus resultierende Bildungsverhalten zurückführen.

Der Erziehungswissenschaftler *Frank-Olaf Radtke* geht die gleiche Frage der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern auf andere Weise an. In einem ersten Teil diskutiert er die Ergebnisse prominenter sogenannter Large Scale Assessment-Studien wie PISA oder IGLU zur Effektivität des Bildungssystems. Deren Resultate stellen empirisch die Gültigkeit des ›meritokratischen‹ Prinzips in Frage, demzufolge Leistung das zentrale Kriterium für Erfolg in der Schule darstellt und Beurteilungen sowie Zuteilungen von Bildungserfolg und -mißerfolg auf dieser Grundlage erfolgen. Zudem sind es nach Radtke die lokalen und regionalen Differenzen der Verteilung von Bildungschancen, die die sozialwissenschaftliche Migrations- und Bildungsforschung mit den etablierten, primär ätiologisch konzipierten Modellen zum Bildungsversagen von Migrantenkindern bislang nicht erklären können. Gefordert seien daher andere organisationstheoretische Erklärungsansätze insbesondere zur Rolle der Schule sowie der politischen Bildungsverwaltung. Radtke schlägt konzeptionell den Anschluß an Ansätze aus dem Bereich des Neoinstitutionalismus und der Systemtheorie vor, da es perspektivisch um die Beantwortung der Frage gehen müsse, wie die Verteilung von Kindern auf Schulen und die Zuteilung von Erfolg und Mißerfolg im Bildungssystem praktisch im Verlauf von Entscheidungsprozessen erfolge und wie auf diese Weise die Strukturen sozialer Ungleichheit reproduziert würden. Diesen Vorschlag konkretisiert Radtke, indem er anschließend Ergebnisse aus verschiedenen, zum Teil noch laufenden empirischen Studien zu Selektionsentscheidungen in Grundschulen sowie zur sozialräumlichen Verteilung von Schülerpopulationen auf verschiedene Grundschulen in lokalen Schulamtbezirken vorstellt. Im Fokus dieser Untersuchungen steht die Operationsweise lokaler Schulsysteme unter Einschluß des elterlichen Wahlverhaltens. Radtke

kommt dabei zu dem vorläufigen Ergebnis, die ethnische Entmischung von Schulen sei weniger als Resultat ethnischer Segregation durch community-building der Migranten zu erklären und mehr als nicht intendiertes Resultat der Schließung von erfolgreichen Schulen für Migranten durch das Zusammenspiel von Schulen, lokalen Administrationen und Wahlverhalten der Eltern. Künftige Forschungen können nach Radtke den komplexen Prozeß der ungleichen Verteilung von Bildungserfolg nur dann angemessen erfassen, wenn sie das Zusammenspiel zwischen dem pädagogischen Umgang mit sozialer und ethnischer Differenz, der sozialräumlichen Verteilung des Schulangebotes sowie den pädagogischen Programmen der einzelnen Schulen zum Gegenstand machen.

Das Stichwort PISA (Programme for International Student Assessment) ist in aller Munde, auch bei der vergleichenden Bewertung von Integrationserfolgen unterschiedlicher Einwanderergruppen und Zuwanderernationalitäten: Hier setzt der abschließende Beitrag der Politologen *Uwe Hunger* und *Dietrich Thränhardt* über Migration und Bildungserfolg an: Die PISA-Studien haben das Verdienst, die bildungspolitische Debatte belebt zu haben. Die Ergebnisse des PISA-Ländervergleichs stehen jedoch, wie Hunger und Thränhardt zeigen, in eklatantem Gegensatz zu den Ergebnissen der offiziellen Bildungsstatistiken. So schneidet Bayern in der PISA-Länderstudie besonders gut ab, weist jedoch in seiner offiziellen Statistik seit Jahrzehnten eine Sonderschulquote von mehr als 10% für die italienischen Kinder aus und hat die höchste Quote von Schulabbrechern. Aber auch die offiziellen Bildungsstatistiken werden problematisiert, weil sie wenig über Leistungsstandards aussagen. Über die Enthüllung zahlreicher Widersprüche und Unzulänglichkeiten hinaus vermittelt der Artikel ein differenzierteres Bild der Erfolge und Mißerfolge bei der schulischen Bildung von Einwandererkindern und markiert damit deutlich den weiteren Forschungsbedarf.

Richard Alba und Victor Nee

Assimilation und Einwanderung in den USA

Assimilation war stets das Hauptmuster der Eingliederung der europäischen Einwanderer und ihrer Nachkommen in den Vereinigten Staaten. Aufgrund der großen Konzentration von nicht-weißen ethnischen Gruppen in den amerikanischen Städten im Gefolge der jüngsten Periode der Masseneinwanderung ist jedoch nach Ansicht vieler Kommentatoren eine solche Assimilation nicht nur unerreichbar geworden, sondern es werden damit zugleich irreführende Erwartungen verbunden. Dieser Argumentation zufolge ist Rassismus zu einem nachhaltigen Kennzeichen der amerikanischen Gesellschaft geworden, und es wird behauptet, daß Einwanderer und ihre Kinder einem großen Risiko ausgesetzt wären, wenn sie ihre kulturelle Identität in einem vergeblichen Versuch der Assimilation aufgeben würden. Einwandererminderheiten wären langfristig gesehen besser gestellt, wenn sie sich im Verlauf ihrer Eingliederung in die amerikanische Gesellschaft auf die ethnischen Ressourcen ihrer eigenen communities verlassen würden. Insbesondere ihre Kinder seien dann weniger gefährdet, in die delinquenten Subkulturen der underclasses der Innenstädte abzugleiten. Aufgrund der Dominanz dieser Sichtweise hat Assimilation als sozialwissenschaftliches Konzept mittlerweile erheblich an Bedeutung und Ansehen verloren.

Assimilationskritiker haben mit Recht einige ernste, mit dem traditionellen Assimilationskonzept verbundene Probleme hervorgehoben. Wir argumentieren in diesem Beitrag dennoch, daß die zentralen, in diesem Konzept gefaßten Einsichten weiterhin bedeutsam sind für ein angemessenes Verständnis der gegenwärtigen Eingliederungsprozesse der Einwanderer in die USA, die aktuell zum größten Teil aus Lateinamerika, Asien und der Karibik und nicht mehr wie zuvor vor allem aus Europa kommen. Seit der historisch einschneidenden Reform des Einwanderungsgesetzes im Jahre 1965 haben fast 30 Millionen Einwanderer sich in expandierenden Metropolen wie New York und Los Angeles niedergelassen und die ethnische Vielfalt dieser Regionen erheblich gesteigert. Beinahe jeder fünfte Amerikaner ist im Aus-

Der vorliegende Artikel beruht auf: Richard Alba/Victor Nee, *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*, Cambridge 2003.

land geboren oder das Kind von Einwanderern. Dabei erhöhen regionale Konzentrationen die Effekte der Einwanderung auf öffentliche Einrichtungen und Arbeitsmärkte. Die neue Einwanderung hat daher zu einem schnellen demographischen Wandel in vielen dieser städtischen Regionen maßgeblich beigetragen. So waren im Jahre 2000 in Los Angeles 45% der Bevölkerung Hispanier, 12% Asiaten und nur noch 31% Euro-Amerikaner, die damit nicht mehr die Mehrheit bildeten. Vergleichbare, wenn auch nicht so weitreichende demographische Tendenzen sind auch in anderen Einwanderermetropolen zu beobachten.

Solche dramatischen Verschiebungen hin zu einer erheblichen ethnischen und rassischen Vielfalt haben tiefgreifende Auswirkungen auf Schulen, Nachbarschaften und Arbeitsplätze. Daraus ergeben sich schwierige Fragen nach der Bedeutung des Assimilationsmusters der Vergangenheit für die aktuelle Situation. Wie kann Assimilation heute in einer so diversifizierten und ethnisch dynamischen Gesellschaft noch aussehen?

Drei Modelle sozialer Integration in Vergangenheit und Gegenwart

Abstrakt gesehen gibt es drei Modelle der Integration, die beschreiben, wie Einwanderer und ihre Nachfahren in die amerikanische Gesellschaft (oder möglicherweise in jeder Aufnahmegesellschaft) eingegliedert, d.h. zu einem anerkannten Teil der Gesellschaft werden:

Das Modell der Assimilation vermutet einen fortschreitenden, typischerweise intergenerativen Prozeß der sozioökonomischen, kulturellen und sozialen Integration in den Hauptstrom der Gesellschaft, d.h. in jenen Teil der amerikanischen Gesellschaft, in dem rassische oder ethnische Abstammung allenfalls geringe Auswirkungen auf die Lebenschancen eines Individuums hat. Ein zweites Modell konzipiert Eingliederung als einen Prozeß der Verhärtung rassistischen Ausschlusses und der Absorption in einen rassischen Minderheitenstatus, mit dem dauerhafte substantielle Nachteile im Vergleich zu den Mitgliedern der Kerngesellschaft verbunden sind. Ein drittes Modell unterstellt einen Prozeß der sozialen Pluralisierung, der es Individuen und Gruppen erlaubt, ökonomische und soziale Vorteile wahrzunehmen, indem sie relevante Teile ihrer Lebensführung im Bezugsrahmen einer ethnischen Matrix (z.B. ethnische Ökonomien, ethnische Kolonien) ansiedeln. Eine sehr umfangreiche Literatur beruft sich gegenwärtig auf diese Modelle und verwendet sie zur Analyse der Lebenssituation der in den letzten Jahrzehnten zugewanderten Immigrantengenerationen und ethnischen Gruppen.¹

1 Ebd.; Rogers Brubaker, *The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States*, in: *Ethnic and Racial Studies*, 24. 2001, S. 531–548; Milton Gordon, *Assimilation in American Life*,

Alle drei Modelle der Integration waren in der amerikanischen Vergangenheit bedeutsam und werden aller Wahrscheinlichkeit nach auch eine wichtige Rolle in der Gegenwart und Zukunft spielen, wenn auch nicht in der gleichen Weise. Assimilation bezeichnete das Hauptmuster der Integration für Amerikaner europäischer Abstammung.² Das Muster des rassistischen Ausschlusses charakterisierte die Erfahrungen außereuropäischer Einwanderergruppen wie die der Chinesen, die lange Zeit auf Ghettos verwiesen und grundlegender Zivillrechte beraubt blieben, weil das amerikanische Gesetz sie bis in die 1940er Jahre hinein als »Ausländer ohne Recht auf Einbürgerung« definierte.³ Das Pluralismusmodell bezieht seine Plausibilität aus dem Fall der Minderheit der europäischen Amerikaner, deren Leben sich primär in ethnisch strukturierten Sozialwelten abspielt, die bis heute in der Form ethnischer Nachbarschaften in Städten wie New York und Chicago fortbestehen.

Bezogen auf die aktuelle Einwanderung gehen die meisten Beobachter bereitwillig von der anhaltenden Relevanz der Muster des rassistischen Ausschlusses und des Pluralismus aus. Das erste Muster wird in neuer Begrifflichkeit wie »segmentierte« oder »Abwärtsassimilation« beschrieben. Das zweite Muster ist in alter und neuer Form unter Leitkonzepten wie »ethnische ökonomische Enklaven« und »ethnische Nischen« ausgearbeitet worden.⁴ Einzig die fortbestehende Bedeutung des Musters der Assimilation wird in Zweifel gezogen oder gänzlich bestritten. Unsere Behauptung lautet demgegenüber: Alle drei Muster werden weiterhin bedeutsam sein, aber nicht in der Form bloßer, statisch in der Gegenwart wiederholter Neuauflagen der Vergangenheit. Denn die empirische Mischung der drei Formen der Einglie-

New York 1964; Peggy Levitt, *The Transnational Villagers*, Berkeley 2001; Douglas Massey, *The New Immigration and Ethnicity in the United States*, in: *Population and Development Review*, 21. 1995, S. 631–652; Michael Omi/Howard Winant, *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s*, 2. Aufl. New York 1994; Alejandro Portes/Robert Bach, *Latin Journey: Cuban and Mexican Immigrants in the United States*, Berkeley 1985; Alejandro Portes/Min Zhou, *The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants*, in: *The Annals*, 530. 1993, S. 74–96; Roger Waldinger, *Still the Promised City? African-Americans and New Immigrants in Postindustrial New York*, Cambridge 1996; Mary Waters, *Black Identities: West Indian Immigrant Dreams and American Realities*, Cambridge 1999.

- 2 Richard Alba, *Ethnic Identity: The Transformation of White America*, New Haven 1990; Stanley Lieberson/Mary Waters, *From Many Strands: Ethnic and Racial Groups in Contemporary America*, New York 1988; Mary Waters, *Ethnic Options: Choosing Identities in America*, Berkeley 1990.
- 3 Victor Nee/Brett de Bary Nee, *Longtime Californ': A Documentary Study of an American Chinatown*, New York 1973.
- 4 Portes/Bach, *Latin Journey*; Portes/Zhou, *The New Second Generation*; Alejandro Portes/Rubén G. Rumbaut, *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*, Berkeley 2001.

derung wird wahrscheinlich anders als früher ausfallen. Auch erscheint es uns sehr unwahrscheinlich, daß das Muster der Assimilation wieder die alles überragende Bedeutung erlangen wird, die es für die Nachfahren der vorherigen Ära der Masseneinwanderung besessen hat, selbst wenn es sich langfristig gesehen sogar für viele Nachfahren der asiatischen Einwanderer trotz des rassistischen Ausschlusses, von dem sie zunächst betroffen waren, als gültig erwiesen hat. Zudem gewinnen neue Dynamiken wie z.B. der Transnationalismus, der gegenwärtig viel einfacher als jemals zuvor aufrechterhalten werden kann⁵, an Bedeutung und beeinflussen den Wandel in der empirischen Zusammensetzung der verschiedenen Muster sozialer Integration.

Darüber hinaus wird die exakte Konfiguration der jedem Muster zugrundeliegenden Elemente nicht dieselbe sein wie in der Vergangenheit. Einer der wichtigsten und gut erklärten Zusammenhänge, auf denen die bisherigen Assimilationsmuster basierten, war der Prozeß der räumlichen Assimilation.⁶ In diesem Prozeß konzentrierten sich Einwanderergruppen zunächst aufgrund der Möglichkeiten wechselseitiger Unterstützung in ethnischen Nachbarschaften der Innenstädte. Anschließend verteilten sie sich dennoch im Laufe ihres Akkulturations- und sozioökonomischen Aufstiegsprozesses als Familien individuell um. Sie strebten dann typischerweise in insbesondere für ihre Kinder vorteilhafte Wohnumgebungen, d.h. in Nachbarschaften mit Eigenschaften wie saubereren und sichereren Straßen und besseren Schulen. Mit dem Wegzug aus den ethnischen Nachbarschaften strebten diese Familien häufig in Mittelschichtsnachbarschaften, deren Bewohner typischerweise ethnisch gemischt oder sogar überwiegend Mitglieder der ethnischen Mehrheit waren.

Aber dieses Modell reflektierte in vielen seiner spezifischen Ausprägungen die räumliche Organisation der industriellen Städte der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, als ethnische Arbeiter noch häufig nahe bei ihren Arbeitsstätten wohnten.⁷ Wir wissen einiges darüber, warum das Modell für aktuelle Verhältnisse so nicht mehr zutrifft. In seiner klassischen Formulierung stellte der Umzug der Einwandererfamilien in ethnisch gemischte Vor-

5 Nancy Foner, What's new about Transnationalism? New York Immigrants Today and at the Turn of the Century, in: *Disapora*, 6. 1997, H. 3, S. 355–375.

6 Douglas Massey, Ethnic Residential Segregation: A Theoretical Synthesis and Empirical Review, in: *Sociology and Social Research*, 69. 1985, S. 315–350.

7 Richard Alba/Nancy Denton, Old and New Landscapes of Diversity: The Residential Patterns of Immigrant Minorities, in: Nancy Foner/George M. Frederickson (Hg.), *Not Just Black and White: Historical and Contemporary Perspectives on Immigration, Race, and Ethnicity in the United States*, New York [2004].

städte das Endstadium des Prozesses räumlicher Assimilation dar.⁸ Heute jedoch gibt es viele Immigranten wie z.B. die Inder, die, ausgestattet mit hohem Humankapital und professionellen Qualifikationen, sich sofort oder kurz nach ihrer Zuwanderung in die USA in diesen Vorstädten niederlassen. Dennoch: Das schon für die europäischen Einwanderergruppen der vorherigen Ära typische Muster bleibt auch gegenwärtig für viele Einwanderer gültig. Denn bei jenen, die mit den ökonomischen Ressourcen der Mittelschicht-samerikaner ausgestattet und, wie im Fall der Hispanier, durch ein hohes Niveau linguistischer Akkulturation gekennzeichnet sind, findet sich weiterhin eine starke Tendenz, in Stadtteile mit einer hohen Zahl von Bewohnern der Mehrheitsgruppe zu ziehen, findet sich dort doch normalerweise ein hohes Angebotsniveau wichtiger sozialer Ressourcen wie nicht zuletzt bessere Schulen.

Ein neues Konzept der Assimilation

Um die fortbestehende Bedeutung von Assimilation als Muster der Integration zu erkennen, benötigen wir vor allem eine konzeptionelle Neufassung für ein angemessenes Verständnis der unterliegenden sozialen Prozesse. In der Geschichte des Konzepts gab es allerdings ohnehin niemals eine einheitliche und stabile Auffassung dessen, was Assimilation meint. Schmelztiegel oder ›Melting Pot‹, so populär dieser Begriff auch immer wieder im Verlauf der amerikanischen Geschichte und besonders in den zwei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg war, meint etwas anderes als ›Anglo-Konformität‹, eine Konzeption, die während der Endphase der Masseneinwanderung vorherrschte.⁹ Zudem ist das, was mit Assimilation gemeint war, durch seine Kritiker und auch durch seine Vertreter im Laufe der Zeit so verzerrt und unklar geworden, daß der Begriff mittlerweile kaum noch angemessen die Erfahrungen reflektiert, auf deren Grundlage er vermutlich entstanden ist. Im allgemeinen wird Assimilation so dargestellt, als ob es sich um einen unidirektionalen, unumkehrbaren radikalen Prozeß der Simplifikation handele: Ethnische Minderheiten werfen alle Insignien ab, durch die sie sich von anderen unterscheiden, und werden zu einer Art Kopie der ethnischen Mehrheit. In dieser Sichtweise wird im Verlauf des Assimilationsprozesses eine interessante Welt der Verschiedenheit durch die Langeweile sozialer und kultureller Homogenität ersetzt.

Eine solche einseitige Darstellung des Assimilationskonzeptes findet eine ihrer Grundlagen auch in den Schriften früherer Generationen von Mi-

8 Richard Alba/John Logan/Brian Stults/Gilbert Marzan/Wenquan Zhang, Immigrant Groups and Suburbs: A Reexamination of Suburbanization and Spatial Assimilation, in: American Sociological Review, 64. 1999, S. 446–460.

9 Gordon, Assimilation in American Life.

grationsforschern, die Assimilation als analytisches Konzept verwendet haben. Beispielsweise beschreiben W. Lloyd Warner und Leo Srole 1945 in ihrer klassischen Studie über Newburyport¹⁰ den Assimilationsprozeß ethnischer Gruppen in der Weise, daß diese ihre »unterlegenen« kulturellen Eigenschaften zunächst »verlernen«, um dann »erfolgreich die neue Lebensweise als notwendige Voraussetzung zur Erlangung voller Anerkennung zu erlernen«. Die frühen Migrationsforscher teilten sicher auch zu bereitwillig den weitverbreiteten populären Glauben an die Überlegenheit der anglo-amerikanischen Kultur. So schrieb Milton Gordon z.B. 1964: »If there is anything in American life which can be described as an over-all American culture which serves as a reference point for immigrants and their children, it can best be described, it seems to us, as the middle-class cultural patterns of, largely, white Protestant, Anglo-Saxon origins.«¹¹ Diese eindimensionale Auffassung von Assimilation läßt jedoch zwei wichtige Gesichtspunkte außer acht: Zum einen waren und sind die amerikanische Gesellschaft und Kultur selbstverständlich weit von sozialer und kultureller Homogenität entfernt. Zum anderen hat die ethnische Zugehörigkeit der Einwanderer die amerikanische Gesellschaft beinahe genauso weitreichend beeinflußt wie umgekehrt diese die Immigranten und den Charakter ihrer Ethnizität verändert hat.

Sowohl in den klassischen wissenschaftlichen Arbeiten zur Immigration als auch in den historischen Quellen läßt sich jedoch eine grundlegende und theoretisch konsistentere Auffassung von Assimilation finden, die weiterhin von erheblicher Relevanz für ein angemessenes Verständnis auch der gegenwärtigen Phasen sozialer Integration ist. Eine solche grundlegende Konzeption hat ihre Wurzeln bereits in einigen klassischen Schriften zur Assimilation aus der Frühzeit der Chicago School der Soziologie, deren Gründer auf soziale Transformationsprozesse und Probleme reagierten, die aus der Masseneinwanderung ihrer Zeit resultierten und Ähnlichkeiten mit den Problemstellungen der Gegenwart aufwiesen. In der Reflexion der mit der ethnischen und rassischen Vielfalt der Einwanderergruppen verbundenen sozialen Folgen legte die Chicago School eine Konzeption der Mainstream-Gesellschaft zugrunde, die diese als »zusammengesetzte Kultur« (»composite culture«) auffaßte, hervorgegangen aus der wechselseitigen Durchdringung verschiedenartiger kultureller Praxen und Überzeugungen. »Composite culture« bezeichnet dabei den hybriden Charakter jenes Ensembles kultureller Praxen und Überzeugungen, das in den Vereinigten Staaten seit der Kolonialperiode entstanden ist.¹² Im Unterschied dazu unterstellt das Konzept

10 W. Lloyd Warner/Leo Srole, *The Social Systems of American Ethnic Groups*, New Haven 1945.

11 Gordon, *Assimilation in American Life*, S. 72.

12 Michael Lind, *The Next American Nation: The New Nationalism and the Fourth American Revolution*, New York 1995.

des Multikulturalismus – obwohl scheinbar ähnlich gefaßt – mehr oder weniger autonome kulturelle Zentren, die an autonome ethnische Gruppen gebunden und durch eine weit geringere wechselseitige Durchdringung des kulturellen Lebens gekennzeichnet sind.

Das Verständnis von Assimilation der Chicago School ging perspektivisch von der Annahme einer in sich diversifizierten Kerngesellschaft aus, in der Menschen unterschiedlichen ethnischen und rassischen Ursprungs mit je verschiedenem kulturellen Erbe eine gemeinsame Kultur hervorbringen, die auf Dauer eine geteilte nationale Lebensführung ermöglicht.¹³ Diese flexiblere und offenere Bestimmung dessen, was Assimilation meint, rückte dann in den Schriften von Warner/Srole und Gordon in den Hintergrund, auf die sich meist bei der herkömmlichen Auffassung von Assimilation berufen wird. Deren Verständnis der amerikanischen Kultur und Gesellschaft ist aber bereits stark durch Talcott Parsons und andere Soziologen beeinflusst, mit deren theoretischer Dominanz der Strukturfunktionalismus zum vorherrschenden Paradigma wurde. In diesem Paradigma ist die Gesellschaft als ein weitgehend homogenes Sozialsystem konzipiert, das durch Zentralwerte und -normen integriert ist und in dem ein stabiles Gleichgewicht zwischen den Strukturen und Funktionen der Teilsysteme die soziale Ordnung gewährleistet. Eine solche Grundauffassung von Gesellschaft unterliegt auch dem ›alten‹ Assimilationskonzept, demzufolge die anglo-amerikanische Kultur und Gesellschaft der Mittelschichten – die vermeintliche Kerngesellschaft – den End- und Zielpunkt der Assimilation bildet.

Dieser Rückblick soll uns hier als Ausgangspunkt für eine Neuformulierung des Assimilationskonzeptes dienen, die dem Geist der klassischen Definition der Chicago School treu bleibt und zugleich seine Grundlagen mit dem Ziel erweitert, das Konzept so zu adaptieren, daß es der aktuellen demographischen Lage Amerikas gerecht wird. In unserer Konzeption verstehen wir Assimilation als Prozeß der Abnahme und, vielleicht auch an irgendeinem entfernten Endpunkt, der Auflösung ethnischer Differenz und daran gebundener sozialer und kultureller Unterschiede.¹⁴ Abnahme meint dabei, daß eine ethnische Unterscheidung ihre einschneidende soziale Relevanz in dem Sinne verliert, daß die Zahl der sozialen Gelegenheiten, für die sie bedeutsam ist, abnimmt und sich diese Gelegenheiten auf immer weniger Bereiche des sozialen Lebens beschränken. Die ethnische Herkunft der Individuen wird also immer weniger relevant für ihre Beziehungen zu den Mitgliedern einer anderen ethnischen Gruppe (gewöhnlich, aber nicht notwendigerweise, die ethnische Mehrheitsgruppe): Einzelpersonen auf beiden Sei-

13 Robert E. Park, Assimilation, Social, in: Edwin Seligman/Alvin Johnson (Hg.), Encyclopedia of the Social Sciences, New York 1930, S. 281–283.

14 Alba/Nee, Remaking the American Mainstream.

ten der Grenze betrachten sich mehr und mehr als gleich, vorausgesetzt, sie ähneln sich in anderen bedeutsamen Hinsichten wie der sozialen Schichtzugehörigkeit. Mit anderen Worten: Sie nehmen sich gegenseitig immer weniger in ethnischen Kategorien und in zunehmendem Maße in kontextbestimmt spezifischer Weise wahr. Um es als Gegensatz zu formulieren: Zu einem bestimmten Zeitpunkt mag die ethnische Zugehörigkeit entscheidend sein für praktisch alle Lebenschancen der Mitglieder einer Gruppe – wo sie wohnen, welche Arten von Arbeitsplätzen sie erhalten usw. –, und zu einem späteren Zeitpunkt mag die Bedeutung dieser Zugehörigkeit so weit in den Hintergrund getreten sein, daß die Relevanz von Ethnizität nur noch bei gelegentlichen familiären Ritualen zu beobachten ist.

Assimilation in dem hier erläuterten Verständnis impliziert also nicht das Verschwinden von Ethnizität, und die Individuen und Gruppen, die Assimilationsprozesse durchlaufen, mögen noch eine ganze Reihe ethnischer Merkmale besitzen. Dies mag sogar für eine große Zahl von Mitgliedern einer Gruppe zutreffen, und die Gruppe selbst kann ein hochgradig sichtbarer Bezugspunkt im sozialen Beziehungsgefüge bleiben, verkörpert in einer ethnischen Kultur, entsprechenden Nachbarschaften und einer institutionellen Infrastruktur. Zudem mögen ethnische Identitäten auch Prozesse periodischen Wiederauflebens als Ergebnis von Segregationsprozessen durchlaufen, die eintreten, wenn ethnische Verbindungen und Solidarität anstelle von individuellem Bemühen als wesentliche Grundlage sozialer Konkurrenz erfahren werden.

Eine zusätzliche Implikation dieses Verständnisses ist, daß Assimilation kein einseitiger Prozeß zu sein braucht: Die Grundzüge des gesellschaftlichen Mainstreams, an den sich Minderheitenindividuen und -gruppen assimilieren, können in diesem Prozeß selbst auch verändert werden; dies kann Assimilationsprozesse insofern erleichtern, als Mitglieder einer Minderheitengruppe keinen scharfen Bruch zwischen der Teilnahme an den gesellschaftlichen Kerninstitutionen und den übrigen, ihnen vertrauten sozialen und kulturellen Praxen erfahren. Diesen potentiell wechselseitigen Charakter von Assimilation zu berücksichtigen, bezeichnet keine bloße akademische Revisionsübung, denn in der Tat haben einige der sozialen Charakteristika, die heute als durch und durch ›amerikanisch‹ gelten, ihren eher jüngeren historischen Ursprung in Einwanderungs- und Integrationsprozessen. Beispielsweise sind einige der als gewissermaßen archetypisch geltenden amerikanischen Freizeitpraktiken wie der Sonntagsausflug und das Bowlingspiel eher den deutschen Immigranten des 19. Jahrhunderts als ihren anglo-amerikanischen Vorgängern geschuldet, denn letztere waren oftmals durch religiöse Über-

zeugungen geprägt, denen zufolge solche Ablenkungen eher zu mißbilligen waren.¹⁵

Prozesse der Grenzziehung und Grenzüberschreitung

Ein wichtiger Schlüssel zu einem angemessenen Verständnis von Assimilation im von uns beschriebenen Sinne sind Prozesse der Grenzveränderung. Eine soziale Grenze bezeichnet in ihrer Wirkungsweise eine kategoriale Unterscheidung, die die Mitglieder einer Gesellschaft in ihren alltäglichen Aktivitäten beachten und an der sie ihre Orientierungen und ihr Verhalten zueinander ausrichten.¹⁶ Grundlegende Aspekte sozialer Interaktion wie das wechselseitige Entgegenbringen eines Minimums an Vertrauen zwischen Individuen sind durch soziale Grenzen bestimmt. Solche Grenzen werden fast immer an zahlreichen konkreten sozialen und kulturellen Unterschieden zwischen Gruppen festgemacht – wie z.B. an den beruflichen und residentiellen Differenzen zwischen Weißen und Schwarzen. Solche Grenzziehungsprozesse tragen zur Orientierung und zugleich zur Unwissenheit jeder Gruppe über die wirklichen Lebensbedingungen der jeweils anderen bei.¹⁷

Für unsere Zwecke ist es nützlich, drei auf solche Grenzziehungen bezogenen sozialen Prozesse zu unterscheiden: Grenzüberschreitung, Grenzverwischung und Grenzverschiebung.¹⁸ Betont sei, daß dies Idealtypen bezeichnet, die kaum in präziser Weise operationalisiert werden können.

Grenzüberschreitung liegt der klassischen Version der Assimilation des einzelnen Individuums zugrunde: Jemand bewegt sich von einer Gruppe in eine andere, ohne dabei irgendeine Veränderung der Grenze selbst zu bewirken (obgleich, wenn solche Grenzüberschreitungen in großem Umfang und in eine Richtung erfolgen, dies natürlich die Sozialstruktur verändert). Eine *Grenze zu verwischen* bedeutet, daß das soziale Profil einer Grenze sowie die Klarheit der damit verbundenen sozialen Unterscheidungen verschwimmt und damit ihre Distinktionskraft verlorenght: Es wird immer schwieriger, die Zugehörigkeit von Individuen zu der einen oder anderen Seite einer

15 Kathleen Neils Conzen, Germans, in: Stephan Thernstrom/Ann Orlov/Oscar Handlin (Hg.), *The Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*, Cambridge 1980, S. 425.

16 Michèle Lamont/Virág Molnár, *The Study of Boundaries in the Social Sciences*, in: *Annual Review of Sociology*, 28. 2002, S. 167–195.

17 Douglas Massey/Nancy Denton, *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*, Cambridge 1993.

18 Diese Unterscheidung stammt von Rainer Bauböck, *The Integration of Immigrants*, Council of Europe, Straßburg 1994; Aristide Zolberg/Long Litt Woon, *Why Islam is like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States*, in: *Politics & Society*, 27. 1999, March, S. 5–38.

Grenze festzustellen. Solche Veränderungen werden in vielen neueren Diskussionen über rassistische Vermischungsprozesse thematisiert, eine Reaktion auf die Zunahme interethnischer und interracialer Heiraten. Viele Kommentatoren verstehen dabei anscheinend die resultierende gemischte Bevölkerung als Konstitution einer Art sozialer Zwischengruppierung, mit der eine neue ethnische/rassistische Zone entsteht, die allmählich die Rigiditäten rassistischer Trennungen unterläuft und aufhebt.¹⁹ Der Prozeß der *Grenzverschiebung* schließlich meint die Verlagerung sozialer Grenzen in der Weise, daß Bevölkerungen, die zunächst auf der einen Seite einer Grenze angesiedelt waren, sich nun auf der anderen Seite wiederfinden: vormalige Außen-seiter werden zu Insidern.²⁰

Für die euro-amerikanischen Einwanderungserfahrungen waren alle drei Prozesse bedeutsam; für die neuen Einwanderergruppen sind gegenwärtig insbesondere Grenzüberschreitungs- und Grenzverwischungsprozesse relevant. Grenzüberschreitungen bezeichnen per definitionem keine Grenzveränderungsprozesse: Stabile, dauerhafte und sogar lebenswichtige soziale Beziehungen werden routinemäßig über Grenzen hinweg aufrechterhalten, ohne die Bedeutung ethnischer Unterscheidungen zu vermindern. Insbesondere da, wo ethnische Merkmale Unterschiede der sozialen Behandlung, sei es bevorzugend oder diskriminierend, begründen, werden auf ethnischer Identität beruhende soziale Distinktionen trotz bzw. gerade aufgrund bestehender interethnischer sozialer Beziehungen und der damit verbundenen wechselseitigen Abhängigkeiten fortbestehen.²¹

Wie kommt es, abgesehen vom Fall der ethnischen oder rassistischen Vermischung, zur Verwischung sozialer Grenzen in einer Weise, daß dies zur Veränderung des Charakters solcher Grenzen führt? Der Schlüssel zum Verständnis dieser Prozesse liegt in den sozialen Kontakten zwischen den Mitgliedern verschiedener Gruppen auf der Basis eines gleichen Status – Kontakten also, wie sie in erheblichem Maße aus sozioökonomischen und residentiellen Opportunitäten resultieren, die auch vielen Mitgliedern der neuen Einwanderergruppen zugänglich sind und die zudem durch institutionelle Mechanismen befördert werden, die die Beachtung von Gleichheitsrechten durchsetzen. Dies eröffnet vielen Einwanderern und auch Mitgliedern der zweiten Generation den Zugang zu sozialen Kontexten, in denen die Mitglieder der Mehrheit zahlreich sind oder sogar vorherrschen. Eine kaum an-

19 Charles Hirschman/Richard Alba/Farley Reynolds, The Meaning and Measurement of Race in the U.S. Census: Glimpses into the Future, in: *Demography*, 37. 2000, S. 381–393.

20 Matthew Frye Jacobson, *Whiteness of a Different Color: European Immigrants and the Alchemy of Race*, Cambridge 1998.

21 Fredrik Barth, Introduction, in: ders. (Hg.), *Ethnic Groups and Boundaries*, Boston 1969, S. 9–38; Tamotsu Shibutani/Kian Kwan, *Ethnic Stratification*, New York 1965.

gemessen registrierte, mit den neuen Immigrationen verbundene Entwicklung ist z.B. das weitverbreitete Verschwinden ausschließlich weißer Wohnnachbarschaften, selbst in zuvor der weißen Mittelschicht vorbehaltenen suburbanen Vierteln. Obgleich die Wirksamkeit der institutionellen Mechanismen des Monitoring und der Durchsetzung der Gesetze gegen rassistische Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt umstritten ist, legen die vorliegenden Hinweise auf die gewachsene Heterogenität in den Vorstadtvierteln gleichwohl nahe, daß die Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt abgenommen hat. Im Jahre 2000 lebte der durchschnittliche weiße Bewohner der Vorstädte in den USA in einer Nachbarschaft, in der jeder sechste Nachbar Hispanier oder Nicht-Weißer war.²² Diese Daten weisen darauf hin, daß die Mehrheit der Weißen mittlerweile mit einer neuen rassistischen und ethnischen Diversifizierung in ihrer Umgebung konfrontiert ist, wenn sie die Schulen ihrer Kinder aufsuchen, Einkaufen gehen oder auch nur die Straße entlanggehen. Und der Sachverhalt, daß Minderheiten so nachhaltig zu einer Durchmischung der Wohnnachbarschaften beigetragen haben, bedeutet zugleich, daß Weiße inzwischen Schwierigkeiten haben, dieser Diversifizierung völlig auszuweichen (auch wenn sie versuchen können, sich ihr möglichst wenig auszusetzen).

Wenn soziale Interaktionen zwischen Immigranten und ansässiger Bevölkerung auf erheblichem Niveau andauern, können Grenzen in der Tat auch verwischt werden. Individuen auf beiden Seiten einer Grenze sehen dann, daß die Unterschiede zwischen ihnen kleiner sind als zuvor gedacht. Die sozialen Kategorien, die die jeweiligen Seiten zuvor voneinander unterscheiden, verlieren immer mehr an Bedeutung.²³ Ein entscheidendes Problem der gegenwärtigen Immigration ist dabei, daß solche Prozesse nur einige, aber nicht alle Teile der Einwanderer einbeziehen, so daß einige in ethnisch integrierten Zusammenhängen, andere aber eher in ethnischen Enklaven leben.

Wenn Prozesse des Gruppenkontaktes aber einen Verlauf nehmen, der zu Grenzverwischungen führt, dann läßt sich langfristig auch nicht die Möglichkeit ausschließen, daß selbst Wahrnehmungen physischer Differenz – also das Fundament rassistischer Unterscheidungen – sich dauerhaft verändern werden. Es ist bekannt, daß einige der wichtigsten europäischen Einwanderergruppen wie Iren, Italiener und osteuropäische Juden zu bestimmten Zeitpunkten als rassistisch verschieden von den gebürtigen weißen Amerikanern angesehen wurden. Die spätere Anerkennung ihres rassistischen Status als ›Weiße‹ war sicher nicht nur eine Frage der neuen Bezeichnung dieser Grup-

22 Lewis Mumford Center, *Ethnic Diversity Grows, Neighborhood Integration Lags Behind*, Albany 2001. (<http://www.albany.edu/mumford/census>)

23 Shibusani/Kwan, *Ethnic Stratification*.

pen, selbst wenn dies allein schon keine einfache Veränderung gewesen sein dürfte.²⁴ Darüber hinaus jedoch änderten sich mit der Zeit auch die Vorstellungen über unterschiedliche körperliche Eigenschaften und die Maßstäbe von Schönheit sowie die damit verbundenen sozialen Bewertungen. Kosmetische Chirurgie wurde ehemals als eine Möglichkeit zur Assimilation verwendet, mit der Individuen einer Minderheit ihr Aussehen dem der ethnischen Mehrheit angleichen wollten, um damit Eintritt in ihre sozialen Kreise zu erlangen. So ließen viele Juden ihre Nasen verkleinern und damit denen der sogenannten WASPs (White Anglo-Saxon Protestants) angleichen. Aber die Blütezeit dieser Art von Chirurgie (des sogenannten ›nose jobs‹) gehört der Vergangenheit an. In der Zwischenzeit ist der ›ethnic look‹ zu einer weithin akzeptierten Form der Schönheit geworden.²⁵

Mechanismen der Assimilation

Um die künftigen Perspektiven der Assimilation als Muster sozialer Integration angemessen einschätzen zu können, sind die auf individueller, Primär-Gruppen- und Institutionen-Ebene für die Pfade der Eingliederung der gegenwärtigen Einwanderer und ihrer Kinder bedeutsamen Mechanismen zu spezifizieren. Mit anderen Worten: Erforderlich ist eine Theorie der Assimilation. Aus Platzgründen sei hier auf detailliertere Ausführungen zu diesen Mechanismen an anderer Stelle verwiesen.²⁶ Allgemeine kausale Mechanismen regulieren soziales Verhalten, und es lassen sich grob zwei Typen unterscheiden: unmittelbare, verhaltensnahe Ursachen, die auf der Ebene von Einzelpersonen und sozialen Netzwerken wirksam werden und weitgehend durch die Kapitalformen bestimmt sind, zu denen Individuen Zugang haben²⁷; und mittelbare, oftmals tiefere Ursachen, die in die Makrostrukturen institutioneller Arrangements wie Staat, Firmen oder Arbeitsmarkt eingebettet sind.

Im Unterschied zu älteren Assimilationskonzepten nehmen wir nicht an, daß Assimilation eine universelle Fluchtlinie der Einwanderung auf einer Art linearem Pfad von der Ankunft bis zum Eintritt in die Mittelschicht bezeichnet. Ein solches Axiom der Unvermeidlichkeit würde das eigentliche,

24 James Barrett/David Roediger, *Inbetween Peoples: Race, Nationality, and the ›New Immigrant‹ Working Class*, in: *Journal of American Ethnic History*, 16. 1997, S. 3–44; Jacobson, *Whiteness of a Different Color*.

25 Sander Gilman, *Making the Body Beautiful: A Cultural History of Aesthetic Surgery*, Princeton 1999; Jane Gross, *As Ethnic Pride Rises, Rhinoplasty Takes a Nose Dive*, in: *The New York Times*, 3.1.1999, sec. 4, S. 2.

26 Hierzu s. Alba/Nee, *Remaking the American Mainstream*, Kap. 2.

27 Victor Nee/Jim Sanders, *Understanding the Diversity of Immigrant Incorporation: A Forms-of-capital Model*, in: *Ethnic and Racial Studies*, 24. 2001, S. 386–411.

erklärungsbedürftige Problem zum Verschwinden bringen. Darüber hinaus geraten angesichts einer starken Konzentration von verarmten Einwandererminderheiten in bestimmten städtischen Regionen möglicherweise einige ihrer Nachkommen genauso in eine Armutsfalle wie viele Afriko-Amerikaner zuvor. Assimilation kann, wie Alejandro Portes und Min Zhou²⁸ argumentiert haben, höchstwahrscheinlich in absehbarer Zukunft einen segmentierten Charakter annehmen, und das bedeutet, daß viele Kinder armer nicht-weißer Immigranten Gefahr laufen, in die *underclasses* der Innenstädte abzurutschen. Assimilation, verstanden als Abnahme der Relevanz ethnischer Unterscheidungen, ist kein unvermeidliches Ergebnis der Anpassungsbemühungen ethnischer und rassischer Minderheiten – wie bereits ein flüchtiger Blick auf Ausmaß und Reichweite ethnischer Konflikte in der gesamten Welt lehrt.

Sofern Assimilation stattfindet, geschieht sie schrittweise und normalerweise als intergenerativer Prozeß; resultierend aus individuellen zielgerichteten Handlungen und den nicht-intendierten Folgen alltäglicher Entscheidungen. Im Fall von Einwanderern und ihren Kindern, die dazu nicht einmal intentional Assimilation anzustreben brauchen, mögen die kumulativen Effekte von Entscheidungen mit dem Ziel pragmatischer Anpassungen dauerhafte Veränderungen im Verhalten verursachen, die schließlich zur Assimilation führen. Assimilation erfolgt in verschiedenen ethnischen und rassischen Gruppen in unterschiedlichem Ausmaß; und auch innerhalb der gleichen ethnischen Gruppe gibt es beträchtliche Variationen – wie z.B. der scharfe Kontrast zwischen säkularen, mit Nicht-Juden verheirateten Juden und den Bewohnern der sozial geschlossenen Hasidischen Gemeinschaften deutlich macht.

Einzelne Kausalmechanismen können die Eingliederung von Einwanderern in die Aufnahmegesellschaft nicht hinreichend erklären. Vielmehr sind stets eine Vielzahl von auf unterschiedlichen Ebenen wirkenden Ursachen beteiligt. Gleichzeitig variiert das Ensemble der relevanten Mechanismen relativ zu verschiedenen ethnischen und rassischen Gruppen – manchmal sind z.B. stärker kollektivistische Modi der Anpassung bedeutsam (z.B. bei Juden, Japanern, Kubanern oder Koreanern) und manchmal mehr individualistische Modi (z.B. bei Deutschen, Skandinaviern, Italienern oder Filipinos). Für die meisten ethnischen Gruppen ist aber eine spezifische Mischung aus kollektivistischen und individualistischen Formen der Anpassung für den Verlauf der Eingliederung kennzeichnend. Obwohl also zunächst jede Erfahrung immer nur auf der Ebene individueller zielgerichteter Handlungen gemacht wird, negiert dies nicht die Relevanz kollektiver Anstrengungen

28 Portes/Zhou, *The New Second Generation*.

auf Gruppenebene, sondern diese tragen zur Bereitstellung von Gelegenheiten für die Versuche der individuellen Zielerreichung bei.

In der allgemeinen Diskussion über Eingliederung in den USA wird gegenwärtig jedoch vor allem die Bedeutung institutioneller Mechanismen für die Förderung von Assimilationsprozessen übersehen. Das verblüfft um so mehr, als die Literatur diese zentrale Bedeutung für die Assimilation der europäischen Einwanderer sehr wohl unterstreicht²⁹: Trotz einer Geschichte nativistischer, gegen die süd- und osteuropäischen Einwanderer und ihre Nachkommen gerichteten Vorurteile und Diskriminierungen konnten diese sich als Amerikaner einbürgern; ihre Verfassungsrechte statteten sie mit einem grundlegenden rechtlichen Schutz aus, der die relevanten Kanäle sozialer Mobilität für sie offenhielt. Im Gegensatz dazu stützten vor dem Zweiten Weltkrieg die formalen Spielregeln und ihre Durchsetzung, von den Immigrationsgesetzen bis zu den zivilen Rechten, auf robuste Weise die alltäglichen informellen Barrieren – die Normen und Etikette der Rassentrennung – ab, die die nicht-weißen Minderheiten von der Zivilgesellschaft ausschlossen. Beispielsweise war Einbürgerung für asiatische Einwanderer (bis zur Verabschiedung des McCarren-Walter-Gesetzes von 1952) ausgeschlossen; sie sahen sich zudem mit vielen diskriminierenden lokalen und regionalen Gesetzen konfrontiert, die ihre Eigentumsrechte und zivilen Freiheiten einschränkten, während parallel informeller Rassismus die ökonomischen und sozialen Mobilitätschancen der zweiten Generation blockierten. Erst ein institutioneller Wandel, der auf die Ausweitung formaler Rechte und ihre Durchsetzung für nicht-weiße Minderheiten zielte, ermöglichte wirkliche Assimilation, auch wenn eine Tendenz dazu bei den in den USA geborenen asiatischen Amerikanern bereits in der Vorkriegsära aufgrund ihres hohen Niveaus der Akkulturation beobachtbar war.

Es sprengt den Rahmen dieses Beitrags, auf die Geschichte des institutionellen Wandels nach dem Zweiten Weltkrieg im Detail einzugehen, die in dem Einbezug der rassischen Minderheiten in die grundlegenden Verfassungsrechte kulminiert. Es genügt hier festzuhalten, daß seitdem die institutionellen Mechanismen der Durchsetzung und Überwachung der Einhaltung der Bundesgesetze und Richtlinien die Kosten der Diskriminierung auf nicht-triviale Weise erhöht haben. Abschnitt VII des Zivilrechtsgesetzes von 1964 erlaubt z.B. der ›Kommission für gleiche Beschäftigungschancen‹ (›Equal Employment Opportunity Commission‹), in zivile Verfahren, die mit privaten Diskriminierungsklagen befaßt sind, zu intervenieren, wenn die Kommission dem Fall allgemeine öffentliche Bedeutung beimißt. Ein Anschlußgesetz, das Zivilrechtsgesetz von 1991, ermöglicht es Diskriminierungsopfern, Ausgleichs- und Bußzahlungen einzuklagen. Trotz der inkonsistenten Be-

29 Z.B. Jacobson, *Whiteness of a Different Color*.

mühungen zur Durchsetzung der Bestimmungen von Abschnitt VII des Gesetzes unter wechselnden nationalen Verwaltungen achten Firmen und Non-profit-Organisationen mittlerweile doch stärker auf die Einhaltung der Bestimmungen, was die wachsende Zahl der Unternehmen belegt, die Workshops zu multikulturellen Trainings für Manager und Angestellte anbieten und innerbetriebliche Richtlinien gegen Rassen- und Geschlechterdiskriminierung erlassen.

Dieser bedeutende institutionelle Wandel hat nicht nur die Kosten der Diskriminierung erhöht; er hat ebenso zu Veränderungen von Werten und Einstellungen geführt, darunter z.B. die bemerkenswerte Abnahme der Salonfähigkeit rassistischer Ideologien seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Dies verdeutlicht der Wandel vom im 19. und frühen 20. Jahrhundert dominanten Glauben an den Wert rassistischer Homogenität, wie er in Amerika in der weißen Überlegenheitsvision seinen Ausdruck fand, zu einem institutionalisierten Konsens über den Wert ethnischer und rassistischer Vielfalt. Ein eindrucksvoller Bestand an Umfragedaten zeigt, daß die meisten Amerikaner mittlerweile das Prinzip der Rassengleichheit vertreten. Auf der Basis der Untersuchung von Daten aus mehr als einem halben Jahrhundert zeigen Howard Schuman und seine Kollegen³⁰ überzeugend, daß der Glaube an die Rassentrennung, den noch in den 1940er Jahren die Mehrheit der weißen Amerikaner teilte, mehr und mehr erodiert ist.

Dennoch sollte nicht außer acht bleiben, daß Weiße sich gleichzeitig viel widerstrebender gegenüber staatlichen Interventionen wie ›affirmative action‹ oder ›busing‹ zur Gewährleistung schulischer Integration und rassistischer Gleichheit zeigen, insbesondere dann, wenn sie von diesen Maßnahmen eine Einschränkung ihrer eigenen Rechte befürchten. Und die bloße Äußerung einer aufgeklärten Meinung in einer Umfrage impliziert nicht die Abwesenheit von Vorurteilen oder einer latenten Diskriminierungsbereitschaft.³¹ Hat der ideologische Wandlungsprozeß rassistische Vorurteile und eine damit verbundene Praxis auch nicht zum Verschwinden gebracht, so hat er doch ihren Charakter verändert. Diese Vorurteile operieren eher im Verborgenen und gewissermaßen ›subkutan‹. Als politische Überzeugung hat der Rassismus seine öffentliche Legitimität verloren; öffentlich kann niemand mehr sanktionsfrei dafür eintreten. Heute bemühen sich viele weiße Amerikaner statt dessen zu zeigen, daß sie keine Rassisten sind.

30 Howard Schuman/Charlotte Steeh/Lawrence Bobo/Maria Krysan, *Racial Attitudes in America: Trends and Interpretations*, Cambridge 1997.

31 Mary Jackman, *The Velvet Glove: Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations*, Berkeley 1994.

Schlußfolgerungen: Kontingenzen der Assimilation

Unter Gesichtspunkten wie Spracherwerb, Bildungs- und Berufsverläufe der zweiten Generation, Wohnverhalten oder interethnische Heiraten spricht vieles dafür, daß Assimilation immer noch das sozial gültige Muster der Eingliederung für einen erheblichen Teil der gegenwärtigen Einwanderer und ihrer Kinder in den USA bezeichnet.³² Dennoch ist dieses Muster offenbar nicht für alle Einwandererminderheiten in der gleichen Weise relevant, und entsprechend sind die Assimilationsverläufe der Vergangenheit und Gegenwart zu unterscheiden. Die aktuellen Einwanderungsströme sind in sich differenzierter als in der Vergangenheit, was etwa die Formen des mitgebrachten Kapitals, den Charakter ihrer Gemeinschaften und ihre rechtliche und rassische Stellung betrifft. Wenn die Mitglieder einiger Gruppen fast von Beginn an hohe soziale Stellungen in der amerikanischen Gesellschaft einnehmen, weil sie die entsprechende Ausbildung und professionelle Qualifikation oder auch Reichtum mitbringen, hat dies offensichtliche Auswirkungen auf den Charakter ihres Eingliederungsprozesses. Einwandernden Fachleuten oder Unternehmern ermöglicht ihr Humankapital oder ihr finanzielles Kapital, mehr oder weniger direkt von den institutionellen Wandlungsprozessen seit den 1960er Jahren zu profitieren. Häufig genug sind sie selbst in qualifizierten Berufen tätig, leben in Vororten, in denen häufig Weiße überwiegen, und ihre Kinder besuchen Eliteschulen. Fälle dieser Art sind weithin bekannt und bedürfen daher keines weiteren Kommentars.

Mitglieder anderer Gruppen sehen sich mit ganz anderen Bedingungen konfrontiert. Niedriglohn-Arbeiter mit schwachem Bildungsstatus, wie z.B. viele der Immigranten aus Mexiko und Zentralamerika, konkurrieren um Arbeitsstellen auf den unteren Rängen des Arbeitsmarktes. Der Rückgriff solcher Arbeitswanderer auf ethnisch fundiertes Sozialkapital mag ihre Einschließung in ethnische Enklaven noch verstärken. Darüber hinaus tendieren Benachteiligungen in der Humankapitalausstattung dazu, sich in die zweite Generation hinein fortzuschreiben. Auch wenn die Zahl der High School-Abschlüsse unter Einwanderern der zweiten Generation steigt, ändert dies zunächst nichts daran, daß – insbesondere im Vergleich zu Kindern aus Bildungs- und Unternehmerhaushalten der gleichen Einwanderergruppe – erheblich weniger von ihnen anschließend eine Hochschule besuchen. Somit stagniert also möglicherweise die sozioökonomische Entwicklung vieler Kinder dieser Arbeitsmigranten, aber ihr Schicksal sollte nicht bereits als besiegelt betrachtet werden. Für einige Gruppen kommt zudem ihre rassische Zugehörigkeit als erschwerender Faktor hinzu, der nicht nur ihre sozialen Mobilitätschancen limitiert, sondern auch ihre Möglichkeiten, sozioökonomi-

32 Alba/Nee, *Remaking the American Mainstream*, Kap. 6.

schen Erfolg ggf. in vorteilhaftere Wohnbedingungen oder andere gesellschaftlich bedeutsame Güter umzusetzen. Die Überschneidung westindischer und afro-amerikanischer Nachbarschaften zeigt deutlich, daß auch die afrokaribischen Einwanderer von faktischer Rassentrennung betroffen sind.³³

Auf eine letzte, bislang kaum verstandene Komplikation – wohl auch aufgrund einer fehlenden Parallele bei den europäischen Einwanderern im 19. und frühen 20. Jahrhundert – verweist die Frage nach dem rechtlichen Status von Einwanderern. Da bis 1917 praktisch keine gesetzliche Beschränkung der europäischen Immigration wirksam war, gab es auch das Problem eines illegalen Status nicht in einem Ausmaß, das die Lebenschancen der zweiten Generation hätte beeinträchtigen können. Aber bei einigen der gegenwärtigen Einwandererströme, zum Beispiel der Mexikaner und Dominikaner, drängt der Illegalenstatus häufig die Immigranten in den sozialen und ökonomischen Untergrund; sie sind zu ängstlich, Rechte wahrzunehmen, die Migranten mit legalem Status und Bürger selbstverständlich beanspruchen.³⁴ Wir haben jedoch keine systematischen Belege darüber, wie der Status des Illegalen sich direkt oder indirekt auf die Teile der zweiten Generation auswirkt, die amerikanische Bürger auf der Grundlage ihrer Geburt in den USA sind, aber in Haushalten aufwachsen, in denen ihre Eltern und möglicherweise auch ältere Geschwister unter Bedingungen rechtlicher Ungewißheit leben. Wir müssen davon ausgehen, daß dies nicht ohne Auswirkungen bleiben kann, jedenfalls solange das Gegenteil nicht gezeigt worden ist.

Das Assimilationsmodell unterliegt daher gegenwärtig sicherlich Beschränkungen in seiner Anwendbarkeit, was jedoch in noch stärkerer Weise für die Alternativen – das Pluralismusmodell und das Modell des rassistischen Ausschlusses – zutrifft. Das Modell des Pluralismus beruht auf zwei problematischen Annahmen: Transnationale Verbindungen könnten in der Gegenwart aufgrund der Fortschritte der Transport- und Kommunikationstechnologien leichter aufrechterhalten werden; zudem gebe es eine Reihe ökonomischer und sozialer Vorteile, die aus ethnischen Netzwerken und Gemeinschaften bezogen werden könnten. Aber für den größeren Teil der zweiten und dritten Generationen scheint es schwierig zu sein, Transnationalismus als relevanten Bezugsrahmen aufrechtzuerhalten, denn diese Generationen sind viel stärker als die erste in amerikanische Kontexte eingebettet, und ihnen fehlen zumeist die dichten Bindungen zu den Orten und Menschen in den Herkunftsregionen als Voraussetzung für einen gelebten Transnationalismus. Zudem sind die aus ethnischen Bindungen beziehbaren so-

33 Kyle Crowder, Residential Segregation of West Indians in the New York/New Jersey Metropolitan Area: The Roles of Race and Ethnicity, in: *International Migration Review*, 33. 1999, H. 1, S. 79–113; Waters, *Black Identities*.

34 Pierette Hondagneu-Sotelo, *Gendered Transitions: Mexican Experiences of Immigration*, Berkeley 1994.

zioökonomischen Vorteile für die in den USA geborenen Generationen weniger eindeutig als für die Einwanderergenerationen. Die Hauptleistung vieler ethnischer Arbeitsmarktnischen besteht darin, daß sie wegen ihrer ausländischen Herkunft benachteiligten Individuen überhaupt Arbeitsmöglichkeiten vermitteln; diese Arbeitsplätze sind selbst aber im allgemeinen nicht sehr attraktiv. Nur wenige ethnische Wirtschaftssektoren sind differenziert und groß genug, um Arbeitsstellen anzubieten, die für Individuen mit realistischen Mobilitätschancen in der allgemeinen Wirtschaft hinreichend attraktiv sind. Unserer Einschätzung nach ist dieses pluralistische Modell der Eingliederung daher wahrscheinlich nur für geringe Teile der in den USA geborenen Generationen bedeutsam, so wie dies schon früher für die zweiten Generationen der europäischen und asiatischen Einwanderer galt.

Das Modell des rassistischen Ausschlusses übertreibt demgegenüber das Ausmaß der sozialen Probleme, mit denen die heutigen zweiten und dritten Generationen konfrontiert sind. Ihre Aufwärts-Mobilität ist keineswegs so gering wie in diesem Modell unterstellt. In den zweiten Generationen findet sich ein sozioökonomischer Aufstiegsprozeß auf relativ breiter Basis auch unter den Kindern der Niedriglohnarbeiter; Kinder der Einwanderer mit hoher Humankapitalausstattung sind im Durchschnitt ohnehin erfolgreich.³⁵ Zudem wird in diesem Modell als fixe Größe behandelt, was besser als potentiell formbar angesehen werden sollte: die Starre der Rassengrenzen in den USA. Diese sind in hohem Maße bereits für und durch Asiaten aufgegewicht worden.³⁶ Die Wirksamkeit dieser Grenzen für die Hispanics ist demgegenüber unklar: Den Wohn- und Siedlungsmustern nach zu urteilen werden sie jedenfalls von ungefähr der Hälfte der Hispanics, die sich selbst als ›Weiße‹ betrachten, nicht als sehr relevant erfahren. Der Grad des rassistischen Ausschlusses, wie ihn dunkelfarbige Hispanics oder solche mit ›indianischem Aussehen‹ erleben, ist ohne Zweifel größer. Die stärksten Belege für einen Zusammenhang zwischen rassistischen Barrieren und einer Abwärts-Assimilation finden sich bei Individuen mit sichtbar afrikanischer Abstammung: unter den aktuellen Einwanderergruppen also insbesondere bei den teils Spanisch sprechenden Afro-Kariben.³⁷ Trotz dieser gegenwärtigen Situation ist es durchaus vorstellbar, daß die Rassengrenzen in Zukunft weniger

35 Reynolds Farley/Richard Alba, *The New Second Generation in the United States*, in: *International Migration Review*, 36. 2002, S. 669–701.

36 Zhenchao Qian, *Breaking the Racial Barriers: Variations in Interracial Marriages between 1980 and 1990*, in: *Demography*, 34. 1997, S. 263–276.

37 Philip Kasinitz/Juan Battle/Inés Miyares, *Fade to Black? The Children of West Indian Immigrants in Southern Florida*, in: Rubén G. Rumbaut/Alejandro Portes (Hg.), *Legacies: Children of Immigrants in America*, Berkeley 2001, S. 267–300; Waters, *Black Identities*.

scharf gezogen sein werden, nicht zuletzt aufgrund einer anhaltenden Zunahme der Inter marriage-Raten über diese Grenzen hinweg.

Zusammengefaßt bleibt die Einsicht festzuhalten, daß das Assimilationsmuster keineswegs historisch und soziologisch überholt ist und weiterhin einen wichtigen Modus der Eingliederung in der amerikanischen Gesellschaft bezeichnet. Die neuere Literatur hat vielerlei Anstrengungen in den Versuch investiert, zentrale Unterschiede zwischen den Einwanderungen in Gegenwart und Vergangenheit herauszuarbeiten. Jedoch scheinen die Kontinuitäten in den beobachtbaren Mustern der Eingliederung mindestens so bedeutsam zu sein wie die behaupteten Differenzen. Jeder Versuch, sich auf die amerikanische Zukunft von Einwanderung und Integration einzustellen, sollte daher weiterhin von Assimilation als einer zentralen und bislang bedeutsamen sozialen Option ausgehen, andernfalls wird er in einer Sackgasse münden.

Hartmut Esser

Welche Alternativen zur ›Assimilation‹ gibt es eigentlich?

Die Debatte

Als Beschreibung der längerfristigen Perspektiven der intergenerationalen Integration von Migranten ist das Konzept der Assimilation stets umstritten gewesen. Selbst in den deutlichsten Formulierungen der frühe(re)n Migrationssoziologie, etwa bei Park, Gordon, Price oder Eisenstadt, finden sich immer wieder einschränkende Bemerkungen, und – spätestens – im Zuge der sogenannten ›new immigration‹ nach 1965 hat es z.B. in den USA erhebliche Diskussionen um seine Haltbarkeit nicht nur als normatives Modell gegeben, sondern gerade auch als Trendbeschreibung der empirischen Entwicklung der interethnischen Beziehungen. Diese Kritik verstärkte sich im Zuge der aufkommenden Beobachtungen transnationaler Migrationssysteme, die, wenn man manchen Autoren glauben will, den Anschein erwecken, als gäbe es keine räumlichen, staatlichen, institutionellen oder kulturellen Vorgaben und Begrenzungen mehr, die den Bezugspunkt für irgendeine ›Assimilation‹ bilden könnten. Nicht länger könne daher, so wird gesagt, von bruchlosen Trends der Assimilation über die Generationen hinweg gesprochen werden, und an Stelle des spurenlosen Verschwindens der ethnischen Kategorien seien vielfältige Muster der auch dauerhaften ethnischen Pluralisierung, der ›segmented assimilation‹ und zahlloser ›discontents‹ mit der bloßen Anpassung an die Aufnahmegesellschaft zu beobachten.

Diese Kritik am Konzept der Assimilation schon als deskriptiver Kategorie ist in ganz ähnlicher Weise bereits zu Beginn der theoretischen und empirischen Beschäftigung mit der Entwicklung der interethnischen Beziehungen im Zuge der Migrationsbewegungen in und nach (West-)Europa nach dem Zweiten Weltkrieg vorgetragen worden. Die Einwanderungsbewegungen nach (West-)Europa ließen sich, so wurde eingewandt, grundsätzlich nicht mit den Vorgängen in den ›klassischen‹ Einwanderungsländern, USA, Kanada, Australien zum Beispiel, vergleichen, und allein daher schon sei die klassische Assimilationstheorie auf die ›neuen‹ Migrationsprozesse nach (West-) Europa eben *nicht* anwendbar bzw. bedeute eine unange-

messene ideologische Festlegung und Behinderung der Entstehung eines friedlichen Multikulturalismus in den westeuropäischen Ländern.¹ Die immer noch andauernde *politische* und *normative* Debatte, ob Deutschland neuerdings ein ›Einwanderungsland‹ sei oder nicht und worin die richtige Integrationspolitik zu bestehen habe, hat damit auch zu tun. Und es ist wohl nicht zuviel gesagt, daß in manchen Öffentlichkeiten alleine das Wort ›Assimilation‹ Schauer der Befremdung, wenn nicht der Entrüstung hervorruft, zumal es auch hierzulande wie anderswo durchaus Anzeichen dafür gibt, daß die Assimilation nicht die einzige Alternative der längerfristigen strukturellen Entwicklungen in den interethnischen Beziehungen ist.

Die Debatte wird auch mit Blick auf die gesamte Ausrichtung der Migrationssoziologie geführt: Die Entdeckung nicht-ökonomischer Aspekte, speziell die der sozialen Einbettung in dauerhaft gepflegte ethnische Netzwerke und der stark begrenzten Rationalität der Akteure, die besondere Verwendbarkeit der ethnischen Kapitalien, wie etwa ethnische Solidaritäten, beispielsweise für ethnische Unternehmungen und damit auch für den sozialen Aufstieg im Aufnahmeland, der Mehrebenen- und Prozeßcharakter des Geschehens, die vielfältigen Feedback-Prozesse und, insbesondere, die erwähnte Emergenz transnationaler Migrationssysteme erzwingen, so heißt es, eine Abkehr von den herkömmlichen linearen, statischen und einseitigen Konzepten, die vielleicht noch für die ›Old Immigration‹ hätten gelten können, jetzt aber endgültig ihre (universale) Bedeutung verloren hätten.²

Freilich ist die Gegenkritik auch nie verstummt. Rogers Brubaker hat beispielsweise erst kürzlich die These vom ›return of assimilation‹ wenigstens im öffentlichen Diskurs und in den migrationspolitischen Regulierungen einiger wichtiger Aufnahmeländer (USA, Frankreich, Deutschland) ver-

1 Hierzu z.B. Czarina Wilpert, Die Zukunft der zweiten Generation, Königstein i.Ts. 1980, oder neuerdings Adrian Favell, Multicultural Nation-building: ›Integration‹ as Public Philosophy and Research Paradigm in Western Europe, in: Swiss Political Science Review, 7. 2002, S. 116–124; oder Andreas Pott, Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration, Opladen 2002, S. 63f.

2 Hierzu u.a. Douglas S. Massey/Joaquin Arango/Graeme Hugo/Ali Kouaouci/Adele Pellegrino/J. Edward Taylor, New Migrations, New Theories, in: dies. (Hg.), Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium, Oxford 1998, S. 1–16; Alejandro Portes, Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities, in: Charles Hirschman/Philip Kasinitz/Josh DeWind (Hg.), The Handbook of International Migration. The American Experience, New York 1999, S. 21–33; Rubén G. Rumbaut, Assimilation and its Discontents: Ironies and Paradoxes, in: ebd., S. 172–195; Min Zhou, Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation, in: ebd., S. 196–212; Thomas Faist, The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Spaces, Oxford 2000; Ludger Pries (Hg.), New Transnational Social Spaces. International Migration and Transnational Companies, London 2001.

treten.³ Und vor allem Richard Alba, der sich besonders intensiv mit den *empirisch* beobachtbaren Vorgängen der längerfristigen Prozesse der intergenerationalen Integration befaßt hat, ist mit einigen seiner Kollegen dieser These vom ›decline‹ des Konzeptes der Assimilation sehr dezidiert entgegengetreten.⁴ Das Grundargument bei dieser Verteidigung besteht darin, daß die Kritik am klassischen Assimilationskonzept mindestens (zu) voreilig gewesen sei. Einerseits sei das Konzept der Assimilation (in seiner *deskriptiven* Fassung) schon vorher keineswegs so statisch, einseitig, undifferenziert und ideologisch gewesen, wie es die Kritik später gezeichnet habe. Andererseits gäbe es auch keine besonderen Hinweise darauf, daß seine – impliziten wie expliziten – Geltungsbedingungen für die ›new immigration‹ nicht doch weiter zuträfen⁵: Die angewachsenen und andauernden Migrationsströme, die für die fortwährende Wiederauffüllung der ethnischen Gemeinden durch Neueinwanderer sorgen, müßten nicht immer so hoch bleiben. Es gäbe auch bei einer andauernden Wiederauffüllung durch Einwanderungen Prozesse der Absorption und Assimilation und Auszüge aus den ethnischen Gemeinden. Die ethnischen Gemeinden und die (transnationalen) ethnischen Nischenökonomien verlören für die Folgegenerationen deutlich an Attraktivität. Die (angebliche) kulturelle und rassische Unterschiedlichkeit der ›new immigrants‹ wären bei früheren Einwanderungsgruppen ebenfalls ein ›Problem‹ gewesen, und zwar, wie heute, immer nur eines der sozialen *Konstruktion* dieser Differenzen, das sich jedoch, bis auf den Spezialfall der Farbigen, im Laufe der Generationen aufgelöst habe. Die veränderten allgemeinen ökonomischen Umstände, speziell die der sogenannten ›hourglass economy‹, würden durch andere, mit der ›new immigration‹ verbundene, Vorteile auf seiten der Migrantinnen und durch, ebenfalls neue, andere Pfade des ökonomischen Erfolgs ausgeglichen, speziell durch die verbesserten Möglichkeiten der Nutzung des mitgebrachten ethnischen Kapitals durch transnationale Netzwerke als erstem Schritt zur Mobilität in die Kernbereiche der Aufnahmegesellschaft hinein. Und es gäbe inzwischen einige unzweifelhafte Indikatoren dafür, daß die ›new immigrants‹ im Laufe der Generationen schließlich den gleichen Weg gingen wie die früheren Generationen.⁶ Der wohl wichtigste Unterschied zu den früheren Einwanderungen sei die relativ rasche Abwanderung in die Vorstädte, und wenn es dabei zu ethnischen Segregationen

3 Rogers Brubaker, *The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States*, in: *Ethnic and Racial Studies*, 24. 2001, S. 531–548.

4 Am deutlichsten in: Richard Alba/Victor Nee, *Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration*, in: Hirschman/Kasinitz/DeWind (Hg.), *The Handbook of International Migration*, S. 135–160.

5 Ebd., S. 146ff.

6 Ebd., S. 152ff.

komme, dann sei diese eher die Folge *gestiegener* Opportunitäten und der *freiwilligen* räumlichen Kongregation nach individuellen kulturellen Präferenzen statt Anzeichen für eine (erzwungene oder reaktive) ethnische Segmentation.⁷

Im Grunde geht die Verteidigung des Assimilationskonzeptes bei Alba und Nee also davon aus, daß es in der Tat doch weiter einen institutionellen und kulturellen *Kern* der jeweiligen nationalstaatlich definierten Aufnahmegesellschaften gebe, der auf die Migranten (aller Generationen) über alle Differenzen und Distanzen hinweg als eine Art unwiderstehlicher zentripetaler Kraft wirkt und sie, schon von den ›objektiven‹ eigenen Interessen her, letztlich über die Generationen hinweg auf den Weg der Assimilation an diesen Kern zwingt. Genau dies aber scheint von der Gegenthese eines Endes des klassischen Assimilationskonzeptes bestritten zu werden: Es gebe, auch angesichts der Entstehung übernationaler Institutionen und der weltweiten Interdependenzen der *verschiedenen* Kulturen, diesen Kern in der bisherigen Eindeutigkeit nicht mehr, andere Zentren, etwa die der Herkunftsgesellschaften oder die einer (transnationalen) ethnischen Gemeinde, seien von einer ähnlichen oder gar größeren Stärke und Attraktivität, und mit diesem (neuen) Mehrebenen-Polyzentrismus komme die alte mono- und ethnozentristische Assimilationstheorie – endgültig und grundsätzlich – nicht (mehr) zu recht.

Der folgende Beitrag hat ein einfaches Ziel. Er will zunächst einmal *begrifflich* klären, worum es bei der Assimilation von Migranten eigentlich geht – und welche Alternativen es dazu gibt. Diese Klärung ist die notwendige, wenngleich nicht hinreichende Voraussetzung für die dann nötige theoretische Modellierung der in Frage stehenden Prozesse und deren systematischer empirischer Überprüfung. Es geht, wenn man so will, um die verschiedenen Explananda einer dann erst noch zu formulierenden erklärenden Theorie der intergenerationalen Integration von Migranten. Aber auch schon in der begrifflichen Klärung werden gewisse theoretische Zusammenhänge erkennbar, einschließlich der Perspektiven ihrer (auch: normativen) Bewertung. Sie ergeben sich aus der Annahme, daß die Funktionsbedingungen komplexer, funktional differenzierter Gesellschaften, die in aller Regel die Zielkontexte der internationalen Migrationen sind, den ›konstitutionellen‹ Standard abgeben, vor dessen Hintergrund die Prozesse der intergenerationalen Integration von Migranten normalerweise stattfinden. Das Ergebnis sei hier schon so zusammengefaßt: Es gibt (mindestens) zur strukturellen Assimilation der Migranten, speziell im Bildungssystem und auf den primären Arbeitsmärkten,

7 Vgl. dazu etwa John R. Logan/Richard Alba/Wenquan Zhang, Immigrant Enclaves and Ethnic Communities in New York and Los Angeles, in: American Sociological Review, 67. 2002, S. 299–322, hier S. 316f.

keine sinnvolle Alternative. Und insoweit die anderen Dimensionen der Integration, speziell die kulturelle und die soziale Integration, damit – direkt und indirekt – in Beziehung stehen, gilt dies auch dafür.

Das alte Problem: Assimilation und Integration

Assimilation bedeutet im Zusammenhang interethnischer Beziehungen zunächst ganz allgemein die ›Angleichung‹ der Akteure bzw. Gruppen in gewissen Eigenschaften an einen ›Standard‹. In einem, manchmal auch bewußt zur Abwehr vorgetragenen, naiven Verständnis wird dabei oft die – mehr oder weniger erzwungene und auferlegte – Homogenisierung einer Bevölkerung und die Aufgabe kultureller, religiöser und ethnischer Identitäten gemeint, der dann gelegentlich die (offensichtlich: attraktivere) Idee einer multikulturellen Vielfalt eines friedlichen Miteinanders der verschiedenen Gruppen entgegengesetzt wird. Oft wird der Begriff auch dem Konzept der Integration entgegengesetzt, unter dem dann die Eingliederung der Migranten in den Rahmen der Aufnahmegesellschaft eben ohne die Aufgabe ihrer ethnischen Eigenständigkeiten verstanden wird. Und es kommt auch vor, daß man schon die ›Assimilation‹ meint, sie dann aber verschämt und aus Furcht vor »emotional reactions« doch als Integration bezeichnet.⁸ Die Komplikationen – und viele Verwirrungen in den Diskussionen – ergeben sich jedoch vor allem daraus, daß jeweils sehr verschiedene Aspekte des sozialen Geschehens angesprochen sein können, die nicht nur begrifflich unterschieden werden müssen, sondern darüber hinaus in oft nicht leicht erkennbaren und bis heute nicht befriedigend geklärten theoretischen und empirischen Zusammenhängen miteinander stehen. Um die verschiedenen Aspekte zu ordnen, müssen nämlich (mindestens) drei verschiedene konzeptionelle Bezugsebenen interethnischer Beziehungen unterschieden werden, was so gut wie nie geschieht: die *Sozial-Integration* individueller Akteure in soziale Systeme allgemein, die *sozialen Strukturen* der Aufnahmegesellschaften (in der Form der sozialen Ungleichheit einerseits und der sozialen Differenzierung andererseits) und die *System-Integration* der Aufnahmegesellschaften als soziales Gebilde insgesamt.⁹ Entsprechend gibt es ganz unterschiedliche Bezüge dessen, was unter Assimilation zu verstehen ist, und die bis heute nicht beendeten Debatten allein schon um die Begrifflichkeiten haben vor allem damit zu tun, daß die verschiedenen Bezüge nicht deutlich genug beachtet

8 Vgl. etwa Friedrich Heckmann, From Ethnic Nation to Universalistic Immigrant Integration: Germany, in: ders./Dominique Schnapper (Hg.), The Integration of Immigrants in European Societies. National Differences and Trends Towards Convergence, Stuttgart 2003, S. 45–78, hier S. 46.

9 Vgl. dazu allgemein und näher Hartmut Esser, Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 2: Die Konstruktion der Gesellschaft, Frankfurt a.M./New York 2000, Kap. 2 u. 6.

werden. Wir gehen sie in der genannten Reihenfolge durch: Sozial-Integration, soziale Strukturen und System-Integration.

Sozial-Integration und individuelle Assimilation

Unter der *Sozial-Integration* der individuellen Akteure wird deren ›Inklusion‹ in bereits bestehende soziale Systeme verstanden. Vier spezielle Aspekte lassen sich dabei unterscheiden: die *Kulturation* als die Übernahme von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen ›Modellen‹, speziell auch die sprachliche Sozialisation; die *Plazierung* als die Übernahme von Rechten und die Einnahme von Positionen in (relevanten) Bereichen des jeweiligen sozialen Systems, etwa in Bildung und Arbeitsmarkt; die *Interaktion* als die Aufnahme von sozialen Beziehungen und die Inklusion in (zentrale) Netzwerke; und schließlich die *Identifikation* als die Übernahme gewisser ›Loyalitäten‹ zum jeweiligen sozialen System. Vereinfachend lassen sich dann für die Situation von Migranten zwei Bezüge einer solchen Inklusion unterscheiden¹⁰: die ethnische Gruppe, sei es die Herkunftsgesellschaft, eine ethnische Kolonie oder ein transnationales Netzwerk, einerseits und die Aufnahmegesellschaft bzw. ein bestimmtes ›Segment‹ davon andererseits. Aus dieser Logik ergeben sich, erneut vereinfachend, vier Konstellationen: die *Marginalität* als das Fehlen jeder sozialen Integration, die *multiple Inklusion* als gleichzeitige soziale Integration in beide sozialen Systeme, etwa als Bilingualität, die *individuelle Segmentation* als die soziale Integration des Akteurs (nur) in die ethnische Gruppe, und die soziale Integration (nur) in die Aufnahmegesellschaft, die als *individuelle Assimilation* bezeichnet sei (vgl. Schaubild 1).

Die *individuelle Assimilation* ist damit ein *Spezialfall* der *Sozial-Integration* von Migranten als individuelle Akteure. Entsprechend den vier Dimensionen der sozialen Integration lassen sich vier Aspekte dieser individuellen Assimilation unterscheiden: die *kulturelle Assimilation*, speziell in der Form des Spracherwerbs; die *strukturelle Assimilation*, vor allem als Erwerb von Bildungsqualifikationen und der Plazierung auf dem (primären) Arbeitsmarkt; die *soziale Assimilation* als die Existenz von Kontakten zur einheimischen Bevölkerung, am deutlichsten ablesbar an einer interethnischen Heirat; und die *emotionale Assimilation* als – mehr oder weniger milde – Identifikation mit den Verhältnissen im Aufnahmeland. Die individuelle Assimilation beinhaltet damit die – empirisch feststellbare – Angleichung der sozialen Positionierung, der Eigenschaften und schließlich der Verhaltensweisen an einen bestimmten Standard, und es ist, jedenfalls vom Konzept her,

10 Vgl. zu dieser ›Logik‹ mit dem Bezug nur auf die kulturelle Dimension und mit anderen Bezeichnungen: John W. Berry, Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving Between Cultures, in: Richard W. Brislin (Hg.), Applied Cross-Cultural Psychology, Newbury Park 1990, S. 232–253, hier S. 245.

natürlich nicht ausgeschlossen, daß diese Angleichung auch von der Aufnahmegesellschaft ausgeht, wie das etwa in der ›pluralistischen Assimilation‹ in vielen ethnischen Eßgewohnheiten inzwischen problemlos der Fall ist. Mit der beschriebenen Vieldimensionalität der Vorgänge ergeben sich eine Reihe möglicher Kombinationen der verschiedenen Arten der individuellen Assimilation, deren Extreme die komplette Assimilation einerseits oder die vollständige Segmentation in allen Dimensionen andererseits ist. Und es lassen sich auch bestimmte kausale Beziehungen und Prozeßverläufe vorstellen, etwa derart, daß der Spracherwerb eine notwendige Bedingung der strukturellen Assimilation ist, der seinerseits von einer gewissen sozialen Assimilation abhängig ist.

Schaubild 1: Sozial-Integration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen

	Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft		
	ja	nein	
Sozialintegration in ethnische Gruppe	ja	multiple Inklusion	individuelle Segmentation
	nein	individuelle Assimilation	Marginalität

Die Alternativen zur (individuellen) Assimilation sind mit den drei anderen Typen der beschriebenen Logik gegeben: die Marginalität, die Segmentation und die multiple Inklusion. Alle diese Fälle lassen sich empirisch auch beobachten, wenngleich in unterschiedlichen Häufigkeiten. Als Alternativen zur Assimilation kommen, wenn man hier schon eine wohl unumstrittene normative Wertung einfügen mag, nur die (individuelle) Segmentation und die multiple Inklusion in Frage. Besonders die multiple Inklusion dient vor diesem Hintergrund oft als Anhaltspunkt für Überlegungen zu den Perspektiven einer multikulturellen Gesellschaft. Dabei ist indessen festzuhalten, daß es sich stets *auch* um die Inklusion in (relevante) Bereiche der Aufnahmegesellschaft handelt, wie etwa das Beispiel der Bilingualität zeigt: Dazu bedarf es *immer* auch der (souveränen) Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes. Die multiple Inklusion setzt daher stets *mehr* voraus – an Verfügbarkeit von Opportunitäten und an Investitionen – als die ›einfache‹ individuelle Assimilation oder Segmentation, und das mag erklären, warum sie in der Regel nur in Ausnahmefällen und bei speziellen Gruppen, wie Akademikern

oder Künstlern, festzustellen ist.¹¹ Ohne Vorgänge der individuellen ›Assimilation‹ ist sie jedenfalls nicht möglich. Und manche Arten der Sozial-Integration, wie ein Bildungsabschluß oder die Integration in den primären Arbeitsmarkt, sind als multiple Inklusion schon technisch und institutionell kaum denkbar.

Vier spezielle Konstellationen der möglichen Arten der Sozial-Integration von Migranten seien noch betrachtet. Die *erste* ist die (Status-)Inkonsistenz in Hinsicht auf die verschiedenen Dimensionen der sozialen Integration und individuellen Assimilation. Sie ist ein Kennzeichen des immer schwierigen Prozesses der Eingliederung und nicht zuletzt der Vorgänge der Entstandardisierung, wie sie die modernen Gesellschaften begleiten. Daher wird die Frage wichtig, ob es für die betreffenden Aufnahmeländer mehr oder weniger *zentrale* Dimensionen der Inklusion bzw. der individuellen Assimilation gibt. Auch ohne genauere Begründungen an dieser Stelle kann man dazu insgesamt festhalten: Alles dreht sich letztlich um die Eigenschaften und Investitionen, die zur *strukturellen* Assimilation beitragen, und (Status-)Inkonsistenzen in Hinsicht auf die anderen Dimensionen sind entweder bedeutungslos oder wirken im Hintergrund, speziell des Plazierungsgeschehens. Das gilt sicher für die Identifikation: Sie ist der für die soziale Integration in das Aufnahmesystem bei funktionaler Differenzierung am wenigsten relevante Aspekt. *Transnationale Systeme* können – *zweitens* – als in dieser Form relativ neue Spezialfälle ethnischer Gemeinden angesehen werden, die wie diese als Alternative zur individuellen Assimilation dienen können. Die größeren räumlichen Entfernungen und die dadurch bedingte spezielle Art der Organisation der jeweiligen Netzwerke ändern daran nichts. Sofern es sich um die Organisation ethnischer Unternehmungen handelt, wie das in den meisten Fällen des Transnationalismus der Fall zu sein scheint, können sie auch als (alternative) Formen der *indirekten* Investition in assimilative Ressourcen, wie den Erwerb von Finanzmitteln, angesehen werden, und würden damit schon in die Nähe von Versuchen zur strukturellen Assimilation über gewisse Umwege kommen, so wie das für die ethnischen Unternehmungen generell gilt (vgl. dazu noch den nächsten Abschnitt). Die ›*segmented assimilation*‹ verweist *drittens* auf jenen wichtigen Aspekt, daß die Aufnahmegesellschaften nicht homogen, sondern insbesondere vertikal geschichtet und differenziert sind und daß es nicht gleichgültig ist, in welches spezielle Segment hinein die Assimilation stattfindet: Mit dem Kontakt zu gewissen marginalisierten Gruppen der Aufnahmegesellschaft erfolgt zwar

11 Vgl. für den Fall des Bilingualismus u.a. Alejandro Portes/Richard Schauffler, Language and the Second Generation: Bilingualism Yesterday and Today, in: Alejandro Portes (Hg.), The New Second Generation, New York 1996, S. 8–29; Frank D. Bean/Gillian Stevens, Linguistic Incorporation Among Immigrants, in: dies., America's Newcomers and the Dynamics of Diversity, New York 2003, S. 143–171.

eine Art von Assimilation, etwa die mühelose Beherrschung der Sprache, aber eben keine Inklusion in die Kernbereiche. Dies verweist auf die Dimension der sozialen Strukturen und auf die Frage, was die Assimilation nicht nur individuell, sondern gesellschaftlich und strukturell bedeutet. Das dazu in gewisser Weise entgegengesetzte Problem gibt es – *viertens* – auch: Bei einigen asiatischen Gruppen werden etwa in den USA, ähnlich wie früher schon insbesondere bei jüdischen und indischen Einwanderern, besonders große Erfolge in der strukturellen Assimilation beobachtet, die schon wieder als eine Abweichung vom Standard der Aufnahmegesellschaft angesehen werden können. Auch dies verweist auf die strukturelle Dimension der Assimilation und läßt sich, so gesehen, als eine Form der *Überschichtung* der Aufnahmegesellschaft verstehen. Aus der Perspektive der Chancen der betreffenden ethnischen Gruppen ist es nicht die schlechteste Alternative zur Assimilation. In Schaubild 2 sind diese Varianten und Differenzierungen noch einmal zusammengefaßt.

Schaubild 2: Sozial-Integration, individuelle Assimilation und ihre Alternativen

Bezug	Aspekt	Dimensionen	Alternativen
individuelle Akteure	Sozial-Integration	individuelle Assimilation	Marginalität; individuelle Segmentation; multiple Inklusion;
	Dimensionen: Kulturation Plazierung Interaktion Identifikation Verhalten	Dimensionen: kulturelle Assimilation strukturelle Assimilation soziale Assimilation emotionale Assimilation Verhaltens-Assimilation	Spezialfälle: Status-(In-)Konsistenzen transnationale Systeme; ›segmented assimilation‹; Überschichtung

Will man eine erste Bewertung vornehmen, dann läßt sich wohl unstrittig die Marginalität als wenig wünschenswerter Zustand ansehen. Für alle anderen Alternativen zur individuellen Assimilation läßt sich das in dieser Eindeutigkeit nicht sagen, zumal es bei den betreffenden individuellen Lebenslagen unabhängig von der objektiven Situation zu durchaus befriedigenden Anpassungen kommen kann. Man kann nicht sagen, daß ein Leben in einer etwas turbulenten und äußerlich unattraktiv erscheinenden ethnischen Gemeinde unbefriedigender und damit weniger erstrebenswert sein sollte als eines etwa in einer homogenen deutschen Kleinstadt, die vorwiegend von gut situierten, pensionierten Beamten bewohnt wird. Die Bewertung der Al-

alternativen zur individuellen Assimilation wird über diese individuellen Perspektiven hinausgehen müssen.

Soziale Strukturen: ethnische Ungleichheit, ethnische Differenzierung und gesellschaftliche Assimilation

Interethnische Beziehungen haben neben den individuellen Eigenschaften und Verhaltensweisen stets auch Aspekte, die die *sozialen Strukturen* der Aufnahmegesellschaft berühren, und man kann annehmen, daß sie, verglichen mit den individuellen Aspekten, politisch und sozial die wichtigeren sind. Mit den Prozessen der individuellen sozialen Integration sind die sozialen Strukturen eng, aber nicht immer unmittelbar, verbunden. Es gibt Formen der sozialen Strukturen, die sich direkt aus einfachen Aggregationen der individuellen Eigenschaften und Verhaltensweisen ableiten, aber auch andere, die zwar auf dem Handeln und den Eigenschaften der individuellen Akteure beruhen, aber nicht alleine darin aufgehen. In der Unterscheidung von sozialen Aggregaten einerseits und sozialen Systemen andererseits wird das berücksichtigt.

Soziale Aggregate sind statistische Konstrukte von Mengen ansonsten unverbundener Akteure, wie etwa die Kategorien von Geschlechts-, Bildungs- oder Einkommensgruppierungen. *Soziale Systeme* sind demgegenüber (Prozeß-)Gleichgewichte aneinander anschließender Handlungen und Kommunikationen, wie das etwa Organisationen, Gemeinden oder Verwandtschaften sind. Entsprechend lassen sich zwei zentrale Dimensionen sozialer Strukturen von Gesellschaften unterscheiden: Die *soziale Ungleichheit* bezeichnet die Unterschiedlichkeit und Varianz in der Zusammensetzung der verschiedenen sozialen *Aggregate*, die *soziale Differenzierung* die Unterschiedlichkeit und Varianz in Hinsicht auf die in einer Gesellschaft vorhandenen sozialen (Sub-)Systeme, etwa in der Form funktionaler Differenzierungen einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung nach Funktionssystemen, kultureller Differenzierungen in unterschiedliche kulturelle ›Milieus‹ oder auch normativer Differenzierungen in deviante Subkulturen oder gar Gegenkulturen. Vor diesem Hintergrund läßt sich der Begriff der *gesellschaftlichen* Assimilation leicht rekonstruieren. Er hat zwei Bezüge: die sozialen Aggregate und damit die soziale Ungleichheit einerseits, und die sozialen Systeme und damit die soziale Differenzierung andererseits (vgl. Schaubild 3).

Bezogen auf die *soziale Ungleichheit* bedeutet die (gesellschaftliche) Assimilation ethnischer Gruppen nichts weiter als das (komplette) *Verschwinden von Zwischengruppen-Differenzen* zwischen den verschiedenen ethnischen Kategorien in (relevanten) individuellen Eigenschaften. Das heißt *nicht* das Verschwinden von sozialen Ungleichheiten insgesamt, sondern (nur), daß dann alle sozialen Ungleichheiten Binnengruppen-Varianzen sind. Bezogen etwa

auf die Kategorie des Geschlechts hieße die Geschlechts-Assimilation nur das Verschwinden jeder Ungleichheit im Einkommen nach Geschlecht, und keineswegs der Einkommensunterschiede insgesamt. Man könnte diese Form als *Aggregat-Assimilation* bezeichnen.

Schaubild 3: Soziale Strukturen, gesellschaftliche Assimilation und ihre Alternativen

Bezug	Aspekt	Dimensionen	Alternativen
Aggregate	soziale Strukturen	Gesellschaftliche Assimilation	Ethnische Ungleichheit/ ethnische Differenzierung
	soziale Ungleichheit	Aggregat-Assimilation	Ethnische Ungleichheit horizontal: ethnische Pluralisierung vertikal: ethnische Schichtung
soziale Systeme	soziale Differenzierung	System-Assimilation	Ethnische Differenzierung horizontal: ethnische Segmentation vertikal: ethnischer (Neo-)Feudalismus

Bezogen auf die *soziale Differenzierung* läge entsprechend eine (gesellschaftliche) Assimilation der ethnischen Gruppen dann vor, wenn sie sich als eigenständige soziale Systeme *ethnischer Segmente*, etwa als ethnische Enklaven und Organisationen, *auflösen*, speziell in der Hinsicht, daß alle askriptiv begründeten ethnischen Institutionalisierungen, Codierungen und Grenzziehungen der sozialen Beziehungen und Organisationen *aufgelöst* sind. Das heißt beispielsweise, daß es die ethnischen Gemeinden nur noch als eher private und individualisierte Segregationen nach persönlichen Präferenzen, aber nicht (mehr) als institutionell vollständige, selbstgenügsame und ethnisch codierte und abgegrenzte ›Parallelgesellschaften‹ gibt, und daß sich auch bestimmte kulturelle Arbeitsteilungen der Verteilung von Funktionsbereichen auf typische ethnische Gruppen auflösen. So gesehen ist die nach ethnischen Kategorien vollzogene System-Assimilation (wie die Aggregat-Assimilation auch) ein *zentraler* Aspekt der konsequenten *funktionalen* Differenzierung und Modernisierung von Gesellschaften und der Auflösung von letztlich funktionsfremden ständischen Elementen darin. Man könnte diese Form der gesellschaftlichen Angleichung als *System-Assimilation* bezeichnen.

Das ist freilich nicht alles: Sowohl die soziale Ungleichheit wie die soziale Differenzierung haben eine horizontale wie eine vertikale Dimension. Mit der gesellschaftlichen Assimilation ist – logischerweise – diese Unterscheidung nicht weiter von Belang. Sie wird aber bedeutsam mit Blick auf die Alternativen zur (gesellschaftlichen) Assimilation. Bei der sozialen Ungleich-

heit betrifft die *horizontale* Dimension die *Andersartigkeit* der Akteure ohne eine weitere Bewertung, etwa bestimmte Lebensstile, religiöse Überzeugungen oder Präferenzen für Wohngegenden, die *vertikale* Dimension dagegen die *Andersrangigkeit* etwa im Einkommen, in den Bildungsabschlüssen oder in der Qualität der Wohnumgebung. In Hinblick auf die soziale Differenzierung betrifft die horizontale Dimension das Nebeneinander verschiedener, aber als gleichrangig angesehener gesellschaftlicher ›Segmente‹, etwa bei den Teilstaaten eines Staatenverbundes, die vertikale Dimension Unterschiede in Macht, Prestige und Privilegien zwischen diesen Segmenten, etwa als Folge eines unterschiedlichen Entwicklungsstandes der Segmente.

Die *horizontale* ethnische Ungleichheit, etwa in der Form der Beibehaltung nicht weiter bewerteter kultureller Gewohnheiten und Fertigkeiten, sei dann als *ethnische Pluralisierung* bezeichnet, die *vertikale* ethnische Ungleichheit als *ethnische Schichtung*. Es gibt sie beispielsweise in der Form systematischer ethnischer Bildungsungleichheiten. Entsprechend wird der Fall der *horizontalen* ethnischen Differenzierung als *ethnische Segmentation* bezeichnet. Es ist die ›Abspaltung‹ einer ansonsten als gleichrangig angesehenen ethnischen Gruppe als (relativ) autonome gesellschaftliche Untereinheit. Gibt es für derartige Segmente zusätzlich eine *vertikale* Rangordnung, sei von einem *ethnischen (Neo-)Feudalismus* gesprochen. Es ist eine Situation, die einem Kastensystem nicht unähnlich ist, und manche Autoren haben, etwa im Zusammenhang der Situation der Farbigen in den USA, von einem Quasi-Kastensystem gesprochen.¹²

Die beschriebenen Varianten sozialer Strukturen lassen sich schon eher bewerten als die Muster der individuellen Inklusionen, und zwar von der Perspektive aus, daß die Aufnahmegesellschaften in der Regel *funktional* differenziert sind. Von ihrer ›Konstitution‹ her vertragen sie askriptive Ungleichheiten und Differenzierungen nicht, selbst wenn es sie als auch recht dauerhafte strukturelle Verfestigungen geben sollte. Vollkommen unproblematisch ist vor diesem Hintergrund zunächst jedoch die *ethnische Pluralisierung* – die kulturelle Vielfalt ethnischer Lebensweisen und Traditionen als ansonsten individualisierter Lebensstil. Mehr noch: Diese Art der Vervielfältigung und Bereicherung individueller Eigenschaften und Verhaltensweisen ist geradezu ein Produkt der modernen, funktional differenzierten Gesellschaften und, so kann sogar vermutet werden, *nur* im Rahmen der dafür typischen Verfassung und ›Leitkultur‹ des Schutzes von Liberalität und Individualität möglich. Und die funktionalen Gesellschaften leben wiederum gerade von dieser Pluralisierung der kulturellen Vielfalt und Anregung. Sie wirkt als eine Art von Mutationsbeschleunigung, und man kann sogar annehmen,

12 Gerald D. Berreman, *Caste in India and the United States*, in: *American Journal of Sociology*, 64. 1960, S. 120–127.

daß ein nicht geringer Teil der in der Tat unglaublichen Dynamik, etwa der Vereinigten Staaten, aber auch anderswo, mit der im Zuge der Immigrationsbewegungen eingeleiteten und immer weiter fortgetriebenen ethnischen Pluralisierung zusammenhängt. Moderne Gesellschaften, Migration und kulturelle Pluralisierungen bilden eine Einheit.

Für die drei anderen Alternativen zur gesellschaftlichen Assimilation kann das jedoch *nicht* gesagt werden. *Ethnische Schichtungen* mögen angesichts der langfristigen Wirkungen von Statusvererbungen auch in den offensten Gesellschaften unvermeidlich sein, aber sie bleiben ein askriptives Fremdelement und ein politisches Ärgernis, weil sie mit den Gleichheitspostulaten der funktionalen Differenzierung nicht vereinbar sind. Das gilt jedoch (zunächst) nur für die *Unterschichtung* durch Einwanderer. *Überschichtungen*, wie derzeit im Fall der asiatischen Einwanderer in die USA, sind eher Anzeichen für kompetitive Herausforderungen auch der einheimischen Bevölkerung. Und der Wettbewerb *ist* ein Strukturmerkmal der modernen Gesellschaften. Systemfremd würde die *Überschichtung* erst wieder mit ihrer ethnisch gefärbten ständischen Verfestigung. Die Unvereinbarkeit mit den Prinzipien der funktionalen Differenzierung gilt erst recht für die Persistenz ethnischer Segmente. *Ethnische Segmentierungen* und ›Parallelgesellschaften‹ können als eine Form der funktionalen Entdifferenzierung und damit als ein Rückfall in vormoderne gesellschaftliche Strukturen der ständischen Versäulung verstanden werden. Bei annähernd gleicher Macht zwischen ihnen drohen stets (dann) auch ethnische Konflikte über die Dominanz der jeweils eigenen kulturellen Codierung, wie das nach wie vor auch in einigen (west-) europäischen Ländern der Fall ist. Vollends unvereinbar mit den Konstruktionsprinzipien funktionaler Differenzierung ist schließlich die vertikale ethnische Segmentation, die wir oben als *ethnischen (Neo-)Feudalismus* bezeichnet haben.

System-Integration und ethnische Konflikte

Die Integration eines sozialen Systems als *Gesamtheit* wird als *System-Integration* bezeichnet, im Unterschied zur Sozialintegration von Akteuren *in* ein soziales System, von der oben die Rede war. System-Integration liegt dann vor, wenn die Teile des sozialen Systems, etwa eine Gesellschaft, untereinander verbunden und wechselseitig voneinander abhängig sind, jedes für sich damit ein ›integraler‹ Bestandteil des gesamten (sozialen) Systems ist und dadurch ein *gesellschaftlicher Zusammenhalt* der verschiedenen Teile – Akteure, Aggregate und Teil-Systeme – gegeben ist. Als Minimalbedingung der Systemintegration läßt sich die *Abwesenheit* von (offenen und systematischen) *Konflikten* zwischen Teilen der Bevölkerung, etwa zwischen sozialen Klassen, bzw. bestimmten Teil-Systemen, etwa zwischen Regionen, benennen. Die Sy-

stem-Integration ist das zentrale Problem aller in verschiedene Aggregate und/oder Teil-Systeme differenzierten Gesellschaften. *Ethnische* Konflikte sind dann jener Spezialfall einer System-Desintegration, bei der es gewisse ethnisch codierte Spaltungen der ethnischen Ungleichheit und/oder, besonders, der ethnischen Differenzierung gibt.

Es gibt die ethnischen Konflikte in verschiedenen Formen: als *Mikro*-Konflikte zwischen Personen in Alltagssituationen, etwa als soziale Distanzen oder Fremdenfeindlichkeit, als *Meso*-Konflikte zwischen – mehr oder weniger – organisierten Gruppen und anderen Assoziationen und als *Makro*-Konflikte zwischen voneinander abgegrenzten ethnischen Segmenten. Gesellschaftlich bedeutsam sind insbesondere die kollektiv codierten und organisierten Makro-Konflikte und Gefährdungen der System-Integration. Es gibt sie in ethnisch homogenen wie in ethnisch heterogenen Gesellschaften. Ethnische Konflikte können damit – zunächst – *nicht* als ›Alternativen‹ zur Assimilation angesehen werden. Im Gegenteil: Es gibt Beobachtungen, wonach, ganz analog zum Tocqueville-Paradox, die Mobilisierung von ethnischen Konflikten mit einer Annäherung wenigstens von Teilgruppen, etwa von (relativ) deprivierten ethnischen Eliten, an die zentralen institutionellen Bereiche der (Aufnahme-)Gesellschaft und deren Assimilation, etwa nach Sprachvermögen oder Bildung, sogar wahrscheinlicher wird. Die System-Integration und die individuelle wie die gesellschaftliche Assimilation von Migranten und ethnischen Gruppen sind jedenfalls konzeptionell *unabhängig* voneinander. In Schaubild 4 ist das skizziert.

Schaubild 4: (System-)Integration, Assimilation und ethnische Konflikte

		Gesellschaftlicher Zusammenhalt	
		ja	nein
Assimilation	ja	System-Integration	kollektive Konflikte im ethnisch homogenen Milieu (z.B. Klassenkonflikte)
	nein		ethnische Konflikte

Aber auch wenn sich die System-Desintegration und die ethnischen Konflikte begrifflich nicht als Alternativen zur Assimilation fassen lassen, bleibt doch zu prüfen, ob es nicht gleichwohl empirische und theoretisch begründbare Zusammenhänge zwischen bestimmten Formen der Assimilation und ihrer Alternativen und dem Auftreten ethnischer Konflikte gibt. Darüber lässt sich, auch unabhängig von den sehr speziellen Bedingungen der Emergenz ethnischer Konflikte, bereits einiges vor dem Hintergrund der gut bekannten Be-

dingungen der Systemintegration von sozialen Gebilden bzw. ganzer Gesellschaften allgemein sagen.

Die wichtigste Bedingung der Systemintegration und der Verhinderung kollektiver Konflikte ist die Existenz von *übergreifenden* Interdependenzen, speziell auch ökonomischer und institutioneller Art, einschließlich der Existenz von persönlichen sozialen Beziehungen und Netzwerken, die die verschiedenen Aggregate und Teil-Systeme übergreifen.¹³ Die Folge davon ist, daß es zwar möglicherweise deutliche Konfliktlinien, etwa über dominante Interessen, gibt, daß sich die Konfliktinteressen aber immer gleichzeitig mit hohen Opportunitätskosten überkreuzen. Die einander überlappenden sozialen Beziehungen sorgen dann bei evtl. drohenden oder schon angelauten Eskalationen für eine, dann auch kommunikativ abstützbare, Entschärfung. Das ist besonders ausgeprägt bei der *funktionalen* Differenzierung einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung in den komplexen modernen Gesellschaften, die sich von funktionsfremden Merkmalen der Akteure *abgekoppelt* hat und bei der *nur* die funktionale Leistung zählt, eine Konstruktion, die sich sozusagen mit ihrer Differenzierung selbst trägt und (systemisch) integriert: Arbeitsteilige Zusammenhänge, die sich nicht gleichzeitig systematisch auf typische Aggregate und/oder Segmente der Gesellschaft, etwa ethnische Gruppen, beziehen, erzeugen gerade diese Interdependenzen und verhindern jede Selbstgenügsamkeit und funktionsfremde Spaltung, von der her erst segmentierende offene und systematische Konflikte ausgehen könnten. Das ist gut bekannt, und etwa Niklas Luhmann hat diesem Mechanismus der Selbstintegration funktional differenzierter komplexer Gesellschaften in seinen Arbeiten, speziell aber mit seiner Idee von der ›Legitimation durch Verfahren‹, eine wichtige Grundlage gegeben. Es ist die Übertragung der Idee des Marktes auf den Zusammenhang *aller* Funktionssysteme. Besondere Loyalitäten und Identifikationen mit der betreffenden Gesellschaft, Wirkgefühle oder eine ›organische Solidarität‹ der einzelnen Akteure sind dabei, das sei hinzugefügt, nicht erforderlich. Sie behindern die funktionalen Abläufe, die für diese Form der Systemintegration sorgen, eher.

Das Problem der Entstehung systematischer Konfliktlinien und der System-Desintegration gilt damit speziell für den Fall der nicht-funktionalen (vertikalen) sozialen Ungleichheit und Differenzierung von Teil-Systemen und ihrer Segmentation, etwa nach einer ethnischen Codierung. Insofern können alle assimilativen Umstände und Prozesse, die zur konsequenten funktionalen Interdependenz der verschiedenen Bevölkerungsteile und Teilsysteme einer Gesellschaft und damit zur Entschärfung speziell der vertikalen, nicht funktional bedingten sozialen Ungleichheiten und zur De-Segmen-

13 Vgl. dazu Ashutosh Varshney, *Ethnic Conflict and Civic Life. Hindus and Muslims in India*, New Haven/London 2002.

tation der Teil-Systeme beitragen, als die zentrale Bedingung zur Verhinderung system-desintegrativer Konflikte angesehen werden. Vice versa. Dazu aber gehört – letztlich – die Absorption der Angehörigen der ethnischen Gruppen in die Aufnahmegesellschaft und die Auflösung der ethnischen Codierungen von sozialer Ungleichheit. Der Grund ist einfach: Ohne ethnisch strukturierte und codierte (vertikale) Ungleichheiten gibt es kein Motiv für einen politisierten kollektiven Konflikt. Insofern das alles eng mit der Inklusion speziell in die (primären) Arbeitsmärkte und die Kern-Institutionen der Aufnahmegesellschaft verbunden ist, kann (erneut) die *strukturelle Assimilation* als die zentrale Bedingung nun der Systemintegration funktional differenzierter Gesellschaften mit ethnisch heterogenen Populationen angesehen werden. Die anderen Dimensionen der Assimilation sind dafür entweder bedeutungslos, wie die emotionale Assimilation, oder sie wirken im Hintergrund, wenngleich in durchaus bedeutsamer Weise. In Schaubild 5 ist das im Anschluß an die Systematik in den Schaubildern 1 bis 3 zusammengefaßt.

Schaubild 5: Systemintegration und die strukturellen Grundlagen ethnischer Konflikte

Bezug	Aspekt	Bedingung(en) der System-Integration	Strukturelle Grundlagen ethnischer Konflikte
soziale Systeme (Gesellschaften insgesamt)	System-Integration	Interdependenzen; strukturelle Assimilation; soziale Assimilation	Ethnische Schichtung Ethnische Segmentation Ethnischer (Neo-)Feudalismus

Es sei noch ergänzt, daß die vertikale ethnische Ungleichheit nur das (notwendige) Motiv für den ethnischen Konflikt abgibt. Hinzu müssen gewisse Bedingungen der Mobilisierbarkeit ethnischer Konflikte treten. Dazu gehört aber insbesondere die ethnische Segmentation als die erforderliche organisatorische, soziale und lebensweltliche Basis einer solchen Mobilisierung. Als Alternativen zur konfliktauflösenden (strukturellen und gesellschaftlichen) Assimilation lassen sich damit insgesamt die ethnische Schichtung einerseits und die ethnische Segmentation und der ethnische (Neo-)Feudalismus andererseits angeben. Freilich folgt auch aus der stärksten ethnischen Segmentation keineswegs automatisch auch schon ein systematischer ethnischer Konflikt. Sie ist nur, wenn man das so sagen will, die verstärkte Bedingung der Möglichkeit dafür.

Perspektiven

In diesem eher konzeptionellen Beitrag ging es vorwiegend um die begrifflichen Alternativen und um mögliche strukturelle Ergebnisse von Prozessen der (intergenerationalen) Integration, sowie auch um deren Bewertung vor dem Hintergrund der Funktionsbedingungen komplexer, funktional differenzierter Gesellschaften. Danach sehen die meisten Alternativen zur Assimilation nicht sonderlich wünschenswert aus, bis auf die horizontale Ungleichheit einer im wesentlichen kulturellen ethnischen Pluralisierung in Form von individualisierten Lebensstilen. Alle anderen Alternativen liefen entweder auf askriptiv begründete vertikale Rangordnungen, gesellschaftliche Segmentationen und Quasi-Kasten-Systeme, (kollektive) Konflikte oder auf wohl generell kaum akzeptable Situationen hinaus, wie die Marginalisierung der Migranten.

Abschließend seien noch einige kurze theoretische Begründungen dafür angedeutet, warum auch empirisch kaum zu erwarten ist, daß im Zuge der auch neueren internationalen Wanderungen und der Emergenz transnationaler Systeme etwas anderes als die Assimilation der Migranten im Generationenverlauf geschieht. Die Überlegung ist einfach und naheliegend¹⁴: Im Kern aller zur (gesellschaftlichen) Assimilation alternativen Vorgänge, nämlich der Auflösung ethnischer Schichtungen, ethnischer Segmentationen und neo-feudaler ethnischer (Quasi-)Kastenbildungen, steht die *strukturelle* Assimilation der *individuellen* Migranten, ihre Inklusion in die zentralen Funktionsbereiche der (Aufnahme-)Gesellschaft also, speziell über den Erwerb von Bildungsqualifikationen und die Beteiligung am primären Arbeitsmarkt. Mit ethnisch strukturierten Nachteilen bei der strukturellen Assimilation hängen insbesondere die vertikalen ethnischen Ungleichheiten und Differenzierungen zusammen. Alles andere hängt, jedenfalls in den funktional differenzierten (Markt-)Gesellschaften, auch daran, und auch jede multiple Inklusion der gleichzeitigen Sozialintegration in die Aufnahmegesellschaft und die ethnische Gruppe setzt sie voraus. Die strukturelle Assimilation bedeutet aber die Inklusion in die *zentralen* Institutionen und Beziehungsnetze der jeweiligen sozialen Umgebung. Nach wie vor und trotz aller transnationalen und supra-staatlichen Vorgänge sind dafür aber die jeweiligen *nationalstaatlichen* Institutionen und Kulturen von entscheidender Bedeutung, vor allem im jeweiligen Bildungssystem, und wenn es die Nationalstaaten nicht sind, dann sind es mindestens die jeweiligen regionalen oder lokalen Verhältnisse, in

14 Vgl. ausführlicher dazu Hartmut Esser, Integration und ethnische Schichtung. Gutachten für die Unabhängige Kommission ›Zuwanderung‹, Berlin 2001; ders., Does the ›New‹ Immigration Require a ›New‹ Theory of Intergenerational Integration? Manuscript presented at the Conference on ›Conceptual and Methodological Developments in the Study of International Migration‹, Princeton, NJ, 23./24.5.2003.

denen sich die Migranten niederlassen oder in ihren Investitionen orientieren. Insofern gibt es weiterhin *immer* bestimmte *nicht*-ethnische institutionelle und kulturelle Kerne, an denen sich die Akteure schon in ihrem *eigenen* Interesse orientieren müssten – und das empirisch auch tun, wenn sie es denn können. Und genau deshalb behalten auch unter den Bedingungen der ›*new immigration*‹ und des Transnationalismus die stärker *generalisierten* Formen von Kapital, wie eine universal verwendbare Sprache, nicht an ethnische Grenzen gebundene soziale Beziehungen oder Humankapital in Form von technischem oder administrativem Wissen, ihre Position als konstitutioneller Kern der Investitionen, und nicht zuletzt die (transnationalen) ethnischen Unternehmer sind darauf angewiesen und nutzen es.

Alles das trifft, so sei noch einmal betont, ganz besonders auf den Fall der modernen, funktional differenzierten Gesellschaften zu, die zu den Zielen gerade der internationalen Migration vor allem gehören. Ethnische Ungleichheiten sind, bis auf den wichtigen und in der Tat äußerst produktiven Fall der horizontalen ethnischen Pluralisierung in kulturelle Lebensstile, ebenso wie die ethnischen Segmentationen und speziell der ethnische (Neo-) Feudalismus mit den Konstruktionsprinzipien dieses Gesellschaftstyps *nicht* vereinbar. Die Auflösung dieser sozialen Strukturen ist – als gesellschaftliche Assimilation – eng mit der *strukturellen* (individuellen) Assimilation verbunden. Sie ist gleichzeitig der zentrale und unersetzbare Kern jeder nachhaltigen Sozialintegration der individuellen Migranten *und* der System-Integration des ganzen gesellschaftlichen Zusammenhangs. Insofern auch andere Aspekte der individuellen Assimilation davon betroffen sind, wie die Struktur der sozialen Beziehungen oder die Beibehaltung oder Änderung bestimmter kultureller Eigenheiten, gilt das entsprechend.

Es gibt, so gesehen, zur individuellen strukturellen Assimilation als Modell der intergenerationalen Integration *keine* (vernünftige) Alternative. Im Zuge der ökonomischen und politischen Globalisierung dürften diese strukturell begründeten Tendenzen zur (strukturellen) Assimilation und zur Auflösung der ethnischen Strukturierungen auch nicht abnehmen, selbst wenn das manchmal anders erscheint. Ganz im Gegenteil: Jetzt gibt es *weltweit* nur noch das *eine* übergreifende gesellschaftliche Ziel und nur noch *eine* Art von effizienten Mitteln, ökonomischer Gewinn und Wissen über technische Effizienz. Und alles, was sich dem widersetzt, bleibt zurück. Karl Marx hat das in einer prophetischen Stelle des Kommunistischen Manifestes einmal so beschrieben:

»Die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung zeichnet die Bourgeoisepoche vor allen früheren aus. *Alle* festen, eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, *alle* neugebildeten veralten,

ehe sie verknöchern können. *Alles* Ständische und Stehende verdampft, *alles* Heilige wird entweiht, und die Menschen sind endlich gezwungen, ihre Lebensstellung, ihre gegenseitigen Beziehungen mit nüchternen Augen anzusehen... An die Stelle der alten lokalen und nationalen Selbstgenügsamkeit und Abgeschlossenheit tritt ein allseitiger Verkehr, eine *allseitige* Abhängigkeit der Nationen voneinander.«¹⁵

Es ist die *globale* Verallgemeinerung des Modells des race relation cycle von Robert S. Park von der schließlich ›unvermeidlichen‹ und dann auch ›irreversiblen‹ Assimilation der Migranten angesichts der nunmehr weltweiten Institutionalisierung der sozialen Produktionsfunktionen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung.

Hinzu kommen weitere, sozusagen strukturell und konstitutionell eingebaute assimilative Konsequenzen dieses Prozesses. Der zunehmende internationale Wettbewerb verdrängt beispielsweise, wenigstens in der Tendenz, alle ›irrationalen‹ und unproduktiven askriptiven Hemmnisse, Distanzen und Diskriminierungen und damit eine zentrale weitere Barriere der (längerfristigen) Assimilation und Absorption. Ethnische Schichtungen oder gar ein ethnischer (Neo-)Feudalismus und der globale Kapitalismus sind, weil der auch ein Teil der funktionalen Differenzierung dann der ganzen Welt ist, strukturell *nicht* miteinander vereinbar. Die so vorangetriebene weltweite Assimilation an die Vorgaben der liberal-kapitalistischen Ordnung läßt ferner, ebenfalls wieder auf der Grundlage seiner strukturellen Besonderheiten, *jede* Art der kulturellen und ethnischen Pluralisierung zu, das aber nur als eine im Grunde individualisierte Angelegenheit eines privat gepflegten Lebensstils und des Auslebens bestimmter individueller Präferenzen: als *horizontale* ethnische (oder sonstige) *Ungleichheit*, etwa in der freiwilligen Wahl des Wohnortes in einer Stadt nach ethnischen Vorlieben. Die nicht nur im Zuge der ›new immigration‹ beobachtbaren kollektiven Formen der lokalen wie der transnationalen ethnischen Segmentationen und die politisch motivierten ethnischen Konflikte und religiösen Fundamentalismen sind, so gesehen, wohl nur Zwischenschritte auf dem Weg dorthin. Es hat sie im Zuge der Modernisierung immer gegeben, und von den vielen ›alternativen‹ Vorgängen dazu, die in der Geschichte der Modernisierung, der internationalen Migration und der Integration der Migranten einstmals ähnlich beunruhigten, spricht heute fast niemand mehr.

15 Karl Marx/Friedrich Engels, Manifest der Kommunistischen Partei, in: dies., Ausgewählte Schriften, Stuttgart 1953 (zuerst 1848), S. 23–54, hier S. 26f.; Hervorhebungen nicht im Original.

Frank Kalter und Nadia Granato

Sozialer Wandel und strukturelle Assimilation in der Bundesrepublik

Empirische Befunde mit Mikrodaten der amtlichen Statistik

Die Frage nach der Assimilation von Migranten in der Aufnahmegesellschaft stellt ohne Zweifel eines der zentralen Themen der Migrationssoziologie dar. Kaum ein Begriff hat die Forschungsaktivitäten mehr bestimmt und kaum ein Begriff hat die Gemüter gleichzeitig mehr bewegt. Sieht man einmal von ideologischen oder normativen Debatten ab, in denen ›Assimilation‹ genau wie die Gegenbegriffe ›Multikulturalismus‹ bzw. ›Pluralismus‹ als politische Programme mißverstanden werden, so verbirgt sich dahinter meist die nüchterne Frage, ob die Gruppe der Migranten und die der Einheimischen im Hinblick auf bestimmte Merkmale in etwa die gleiche Verteilung aufweisen bzw. ob dies im Laufe der Zeit und in der Folge der Generationen theoretisch zu erwarten und empirisch zu beobachten ist. Assimilation wird somit letztlich als eine Makroeigenschaft (ein relationales Merkmal zweier Gruppen) und nicht als ein individuelles Merkmal eines einzelnen Migranten verstanden. Durch diese Auffassung, die sich zumindest implizit in vielen neueren und differenzierteren Konzeptionen findet, können bisherige Schwierigkeiten und Kritikpunkte um ›alte‹ Begriffsverwendungen ausgeräumt werden¹: Einerseits wird somit explizit berücksichtigt, daß es auch Verschiedenheiten innerhalb der einzelnen Gruppen gibt (und dadurch erübrigt sich die Vorstellung eines bestehenden ›Anpassungsstandards‹). Andererseits ist in keiner Weise vorweggenommen, daß eine Konvergenz der Verteilungen nur in einer Richtung, d.h. etwa nur von der Seite der Migranten, erfolgen kann.

In diesem Beitrag wird die so verstandene klassische Frage nach der Assimilation erneut aufgegriffen, indem sie in sehr allgemeiner Weise auf die strukturelle Situation der Arbeitsmigranten und ihrer Nachkommen in der Bundesrepublik Deutschland bezogen wird. Genauer wird untersucht, ob

1 Hierzu s. auch Richard Alba/Victor Nee, Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, in: *International Migration Review*, 31. 1997, S. 826–874, hier S. 834; Hartmut Esser, *Soziologie. Spezielle Grundlagen*, Bd. 2: Die Konstruktion der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 2000, S. 288.

sich über die letzten Jahrzehnte eine Angleichung zwischen den in Deutschland lebenden Migranten und den einheimischen Deutschen feststellen läßt, wenn man die typischen Lebensumstände betrachtet. Mit ›typischen Lebensumständen‹ ist dabei die positionelle Lage im Hinblick auf die zentralen Lebensbereiche ›Arbeit‹, ›Familie‹ und ›Wohnort‹ gemeint, also etwa die Tatsache, daß man ein verheirateter, vollzeitbeschäftigter Angestellter ohne Kinder in einer Großstadt ist. Gerade der strukturellen Dimension wird im Eingliederungsprozeß eine zentrale Bedeutung zugemessen², nicht zuletzt weil diese positionellen Lagen in vielfältiger Weise die ›Logik der Situation‹ von Akteuren bestimmen und insofern einen Einfluß auf viele andere Lebens- bzw. Assimilationsaspekte ausüben.

Ob bzw. unter welchen Bedingungen eine Assimilation zu erwarten ist, stellt für die Migrationssoziologie nach wie vor eine theoretische Herausforderung dar. Die klassischen Arbeiten der Chicago-Schule³ haben in ihr letztlich das unausweichliche Ergebnis eines Prozesses gesehen, der über mehrere unterscheidbare Stadien und vor allem über mehrere Generationen verläuft. Diese Generationen-Zyklusmodelle beruhten jedoch auf einer sehr spezifischen historischen Situation und stellten im Kern lediglich generalisierte deskriptive Befunde, aber keine Theorien in einem engeren Sinne dar. Dementsprechend sind sie auf massive Kritik gestoßen, die an der Universalität dieses ›Assimilationsmodells‹ zweifelte. Zum Teil äußerte sich diese Kritik gleichsam im anderen Extrem, daß man nun das gegenteilige Phänomen für fast ebenso unausweichlich hielt, die Segmentation in ihren verschiedenen Facetten wie räumliche Segregationen und langfristige ethnische Schichtungen.⁴ Mittlerweile geht man jedoch davon aus, daß sich die Frage nach der Assimilation nicht mit einem klaren und schon gar nicht mit einem generellen ›ja‹ oder ›nein‹ beantworten läßt, sondern daß die Existenz assimilativer oder segmentativer Tendenzen immer von bestimmten Randbedingungen abhängig ist, die nicht zuletzt durch einen spezifischen Kontext und eine spezifische historische Situation geprägt sind.⁵

Aus einer akteurs- und ressourcentheoretischen Perspektive läßt sich dennoch argumentieren, daß ein Trend zu einer strukturellen Assimilation

2 Esser, Soziologie, S. 304.

3 Z.B. Robert E. Park/Ernest W. Burgess, *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago 1921; Robert E. Park, *Race and Culture*. Glencoe, IL 1950; Milton M. Gordon, *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York 1964.

4 Z.B. Marcus L. Hansen, *The Problem of the Third Generation Immigrant*, Rock Island 1938; Tamotsu Shibusaki/Kian Kwan, *Ethnic Stratification*, New York 1965.

5 Hartmut Esser, *Nur eine Frage der Zeit? Zur Eingliederung von Migranten im Generationen-Zyklus und zu einer Möglichkeit, Unterschiede hierin zu erklären*, in: ders./Jürgen Friedrichs (Hg.), *Generation und Identität*, Opladen 1990, S. 73–100.

unter den Bedingungen moderner Gesellschaften zumindest *sehr wahrscheinlich* ist.⁶ Kurz gefaßt läßt sich das Kernargument etwa so formulieren: Die Verhaltensweisen, die zu bestimmten strukturellen Lagen führen – also das familiäre Verhalten, die Bildungs-, Arbeitsplatz- und Wohnortentscheidungen –, können letztlich als eine Art von *Investition* aufgefaßt werden, durch die ein Zugang zu bestimmten höheren Gütern bzw. Zielen (z.B. Einkommen und soziale Anerkennung) erlangt werden soll. Welche Investitionsstrategien dazu besser oder schlechter geeignet sind, ist unter anderem von den gesellschaftlichen Randbedingungen abhängig. *Ceteris paribus* (!) wird eine Angleichung der gesellschaftlichen Randbedingungen (wie durch den Akt der Migration) somit zu einer Angleichung in den entsprechenden Verhaltensweisen führen.⁷ Diese Grundidee läßt sich zumindest implizit in vielen Beiträgen zur Assimilationstheorie entdecken – in bezug auf die familiäre Assimilation beispielsweise sehr deutlich im Value-of-Children-Konzept.⁸

Frägt man, ob sich diese grundsätzliche Erwartung einer strukturellen Angleichung für den Fall der Bundesrepublik Deutschland bestätigen läßt, so erkennt man, daß die Frage nach der Assimilation auch auf der empirischen Seite eine Herausforderung darstellt. Wenn man Assimilation wie oben vorgeschlagen definiert, so stellen Regressionskoeffizienten zunächst sehr geeignete und flexible Assimilationsmaße dar, da sie einen Gruppenunterschied in bezug auf ein bestimmtes abhängiges Merkmal kennzeichnen und somit dem ›Makrocharakter‹ Rechnung tragen (s.u.). Sie sind nicht zuletzt deshalb das vorwiegende Werkzeug der Analyse ethnischer Ungleichheitsstrukturen. Allerdings erweisen sie sich im Falle von Merkmalen, die nominalskaliert sind und relativ viele Ausprägungen besitzen, als wenig geeignet – und diese Eigenschaft besitzen auch die generellen Lebenslagen, die hier betrachtet werden sollen. Potentielle Alternativen bieten in diesen Fällen Segregationsmaße wie z.B. der Dissimilaritätsindex oder der Gini-Index. Sie setzen die Idee einer Gleichheit von Verteilungen zweier Gruppen noch direkter, gleichsam ›eins zu eins‹ in die empirische Praxis um. Die Segregationsindizes weisen jedoch ein nicht unbeträchtliches Problem auf: Im Gegensatz zu Regressionsverfahren besteht hier bislang keine zufriedenstellende Möglichkeit,

6 Ders., *Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft*, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 17. 1988, S. 235–248.

7 Frank Kalter/Nadia Granato, *Demographic Change, Educational Expansion, and Structural Assimilation of Immigrants. The Case of Germany*, in: *European Sociological Review*, 18. 2002, S. 199–216.

8 Cigdem Kagıtcıbası, *Sex Roles, Values of Children, and Fertility*, in: dies. (Hg.), *Sex Roles, Family, and Community in Turkey*, Bloomington 1982, S. 151–180; Bernhard Nauck, *Sozialer Wandel, Migration und Familienbildung bei türkischen Frauen*, in: ders./Ute Schönplüg (Hg.), *Familien in verschiedenen Kulturen*, Stuttgart 1997, S. 162–199.

wichtige Drittvariablen (und damit Ceteris-paribus-Bedingungen) zu kontrollieren. Ein sozialer Wandel, der sich in bezug auf solche Drittvariablen ereignet hat, kann somit nicht aus einer Beurteilung einer Angleichung in interessierenden Variablen ›herausgerechnet‹ werden, und infolgedessen ist das sich bietende Assimilationsbild möglicherweise verzerrt.

Betrachtet man den speziellen deutschen Kontext über die letzten Dekaden, so scheinen hier vor allem zwei strukturelle Veränderungen bedeutsam zu sein, da sich die mit ihnen verbundenen Variablen unmittelbar auf die betrachteten ›typischen Lebensumstände‹ auswirken: Auf der einen Seite hat sowohl in der Teilpopulation der Migranten als auch in der Teilpopulation der ›Einheimischen‹ ein erheblicher demographischer Wandel stattgefunden. Während der Anwerbestopp und die nachfolgende Dominanz des Familiennachzugs zu einer fundamental gewandelten Alters- und Geschlechtszusammensetzung der Migrantengruppen geführt haben, ist die deutsche Bevölkerung tendenziell gealtert. Alter und Geschlecht hängen jedoch unmittelbar mit den typischen Lebensumständen zusammen, und somit könnte der demographische Wandel den Assimilationstrend beeinflusst haben. Ein weiterer zentraler Wandel, der das Assimilationsbild eventuell verzerren könnte, ist die Bildungsexpansion. Auch die Bildungsqualifikationen bestimmen (als einsetzbare Ressourcen) in vielfältiger Weise die übrigen strukturellen Dimensionen der Assimilation⁹, und eine Zunahme des mittleren Bildungsniveaus bedeutet somit, daß eine etwaige Angleichung der Lebensumstände der Migranten nicht vor dem Hintergrund eines konstanten Vergleichslevels erfolgen konnte.

Um die Ausgangsfrage adäquat behandeln zu können, wird in diesem Beitrag deshalb zunächst ein Verfahren vorgestellt, das dieses grundsätzliche Problem einer Kontrolle von sozialem Wandel bei der Beurteilung von Assimilationsphänomenen beheben kann. Danach werden die Daten der Volkszählung 1970 und der Mikrozensen 1989 und 1996 beschrieben, die für die Beurteilung einer Angleichung in den Lebensumständen herangezogen werden. Anschließend werden die einzelnen Ergebnisse dargestellt und im abschließenden Abschnitt diskutiert.

9 Hartmut Esser, Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher, in: ders./Friedrichs (Hg.), *Generation und Identität*, S. 127–146; Bernhard Nauck, *Bildungsverhalten in Migrantenfamilien*, in: Peter Büchner u.a. (Hg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. Materialien zum 5. Familienbericht, München 1994, S. 105–141.

Die Messung von Assimilation: eine Verbindung von Regressions- und Segregationsansatz

Die gängige Methode, assimilative oder nicht-assimilative Tendenzen nachzuweisen, besteht darin, Effekte der ethnischen Gruppenzugehörigkeit in Regressionsmodellen zu betrachten. Führt man beispielsweise eine Regression des Einkommens auf die Variable ›türkisch‹ durch, so erhält man einen Koeffizienten, den ›Effekt‹, der in diesem Fall den Einkommensabstand zur Referenzgruppe angibt.¹⁰ Implizit wird damit Assimilation – wie im ersten Abschnitt vorgeschlagen – tatsächlich als eine Makroeigenschaft aufgefaßt: Perfekte Assimilation, d.h. kein Effekt des Merkmals ›türkisch‹, würde im Falle einer Regression des Einkommens nämlich bedeuten, daß der Mittelwert der Gruppe der Türken identisch ist mit dem Mittelwert der Referenzgruppe, obwohl es innerhalb beider Gruppen Varianzen geben wird. Stellt man nun fest, daß die Stärke des (negativen) Effekts der Variable ›türkisch‹ auf das Einkommen zwischen zwei Zeitpunkten abnimmt, so würde man von einer Tendenz zur Einkommensassimilation sprechen. Genau diese Vorstellung sich abschwächender Effekte der Ethnizität steckt letztlich auch hinter der Begriffsverwendung von Richard Alba und Victor Nee, die unter Assimilation verstehen: »the attenuation of an ethnic or racial distinction and the cultural and social differences that are associated with it«.¹¹ Ein Regressionskoeffizient entspricht diesem Konzept, und da entsprechende Verfahren nicht nur auf metrische abhängige Variablen (wie etwa das Einkommen) beschränkt sind, sondern auch für kategoriale, begrenzte oder zeitveränderliche abhängige Variablen existieren, stellt der Regressionsansatz ein zentrales Instrument der Assimilationsforschung dar.

Ein weiterer wichtiger Grund dafür liegt auch in der Tatsache, daß es Regressionsmodelle sehr bequem und sehr flexibel erlauben, sogenannte Drittvariablen bei der Bestimmung der ethnischen Effekte zu kontrollieren. So können beispielsweise das Alter, das Geschlecht und das Bildungsniveau neben dem Merkmal ›türkisch‹ mit in die Regression des Einkommens auf-

10 Im einfachsten Fall stellt ein Regressionsmodell eine abhängige Variable Y als Linearkombination einer unabhängigen Variablen X und einem Fehlerterm ε dar: $Y = b_0 + b_1X + \varepsilon$. Die beiden Koeffizienten b_0 und b_1 werden dabei aufgrund der vorliegenden Daten geschätzt. Ist X eine Variable, die die Gruppenmitgliedschaft beschreibt (z.B. $X = 1$, falls türkisch, $X = 0$, falls deutsch), so entspricht der geschätzte Koeffizient b_0 dem Mittelwert in der Referenzgruppe ($X=0$) und b_1 bezeichnet den zusätzlichen ›Effekt‹ der Gruppenmitgliedschaft ($X=1$). In der Praxis – und gerade bei Zeitvergleichen – bietet es sich dabei oft an, standardisierte Effekte zu betrachten, im Beispielfall etwa, um den Effekt vom Einkommensniveau unabhängig zu machen.

11 Alba/Nee, *Rethinking Assimilation Theory*, S. 834.

genommen werden.¹² Der ermittelte Koeffizient für die Gruppe der Türken spiegelt dann den ethnischen Effekt unter der Annahme wider, daß die Gruppe der Türken im Hinblick auf diese Merkmale der Referenzgruppe entspreche. Vergleicht man die ethnischen Effekte nun über die Zeit, so werden über diesen Weg strukturelle Veränderungen wie der demographische Wandel oder die Bildungsexpansion aus einer Beurteilung von Assimilationstrends herausgerechnet.

Eine grundsätzliche Alternative zum Regressionsansatz ist die Verwendung sogenannter Segregationsindizes. Sie kommen in der Migrationsforschung vor allem dann zum Einsatz, wenn es um Fragen der räumlichen Assimilation geht.¹³ In diesem Anwendungsfall erweisen sich Regressionsverfahren als wenig hilfreich, da die abhängige Variable hier aus einem nominalskalierten Merkmal besteht, das relativ viele diskrete Ausprägungen (räumliche Einheiten wie Kreise oder Stadtteile) besitzt. In diesem Fall geeignete Regressionsverfahren, beispielsweise das Multinomiale Logitmodell, würden im Falle von J Ausprägungen bzw. Kategorien insgesamt J-1 verschiedene Effekte einer Gruppenzugehörigkeit liefern. Vergleiche man diese Effekte über die Zeit, so wäre es in vielen Fällen kaum möglich, eine generelle Tendenz zur Assimilation oder Nicht-Assimilation festzustellen, da sich die einzelnen Effekte nicht selten in unterschiedliche Richtungen entwickeln.¹⁴

Der Vorteil von Segregationsindizes liegt nun darin, daß sie für den Grad der Gleichheit zwischen zwei Gruppen (A und B) im Hinblick auf ein nominalskaliertes Merkmal nur eine einzige Maßzahl liefern. Dadurch sind Zeitvergleiche sehr leicht möglich. Mittlerweile liegt eine Vielzahl von verschiedenen Indizes mit verschiedenen Eigenschaften vor.¹⁵ Der prominenteste und gebräuchlichste ist dabei ohne Zweifel der Dissimilaritätsindex D,

12 Das obige Regressionsmodell läßt sich also einfach erweitern zu : $Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_mX_m + \epsilon$, wobei die Gruppenmitgliedschaft nun mit X_1 bezeichnet wird und X_2, \dots, X_m weitere unabhängige Variablen wie Alter, Geschlecht usw. sind. Der geschätzte Koeffizient b_1 ist nun der Effekt der Gruppenmitgliedschaft »unter Kontrolle der Variablen X_2, \dots, X_m «.

13 Z.B. Douglas S. Massey/Nancy A. Denton, Trends in the Residential Segregation of Blacks, Hispanics, and Asians: 1970–1980, in: *American Sociological Review*, 52. 1987, S. 802–825; dies., The Dimensions of Residential Segregation, in: *Social Forces*, 67. 1988, S. 281–315.

14 Frank Kalter, Die Kontrolle von Drittvariablen bei der Messung von Segregation. Ein Vorschlag am Beispiel der familialen Assimilation von Migranten, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 30. 2001, S. 452–464, hier S. 459.

15 Douglas S. Massey/Michael J. White/Phua Voon-Chin, The Dimensions of Segregation Revisited, in: *Sociological Methods and Research*, 25. 1996, S. 172–206.

der mit dem klassischen Aufsatz von Duncan und Duncan¹⁶ seinen Siegeszug antrat. Einer der vielen Gründe dafür ist sicherlich auch die Tatsache, daß er sehr leicht zu berechnen ist.¹⁷

Der Dissimilaritätsindex D setzt das oben skizzierte Verständnis von Assimilation als Makroeigenschaft im Sinne einer Gleichheit von Verteilungen zweier Gruppen über ein Merkmal ebenfalls geradezu perfekt um. Der Wert von D liegt stets zwischen 0 und 1. Der maximale Wert von 1 (›perfekte Segregation‹) ergibt sich, wenn in keiner Kategorie sowohl Mitglieder von A (z.B. Deutsche) als auch von B (z.B. Türken) sind, wenn die beiden Gruppen also disjunkt über die Kategorien verteilt sind. Der minimale Wert von 0 (›perfekte Assimilation‹) ergibt sich, wenn für jede Kategorie der Anteil von A-Mitgliedern an Gesamt-A gleich dem Anteil von B-Mitgliedern an Gesamt-B ist, wenn also die Gruppen A und B anteilmäßig exakt gleich über die einzelnen Kategorien verteilt sind. Eine weitere günstige Eigenschaft von D liegt nun darin, daß sich der errechnete Wert sehr leicht interpretieren läßt: D gibt gerade den Anteil derjenigen aus einer der beiden Gruppen an, die ihre Kategorie wechseln müßten, damit es zu einer gleichen Verteilung beider Gruppen über die Kategorien käme.¹⁸

Segregationsindizes wie der Dissimilaritätsindex stellen somit einen alternativen Ansatz dar, um Assimilationstendenzen in der empirischen For-

16 Otis D. Duncan/Beverly Duncan, A Methodological Analysis of Segregation Indexes, in: American Sociological Review, 20. 1955, S. 210–217.

17 D ist definiert als:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{k=1}^J \left| \frac{A_k}{A} - \frac{B_k}{B} \right|$$

wobei J die Anzahl der Kategorien, A die Anzahl der Personen aus Gruppe A, B die Anzahl der Personen aus Gruppe B, A_k die Anzahl der Personen aus Gruppe A in Kategorie k und B_k die Anzahl der Personen aus Gruppe B in Kategorie k bezeichnet. *Rechenbeispiel:*

k	A_k	B_k	$\left \frac{A_k}{A} - \frac{B_k}{B} \right $
1	100	15	.05
2	200	30	.10
3	200	35	.15
4	500	20	.30
Σ	1000	100	.60

⇒ D = .30

18 Duncan/Duncan, A Methodological Analysis of Segregation Indexes, S. 211; zum Nachweis: Charles F. Cortese/R. Frank Falk/Jack K. Cohen, Further Considerations on the Methodological Analysis of Segregation Indices, in: American Sociological Review, 41. 1976, S. 630–637, hier S. 634f. Im Rechenbeispiel aus Anm. 17 müßte man also entweder 25% der Mitglieder von A oder 25% der Mitglieder von B in eine andere Kategorie einordnen, um eine Gleichverteilung der beiden Gruppen über die vier Kategorien zu erreichen.

schung zu erfassen. Sie bieten sich vor allem dann an, wenn man nominalskalierte Merkmale vor Augen hat, weshalb sie gerade auch für die hier interessierenden Fragen nach den strukturellen Lebenslagen geeignet erscheinen. Allerdings stößt ihre Anwendbarkeit für die Assimilationsforschung bislang auf ein ernsthaftes Hindernis: Während die Regressionsverfahren die wichtige Kontrolle von Drittvariablen erlauben, beruhen die Segregationsindizes auf der sogenannten ›Impartialitätsannahme‹, d.h. auf der Unterstellung, daß Drittvariablen für das Ausmaß einer beobachteten Ungleichheit zwischen zwei Gruppen keine Rolle spielen. Diese Annahme ist aber gerade dann, wenn man Unterschiede zwischen strukturellen Lagen von Migranten und Einheimischen untersucht, oftmals nicht haltbar. Kalter¹⁹ zeigt beispielsweise, daß die Verwendung des Dissimilaritätsindex zur Beurteilung der familialen Lagen von Deutschen und Migranten einen leichten Trend zur Divergenz zwischen 1970 und 1995 anzeigt. Das Bild ändert sich jedoch völlig, wenn man den Index getrennt für verschiedene Alters- und Geschlechtsgruppen anwendet. Wenn in dieser Weise die Veränderungen in der demographischen Struktur beider Gruppen berücksichtigt werden, wird ein deutlicher Trend zu einer Konvergenz sichtbar.

Kalter schlägt deshalb ein Verfahren vor, mit dem man auch innerhalb des Dissimilaritätsindex unabhängige Variablen kontrollieren kann.²⁰ Es beruht auf einer naheliegenden Verbindung zwischen dem Regressions- und dem Segregationsansatz, genauer auf einer formalen Verknüpfung des Dissimilaritätsindex D mit einer bestimmten Regressionsvariante – dem Multinomialen Logitmodell (MNL).²¹ Die Grundidee ist dabei einfach: Der Dis-

19 Die Kontrolle von Drittvariablen bei der Messung von Segregation.

20 Kalter, Die Kontrolle von Drittvariablen bei der Messung von Segregation, S. 459f.

21 Das Multinomial Logitmodell ist die Erweiterung der logistischen Regression für diskrete abhängige Variablen mit mehr als zwei Kategorien. Gibt es im allgemeinen J Kategorien, so läßt sich das MNL durch folgende Formel definieren; z.B. J. Scott Long, *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables* (Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences, Series 7), Thousand Oaks 1997, S. 152:

$$\Pr(y_i = j | x_i) = \frac{\exp(x_i \beta_j)}{\sum_{k=1}^J \exp(x_i \beta_k)}$$

Dabei bezeichnet y_i den Wert der abhängigen Variable für Beobachtung i , x_i einen Vektor, der die Ausprägungen von m unabhängigen Variablen für Beobachtung i enthält, und β_k einen Vektor von $m+1$ Parametern ($\beta_{0k}, \beta_{1k}, \dots, \beta_{mk}$) für jedes $k = 1, \dots, J$. Die Wahrscheinlichkeit (\Pr), daß eine Beobachtung mit der Konstellation von unabhängigen Variablen x_i auf der abhängigen Variable den Wert $y_i = j$ aufweist, ist damit gleich der exponierten Linearkombination von unabhängigen Variablen und den Parametern der jeweiligen Kategorien, geteilt durch die Summe der entsprechenden exponierten Linearkombinationen über alle Kategorien. Um die Parameter

similaritätsindex läßt sich (vgl. Anm. 17) im Prinzip aus den Spaltenprozentwerten einer Kreuztabelle berechnen, in der die Kategorien des interessierenden Merkmals die Zeilen und die Gruppen die Spalten bilden. Diese Spaltenprozentwerte lassen sich auch durch die Koeffizienten eines Multinomialen Logitmodells ausdrücken, und somit läßt sich der Dissimilaritätsindex ebenfalls durch diese Koeffizienten berechnen.²² Da nun innerhalb des MNLM unabhängige Drittvariablen bequem berücksichtigt werden können, läßt sich über diesen Umweg ein adjustierter Wert D' berechnen, der eine Drittvariablenkontrolle vornimmt.²³ Der adjustierte Wert D' ist dabei ähnlich leicht zu interpretieren wie der einfache Dissimilaritätsindex D . Er spiegelt den Anteil der Personen in einer der beiden Gruppen wider, die die Kategorie wechseln müßten, damit es zu einer perfekten Assimilation käme – nun aber unter der Annahme, daß beide Gruppen im Hinblick auf die kontrollierten unabhängigen Variablen gleich sind!

eindeutig zu identifizieren, bestimmt man gewöhnlich eine Referenzkategorie und setzt deren Parameter alle gleich Null.

- 22 Schätzt man ein MNL-Modell, das nur eine einzige unabhängige Variable enthält, nämlich eine Dummy-Variable für die Gruppenmitgliedschaft x_1 , so gilt

$$D = \frac{1}{2} \sum_{k=1}^J \left| \frac{\exp(\beta_{0k})}{\sum_{l=1}^J \exp(\beta_{0l})} - \frac{\exp(\beta_{0k} + \beta'_{1k})}{\sum_{l=1}^J \exp(\beta_{0l} + \beta'_{1l})} \right|$$

- 23 Gehen außer der Gruppenzugehörigkeit x_1 noch die unabhängigen Variablen x_2, \dots, x_m in das Modell ein, so erhält man insgesamt $m+1$ Parameter ($\beta'_{0k}, \beta'_{1k}, \dots, \beta'_{mk}$) für alle $k = 1, \dots, J$. Die Koeffizienten β'_{1k} werden dann »unter Kontrolle der unabhängigen Variablen x_2, \dots, x_m « berechnet, d.h. sie sind nun interpretierbar als die Effekte der Gruppenzugehörigkeit, wenn man unterstellt, daß die Ausprägungen der Variablen x_2, \dots, x_m gleich sind.

Der adjustierte Dissimilaritätsindex D' unter Kontrolle der unabhängigen Variablen x_2, \dots, x_m wird nun berechnet durch:

$$D' = \frac{1}{2} \sum_{k=1}^J \left| \frac{\exp(\beta_{0k})}{\sum_{l=1}^J \exp(\beta_{0l})} - \frac{\exp(\beta_{0k} + \beta'_{1k})}{\sum_{l=1}^J \exp(\beta_{0l} + \beta'_{1l})} \right|$$

Dabei sind (für alle $k = 1, \dots, J$) β_{0k} die Konstanten eines MNLM, das nur die Gruppenzugehörigkeit x_1 als unabhängige Variable enthält, und β'_{1k} die Koeffizienten der Gruppenzugehörigkeit x_1 in einem Modell, das außerdem noch die unabhängigen Variablen x_2, \dots, x_m enthält.

Daten und Analysestrategie

Für die empirischen Analysen werden verschiedene Mikrodaten der amtlichen Statistik herangezogen. Dabei handelt es sich zum einen um eine 1-Prozent-Unterstichprobe der Volkszählung 1970 (VZ70), die neben demographischen und regionalen Informationen auch Merkmale zur Erwerbstätigkeit enthält. Zum anderen werden Daten des Mikrozensus benutzt. Seit 1957 wird im Mikrozensus (MZ) jährlich ein Prozent der Haushalte in Deutschland befragt²⁴, dabei werden ebenfalls demographische Grundmerkmale und detaillierte Arbeitsmarktinformationen erfaßt. In den nachstehenden Analysen werden die 70-Prozent-Unterstichproben des MZ 1989 und 1996 (ZUMA-Files) verwendet. Die beiden Erhebungszeitpunkte sind dabei so gewählt, daß im Hinblick auf die Analyseziele eine möglichst große Zeitspanne abgedeckt wird. Leider ist es in den Scientific Use Files der Mikrozensusen vor 1989 nicht möglich, nach einzelnen Nationalitäten zu differenzieren, da nur zwischen Deutschen und Nichtdeutschen unterschieden werden kann.

Neben Personen mit deutscher Nationalität sollen hier nur Personen aus einer der sechs ›klassischen‹ Zuwanderergruppen berücksichtigt werden, d.h. Italiener, Portugiesen, Spanier, Griechen, Türken und Migranten aus (dem ehemaligen) Jugoslawien. Diese sechs Nationalitätengruppen werden zusammenfassend als ›Arbeitsmigranten‹ bezeichnet. Weiterhin beziehen die Analysen nur Personen aus den alten Bundesländern ein, weil die Daten der VZ70 und des MZ89 keine Informationen über die Bevölkerung der damaligen DDR enthalten. Die Fallzahlen für Deutsche und Arbeitsmigranten sind in Tabelle 1 nach Erhebungszeitpunkt getrennt ausgewiesen.

Die typischen Lebensumstände im Hinblick auf Familie, Arbeit und Wohnort werden in Typologien erfaßt, die ausreichend differenziert sind, um relevante Unterschiede messen zu können. Unter Berücksichtigung der oben beschriebenen Methode dürfen sie allerdings gleichzeitig nicht zu stark differenziert sein. Eine weitere Anforderung technischer Natur besteht darin, daß für alle drei Erhebungszeitpunkte exakt die gleiche Typologie gebildet werden muß, weil nur so sinnvolle Vergleiche über die Zeit möglich sind. Vor diesem Hintergrund werden in den Analysen die folgenden abhängigen Variablen berücksichtigt:

- Die *Erwerbsbeteiligung* umfaßt die vier Kategorien ›keine Erwerbsbeteiligung‹, ›geringfügige Beschäftigung (weniger als 15 Stunden pro Woche)‹, ›Teilzeitbeschäftigung (15 bis 34 Stunden pro Woche)‹ und ›Vollzeitbeschäftigung (mehr als 34 Stunden pro Woche)‹.

24 Paul Lüttinger/Thomas Riede, Der Mikrozensus: amtliche Daten für die Sozialforschung, in: ZUMA-Nachrichten, 41. 1997, S. 19–43.

- Beschäftigte, die mindestens 15 Stunden pro Woche arbeiten, werden weiterhin nach ihrer *Stellung im Beruf* unterteilt. Dabei wird zwischen ›Arbeitern‹, ›Angestellten‹, ›Selbständigen‹, ›mithelfenden Familienmitgliedern‹ und ›Auszubildenden‹ unterschieden.
- Der *Familientyp* beschreibt die Zusammensetzung und den Familienstand der Familienmitglieder, mit denen der Befragte zusammenlebt. Dabei werden neun Kategorien berücksichtigt: ›Ehepaare ohne Kinder‹, ›Ehepaare mit Kindern‹, ›Verwitwete oder Geschiedene ohne Kinder‹, ›Verwitwete oder Geschiedene mit Kindern‹, ›Ledige mit Kindern‹, ›Verheiratete (getrennt lebend) ohne Kinder‹, ›Verheiratete (getrennt lebend) mit Kindern‹, ›Ledige ohne Kinder (nicht mit den Eltern zusammenlebend)‹, ›Ledige ohne Kinder (mindestens mit einem Elternteil zusammenlebend)‹.
- Die *Gemeindegrößenklasse* umfaßt folgende Kategorien: ›unter 20.000‹, ›20.000 bis unter 100.000‹ und ›100.000 und mehr Einwohner‹. Für das Saarland wurde zusätzlich die Kategorie ›Saarland: 20.000 und mehr Einwohner‹ gebildet, da bei diesem kleinen Bundesland in den Scientific Use Files des Mikrozensus nur zwei Gemeindegrößenklassen (unter 20.000 und mehr als 20.000 Einwohner) ausgewiesen werden.

Die folgenden beiden ›unabhängigen‹ Variablen dienen als Kontrolle für den demographischen Wandel und die Bildungsexpansion:

- Die *Alter-Geschlechts-Typologie* ist eine Kombination aus Geschlecht und Altersklassen, die eine Spanne von 10 Jahren umfassen (wobei Personen unter 20 und über 60 Jahren jeweils in einer Altersgruppe zusammengefaßt werden).
- Die *Bildung* wird über den höchsten Schulabschluß des Befragten gemessen. Dabei werden fünf Abschlüsse abgegrenzt: ›Schulabschluss (noch) nicht abgeschlossen‹, ›Grundschule absolviert‹, ›Hauptschulabschluß‹, ›Realschulabschluß‹ und ›Fachhochschulreife und Abitur‹.

Neben diesen zentralen Variablen werden die Arbeitsmigranten nach folgendem Kriterium unterteilt:

- Die *Nationalitätenvariable* unterscheidet die Arbeitsmigranten nach den oben genannten sechs Nationalitätengruppen.
- Migranten gehören per definitionem der ›zweiten‹ *Generation* an, wenn sie entweder in Deutschland geboren wurden oder bis zum Alter von 6 Jahren eingereist sind; andernfalls gehören sie der ersten Generation an. Diese Information ist in den Daten der VZ70 jedoch nicht enthalten, weshalb hier die Generationenunterscheidung fehlt. Mit den Daten des MZ 1996 ist es zusätzlich möglich, Personen zu identifizieren, die die doppelte Staatsbürgerschaft haben (deutsche und weitere Staatsangehörigkeit). Allerdings liegt bei diesen Befragten die Information zur Unterscheidung der

Generationen nicht vor. Deshalb wurde für die Befragten des MZ 1996 eine zusätzliche Kategorie gebildet.

- Migranten der ersten Generation werden entsprechend ihrer *Aufenthaltsdauer* in drei weitere Gruppen unterteilt: ›unter 10 Jahre‹, ›10 bis 19 Jahre‹ und ›20 Jahre und länger‹.

Um die Ausgangsfrage zu beantworten, ob eine Angleichung der Lebensumstände von Migranten und Deutschen stattgefunden hat, besteht die allgemeine Vorgehensweise darin, das Ausmaß der Dissimilarität in den abhängigen Variablen über die Zeit zu vergleichen. Um den relevanten strukturellen Veränderungen Rechnung zu tragen, werden neben dem herkömmlichen Dissimilaritätsindex zusätzlich adjustierte Indizes berechnet, die die Alters- und Geschlechtszusammensetzung und das Bildungsniveau kontrollieren.

Ergebnisse

Demographischer Wandel und Bildungsexpansion

Bevor die Trends einer Assimilation der Lebenslagen diskutiert werden, sollen zunächst die strukturellen Veränderungen beschrieben werden, die infolge des demographischen Wandels und der Bildungsexpansion zu beobachten und bei einer Beurteilung der Assimilationstrends dann zu berücksichtigen sind. Tabelle 1 zeigt zu diesem Zweck die Zusammensetzung nach Alter und Geschlecht und die Bildungsverteilung von Arbeitsmigranten und Deutschen für die drei in den Analysen verwendeten Zeitpunkte (1970, 1989 und 1996).

Der Alterungsprozeß der deutschen Bevölkerung spiegelt sich deutlich in den Daten wider. Während 1970 ungefähr 29% der Deutschen in der Altersgruppe unter 20 Jahren zu finden waren (15% bei den Männern und 14% bei den Frauen), sank dieser Anteil auf 20% in 1989 und 1996. Am anderen Ende der Skala stieg hingegen der Anteil derjenigen, die 50 Jahre oder älter sind, von 1970 bis 1996 von 31 % auf 38%. Noch deutlicher hat sich die Zusammensetzung bei den Arbeitsmigranten verändert. Besonders klar ist dies daran zu erkennen, daß der Frauenanteil in dieser Gruppe von 35% (1970) bis 1996 auf 47% gestiegen ist. Darüber hinaus zeigt sich, daß die jungen Erwachsenen (20–39 Jahre), die 1970 mit 63% noch knapp zwei Drittel der Migranten ausmachen, die Migrantenbevölkerung lange nicht mehr so vorherrschend dominieren, sondern daß die Anteile von Kindern und Jugendlichen unter 20 Jahren und Personen von 50 Jahren und älter deutlich gestiegen sind.

Was bedeuten diese Veränderungen in Hinblick auf die ›demographische Ungleichheit‹ zwischen Deutschen und Arbeitsmigranten? Der Dissimilaritätsindex kann eine der möglichen Antworten auf diese Frage geben. Wendet man den Index auf die Alters- und Geschlechtskategorisierung an, so

beträgt der Wert 0.39 im Jahr 1970, 0.24 im Jahr 1989 und 0.23 im Jahr 1996. Dies bedeutet zusammenfassend, daß sich die demographische Zusammensetzung im Beobachtungszeitraum angeglichen hat. Doch selbst 1996 müßten 23% der Arbeitsmigranten (oder der Deutschen) in einer anderen Kategorie sein, damit eine vollständige demographische Assimilation vorläge.

Tabelle 1: Zusammensetzung von Deutschen und Arbeitsmigranten nach Alter-Geschlecht und Bildung in den Jahren 1970, 1989, 1996

	VZ70		MZ89		MZ96	
	D	Mig	D	Mig	D	Mig
<i>Alter-Geschlechtsgruppe</i>						
Männer unter 20	15.0%	10.5%	10.1%	18.4%	10.0%	17.7%
Männer 20 bis 29	6.7%	19.0%	8.6%	9.5%	6.5%	10.5%
Männer 30 bis 39	7.2%	24.1%	7.0%	7.1%	8.0%	8.5%
Männer 40 bis 49	5.8%	9.1%	6.6%	10.9%	6.7%	6.5%
Männer 50 bis 59	4.4%	2.0%	6.7%	6.6%	7.1%	7.2%
Männer über 60	8.1%	0.6%	8.4%	1.3%	9.6%	2.7%
Frauen unter 20	14.3%	10.3%	9.7%	18.1%	9.7%	16.4%
Frauen 20 bis 29	6.3%	11.7%	8.5%	8.1%	6.4%	9.6%
Frauen 30 bis 39	7.0%	8.2%	6.9%	7.9%	8.0%	7.2%
Frauen 40 bis 49	6.9%	3.2%	6.6%	7.4%	6.7%	7.1%
Frauen 50 bis 59	6.1%	0.8%	6.9%	3.8%	7.2%	4.7%
Frauen über 60	12.3%	0.5%	14.1%	0.9%	14.1%	1.9%
	N = 591328	19784	354696	18215	372430	22669
Dissimilaritätsindex	.39		.24		.23	
<i>Schulbildung</i>						
Schule (noch) nicht beendet	14.4%	6.0%	10.0%	19.8%	11.5%	17.7%
Grundschule absolviert	11.4%	10.3%	7.8%	15.7%	12.8%	30.0%
Hauptschulabschluss	61.5%	79.2%	51.6%	53.7%	43.5%	39.7%
Realschulabschluss	9.0%	2.7%	17.3%	6.4%	17.3%	7.0%
Fachhochschulreife/Abitur	3.7%	1.8%	13.3%	4.4%	14.9%	5.5%
	N = 591328	19784	354696	18215	372430	22669
Dissimilaritätsindex	.18		.20		.24	

Der zweite zentrale strukturelle Wandel – die Bildungsexpansion – ist ebenfalls in Tabelle 1 zu erkennen. Während 1970 weniger als 4% der Deutschen Fachhochschulreife oder Abitur hatten, sind es 1996 fast 15%. Auch der Anteil der Arbeitsmigranten mit dem entsprechenden Schulabschluß ist in diesem Zeitraum gestiegen, allerdings auf einem viel niedrigeren Niveau und mit dem Faktor 3 (von 1.8% 1970 auf 5.5% 1996). Deshalb ist es nicht verwunderlich, daß der Dissimilaritätsindex zusammenfassend eine Zunahme der Bildungsungleichheit seit 1970 anzeigt (vgl. Tab. 1 und auch erste Spalte in Tab. 2).

Neben der allgemeinen Zunahme der Bildungsungleichheit in bezug auf die Arbeitsmigranten insgesamt lassen sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen den einzelnen Nationalitäten feststellen (s. Tab. 2): Eine Zunahme der Ungleichheit betrifft vor allem die Italiener und Türken, während bei den anderen vier Nationalitätengruppen eher eine Stagnation bzw. eine Angleichung erkennbar wird. Allerdings zeigt sich bei näherer Betrachtung, daß die Interpretation der Werte des herkömmlichen Dissimilaritätsindex irreführend ist, da sich die unterschiedlichen Gruppen hinsichtlich ihrer demographischen Entwicklung grundlegend unterscheiden. In diesem Fall spiegelt der adjustierte Index, der die Alters- und Geschlechtszusammensetzung berücksichtigt, die Bildungssituation im Vergleich zu den Deutschen besser wider. Demzufolge nimmt zwischen 1989 und 1996 die Bildungsungleichheit bei allen Arbeitsmigranten mit Ausnahme der Spanier zu. Zwischen 1970 und 1989 stagnieren die Bildungsunterschiede bei Griechen, Italienern und Spaniern, nehmen bei Jugoslawen ab und bei den Türken und Portugiesen zu. 1996 weisen die Türken hinsichtlich ihrer Bildungsverteilung die größte Ungleichheit zur Vergleichsgruppe der Deutschen auf, gefolgt von Italienern und Portugiesen.

Tabelle 2: Dissimilarität zwischen Arbeitsmigranten und Deutschen in bezug auf die Schulabschlüsse

	Dissimilaritätsindex (nicht adjustiert)			adjustierter Index (um Alter-Geschlechtsgruppen)		
	1970	1989	1996	1970	1989	1996
Arbeitsmigranten gesamt	.18	.20	.24	.20	.22	.29
– Griechen	.15	.14	.15	.17	.17	.22
– Italiener	.16	.17	.19	.22	.22	.28
– Jugoslawen	.23	.18	.15	.24	.20	.25
– Portugiesen	.20	.20	.20	.18	.23	.26
– Spanier	.18	.15	.10	.18	.18	.18
– Türken	.19	.25	.31	.16	.26	.32
Arbeitsmigranten, 1. Generation		.25	.25		.30	.33
Aufenthaltsdauer						
– unter 10 Jahren		.15	.13		.31	.30
– 10 bis 19 Jahre		.30	.28		.34	.36
– 20 Jahre und mehr		.30	.34		.31	.34
Arbeitsmigranten, 2. Generation		.60	.46		.17	.21
doppelte Staatsangehörigkeit			.22			.10

Die Notwendigkeit, die Alters- und Geschlechtszusammensetzung zu kontrollieren, wird noch deutlicher, wenn man zwischen der ersten und zweiten Generation von Arbeitsmigranten differenziert. Die Werte des herkömmli-

chen Indexes sind für die zweite Generation extrem hoch, weil es sich hier um eine – im Vergleich zum Altersspektrum der deutschen Gesamtbevölkerung – recht junge Gruppe handelt. Im Gegensatz dazu zeigen die Werte des um Alter und Geschlecht adjustierten Indexes, daß die zweite Generation der deutschen Bevölkerung wesentlich ähnlicher ist als die erste Generation. Trotzdem läßt sich auch für die zweite Generation eine Zunahme der Bildungsungleichheit zwischen 1989 und 1996 erkennen. Insgesamt bedeutet dies, daß – trotz eines leichten Assimilationstrends im Generationenverlauf – die Bildungsexpansion mit einem generellen Anstieg der Bildungsungleichheit zwischen Arbeitsmigranten und Deutschen einherging.

Assimilation der Lebensumstände

Die folgenden Analysen sollen nun die Frage beantworten, ob sich die Lebensumstände von Arbeitsmigranten und Deutschen unter Berücksichtigung der strukturellen Veränderungen, die im letzten Abschnitt beschrieben wurden, angeglichen haben. Dazu wird zunächst die Erwerbsbeteiligung untersucht. Betrachtet man die Gruppe der Arbeitsmigranten insgesamt, wird diesbezüglich eine klare Abnahme der Ungleichheit erkennbar, weil der Wert des Dissimilaritätsindex von 0.38 (1970) auf 0.05 (1989) bzw. 0.04 (1996) sinkt (Tab. 3).

Tabelle 3: Dissimilarität zwischen Arbeitsmigranten und Deutschen in bezug auf die Erwerbsbeteiligung

	Dissimilaritätsindex (nicht adjustiert)			adjustierter Index (um Alter-Geschl- gruppen)			adjustierter Index (um Alter-Geschl. und Bildung)		
	1970	1989	1996	1970	1989	1996	1970	1989	1996
Arbeitsmigranten gesamt	.38	.05	.04	.30	.05	.13	.33	.04	.07
– Griechen	.33	.10	.09	.30	.05	.03	.35	.10	.08
– Italiener	.33	.11	.06	.27	.03	.04	.29	.05	.02
– Jugoslawen	.49	.12	.03	.42	.06	.11	.44	.12	.06
– Portugiesen	.41	.13	.09	.33	.03	.01	.39	.07	.09
– Spanier	.35	.12	.08	.25	.08	.01	.29	.12	.04
– Türken	.39	.07	.12	.23	.12	.20	.25	.08	.13
Arbeitsmigr., 1. Generation		.22	.11		.04	.15		.04	.08
Aufenthaltsdauer									
– unter 10 Jahren		.05	.02		.15	.22		.15	.18
– 10 bis 19 Jahre		.29	.17		.05	.14		.11	.07
– 20 Jahre und mehr		.29	.15		.11	.08		.17	.04
Arbeitsmigr., 2. Generation		.30	.23		.10	.06		.04	.05
doppelte Staatsangehörigkeit			.09			.11			.10

Mit Ausnahme der Türken, bei denen eine leichte Zunahme der Ungleichheit zwischen 1989 und 1996 auftritt, ist der Trend bei allen anderen Nationalitäten monoton. Es stellt sich allerdings wieder die Frage, ob diese Indizes die Entwicklung adäquat abbilden können. Vergleicht man die erste und zweite Generation, so erscheinen die Ergebnisse – ähnlich wie schon bei der Bildungsverteilung – nicht sehr plausibel. Dies mag auf Unterschiede in der demographischen Zusammensetzung zurückzuführen sein, und eine Berücksichtigung der Alters- und Geschlechtszusammensetzung sollte deshalb zu sinnvolleren Ergebnissen führen. Verwendet man den um Alter und Geschlecht adjustierten Index, so sind im Hinblick auf die Migranten insgesamt und auch im Hinblick auf die einzelnen Nationalitäten zunächst ungefähr die gleichen Tendenzen zu erkennen, wobei allerdings jetzt ein leichter Anstieg der Ungleichheit bei Jugoslawen und Italienern und auch bei der Gruppe der Arbeitsmigranten insgesamt zwischen 1989 und 1996 bemerkbar wird. Die Kontrolle der Alters- und Geschlechtszusammensetzung erhöht ferner wesentlich die Plausibilität der Ergebnisse für die erste und zweite Generation. Es zeigt sich, daß die Ungleichheit zwischen 1989 und 1996 vor allem bei der ersten Generation zunimmt und daß innerhalb dieser Gruppe deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der Aufenthaltsdauer auftreten. Die Erwerbsbeteiligung der zweiten Generation unterscheidet sich im Gegensatz dazu kaum von derjenigen der Deutschen.

Da das Bildungsniveau eine wichtige Randbedingung für die Erwerbsbeteiligung darstellt, stellt sich die Frage, ob die bereits erwähnte zunehmende Bildungsungleichheit diese Dissimilaritätstendenzen beeinflußt haben könnte. Um dies zu beantworten, werden in der dritten Spalte von Tabelle 3 die Werte eines adjustierten Indexes ausgewiesen, bei deren Berechnung zusätzlich das Bildungsniveau kontrolliert wurde. Abgesehen von einigen Ausnahmen ist verglichen mit den Werten ohne Berücksichtigung der Bildung hier insgesamt eine niedrigere Ungleichheit zu erkennen, was darauf hindeutet, daß Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung zu einem Teil auf Unterschiede im Bildungsniveau zurückzuführen sind.

Der adjustierte Index, der sowohl die Bildung als auch die Alters- und Geschlechtszusammensetzung kontrolliert, gibt an, wie groß die Ungleichheit wäre, wenn sich die Verteilungen der Kontrollvariablen zwischen den Gruppen nicht unterscheiden würden. Ein Vergleich der Werte des adjustierten Indexes, der sowohl die Bildung als auch die Alters- und Geschlechtszusammensetzung berücksichtigt, mit den Werten des adjustierten Indexes, der nur die demographische Zusammensetzung (Alter und Geschlecht) kontrolliert, weist deshalb den Einfluß der Bildungsexpansion aus. Vergleicht man weiterhin den adjustierten Index, der nur die demographische Zusammensetzung kontrolliert, mit dem nicht adjustierten Index, wird der Einfluß des demographischen Wandels deutlich. Betrachtet man die Gruppe der Ar-

beitsmigranten insgesamt, so läßt sich die Differenz von -0.34 in den Werten des herkömmlichen Indexes zwischen 1970 und 1996 somit folgendermaßen zerlegen:

Gesamtveränderung 1970-1996 (Brutto-Assimilation)	Demographischer Wandel	Bildungsexpansion	Restliche Veränderung (Netto-Assimilation)
-0.34 (0.04-0.38)	= -0.17 (0.04-0.38)-(0.13-0.30)	+0.09 (0.13-0.30)-(0.07-0.33)	-0.26 (0.07-0.33)

Während der demographische Wandel die Ungleichheit in der Erwerbsbeteiligung zwischen Migranten und Deutschen verringert hat (-0.17), hat die Bildungsexpansion parallel zu einer Erhöhung (+0.09) geführt. Die verbleibende Veränderung von -0.26 kann nun als strukturelle Netto-Assimilation verstanden werden, die hier in dieser Zerlegung zusammenfassend berechnet wird, d.h. die Unterschiede bezüglich der Nationalität, des Generationenstatus und der Aufenthaltsdauer außer acht läßt.

Bei der Untersuchung der weiteren Lebenslagen wird nun nur noch der adjustierte Index, der die demographische Zusammensetzung und die Bildung kontrolliert, herangezogen. In Tabelle 4 sind die entsprechenden Werte für die berufliche Stellung, den Familientyp und die Wohnortgröße zu finden. Bezüglich der beruflichen Stellung ist eine deutliche Assimilation zu erkennen, auch wenn das Ausmaß der Ungleichheit 1996 noch relativ hoch ist. Dieser Trend findet sich auch bei den einzelnen Nationalitätengruppen. Besonders auffällig ist, daß die Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Generation sehr groß sind. Während der adjustierte Index 1996 den Wert von 0.46 für die erste Generation aufweist (wobei in Abhängigkeit der Aufenthaltsdauer fast keine Unterschiede zu erkennen sind), beträgt der entsprechende Wert nur 0.13 für die zweite Generation. Die Assimilation bei der beruflichen Stellung findet also hauptsächlich im Generationenverlauf statt.

Insgesamt zeigt sich hinsichtlich des Familientyps ein ähnliches Bild. Erstens nimmt die Ungleichheit sowohl bei den Arbeitsmigranten als Ganzes als auch für die einzelnen Nationalitätengruppen ab. Zweitens sind die Unterschiede zwischen der zweiten Generation und den Deutschen fast vollständig verschwunden, wie man am Wert von 0.09 erkennen kann. Allerdings bestehen 1996 bei einem Indexwert von 0.35 noch deutliche Unterschiede zwischen der ersten Generation und den Deutschen, wobei hinsichtlich der Aufenthaltsdauer kein klarer Trend zu erkennen ist.

Tabelle 4: Adjustierte Dissimilarität zwischen Arbeitsmigranten und Deutschen in bezug auf die berufliche Stellung, den Familientyp und die Wohnortgröße

adjustierter Dissimilaritätsindex (Kontrolle von Alter-Geschlecht und Bildung)	berufliche Stellung			Familientyp			Wohnortgröße		
	1970	1989	1996	1970	1989	1996	1970	1989	1996
Arbeitsmigranten gesamt	.51	.43	.39	.39	.24	.24	.19	.23	.21
– Griechen	.51	.43	.35	.39	.19	.15	.19	.28	.27
– Italiener	.47	.31	.26	.31	.15	.15	.16	.20	.17
– Jugoslawen	.52	.47	.43	.51	.23	.20	.18	.24	.20
– Portugiesen	.51	.41	.38	.43	.22	.23	.19	.25	.18
– Spanier	.47	.39	.34	.34	.12	.06	.25	.26	.21
– Türken	.53	.49	.45	.40	.31	.29	.21	.25	.23
Arbeitsmigr., 1. Generation		.47	.46		.31	.35		.23	.20
Aufenthaltsdauer									
– unter 10 Jahren		.39	.43		.34	.36		.24	.17
– 10 bis 19 Jahre		.48	.44		.30	.40		.22	.21
– 20 Jahre und mehr		.45	.49		.22	.28		.23	.23
Arbeitsmigr., 2. Generation		.23	.13		.13	.09		.25	.23
doppelte Staatsangehörigkeit			.35			.17			.08

Im Unterschied dazu weichen die Veränderungen im Zeitverlauf beim Wohnort von diesem Assimilationsmuster ab. Von 1970 bis 1989 nimmt die Ungleichheit bei den Arbeitsmigranten insgesamt als auch bei den einzelnen Nationalitätengruppen leicht zu, während sich die Verteilungen zwischen 1989 und 1996 nur geringfügig angleichen. Darüber hinaus lassen sich auch keine deutlichen Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Generation feststellen, scheinbar werden ethnische Unterschiede bei der räumlichen Verteilung im Generationenverlauf stark vererbt. Bevor jedoch das in anderen Kontexten ermittelte Modell der räumlichen Assimilation²⁵ für die Situation in Deutschland verworfen wird, gilt es zu bedenken, daß die Scientific Use Files der verwendeten amtlichen Daten nur sehr grobe regionale Informationen enthalten. Am problematischsten ist dabei, daß nicht unterschieden werden kann, ob jemand im Stadtzentrum oder in städtischen Vororten wohnt, was aber notwendig wäre, um einen Vergleich zu den aus anderen Studien bekannten Mustern ziehen zu können.

Zum Abschluß soll der Einfluß des demographischen Wandels und der Bildungsexpansion auf die zuletzt besprochenen Lebenslagen eingeschätzt werden. Dies bedeutet, daß – wie bei der Erwerbsbeteiligung (s.o.) – die Dif-

25 Douglas S. Massey, Ethnic Residential Segregation: A Theoretical Synthesis and Empirical Review, in: *Sociology and Social Research*, 69. 1985, S. 315–350.

ferenzen in der Ungleichheit zwischen 1970 und 1996, die sich zwischen den Werten des adjustierten Indexes, der sowohl die demographische Zusammensetzung als auch die Bildung kontrolliert (s. Tab. 5), und den entsprechenden Werten des adjustierten Indexes, der nur die demographische Zusammensetzung berücksichtigt (Werte nicht ausgewiesen), sowie des nicht adjustierten Dissimilaritätsindex (Werte nicht ausgewiesen) ergeben, verglichen werden. Die jeweilige Zerlegung für die gesamte Gruppe der Arbeitsmigranten ist in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Strukturzerlegung der Dissimilaritätstrends zwischen Migranten und Deutschen im Hinblick auf verschiedene Lebensbereiche

	Gesamtveränderung 1970–1996 (Brutto-Assimilation)	=	Demographischer Wandel	Bildungs- expansion	Restl. Veränderung (Netto- Assimilation)
Erwerbsbeteiligung	-0.34	=	-0.17	+0.09	-0.26
berufliche Stellung	-0.09	=	±0.00	+0.03	-0.12
Familientyp	+0.03	=	+0.18	±0.00	-0.15
Wohnortgröße	+0.02	=	-0.01	+0.01	+0.02

Die Zerlegung in Hinsicht auf die Erwerbsbeteiligung wurde bereits oben diskutiert. Bei der beruflichen Stellung wird die ›Netto-Assimilation‹ (-0.12=0.39-0.51) von einer leicht gegenläufigen Tendenz, einem Anstieg der Ungleichheit von +0.03 im Zuge der Bildungsexpansion begleitet. Der demographische Wandel wirkt sich hier nicht aus, wodurch sich insgesamt eine Brutto-Veränderung von -0.09 zwischen 1970 und 1996 ergibt. Beim Familientyp beträgt die Netto-Assimilation -0.15. Demgegenüber steigt die Ungleichheit aufgrund des Wandels der demographischen Zusammensetzung, was insgesamt zu einem Anstieg der Ungleichheit beim Familientyp von 0.03 führt. Hinsichtlich der Wohnortgröße haben kaum nennenswerte Brutto-Veränderungen stattgefunden, und dies ist – wie Tabelle 5 zeigt – nicht etwa auf gegenläufige Effekte von einzelnen Strukturwandeln zurückzuführen.

Schlußfolgerungen

Will man die Frage beantworten, ob in Deutschland während der letzten Jahrzehnte ein Trend zu einer strukturellen Assimilation zwischen den Migranten und den einheimischen Deutschen zu verzeichnen ist, so besteht eine naheliegende Methode darin, die Ungleichheit der Verteilungen von Merkmalen durch den Dissimilaritätsindex zu messen und über die Zeit hinweg zu vergleichen. Richtet man den Blick aber nur auf die Brutto-Veränderung zwischen Zeitpunkten (hier: 1970, 1989 und 1996), so bleibt der starke Einfluß, den Veränderungen wie der demographische Wandel und die Bil-

dungsexpansion auf die Verteilungen der Lebenslagen ausüben, unberücksichtigt. Kontrolliert man die demographische Zusammensetzung und die Bildung bei der Berechnung des Dissimilaritätsindex jedoch mit Hilfe der MNLM-Methode, können die Effekte dieser strukturellen Einflußfaktoren isoliert werden.

Die vorliegenden Ergebnisse, die auf dieser Methode und umfangreichen Mikrodaten der amtlichen Statistik basieren, zeigen, daß sich der demographische Wandel während der letzten Jahrzehnte unterschiedlich auf verschiedene Aspekte der strukturellen Assimilation ausgewirkt hat. Einerseits hat die Angleichung der demographischen Zusammensetzung die Angleichung im Hinblick auf die Erwerbsbeteiligung gefördert, andererseits wurde dadurch jedoch die Brutto-Ungleichheit in bezug auf die Familientypen vergrößert. Im Gegensatz dazu geht der Einfluß der Bildungsexpansion in eine eindeutige Richtung. Die um Alters- und Geschlechtseffekte bereinigte ethnische Bildungsungleichheit hat während der letzten Jahrzehnte zugenommen und hat – wie in Tabelle 5 erkennbar – den anderen vorhandenen Assimilationstrends tendenziell entgegengewirkt. Besonders deutlich ist dies an der Erwerbsbeteiligung zu erkennen.

Werden demographische Zusammensetzung und Bildung kontrolliert, bleibt eine Restveränderung der Ungleichheit bestehen, die als Netto-Trend der strukturellen Assimilation auf der Makro-Ebene interpretiert werden kann. Ausgehend von diesen Werten sind zwischen 1970 und 1996 Assimilationstrends im Hinblick auf die Erwerbsbeteiligung, die berufliche Stellung und den Familientyp deutlich zu erkennen. Die grundsätzliche Assimilationsthese läßt sich für diese Lebensbereiche also bestätigen. Bei der Wohnortgröße ist ein solcher Trend nicht zu entdecken, vielmehr ist die ethnische Ungleichheit im Hinblick auf den Wohnort leicht gestiegen.

Der Netto-Assimilations-Ansatz liefert auch interessante Informationen über Unterschiede zwischen den Nationalitäten, und so lassen sich mit dem hier vorgeschlagenen empirischen Instrument auch viele Ergebnisse anderer Studien und Vorgehensweisen bestätigen. Insgesamt bilden die Türken die Gruppe, die sich am deutlichsten von den Deutschen unterscheidet, gefolgt von der relativ kleinen Gruppe der portugiesischen Migranten. Auf der anderen Seite scheinen die Spanier, die heute noch in Deutschland leben, den Deutschen in ihren strukturellen Lagen am ähnlichsten zu sein – nicht zuletzt deshalb, weil sie sich auch bezüglich der Bildung am wenigsten von der deutschen Referenzgruppe unterscheiden.

Ein zentrales Ergebnis ist schließlich der Unterschied zwischen den Generationen: Mit Ausnahme der Wohnortgröße hat die Ungleichheit zur deutschen Vergleichsgruppe bezüglich aller Lebenslagen deutlich abgenommen, wenn man die erste und die zweite Generation vergleicht. Werden die demographische Zusammensetzung und die Bildung kontrolliert, sind die ver-

bleibenden Unterschiede zwischen der zweiten Generation und vergleichbaren Deutschen im Hinblick auf die Erwerbsbeteiligung und die familiale Situation nur noch sehr gering. Da auf der anderen Seite nennenswerte Effekte der Aufenthaltsdauer für die erste Generation lediglich bei der Erwerbsbeteiligung erkennbar sind, läßt sich insgesamt schlußfolgern, daß der grundlegende Mechanismus der Assimilation weniger die chronologische Zeit als vielmehr der Generationenwechsel ist. Allerdings ist noch einmal zu bemerken, daß es sich dabei jeweils um die um Schulabschlüsse bereinigte Nettoangleichung handelt und daß sich gerade die Bildungsungleichheit zwischen der zweiten Generation und Deutschen in den letzten Jahren (beobachtbar zwischen 1989 und 1996) weiter verstärkt hat.

Bernhard Nauck

Familienbeziehungen und Sozialintegration von Migranten

Zur Thematisierung von Familienbeziehungen in der Migrationsforschung

Obwohl Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen für die Erklärung des Verlaufs von Migrations- und Eingliederungsprozessen von Bedeutung sind, werden sie in der Migrationsforschung selten explizit thematisiert. Die Ursachen hierfür sind in den Forschungstraditionen der Migrationssoziologie zu suchen, die einerseits dem individuellen Akteur im Migrationsprozeß und andererseits der ethnic community im Aufnahmekontext große Beachtung geschenkt hat, nicht jedoch den familialen und verwandtschaftlichen Beziehungen, die die Akteure während ihrer Migrations- und Eingliederungsprozesse unterhalten:

Auf der einen Seite sind in der handlungstheoretisch orientierten Migrationsforschung stets die individuellen Ressourcen und Opportunitäten hervorgehoben worden, die den Migrations- und Eingliederungsprozeß in Verlauf und Dauer strukturieren, wie z.B. Einreisealter, schulische Bildung, Sprachkenntnisse und auf Stuserwerb und soziale Mobilität bezogene motivationale Faktoren. Auf der anderen Seite konzentrierten sich Analysen, die sich stärker den sozialen Ressourcen von Migranten und Minoritäten zuwendeten, nahezu vollständig auf die Funktionen von ethnic communities im Verlauf des Eingliederungsprozesses. Ethnische Kolonien sind demnach eine soziale Ressource der Zuwanderer, die – je nach Eingliederungsopportunitäten – sowohl die Voraussetzungen für ethnische Segmentation als auch für individuelle Assimilation schaffen, in jedem Falle aber zur Inkorporierung der Zuwandererminorität in die Aufnahmegesellschaft beitragen. Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen werden in den Analysen ethnischer Kolonien allenfalls beiläufig erwähnt. Meistens wird implizit davon ausgegangen, daß Familien-, Verwandtschafts- und intraethnische Beziehungen weitgehend strukturgleich sind, so daß es für solche Analysen gerechtfertigt erscheint, subsumptiv zu verfahren und Verwandtschaftsbeziehungen

keine gesonderte Beachtung zu schenken. Entsprechend ›widersprüchlich‹ erscheint, welche Wirkung Familie und Verwandtschaft auf den Eingliederungsprozeß haben.

1. Familiäre und verwandtschaftliche Beziehungen werden einerseits als Eingliederungs*alternative* angesehen: Extensive familiäre Kontakte absorbieren eine Vielzahl sozialer Bedürfnisse und stellen ein in Konkurrenz zur Aufnahmegesellschaft stehendes Institutionensystem zur Bewältigung alltäglicher Probleme dar. Dadurch kommt es seltener zu geplanten und insbesondere ungeplanten Kontakten mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, und dies vermindert die Häufigkeit assimilativer Handlungen und die Übernahme von Werten der Aufnahmegesellschaft. Familiäre Bindungen hätten somit ähnliche Wirkungen wie ethnische Kolonien: Sie vermindern die Statusmobilität von Minoritäten durch die kurzfristige Anspruchserfüllung in selbstgenügsamen, sich institutionell vervollständigenden Kongregationen.¹ In einer stark familialistischen Orientierung bei Arbeitsmigranten wird folglich ein Eingliederungs*widerstand* erblickt, der eine an universalistischen, leistungsbezogenen Kriterien orientierte individuelle Assimilationsmotivation verhindere, da dieser Familialismus an ›traditionelle‹, askriptive Wertvorstellungen der Herkunftsgesellschaft geknüpft sei.
2. Familiäre und verwandtschaftliche Beziehungen werden andererseits als Eingliederungs*opportunität* angesehen: Familie und Verwandtschaft stellen demnach ein Unterstützungssystem dar, in dem für den Eingliederungsprozeß notwendige Bestände an Alltagswissen, vielfältige soziale Beziehungen zur Aufnahmegesellschaft kumuliert und jedem Mitglied unmittelbar zur Verfügung gestellt werden.² In einer starken familialistischen Orientierung wird folglich eine wesentliche Eingliederungs*motivation* erblickt, assimilative Handlungen überhaupt auszuführen (z.B. um die Zukunft der Folgegeneration zu sichern). Kohäsive Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen seien somit der wesentliche motivationale Faktor für das erfolgreiche Durchlaufen individueller Eingliederungskarrieren, während deren Fehlen die Identifikation mit devianten Subkulturen begünstige.³

1 Norbert F. Wiley, The Ethnic Mobility Trap and Stratification Theory, in: Peter Isaac Rose (Hg.), The Study of Society. An Integrated Anthology, 2. Aufl. New York 1970, S. 397–408.

2 Sonja Haug, Soziales Kapital und Kettenmigration. Italienische Migranten in Deutschland, Opladen 2000.

3 Czarina Wilpert, Die Zukunft der zweiten Generation, Königstein i.Ts. 1980.

Partnerwahl und Eheschließung

Partnerwahl und Eheschließung gehören neben der intergenerativen Transmission in den Eltern-Kind-Beziehungen zu den ›strategischen‹ Entscheidungen bei Angehörigen von Migranten-Minoritäten bezüglich des Eingliederungsverhaltens im Generationenzusammenhang. Die Modalitäten der Partnerwahl haben entscheidenden Einfluß darauf, in welcher Weise die Beziehungen zur Migranten-Minorität und zur Herkunftsgesellschaft aufrechterhalten werden. Grundsätzlich lassen sich hierbei drei Heiratsmärkte voneinander unterscheiden: (1) die Aufnahmegesellschaft, (2) die eigene Migranten-Minorität und (3) die jeweilige Herkunftsgesellschaft bzw. darin eine spezifische ethnische, regionale oder verwandtschaftliche Abstammungsgemeinschaft. Je nachdem, ob der Ehepartner unter den Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft, den Angehörigen der eigenen Migranten-Minorität oder unter den Mitgliedern der Herkunftsgesellschaft gewählt wird, hat dies weitreichende Folgen für den eigenen Eingliederungsprozeß und eigene weitere Mobilitätsoptionen des/der Heiratenden, für den Sozialisations- und Akkulturationsprozeß der aus dieser Verbindung hervorgehenden Kinder und für die Ausgestaltung der familialen Solidarpotentiale. Binationale Eheschließungen sind zwangsläufig sehr viel stärker auf die Ko-Orientierung der Ehepartner angewiesen, während Heiraten innerhalb der eigenen Migranten-Minorität bzw. innerhalb der eigenen Herkunftsgemeinschaft mit größerer Wahrscheinlichkeit eine hohe Integration in die jeweiligen Verwandtschaftssysteme aufweisen. Binationale Ehen können damit zwar weniger stark auf außerfamiliäre soziale Ressourcen zurückgreifen und unterliegen weitaus weniger der sozialen Kontrolle durch die Verwandtschaft, haben dafür aber weitaus höhere Anpassungskapazitäten an den sozialen Kontext der Aufnahmegesellschaft. Jedoch sind binationale Ehen höheren Risiken starker innerfamiliärer Konflikte und des Scheiterns der Beziehung ausgesetzt. Sie schaffen aber gleichzeitig günstige Voraussetzungen für den Verlauf des Eingliederungsprozesses aller Familienmitglieder. Intraethnische Heiraten sind dagegen – nicht zuletzt wegen der höheren sozialen Kontrolle – weitaus ›sicherer‹, haben jedoch das Problem, den Eingliederungsprozeß der Familienmitglieder mit dem Verwandtschaftssystem zu koordinieren und vor ihm legitimieren zu müssen. Dies wird vielfach zur Folge haben, daß der Eingliederungsprozeß von geringeren Risiken begleitet ist, sich aber verlangsamt.

Wie Befunde zur sozialen Distanz immer wieder zeigen, sind Familienbeziehungen diejenigen, in denen ›zuletzt‹ interethnische Beziehungen gewünscht werden.⁴ Entsprechend häufig sind interethnische oder gemischtna-

4 Anja Steinbach, Soziale Distanz. Ethnische Grenzziehung und die Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland, Wiesbaden 2004.

tionale Eheschließungen als ein besonders ›harter‹ Indikator für den Zustand interethnischer Beziehungen in einer Gesellschaft und für den Assimilationsgrad von Zuwandererminoritäten herangezogen worden. Empirische Untersuchungen von Heiratsbeziehungen zwischen ethnischen Minoritäten und der Bevölkerungsmajorität haben deshalb in den klassischen Einwanderungsländern, insbesondere in den USA, eine lange Tradition.⁵ In der Bundesrepublik sind hingegen entsprechende Untersuchungen nach wie vor spärlich.⁶ Die meisten Analysen basieren dabei ausschließlich auf Zeitreihen der Registrierung gemischtnationaler Eheschließungen vor *deutschen* Standesämtern, während (auch binationale) Heiraten in den Herkunftsländern oder in Drittstaaten dabei von vornherein unberücksichtigt bleiben. Aber selbst wenn davon abgesehen wird, lassen sich solche Eheschließungsregister keineswegs eindeutig als ›Gradmesser‹ von sozialer Distanz bzw. Assimilation interpretieren. Sie sind vielmehr das aggregierte Ergebnis von vielfältigen, sich überlagernden Prozessen, die einer differenzierten Analyse bedürfen, wenn Fehlschlüsse vermieden werden sollen.

Für das Verständnis von Eheschließungen bei Migranten ist es z.B. notwendig, einerseits zwischen ethnisch endogamen und exogamen Heiraten zu unterscheiden, d.h. ob innerhalb der eigenen ethnisch-kulturellen Gruppe geheiratet wird oder nicht, und andererseits zwischen nationalitätsinternen und -externen Heiraten. Die Einführung dieser Unterscheidung ist nötig, weil Staatsangehörigkeit und ethnische Herkunft in der Einwanderungssituation oft nicht übereinstimmen. Zunehmende Einbürgerungen von in Deutschland lebenden Ausländern werden dazu führen, daß nationale und ethnische Zugehörigkeiten zunehmend auseinanderfallen. Entsprechend muß z.B. eine Zunahme deutsch-türkischer Eheschließungen nicht zwangsläufig ein Indiz für eine Annäherung zwischen der türkischen Minderheit und der deutschen Mehrheitsbevölkerung sein. Das Ausmaß von Ehen, in denen die Partner

5 David M. Heer, Bi-kulturelle Ehen, in: Donata Elschenbroich (Hg.), *Einwanderung, Integration, Ethnische Bindung*. Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Eine deutsche Auswahl, S. 179–197, Frankfurt a.M. 1985.

6 Thomas T. Kane/Elizabeth H. Stephen, Patterns of Inter-marriage of Guestworker Populations in the Federal Republic of Germany: 1960–1985, in: *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft*, 14. 1988, S. 187–204; Petra M. Scheibler, *Binationale Ehen: Zur Lebenssituation europäischer Paare in Deutschland*, Weinheim 1992; Thomas Klein, Partnerwahl zwischen Deutschen und Ausländern, in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.), *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*, Bd. 1: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, S. 303–346, Opladen 2000; Gaby Straßburger, *Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext. Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft*, Würzburg 2003; Stephanie Vetter, *Partnerwahl und Nationalität. Heiratsbeziehungen zwischen Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Thomas Klein (Hg.), *Partnerwahl und Heiratsmuster. Sozialstrukturelle Voraussetzungen der Liebe*, Opladen 2001, S. 207–231.

zwar unterschiedliche Pässe, aber dieselbe ethnisch-kulturelle Herkunft haben, steigt ebenso wie die Anzahl der Ehen, in denen eine Einbürgerung bewirkt hat, daß die Staatsangehörigkeit der Partner identisch ist, obwohl sich ihr ethnisch-kultureller Hintergrund unterscheidet. Schließlich ist zukünftig auch zu erwarten, daß Angehörige von Zuwanderernationalitäten in Europa sich in verschiedene Staaten einbürgern lassen, aber gleichwohl intraethnische, transnationale Netzwerke etablieren, die auch als Heiratsmärkte genutzt werden; insofern mag sich z.B. hinter einer als deutsch-schwedisch registrierten binationalen Ehe ein Paar verbergen, in dem beide türkischer, griechischer oder marokkanischer Abstammung sind.

Binationale Partnerwahlen hängen – wie Partnerwahlen generell – von zwei Faktoren ab: (a) den jeweiligen Gelegenheitsstrukturen, einen Partner zu finden, und (b) den individuellen Präferenzen der Partnersuchenden. Die Gelegenheitsstrukturen für intraethnische Partnerwahlen in der Aufnahmegesellschaft hängen somit erheblich von der Gruppengröße der jeweiligen Ethnie ab, die sich im Zuwanderungsprozeß deutlich verändert. Hinzu kommt typischerweise ein erhebliches Ungleichgewicht in den Geschlechterproportionen, d.h. in der Pionier-Migrationssituation besteht wegen des Überhangs an Männern eine größere Nachfrage nach Frauen, als der intraethnische Heiratsmarkt in der Aufnahmegesellschaft anbieten kann. Dies betrifft in Deutschland die Arbeitsmigranten ebenso wie die hiezulande stationierten ausländischen Streitkräfte und Asylbewerber. Da nicht immer auf den Heiratsmarkt in der Herkunftsgesellschaft zurückgegriffen werden kann, führt dies dazu, daß männliche Migranten insbesondere in Pionier-Wanderungssituationen verstärkt in die einheimische Bevölkerung einheiraten. Da seit geraumer Zeit auch in der deutschen Bevölkerung im heiratsfähigen Alter ein Männerüberschuß herrscht, führt dies zu einer erheblichen Konkurrenz auf dem Heiratsmarkt in Aufnahmegesellschaften.

Entsprechend bleibt in einer solchen Situation den heiratswilligen Migranten keine andere Wahl, als entweder eine Frau in der Herkunftsgesellschaft oder eine Angehörige der Bevölkerungsmajorität zu heiraten. Da die Heiraten mit Frauen der Herkunftsgesellschaft fast ausschließlich dort stattfinden (dort nicht besonders im Standesamtsregister ausgewiesen werden und somit als ›Migranten‹-Heiraten nirgendwo in Erscheinung treten), werden in der deutschen Aufnahmegesellschaft die in der Pionier-Migrationsituation vergleichsweise vielen binationalen Ehen erfaßt, die auf diese besondere Gelegenheitsstruktur zurückzuführen sind. Entsprechend ist es nicht verwunderlich, daß mit zunehmendem Nachzug (›Kettenmigration‹) und der damit verbundenen Veränderung auf dem intraethnischen Heiratsmarkt, also der Vergrößerung des ›Angebots‹, aufgrund der Angleichung der Geschlechterproportionen die bei deutschen Standesämtern registrierten (!) Eheschließungen von Ausländern gleicher Nationalität zunehmen und gleichzei-

tig die binationalen Eheschließungen abnehmen. Da die Gelegenheitsstrukturen aber insbesondere von den kleinräumlichen Lebensbedingungen abhängen, wirkt sich hier die Konzentration von Ausländern in bestimmten Regionen und Wohnquartieren ebenso verstärkend auf diesen Prozeß aus wie ihre Konzentration in bestimmten Beschäftigungszweigen und Arbeitsverhältnissen. National homogene Beschäftigungs- und Wohnverhältnisse erhöhen deshalb die Wahrscheinlichkeit, einem Partner gleicher Herkunft zu begegnen und vermindern die Wahrscheinlichkeit einer binationalen Partnerwahl.

Diese Entwicklungstendenzen sind vielfach als besorgniserregende Tendenz ›zunehmender ethnischer Schließung‹, zur ›Segregation‹ und zur wachsenden Konflikträchtigkeit interethnischer Beziehungen mißdeutet worden, da unterstellt wurde, daß diese Entwicklung nicht auf veränderte Gelegenheitsstrukturen, sondern auf sich verändernde Präferenzen zurückzuführen ist. Veränderungen in den Präferenzen treten jedoch erst langfristig ein, sie können somit keinesfalls erklären, warum am Anfang eines Zuwanderungsprozesses binationale Ehen besonders häufig sind. Von solchen Präferenzveränderungen ist jedoch dann auszugehen, wenn entweder die ethnische Zugehörigkeit als Selektionskriterium ihre Bedeutsamkeit verloren hat oder sogar eine bewußte Distanzierung von der Herkunftskultur erfolgt. Dies kann Folge vollzogener Assimilationsprozesse der ersten Migrantengeneration sein oder einer Entwicklung, in deren Verlauf eine zunehmende Zahl von Angehörigen der zweiten Migrantengeneration in den Heiratsmarkt eintritt. Diese beiden sich überlagernden Prozesse führen mittelfristig zu dem für Zuwanderernationalitäten typischen U-förmigen Entwicklungsverlauf binationaler Eheschließungen. Diese U-Kurve ist inzwischen nicht nur für viele andere Zuwanderungsgesellschaften, sondern auch für den Verlauf der Einheiratsquoten der meisten Nationalitäten von Arbeitsmigranten in Deutschland beobachtet worden.⁷ So hat seit 1990 die Zahl der Ehen von Ausländern vor deutschen Standesämtern erstmals seit den 1960er Jahren eine steigende Tendenz.

Die interethnische Partnerwahl wird jedoch nicht ausschließlich von den Gelegenheitsstrukturen des Partnerschaftsmarkts beherrscht, vielmehr sind mit kulturellen Faktoren wichtige Selektionsregeln verknüpft. Das jeweilige soziale Prestige der ethnischen Gruppen hat hierbei ebenso Auswirkungen auf die interethnische Partnerwahl wie die wahrgenommene kulturelle Nähe bzw. Distanz zur eigenen Kultur.⁸ Solche Selektionsregeln werden

7 Kane/Stephen, *Patterns of Intermarriage*; Klein, Partnerwahl zwischen Deutschen und Ausländern.

8 Heer, *Bi-kulturelle Ehen*, S. 180; Deanna L. Pagnini/Philip S. Morgan, *Intermarriage and Social Distance among U.S. Immigrants at the Turn of the Century*, in: *American Journal of Sociology*, 96. 1990, S. 405–432.

darüber hinaus geschlechtsspezifisch modifiziert: Eine empirische Regelmäßigkeit aus weltweit vorliegenden Befunden ist, daß Männer aus Minoritäten eine höhere Einheiratungsrate in die dominierende Bevölkerung haben als Frauen, bzw. daß Frauen aus der Mehrheitsgesellschaft eher bereit sind, Minoritätsangehörige zu heiraten als Männer. Diese Regelmäßigkeit gilt auch dann, wenn keine Ungleichgewichte auf dem Partnerschaftsmarkt herrschen.

Die verschiedenen Nationalitäten heiraten in sehr unterschiedlichem Umfang in die deutsche Bevölkerung ein. Bei deutschen Männern wird die Rangreihe der häufigst gewählten Ausländerin mit großem Abstand von Polinnen angeführt, gefolgt von Frauen aus Rußland, Thailand, Rumänien und der Ukraine. Bei deutschen Frauen dominieren hingegen die Männer aus der Türkei und Jugoslawien, gefolgt von Italien, den USA und Bosnien-Herzegowina.⁹ Allerdings ist auch dieser Befund mit dem Problem belastet, daß die Migranten verschiedener Nationalität u.U. zu unterschiedlichen Anteilen vor deutschen Standesämtern heiraten und damit in der Eheschließungsstatistik erfaßt werden. Die Bereitschaft zur Heirat in der Bundesrepublik hängt vermutlich auch davon ab, ob der Mann oder die Frau deutsch ist.

Keine Auskunft gibt diese Statistik darüber, in welchem Umfang es sich bei den Heiraten mit Partnern aus Osteuropa um ›Kettenmigration‹ handelt, die von eingebürgerten Aussiedlern dadurch ausgelöst worden ist, daß sie einen Partner aus ihrer Herkunftsregion geheiratet haben. Bei den deutschen Männern spielen *interethnische* Heiraten eine deutlich geringere Rolle als bei den deutschen Frauen. Dies wird nicht nur am absoluten Aufkommen binationaler Ehen deutlich, sondern insbesondere auch daran, daß die beiden am stärksten vertretenen Staatsangehörigkeiten (die polnische und die russische) deutliche Hinweise darauf geben, daß es sich hier zu einem großen Teil um Ehen von Aussiedlern mit Frauen aus der gleichen Herkunftsregion handeln wird, d.h. es sind zwar hinsichtlich der Staatsangehörigkeit binationale Ehen, aber mit vergleichsweise geringer kultureller Distanz. Frauen aus der ausländischen Wohnbevölkerung in Deutschland sind dagegen als potentielle Heiratspartnerinnen für deutsche Männer nach wie vor von geringer Bedeutung, wenn auch die Heiraten mit türkischen Frauen kontinuierlich ansteigen, sofern diese Entwicklung nicht auf Heiraten mit eingebürgerten Männern türkischer Herkunft zurückzuführen ist. Dagegen sind die binationalen Partnerwahlen deutscher Frauen sehr viel stärker von den diesbezüglichen Gelegenheitsstrukturen in Deutschland bestimmt, denn außer den klassischen Anwerbestaaten der Arbeitsmigranten finden sich auch die Staaten mit

9 Bernhard Nauck, Dreißig Jahre Migrantenfamilien in der Bundesrepublik. Familiärer Wandel zwischen Situationsanpassung, Akkulturation, Segregation und Remigration, in: Rosemarie Nave-Herz (Hg.), *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse*, Stuttgart 2002, S. 315–339.

ausländischen Streitkräften in Deutschland unter den wichtigsten Nationalitäten.

Auskunft darüber, in welchem Ausmaß die soziale Distanz zwischen einheimischen und zugewanderten Bevölkerungsgruppen interethnische Heiraten beeinflusst, geben Bevölkerungsumfragen. In zwei vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung in Auftrag gegebenen Repräsentativerhebungen¹⁰ wurden 1985 und 1995 ausländische Eltern danach gefragt, ob sie damit einverstanden wären, wenn ihr Kind einen Deutschen oder eine Deutsche heiraten würde. 1995 sagten etwas mehr als 50% der türkischen und rund 90% der italienischen und griechischen Eltern, sie wären mit einer Heirat ihrer Kinder mit einem deutschen Partner bzw. einer deutschen Partnerin einverstanden. Die Gegenüberstellung zu den 10 Jahre zurückliegenden Befragungsergebnissen zeigt insbesondere, daß in diesem – vergleichsweise kurzen – Zeitraum die Akzeptanz interethnischer Ehen bei den Familien ausländischer Herkunft aller befragten Nationalitäten stark zugenommen hat: Die Anteile derjenigen, die binationale Ehen ihrer Kinder akzeptieren würden, ist bei allen Eltern um etwa 20% gestiegen. Die Unterschiede zwischen den Türken einerseits und den Italienern und Griechen andererseits dürften dabei vor allem auf die längere Aufenthaltsdauer dieser Bevölkerungsgruppen in Deutschland zurückzuführen sein: Mit zunehmendem Alter der befragten Eltern nimmt nämlich deren Bereitschaft zur Akzeptanz einer binationalen Ehe zu.¹¹

In der gleichen Befragung wurden auch ausländische Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, die noch nicht verheiratet sind, aber heiraten möchten, gefragt, ob sie einen deutschen Partner oder eine deutsche Partnerin wählen würden. Über 70% der griechischen Frauen und Männer sagten 1995, sie seien bereit, Deutsche zu heiraten. Hier liegt sowohl der insgesamt höchste Anteil als auch die größte Steigerungsrate im Vergleich zu 1985 vor. Die Bereitschaft italienischer Frauen und Männer war hingegen auch schon 1985 relativ hoch. Bei türkischen Männern ist mit rund 43% die geringste Zustimmung zu einer Ehe mit einer deutschen Partnerin zu verzeichnen. Dieser Wert ist im Vergleich zu 1985 sogar um rund 6% gesunken. Hingegen veränderte sich die Einstellung türkischer Frauen im gleichen Zeitraum erheblich zugunsten gemischtnationaler Ehen und stieg von 14% auf 44%.

Einen begrenzten Einblick in die Bedeutung von Teilheiratsmärkten ermöglichen Befunde zu Bildungs- und Altersunterschieden in deutsch-

10 Peter König/Günther Schultze/Rita Wessel, Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1986; Ursula Mehrländer u.a., Repräsentativuntersuchung '95. Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1996.

11 Mehrländer u.a., Repräsentativuntersuchung '95, S. 224.

ausländischen Partnerschaften und Ehen.¹² Entgegen weitverbreiteten Vorstellungen kommt eine binationale Partnerwahl gehäuft vor, wenn zumindest ein Partner Abitur oder Fachhochschulreife hat. Binationale Partnerwahl scheint somit bei Deutschen wie bei Ausländern an gehobene Bildungsschichten gekoppelt zu sein. Wie eingehendere Analysen zeigen, ist der Anteil binationaler Partnerschaften dann besonders hoch, wenn der Beginn der Partnerschaft in die Studienzeit fiel. Universitäten geben somit offenbar vergleichsweise günstige Gelegenheiten, eine deutsch-ausländische Partnerschaft zu beginnen. Bildungshomogamie ist weitaus deutlicher ausgeprägt, wenn beide Partner deutsch sind oder ein ausländischer Mann mit einer deutschen Frau zusammenfindet. Nur ein geringes Maß an Bildungshomogamie zeigen hingegen die deutsch-ausländischen Partnerschaften mit einem deutschen Mann: Hier überwiegen ganz eindeutig Eheschließungen mit Partnerinnen, die einen *höheren Bildungsabschluss aufweisen als die Männer*.

Analysen auf der Basis des Mikro-Zensus kommen zu ähnlichen Befunden¹³: Die Wahrscheinlichkeit von ausländischen Männern, eine deutsche Frau zu heiraten, steigt ganz erheblich mit ihrem Bildungsgrad an: Italienische Männer mit einem Hauptschulabschluss heiraten bereits mit einer um 57% höheren Wahrscheinlichkeit eine deutsche Frau als Italiener ohne Schulabschluss; bei Italienern mit mittlerer Reife steigt diese Wahrscheinlichkeit auf 79% an; sie fällt dann bei Italienern mit Abitur allerdings wieder auf 11%. Bei türkischen Männern ist diese Tendenz noch ausgeprägter: Männer mit Hauptschulabschluss heiraten mit 42% höherer Wahrscheinlichkeit eine deutsche Frau als solche ohne Schulabschluss; bei Männern mit mittlerer Reife und Abitur erhöht sich diese Wahrscheinlichkeit auf 193% bzw. 184%. Binationale Ehen stellen somit eine nach Bildungsgrad positive Selektion dar und bewirken – entgegen allen üblichen Vorstellungen – einen Beitrag zum Import von Humankapital, da die ausländischen Ehepartner typischerweise über einen gleich hohen oder höheren Bildungsgrad verfügen als die deutschen.

Heiratsmigration wird in ihrer quantitativen Bedeutung in Zukunft zunehmen. Dies gilt insbesondere, so lange eine restriktive Zuwanderungspolitik keine anderen Zuwanderungsmöglichkeiten zuläßt, und entsprechend insbesondere für solche Personengruppen, deren Herkunftsländer von restriktiven Zuwanderungsmöglichkeiten betroffen sind. Heiratsmigration kann unter solchen Bedingungen zur Erzielung und Verfestigung eines eigenen Aufenthaltsstatus beitragen. Nur dadurch sind z.B. die starken periodi-

12 Klein, Partnerwahl zwischen Deutschen und Ausländern.

13 Stefan Weick, Bei höherer Schulbildung neigen ausländische Männer eher zur Ehe mit deutscher Partnerin. Untersuchung zu Familie und Partnerwahl in der ausländischen Bevölkerung mit Daten des Mikrozensus, in: Informationsdienst Soziale Indikatoren, 25. 2001, S. 12–14.

schen Schwankungen in den Heiraten zwischen türkischen Männern und deutschen Frauen zu erklären.¹⁴ Für das Verständnis der Entwicklung binationaler Ehen ist weiterhin zu berücksichtigen, daß Heiratsmigration sich nach den kulturellen Mustern vollzieht, die den jeweiligen Herkunftsgesellschaften entstammen und somit erheblich von den Mustern abweichen können, die der Eheschließung als ›kulturelle Selbstverständlichkeiten‹ in der Aufnahmegesellschaft unterliegen. Hierzu gehören beispielsweise Ehen, die nicht unmittelbar Ausdruck ›romantischer Liebe‹ sind und auf der individuellen, gegenseitigen Partnerwahl beruhen, sondern durch arrangierte Heiraten (seitens der Eltern des Paares oder durch institutionalisierte ›Heiratsvermittler‹) zustande kommen oder unter Verwandten geschlossen werden. Einem solchen eher instrumentellen Verständnis von Eheschließung kommt ihr zweckrationaler Einsatz zur Erzielung eines Aufenthaltsstatus sehr viel stärker entgegen, als wenn ›romantische Liebe‹ eine zwingende Eingangsvoraussetzung ist. Dies ist u.a. die kulturelle Voraussetzung dafür, daß gerade in der Pionier-Migrationssituation binationale Eheschließungen vergleichsweise häufig vorkommen und ›problemlos‹ möglich sind. Dies hat in der breiten Öffentlichkeit sowie bei Behörden und Institutionen, die mit binationalen Ehen zu tun haben, häufig Mißverständnisse hervorgerufen. Begünstigt wurden diese Mißverständnisse durch die Diskussion um die sogenannten Scheinehen, die im wesentlichen auf einer Unterscheidung von ›echten‹ (legitimen) und ›falschen‹ (illegitimen) Heiratsmotiven beruht. Dies hat alle nicht der Entwicklungslogik des mitteleuropäischen Familienideals folgenden Ehen vorschnell und häufig zu Unrecht in den Verdacht einer ›Scheinehe‹ gebracht.

Darüber hinaus gibt es starke Anreize für Angehörige der ersten und zweiten Zuwanderergeneration, ihren Ehepartner nicht in der Aufnahmegesellschaft, sondern in der Herkunftsgesellschaft zu suchen, z.B. wenn bei der Heirat weniger ›romantische Liebe‹, sondern vielmehr sozialer Status und die Einbettung in ein deszendenz-verwandtschaftliches Heiratsregime im Vordergrund stehen.¹⁵ Der eigene verfestigte Aufenthaltsstatus dient dann als zusätzliche Offerte auf dem Heiratsmarkt in der *Herkunftsgesellschaft*, der eingesetzt werden kann, um dort einen Ehepartner mit höherem sozialen Status zu bekommen – ein Vorteil, der auf dem Heiratsmarkt in der Aufnahme-

14 Klein, Partnerwahl zwischen Deutschen und Ausländern.

15 Bernhard Nauck, Generationenbeziehungen und Heiratsregimes – theoretische Überlegungen zur Struktur von Heiratsmärkten und Partnerwahlprozessen am Beispiel der Türkei und Deutschlands, in: Klein (Hg.), Partnerwahl und Heiratsmuster, S. 35–55.

gesellschaft weder bezüglich der Einheimischen noch der Angehörigen der eigenen Zuwanderungsminorität zur Geltung käme.¹⁶

Insgesamt machen diese Befunde und Schlußfolgerungen deutlich, daß Heiratsmigration ein wichtiger Mechanismus der Selbstergänzung von Migranten-Minoritäten in Deutschland ist. Sie trägt dazu bei, daß auch bei den etablierten Zuwanderer-Nationalitäten weiterhin mit einer kontinuierlichen Neuzuwanderung und daher mit Migranten zu rechnen ist, die den Eingliederungsprozeß erneut, d.h. ›von vorn‹ absolvieren. Dabei treffen sie auf vergleichsweise günstige Voraussetzungen durch das Vorhandensein von Sozialbeziehungen, die für diesen Eingliederungsprozeß genutzt werden können. Empirische Analysen über die Struktur internationaler Heiratsmärkte fehlen aber bislang vollständig. So ist es beispielsweise eine offene Frage, ob diese Form von statusorientierter Heiratsmigration vorzugsweise von Migranten praktiziert wird, die über vergleichsweise geringe Ressourcen verfügen, die für die strukturelle Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft eingesetzt werden konnten und die somit ›alternativlos‹ handeln: Der abgesicherte Aufenthaltsstatus wäre dann möglicherweise häufig ›das einzige‹, was sie auf dem Heiratsmarkt in der Herkunftsgesellschaft einzusetzen in der Lage sind. Ebenso ist denkbar, daß Heiratsmigration um so wahrscheinlicher ist, je höher die einzusetzenden Ressourcen auf diesem Heiratsmarkt sind: Jedoch würden dann dazu nicht nur ein abgesicherter Aufenthaltsstatus, sondern auch eine gute Ausbildung und damit eine besonders aussichtsreiche materielle Zukunftsofferte gehören. Hierfür würden die Befunde zur positiven Selektion bei den binationalen Ehen sprechen.

Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien

In der Migrationssoziologie hat intergenerativer Wandel seit der Konzeptualisierung der ›race-relations-cycles‹ in den 1930er Jahren stets eine bedeutsame Rolle in der Erforschung von Eingliederungsprozessen gespielt¹⁷, wenn das Verhalten von Migranten der ersten, zweiten und dritten Generation miteinander verglichen wird. Ein wichtiges Ergebnis dieser Analysen besteht darin, daß eine erstaunliche Streuungsbreite sowohl individuell zwischen dem Eingliederungsverhalten einzelner Zuwanderer bzw. von Generationenketten von Zuwanderern als auch kollektiv zwischen den verschiedenen

16 Czarina Wilpert, *The Use of Social Networks in Turkish Migration to Germany*, in: Mary M. Kritz u.a. (Hg.), *International Migration Systems. A Global Approach*, Oxford 1992, S. 177–189, hier S. 183f.; Anita Böcker, *Chain Migration over Legally Closed Borders: Settled Immigrants as Bridgeheads and Gatekeepers*, in: *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 30. 1994, S. 87–106, hier S. 97.

17 Hartmut Esser, *Aspekte der Wanderungssoziologie*, Darmstadt/Neuwied 1980.

Zuwanderernationalitäten zu beobachten ist und Assimilation keineswegs ein ›zwangsläufiges‹ Ergebnis von Eingliederungsprozessen sein muß.¹⁸

Bereits relativ früh wurde versucht, Überlegungen zum intergenerativen Wandel auf das Eingliederungsverhalten von Arbeitsmigranten und deren Nachkommen in Deutschland zu übertragen. Im Kontext sozialisationstheoretischer Überlegungen ist häufig unterstellt worden, daß aufgrund der veränderten kulturellen Bedingungen für die Primärsozialisation – und deren lebenslange Bedeutung für die Internalisierung von Werten – die zweite Generation ›zwangsläufig‹ stärker in der Aufnahmegesellschaft akkulturiert ist¹⁹ und somit starke Werte-Differenzen zwischen der Migranten- und den Nachfolgegenerationen sichtbar werden. Handlungstheoretische Erklärungen betonen ebenfalls, daß die zweite Generation geringere Bindungen zur Herkunftsgesellschaft (der Eltern) und weniger soziale Beziehungen zu deren Mitgliedern aufweist. Das hat zur Folge, daß diese für soziale Vergleichsprozesse zunehmend irrelevant werden und Vergleiche (nur noch) mit den Lebensbedingungen der Bevölkerungsmajorität angestellt werden, was zu einer deutlichen Zunahme der Unzufriedenheit gegenüber der zumeist mit der Arbeits-, Wohn- und Familiensituation recht zufriedenen Migrantengeneration²⁰ führen muß. Eine empirische Analyse intergenerationaler Veränderungen im Eingliederungsverhalten von Zuwanderern in Deutschland hinsichtlich Richtung und Intensität ist bislang nur ansatzweise möglich gewesen.²¹ Das liegt nicht daran, daß die empirische Forschung diesem Phänomen bislang keine Aufmerksamkeit geschenkt hat, sondern daran, daß die zweite Zuwanderergeneration in Deutschland aufgrund des Zuwanderungszeitraums ihrer Eltern derzeit modal gerade das Alter erreicht, das diese zum Zeitpunkt ihrer Zuwanderung hatten, und somit alle Generationen-Sequenzanalysen bislang mit (problematischen) Zusatzannahmen über die Stabilität von Einstellungen und Verhaltensweisen im Lebensverlauf arbeiten müssen.

Wesentlich ertragreicher ist es, Generationenunterschiede nicht durch Kohortenvergleiche, sondern direkt in den dyadischen Beziehungen in Mi-

18 Bernhard Nauck/Annette Kohlmann/Heike Diefenbach, Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse bei türkischen Migrantenfamilien, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 49. 1997, S. 477–499.

19 Achim Schrader/Bruno W. Nikles/Hartmut M. Griese, Die zweite Generation, 2. Aufl. Königstein i.Ts. 1979.

20 Wolfgang Zapf u.a., Gastarbeiter und deutsche Bevölkerung, in: ders./Wolfgang Glatzer (Hg.), Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden, Frankfurt a.M./New York 1984, S. 286–306.

21 Vgl. Hartmut Esser, Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher, in: ders./Jürgen Friedrichs (Hg.), Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, S. 127–146, Opladen 1990.

grantenfamilien zu untersuchen, wie dies in dem Survey ›Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien‹ geschehen ist, in dem jeweils das Verhalten von Jugendlichen und Kindern mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil verglichen worden ist.²² Beispielhaft werden die Angaben der Italiener (als Einwanderer mit älterer Einwanderungsgeschichte sowie als EU-Bürger) und der Türken (als Einwanderer mit vergleichsweise großer kultureller Distanz aus einem Nicht-EU-Land) herangezogen, um die Generationenunterschiede im Sprachgebrauch (Tab. 1) und im Bildungsniveau (Tab. 2) zu veranschaulichen.

Eltern wie Kinder geben mehrheitlich an, daß sie miteinander überwiegend in der Herkunftssprache kommunizieren. Die Unterschiede zwischen Italienern und Türken bestehen vornehmlich darin, daß eine deutlichere Trennung in der Sprachverwendung mit den Eltern und mit den Geschwistern besteht: Während mit den Eltern überwiegend türkisch gesprochen wird, bevorzugt man unter den Geschwistern – wie bei den Italienern – bereits zur Hälfte überwiegend die deutsche Sprache. Am Arbeitsplatz und in der Schule ist für Italiener und Türken die Verwendung der deutschen Sprache unumgänglich geworden. So verständigen sich in den Pausen von Arbeit und Unterricht schon mehr als 80% der Jugendlichen und mehr als 95% der Kinder in deutscher Sprache. Ähnliche Tendenzen ergeben sich für den Me-

-
- 22 Susann Krentz, Intergenerative Transmission von Erziehungseinstellungen bei Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22. 2002, S. 79–99; Bernhard Nauck, Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland, in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.), *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland*, Bd. 1: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Opladen 2000, S. 347–392; ders., Intercultural Contact and Intergenerational Transmission in Immigrant Families, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32. 2001, S. 159–173; ders., Generationenbeziehungen und Heiratsregimes; ders./Heike Diefenbach/Kornelia Petri, Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. 1998, S. 701–722; ders./Annette Kohlmann, Verwandtschaft als soziales Kapital – Netzwerkbeziehungen in türkischen Migrantenfamilien, in: Michael Wagner/Yvonne Schütze (Hg.), *Verwandtschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema*, Stuttgart 1998, S. 203–235; ders./Kohlmann/Diefenbach, Familiäre Netzwerke, intergenerative Transmission und Assimilationsprozesse; ders./Yasemin Niephaus, Intergenerative Konflikte und gesundheitliche Belastungen in Migrantenfamilien. Ein interkultureller und interkontextueller Vergleich, in: Peter Marschalck/Karl Heinz Wiedl (Hg.), *Migration und Krankheit (IMIS-Schriften, Bd. 10)*, Osnabrück 2001, S. 217–250; ders./Anja Steinbach, Die Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Immigranten in Deutschland und Israel, in: Regina Metzke u.a. (Hg.), *Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkungen. Theoretische Analysen und empirische Befunde*, Leipzig 2000, S. 299–320.

Tabelle 1: Sprachverwendung von Italienern und Türken in Deutschland (in Prozent)

	Nationalität					
	Italiener		Türken			
	Eltern	Jugendl.	Kinder	Eltern	Jugendl.	Kinder
<i>Sprache zwischen Eltern und Kindern</i>						
überwiegend Herkunftssprache	57,9	76,9	62,1	81,7	88,3	80,4
überwiegend deutsch	42,1	23,1	37,9	17,8	11,7	19,6
<i>Sprache zwischen Geschwistern</i>						
überwiegend Herkunftssprache	47,3	56,5	41,6	46,4	68,5	47,2
überwiegend deutsch	52,7	43,2	58,4	53,6	31,5	52,8
<i>Sprache am Arbeitsplatz, in der Schule, im Betrieb</i>						
überwiegend Herkunftssprache	24,0	13,1	4,5	k.A.	20,0	k.A.
überwiegend deutsch	76,0	86,9	95,5	k.A.	80,0	k.A.

Datenbasis: Survey ›Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien‹; DJI-Jugendstudie 1997.

dienkonsum, d.h. den Konsum von deutschen und italienischen bzw. türkischen Büchern, Zeitungen, Videofilmen und Fernsehsendungen. Beide Generationen und beide Nationalitäten besitzen sowohl eigenethnische als auch deutsche Bücher. Die zweite Generation besitzt allerdings mehr deutsche Bücher als Angehörige der ersten Generation, und italienische Kinder und Jugendliche besitzen wiederum mehr deutsche Bücher als türkische Kinder und Jugendliche. Anders sieht das Bild bei der Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre aus. Eltern wie Kinder lesen viel öfter deutsche als italienische oder türkische Zeitschriften. Dennoch lesen etwa 60% der Eltern und der Jugendlichen regelmäßig eigenethnische Zeitungen. Von den zwei Dritteln der Befragten, die überhaupt Videofilme sehen, gab die Mehrheit an, Filme in deutscher Sprache zu sehen, wenngleich ein Viertel sich regelmäßig auch italienische bzw. türkische Videos ansieht.

Das ganze Ausmaß des intergenerativen Wandels wird an der Bildungsbeteiligung der verschiedenen Generationen deutlich: Da die Eltern ebenfalls nach dem Bildungsabschluß ihrer eigenen (zumeist in der Herkunftsgesellschaft verbliebenen) Eltern gefragt worden sind, lassen sich Vergleiche über drei Generationen anstellen. Hierbei zeigt sich, daß Jugendliche der zweiten Zuwanderergeneration bei den Italienern zu über einem Drittel und bei den Türken zu über zwei Drittel Großmütter ohne Schulabschluß haben (und 23% bzw. 47% haben Großväter ohne Schulabschluß). In der Elterngeneration sind diese Anteile bei den Müttern bereits auf 17% bei den Italienerinnen und auf 34% bei den Türkinnen zurückgegangen, bei den Vätern betragen die entsprechenden Anteile 12% bzw. 8%.

Tabelle 2: Höchster Bildungsabschluß von Italienern und Türken im Generationenvergleich (in Prozent)

Italiener	Großvater	Großmutter	Vater	Mutter	Junger Erwachsener	Junge Erwachsene
keinen Abschluß	22,7	34,7	12,1	17,0	–	–
Primarschulabschluß	49,3	47,8	67,5	59,5	43,5	37,9
Mittelschulabschluß	15,8	6,9	17,0	20,5	23,5	27,7
Abitur	0,7	0,5	1,9	3,0	11,3	11,4
Universitätsabschluß/ Fachhochschulabschl. noch in Ausbildung	1,5	–	1,5	–	21,6	22,7

Türken	Großvater	Großmutter	Vater	Mutter	Junger Erwachsener	Junge Erwachsene
keinen Abschluß	47,2	69,5	8,3	34,0	–	–
Primarschulabschluß	40,2	25,5	58,5	46,0	50,5	46,8
Mittelschulabschluß	5,0	2,5	11,7	12,0	17,8	19,6
Abitur	4,7	1,5	17,6	5,0	11,6	8,6
Universitätsabschluß/ Fachhochschulabschl. noch in Ausbildung	4,5	–	3,9	3,0	19,9	25,0

Datenbasis: Survey ›Intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien‹; DJI-Jugendstudie 1997.

Dieser außerordentlich starken intergenerativen Bildungsmobilität steht die nach wie vor bestehende Benachteiligung gegenüber Kindern von deutschen Eltern gegenüber²³, die – wenn auch mit langsam abnehmenden Abständen – häufiger weiterführende Bildungsabschlüsse erreichen.

Generationenbeziehungen sind aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung für das Verständnis der Familien ausländischer Herkunft und für die Funktionsweise familialer Solidarpotentiale unter Migrationsbedingungen. (1) Die meisten Familien ausländischer Herkunft stammen aus Gesellschaften ohne ausgebaute sozialstaatliche Systeme sozialer Sicherung. Entsprechend werden alle Sozialleistungen und alle Absicherungen gegen die Risiken des Lebens zum ganz überwiegenden Teil unmittelbar zwischen den Generationen erbracht. Diese Funktionen der unmittelbaren materiellen Absicherung durch Generationenbeziehungen haben weitreichende Auswirkungen auf ihre kulturelle Ausgestaltung, d.h. darauf, was Eltern und Kinder

23 Richard Alba/Johann Handl/Walter Müller, Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. 1994, S. 209–237.

füreinander bedeuten, was sie gegenseitig voneinander erwarten und welchen ›Wert‹ sie füreinander haben.²⁴ (2) Die Migrationssituation selbst hat unmittelbare Auswirkungen auf die Generationenbeziehungen, lassen sich doch viele Migrationsziele nur im Generationenzusammenhang legitimieren und realisieren. Von besonderer Bedeutung sind diese Generationenbeziehungen bei einem ungesicherten Aufenthaltsstatus. Eine gewünschte oder erzwungene Rückkehr in die Herkunftsgesellschaft bedeutet zugleich, wieder auf soziale Sicherungssysteme zurückgreifen zu müssen, die nicht auf Versicherungsleistungen, sondern auf Generationenbeziehungen basieren. Entsprechend kommt der intergenerativen Transmission von Werten in Migrantenfamilien eine weitaus stärkere Bedeutung zu als in Familien ohne Migrationshintergrund.

Die Weitergabe von Kultur zwischen den Generationen ist eine notwendige Bedingung für kulturelle Gemeinsamkeit und Kontinuität, sie erfolgt aber niemals vollständig. Vielmehr wird Kultur in der kontinuierlichen Interaktion zwischen Personen und Gruppen hervorgebracht und ständig verändert. Entsprechend führt der Prozeß der kulturellen Transmission nicht zu einer perfekten Reproduktion der jeweiligen Kultur in den nachfolgenden Generationen, sondern bewegt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen einer exakten Transmission (und entsprechend ohne bemerkbaren Unterschied zwischen den Generationen) und einem vollständigen Fehlen jeglicher kulturellen Transmission (und entsprechend ohne bemerkbare Ähnlichkeiten zwischen den Generationen). Beide Extreme sind gleichermaßen problematisch: Perfekte Transmission würde keinerlei Wandel zulassen und keinerlei Kapazität zur Anpassung an neue Situationen ermöglichen; fehlende Transmission würde dagegen koordiniertes Handeln zwischen den Generationen unmöglich machen und jegliche intergenerative Solidarpotentiale zerstören.²⁵

Wenn nur wenige neue Mitglieder in eine gesellschaftliche Gruppe eintreten, kann die Weitergabe von Kultur langsam und diffus erfolgen. Wenn jedoch viele neue Mitglieder in die gesellschaftliche Gruppe eintreten, dann muß die Kultur schnell und intensiv weitergegeben werden, wenn sie aufrechterhalten werden soll. Einwanderungssituationen sind nun typischerweise – wenn sie ein nennenswertes Ausmaß annehmen – mit sozialem Wandel in der Aufnahmegesellschaft verbunden. In jedem Falle sind sie eine Situation des rapiden kulturellen Wechsels für die Migranten selbst. Migrationssituationen führen damit sowohl bei den Mitgliedern der Aufnahmegesell-

24 Nauck, Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien.

25 Karen Phaet/Ute Schönplflug, Intergenerational Transmission in Turkish Immigrant Families: Parental Collectivism, Achievement Values and Gender Differences, in: Bernhard Nauck/Barbara Settles (Hg.), Immigrant and Ethnic Minority Families. Special Issue of the Journal of Comparative Family Studies, 32. 2001, S. 186–201.

schaft als auch bei den Migranten zu einer stärkeren Akzentuierung der jeweils eigenen Kultur. Intergenerative Transmission ist in dieser Situation häufig die einzige Möglichkeit, das kulturelle Erbe aus der Herkunftsgesellschaft oder eine Minoritäten-Subkultur aufrechtzuerhalten. Das Paradoxe an der Migrationssituation ist somit, daß die Elterngeneration zu gleicher Zeit einer größeren Schwierigkeit und einer größeren Notwendigkeit intergenerativer Transmission von Kultur gegenübersteht. Einerseits haben elterliche Vorbilder im Aufnahmekontext ihren adaptiven Wert eingebüßt, andererseits können sich die Migranteneltern veranlaßt sehen, mit noch größeren Anstrengungen ihre Herkunftskultur an die Kinder weiterzugeben, insbesondere wenn eine diesbezügliche Unterstützung durch kulturvermittelnde Institutionen (z.B. durch entsprechende Bildungsangebote in den Kindergärten und Schulen) weitgehend fehlt.

Es kann aus diesen Gründen nicht verwundern, wenn in Migrantenfamilien intergenerative Beziehungen besonders hoch motiviert und stärker koordiniert sind, als dies in Familien ohne Migrationshintergrund in der Herkunfts- oder in der Aufnahmegesellschaft der Fall ist. So zeigt ein Vergleich von türkischen Migrantenfamilien mit Familien, die in der Herkunftsgesellschaft verblieben sind, daß die intergenerative Transmission in Migrantenfamilien stärker ausgeprägt ist. Die Einstellungen von Eltern und Kindern ist konformer, die Ko-Orientierung höher und die Synchronität stärker als in Familien ohne Migrationshintergrund. Hohe intergenerative Transmission ist keineswegs auf türkische Migrantenfamilien beschränkt, vielmehr zeigt der Vergleich mit italienischen und griechischen Familien, daß auch bei ihnen ein gleich hohes Maß an Übereinstimmung in der Situationswahrnehmung und in den Einstellungen besteht. Kinder ausländischer Familien antizipieren und internalisieren die Erwartungen der Eltern in hohem Maße und zeigen eine hohe Bereitschaft, die von ihnen erwarteten Solidarleistungen zu erbringen. Geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Erwartungen an die Generationenbeziehungen sind in den Migrantenfamilien der verschiedenen Herkunftsnationalitäten nicht gegeben. Die fest verankerte Arbeitsteilung zwischen den Generationen und Geschlechtern scheint auch in der Einwanderungssituation fortzubestehen und wird von Eltern und Kindern gleichermaßen akzeptiert. Diese Stärkung der intergenerativen Beziehungen in Zuwandererfamilien ist Folge der Anpassung der Migranten an die Minoritätensituation. Stabile intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien sind der wichtigste Schutzfaktor gegen eine mögliche Marginalisierung von Jugendlichen der zweiten Generation. Bei aller Synchronität und Koordiniertheit ergeben sich deutliche Unterschiede zwischen den Generationen hinsichtlich der Stellung im Eingliederungsprozeß. Jugendliche der zweiten Zuwanderungsgeneration sind im Vergleich zu ihren Eltern deutlich stärker assimiliert, nehmen diskriminierende Handlungen seltener wahr als ihre El-

tern, haben eine geringere soziale Distanz zu Mitgliedern der Aufnahmege-
sellschaft, spüren gleichzeitig eine größere Entfremdung zur Herkunftsgesellschaft und haben seltener konkrete Rückwanderungsabsichten.²⁶

Ein entscheidender Aspekt intergenerativer Transmission in Migrantenfamilien ist es, inwiefern es den Eltern gelingt, in der Aufnahmege-
sellschaft ihr kulturelles Kapital an ihre Kinder weiterzugeben. Dies betrifft einerseits den Erwerb von Kompetenzen, die für den Erwerb von Berufspositionen (in der Aufnahmege-
sellschaft) notwendig sind. Dies geschieht durch schulische Bildung und den Erwerb formaler Bildungszertifikate, die zum Erwerb der Berufspositionen die zentrale Zugangsvoraussetzung darstellen. Bildungsbeteiligung und Bildungsmobilität sind somit von strategischer Bedeutung für die Systemintegration von Migranten der Folgegeneration. Andererseits gehört zur Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien die Weitergabe von Elementen der Herkunftskultur, wie z.B. die Bewahrung der Herkunftssprache, das Offenhalten der Rückkehroption, was (indirekt, aber besonders wirkungsvoll) über Heiratshomogamie verstärkt wird.

Generell zeigen diese Ergebnisse einen klaren intergenerativen Trend in Richtung eines stärkeren kulturellen und sozialen Kontakts bei der zweiten Migrantengeneration. Die Niveau-Unterschiede zwischen den Generationen sind jedoch miteinander verbunden, wie die relativ hohen Korrelationen zwischen den Einstellungs- und Verhaltensindikatoren für beide Generationen in Familien-Dyaden zeigen.²⁷

Es gibt aber einige Abweichungen, die besondere Aufmerksamkeit verdienen. Hierzu gehört einerseits die besondere Situation von Aussiedlern, bei denen hohe ethnische Identifikation nicht am Ende des Eingliederungsprozesses steht, sondern an dessen Anfang bzw. ein zentrales Migrationsmotiv darstellt.²⁸ Dies führt u.a. zu einem anderen Verlauf intergenerativer Transmissionsprozesse und zu einer größeren sozialen Distanz zur Aufnahmege-
sellschaft bei der Folgegeneration als bei ihren Eltern.

Die andere Abweichung betrifft die Gruppe der türkischen männlichen Jugendlichen, die sich z.B. auch in bezug auf Sprachbewahrung deutlich anders verhalten als die übrigen Angehörigen der zweiten Zuwanderergeneration. Im Zusammenhang mit den übrigen Befunden zu den türkischen Söhnen deutet somit einiges darauf hin, daß sich bei ihnen am ehesten das Phänomen der ›ethnic retention‹ bzw. eines ›ethnic revival‹ zeigt: Türkische Migrantensöhne antizipieren höhere ökonomisch-utilitaristische Erwartun-

26 Nauck, Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien.

27 Ders., Generationenbeziehungen und Heiratsregimes.

28 Steinbach/Nauck, Die Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Immigranten.

gen an sich, als sie von ihren Eltern geäußert werden. Sie haben stärkere normative Geschlechtsrollenorientierungen und stärkere externale Kontrollüberzeugungen als ihre Väter, d.h. sie gehen von einer eher geringen Situationskontrolle aus. Diese Akzentuierung von Einstellungen bei den männlichen türkischen Jugendlichen führt sie in einen normativen Konflikt nicht nur zu ihren Familien, sondern besonders auch zur Aufnahmegesellschaft, in der weder utilitaristische Erwartungen an Kinder noch ausgeprägte normative Geschlechtsrollenorientierungen oder externale Kontrollüberzeugungen positive Bewertungen erfahren. Entsprechend häufig – im Vergleich zu anderen Migrantenjugendlichen – fühlen sich türkische Söhne diskriminiert und entsprechend selten haben sie die Erwartung, sich an die Aufnahmegesellschaft anzugleichen.²⁹

Bei einem Vergleich zwischen den türkischen Migrantenjugendlichen und einer deutschen Vergleichsgruppe zeigt sich, daß das emotionale Verhältnis der türkischen Jugendlichen zu ihren Eltern weit enger ist als das der deutschen Jugendlichen: Während 61% der türkischen Jugendlichen das emotionale Verhältnis zu ihrer Mutter als ›sehr gut‹ bezeichnen (zu den Vätern: 51%), liegen die entsprechenden Werte bei den deutschen Jugendlichen bei 42% und 33%: »Die Antworten der Jugendlichen machen insgesamt deutlich, daß von einem außerordentlich hohen Bindungspotential türkischer Familien ausgegangen werden kann. Trotz eines überaus guten emotionalen Verhältnisses und eines hohen innerfamiliären Bindungspotentials finden innerhalb türkischer Familien selbstverständlich auch Auseinandersetzungen zwischen Eltern und Jugendlichen über die unterschiedlichsten Bereiche des Alltags statt. Dabei muß aber berücksichtigt werden, daß die familiäre Lebenswelt von türkischen Jugendlichen sehr heterogen ist und daß sich bei näherem Hinsehen manche als Kulturkonflikt gedeuteten Probleme ›als generationsspezifische Auseinandersetzungen [...]‹ entpuppen, wie sie sich in allen Familien finden.«³⁰

Zusammenfassung und Ausblick

Die empirischen Befunde zu Familienbeziehungen von Migranten in Deutschland haben deren Einfluß auf die Sozialintegration im Eingliederungsprozeß verdeutlicht.

1. Die meisten Familien ausländischer Herkunft stammen aus Gesellschaften ohne ausgebaute sozialstaatliche Systeme sozialer Sicherung. Entsprechend werden alle Sozialleistungen und alle Absicherungen gegen

29 Nauck, Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien.

30 Wilhelm Heitmeyer/Joachim Müller/Helmut Schröder, Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland, Frankfurt a.M. 1997, S. 71f.

die Risiken des Lebens zum ganz überwiegenden Teil unmittelbar zwischen den Generationen erbracht. Diese Funktionen der unmittelbaren materiellen Absicherung durch Generationenbeziehungen haben weitreichende Auswirkungen auf ihre kulturelle Ausgestaltung, d.h. darauf, was Eltern und Kinder füreinander bedeuten, was sie gegenseitig voneinander erwarten und welchen ›Wert‹ sie füreinander haben.

2. Die Einwanderungssituation selbst hat unmittelbare Auswirkungen auf die Generationenbeziehungen, da sich viele Migrationsziele nur im Generationenzusammenhang legitimieren und realisieren lassen. Internationale Migration vollzieht sich typischerweise nicht als individuelle Entscheidung von (arbeitsuchenden) Monaden, sondern als kollektive Unternehmung von Familienverbänden. Die Herkunftsfamilien stellen hierbei erhebliche Ressourcen zu Beginn des Migrationsprozesses zur Verfügung. Die erste Plazierung von Nachwandernden in der Aufnahmegesellschaft vollzieht sich zumeist unter aktiver Beteiligung von Verwandten oder Familienmitgliedern, die bereits im Aufnahmekontext leben. Entsprechend sind Kettenwanderungen und familiär-verwandtschaftliche transnationale Netzwerke eine effiziente Form der erfolgreichen Bewältigung des Eingliederungsprozesses. Migration führt deshalb im Regelfall eher zu einer Intensivierung der Generationenbeziehung, und – trotz der erheblichen Belastungen, die mit dem für die Generationen unterschiedlich verlaufenden Akkulturationsprozeß verbunden sind – nicht zu besonders ausgeprägten Generationenkonflikten.
3. Von besonderer Bedeutung sind diese Generationenbeziehungen bei einem ungesicherten Aufenthaltsstatus. Eine gewünschte oder erzwungene Rückkehr in die Herkunftsgesellschaft bedeutet zugleich, wieder auf soziale Sicherungssysteme zurückgreifen zu müssen, die nicht auf Versicherungsleistungen, sondern auf Generationenbeziehungen basieren. Entsprechend werden Angehörige solcher Nationalitäten, deren Absicherung gegen die Risiken des Lebens in der Herkunftsgesellschaft einerseits auf stabilen Generationenbeziehungen basieren und die andererseits einen ungesicherten Aufenthaltsstatus besitzen, besonders stark die Loyalität ihrer Kinder einfordern und eine besonders intensive soziale Kontrolle ausüben.
4. Kinder ausländischer Familien antizipieren und internalisieren die Erwartungen der Eltern in hohem Maße. Hierbei gibt es keine gravierenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den verschiedenen Migrantennationalitäten. Die intergenerative Transmission ist in Migrantenfamilien sehr stark ausgeprägt und übertrifft die in Familien ohne Migrationshintergrund der gleichen Nationalität. Dies äußert sich in der Ähnlichkeit der Einstellungen von Eltern und Kindern, der Ko-Orientierung der Generationen aneinander und der starken Übereinstimmung in

der Wahrnehmung des Familienklimas. Die ausgeprägte intergenerative Transmission führt dazu, daß die Generationen den Eingliederungsprozeß koordiniert als ›Konvoi‹ durchleben.

5. Die Weitergabe von Kultur zwischen den Generationen ist eine notwendige Bedingung für kulturelle Gemeinsamkeit und Kontinuität, sie erfolgt aber niemals vollständig. Sie bewegt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen einer exakten Transmission (und entsprechend ohne bemerkbare Unterschiede zwischen den Generationen) und einem vollständigen Fehlen jeglicher kulturellen Transmission (und entsprechend ohne bemerkbare Ähnlichkeiten zwischen den Generationen). Beide Extreme sind gleichermaßen problematisch: Perfekte Transmission würde keinerlei Wandel zulassen und keinerlei Kapazität zur Anpassung an neue Situationen ermöglichen, fehlende Transmission würde dagegen koordiniertes Handeln zwischen den Generationen unmöglich machen und alle intergenerativen Solidarpotentiale zerstören. Intergenerative Transmission ist in dieser Situation häufig die einzige Möglichkeit, das kulturelle Erbe aus der Herkunftsgesellschaft oder eine Minoritäten-Subkultur aufrechtzuerhalten.
6. Die Solidarpotentiale intergenerativer Beziehungen sind für Migranten häufig die wichtigsten sozialen Ressourcen zur Bewältigung des Akkulturationsprozesses. Stabile intergenerative Beziehungen in Migrantenfamilien sind der wichtigste Schutzfaktor gegen eine drohende Marginalisierung von Jugendlichen der zweiten Generation. Als allgemeiner Trend zeigt sich deutlich, daß Migranteneltern am Eingliederungsprozeß ihrer Kinder interessiert sind, was sich insbesondere aus den hohen Bildungsaspirationen ergibt. Dieses Interesse nimmt allenfalls ab, wenn damit eine (vermutete oder tatsächliche) Gefährdung der Generationenbeziehung verbunden ist. Dieser Konflikt zwischen dem Interesse an der Aufrechterhaltung der Generationenbeziehung und der erfolgreichen Eingliederung der Kinder verschärft sich insbesondere dann, wenn eine utilitaristische Beziehung zu Kindern und ungesicherter Aufenthaltsstatus oder explizite Rückwanderungspläne zusammentreffen.
7. Partnerwahl und Eheschließungen gehören neben der intergenerativen Transmission in den Eltern-Kind-Beziehungen zu den ›strategischen‹ Entscheidungen von Angehörigen von Migranten-Minoritäten beim Eingliederungsverhalten im Generationenzusammenhang. Bezüglich der Partnerwahl ergeben sich weitreichende Folgen sowohl für den eigenen Eingliederungsprozeß und eigene weitere Mobilitätsoptionen des/der Heiratenden als auch für den Sozialisations- und Akkulturationsprozeß der aus dieser Verbindung hervorgehenden Kinder.
8. Heiratmigration wird in ihrer quantitativen Bedeutung in Zukunft zunehmen. Dies gilt insbesondere, solange eine restriktive Zuwanderungs-

politik keine anderen Zuwanderungsmöglichkeiten zuläßt, und vor allem für solche Personengruppen, deren Herkunftsländer von restriktiven Zuwanderungsmöglichkeiten betroffen sind.

9. Heiratsmigration ist ein wichtiger Mechanismus der Selbstergänzung von Migranten-Minoritäten in Deutschland. Sie trägt dazu bei, daß auch bei den etablierten Zuwanderer-Nationalitäten weiterhin mit einer Neuzuwanderung von Migranten zu rechnen ist, die den Eingliederungsprozeß erneut, d.h. ›von vorn‹ absolvieren, dabei aber auf vergleichsweise günstige Voraussetzungen wegen des Vorhandenseins von Sozialbeziehungen treffen, die für diesen Eingliederungsprozeß genutzt werden können.

Entsprechend unterstreichen die empirischen Befunde zu den Familienbeziehungen von Migranten die Schlußfolgerungen und Empfehlungen, die im Zusammenhang mit dem 6. Familienbericht der Bundesrepublik Deutschland zur Situation ›Familien ausländischer Herkunft in Deutschland‹ formuliert worden sind³¹: Familien ausländischer Herkunft brauchen eine langfristige Perspektive, damit sie ihre Aufgaben im Prozeß der Sozialintegration erfüllen können. Dies setzt insbesondere Überschaubarkeit und Kontinuität in den politischen und administrativen Rahmenbedingungen und Steuerungsinstrumenten voraus. Häufige Änderungen in den familien- und ausländerpolitischen Regelungen und eine allzu starke Betonung des Opportunitätsprinzips bei der Durchsetzung aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen führen nicht nur zu einer starken Verunsicherung von Familien ausländischer Herkunft, sie behindern auch die Eigeninitiative dieser Familien und verhindern langfristige Investitionen in das Humanvermögen nachfolgender Generationen. Die Handlungsbedingungen für Familien ausländischer Herkunft sind so zu gestalten, daß sie ihren familiären Solidarverpflichtungen nachkommen können: Hierzu gehört insbesondere die Sorge um Familien- und Verwandtschaftsmitglieder, ihre Pflege in der Herkunftsgesellschaft und der Erhalt lebenslanger Mobilitätsoptionen. Anpassungsleistungen unter Migrationsbedingungen, die Übernahme neuer Rollen und die fortlaufende Gestaltung des Generationenverhältnisses sind von der Familie als Solidargemeinschaft abhängig. Familien ausländischer Herkunft entfalten diese Solidarpotentiale selbst dann zu außerordentlich großer Wirksamkeit, wenn keine ethnischen Kolonien unterstützend verfügbar sind.

31 Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Sechster Familienbericht, hg.v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Berlin 2000.

Heidi Keller

Die Rolle familiärer Beziehungsmuster für die Integration von Zuwanderern

Der Prozeß der kulturellen Integration (auch Akkulturation) wird im Gegensatz zur sozialen und ökonomischen Integration in Deutschland bisher überwiegend als Privatsache der Migranten betrachtet. Dazu kommt, daß die Bedeutung der kulturellen Identität für die verschiedenen Bereiche der Integration nicht ausreichend gewürdigt wird. Die kulturelle Identität ist jedoch ein zentraler Bestandteil des Selbstkonzeptes eines jeden Menschen, weil sie die Vorstellung von sich selbst, die Vorstellung von anderen und die Vorstellung der Beziehung zwischen Selbst und Anderen reguliert. Diese regulativen Vorstellungen sind teilweise bewußt, teilweise aber auch intuitiv oder jedenfalls dem Bewußtsein nicht direkt zugänglich. In diesem Sinne ist Kultur als Regulativum unsichtbar, sie umgibt uns als Medium, wir leben in ihr, zum großen Teil, ohne uns dessen bewußt zu sein. Wir verfügen über viele intuitive kulturelle Koordinaten und dadurch vermittelte Vorstellungen, z.B. über den ›richtigen‹ Umgang mit Kindern oder darüber, was ›gute‹ Eltern sind und welche Entwicklungsziele bedeutsam sind. Migranten befinden sich daher häufig in einer schwierigen Situation, und das in zweifacher Hinsicht: Zum einen kennen sie die intuitiven kulturellen Regulative des Zuwanderungslandes nicht, zum anderen bringen sie ihre eigenen soziokulturellen Regulative mit, die ihnen aber nur zum Teil bewußt zugänglich sind.

Zum Verständnis der Dynamiken kultureller Integrationszuwanderungsprozesse ist es notwendig, den Prozeß des Erwerbs der kulturellen Identität näher zu beleuchten. Es kann angenommen werden, daß die Entwicklung dieser Identität und damit des Selbst-Konzeptes zentral in der Beziehungsmatrix verankert ist, die das kleine Kind zu seinen Bezugspersonen aufbaut. Obwohl dies als eine universelle Entwicklungsaufgabe betrachtet werden kann, gibt es dafür keine allgemeingültige Lösung. Vielmehr muß davon ausgegangen werden, daß der Erwerb einer Beziehungsmatrix Teil der Enkulturation, d.h. des Hereinwachsens in die Umgebungskultur ist und damit den ersten Schritt zur Entwicklung einer kulturellen Identität darstellt.

Richard Shweder und Kollegen haben dies auf die kurze Formel »one mind, many mentalities« gebracht.¹

Zunächst sollen unterschiedliche kulturelle Regelsysteme kurz charakterisiert werden, die entscheidend sind für die Ausbildung unterschiedlicher kultureller Mentalitäten. Danach werden Entwicklungspfade aufgewiesen, die in diesen kulturellen Regelsystemen verankert sind. Anschließend folgt die exemplarische Darstellung struktureller Konflikte, die beim Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Identitäten und Mentalitäten – wie z.B. im Migrationskontext – unvermeidlich sind. Abschließend werden einige Aspekte charakterisiert, die für die Integration von Migranten in eine multi-kulturelle Gesellschaft, wie Deutschland sie zunehmend darstellt, von Bedeutung sein können.

Soziokulturelle Orientierungen und kulturelle Regelsysteme

1980 veröffentlichte Geert Hofstede die Ergebnisse einer weltweiten Befragung von Angestellten des multinationalen Konzerns IBM.² Unter anderem schlug er darin vor, Länder nach der Dimension Individualismus/Kollektivismus zu kategorisieren. Diese eindimensional-bipolare Dimension soll das Ausmaß der Selbstbezogenheit (Individualismus) bzw. der Bezogenheit auf das soziale Kollektiv (Kollektivismus) zum Ausdruck bringen: Platz 1 auf der Individualismus-Skala belegen die USA, den letzten Platz hat (53) Guatemala inne. Deutschland nimmt in dieser Rangreihe Platz 15 ein. Obwohl schon sehr bald Kritik an Methodik und kultureller Validität der Untersuchung geübt wurde, hat doch kaum ein anderes Konstrukt in der Psychologie, aber auch der Soziologie und den Wirtschaftswissenschaften, solche Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Kagitcibasi³ sprach daher von den 1980er Jahren als der Dekade des Individualismus/Kollektivismus. Das Interesse an diesen soziokulturellen Orientierungen ist auch heute noch hoch⁴, wenngleich es inzwischen vielen (konzeptionellen wie methodologischen) Transformationen unterzogen wurde.

1 Richard A. Shweder u.a., *The Cultural Psychology of Development: One Mind, Many Mentalities*, in: Richard M. Lerner (Hg.), *Handbook of Child Psychology*, Bd. 1: *Theoretical Models of Human Development*, 5. Aufl. New York 1998, S. 865–937.

2 Geert Hofstede, *Culture's Consequences. International Differences in Work Related Values*, Beverly Hills 1980.

3 Cigdem Kagitcibasi, *Individualism and Collectivism*, in: John W. Berry/Marshall H. Segall/Cigdem Kagitcibasi (Hg.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, Bd. 3: *Social Behavior and Applications*, 2. Aufl. Boston 1997, S. 1–49.

4 Alan P. Fiske/Shinobu Kitayama/Hazel R. Markus/Richard E. Nisbett, *The Cultural Matrix of Social Psychology*, in: Daniel T. Gilbert/Susan T. Fiske/Gardner Lindzey (Hg.), *The Handbook of Social Psychology*, Bd. 4, 4. Aufl. Boston 1998, S. 915–981.

Eine solche Transformation dieses Konstruktes haben Markus und Kitayama⁵ vorgeschlagen, indem sie die generellen soziokulturellen Orientierungen auf die individuelle Ebene projizierten und auf dieser Grundlage *independent* und *interdependent* Selbstkonzepte definierten. Das *independent Selbst* wird als geschlossene und von anderen abgegrenzte Einheit aufgefaßt, ist einmalig und steht grundsätzlich in einem Konkurrenzverhältnis zu anderen. Es ist durch mehr oder weniger stabile Wesensmerkmale und Persönlichkeitseigenschaften charakterisiert. Neugier, Kreativität und Entdeckungslust helfen dabei, ein einmaliges und unverwechselbares Profil zu entwickeln, obwohl eine zu große Abweichung von der Bezugsgruppe auch nicht geschätzt wird. Das *interdependent Selbst* wird als grundsätzlich verbunden mit anderen aufgefaßt, fügt sich harmonisch in die Gruppe ein und kooperiert mit den anderen Mitgliedern der Gruppe. Es ist durch eine flexible situative Verhaltensorganisation charakterisiert. Konformität, Harmonie und Empathie mit anderen sind wesentliche Bestandteile der interdependenten Identität. Diese Selbstkonstruktionen wirken wie Filter auf Wahrnehmung, Informationsverarbeitung, Emotionen und Kognitionen.⁶ Sie stellen eine Art Brille oder Linse dar, durch die bestimmte Informationen eher wahrgenommen werden als andere. Bettina Hannover⁷ definiert das Selbst dementsprechend als eine Gedächtnisstruktur mit chronisch, d.h. permanent und situativ zugänglichen Dimensionen.

Es ist jedoch an dieser Stelle wichtig hervorzuheben, daß diese Selbstkonstruktionen freilich nicht ausschließlich sind, sondern daß die *independent* Selbstkonstruktion immer auch *interdependent* Anteile enthält, wie die *interdependent* Selbstkonstruktion immer auch *independent* Anteile. Das liegt darin begründet, daß beide Dimensionen, Individualität und Bezogenheit, zur Psychologie jedes Menschen und jeder Kultur gehören. Kulturelle Kontexte präzieren jedoch Prioritätensetzungen, die dazu führen, daß das Selbst eher *independent* oder eher *interdependent* funktioniert. Die semantischen Inhalte der Selbstkonstruktionen sind nicht angeboren, sondern werden durch Sozialisationsprozesse erworben. Dies ist notwendig, da die kontextuellen Anforderungen, in die ein Mensch hineingeboren wird, sehr unterschiedlich sind und sich z.B. von Generation zu Generation verändern können. Die Selbstkonzeptionen stellen also Anpassungen an bestimmte Lebensumstände dar, die insbesondere durch Bildung und Ökonomie bestimmt

5 Hazel R. Markus/Shinobu Kitayama, Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion and Motivation, in: Psychological Review, 98. 1991, S. 224–253.

6 Ebd.

7 Bettina Hannover, Self and Culture. Effects on Social Information Processing, in: Hellmuth Metz-Goeckel/Bettina Hannover/Stefanie Leffelsend (Hg.), Selbst, Motivation und Emotion, Berlin 2000, S. 107–117.

sein können. Cigdem Kagitcibasi⁸ hat aufgewiesen, daß das interdependente Selbst insbesondere dort funktional ist, wo Familien in dörflichen Lebensumwelten von der Landwirtschaft leben. Die Akzeptanz von Hierarchie und die Kooperation im Familienverband sind essentiell für das Überleben. Das independente Selbst ist eher im anonymen Leben der Großstadt funktional, wo der einzelne sich im täglichen Konkurrenzkampf behaupten muß. Kagitcibasi hat eine dritte Selbstkonstruktion vorgeschlagen⁹ mit der Begründung, daß die Dimension der Leistung (>agency<) und die der Bezogenheit zwei voneinander unabhängige Bereiche seien. In der independenten Konstruktion kovariieren eine independente Leistungsstruktur (>agency<) mit sozialer Abgrenzung (>separateness<). In der interdependenten Selbstkonstruktion kovariiert eine interdependente Leistungsstruktur (>co-agency<) mit sozialer Verbundenheit (>relatedness<). Die gebildete Mittelklasse in traditionell interdependenten Kulturen, wie z.B. der Türkei, kann durch Selbstkonstruktionen charakterisiert werden, wo eine independente Leistungsstruktur (>agency<) mit einer interdependenten Beziehungsstruktur kovariiert (>relatedness<).

Wir werden uns hier hauptsächlich auf die beiden ersten Konzeptionen beschränken, u.a. auch deshalb, weil wir diese Diskussion hier im Hinblick auf die Integration von Migranten führen – und diese kommen in der Mehrzahl aus dörflichen Zusammenhängen, in denen eher interdependente soziokulturelle Orientierungen dominieren, in städtische Strukturen, in denen eher independente soziokulturelle Orientierungen dominieren.¹⁰ Wie wird nun eine solche chronische Gedächtnisstruktur, ein Selbstkonzept erworben? Man kann die Konzeptionen der soziokulturellen Orientierungen der Independenz und Interdependenz als Scripte aufzufassen, die Sozialisationsziele definieren ebenso wie die Vorstellungen darüber, wie diese Sozialisationsziele erreicht werden können.¹¹ Im nächsten Abschnitt sollen zunächst verschiedene Sozialisationsziele, Ethnotheorien und kulturelle Praktiken beschrieben werden, die eher independenten oder eher interdependenten kulturellen Idealvorstellungen verpflichtet sind. Dabei wird die Familie als Ort der primären Sozialisation verstanden.

8 Cigdem Kagitcibasi, The Autonomous-relational Self: a New Synthesis, in: *European Psychologist*, 1. 1996, H. 3, S. 180–186.

9 Ebd.

10 Hierzu s. auch Patricia M. Greenfield/Elise Trumbull/Carrie Rothstein-Fisch, *Bridging Culture*, in: *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 37. 2003, H. 1/2, S. 6–16.

11 Heidi Keller, Frühkindliche Sozialisationskontexte: Ein Vorschlag zur Spezifikation elterlicher Investitionen in ihre Kinder, in: Arist v. Schlippe/Gisela Lösche/Christian Hawallek (Hg.), *Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs*, Münster 2001, S. 17–38; dies., *Biologische Grundlagen und kulturelle Determinanten elterlichen Verhaltens*, in: *Systeme*, 17. 2003, H. 1, S. 22–35.

Sozialisationsziele, Ethnotheorien und kulturelle Praktiken

Familien in aller Welt möchten, daß ihre Kinder kompetente Erwachsene werden und in der Umwelt, in der sie aufwachsen, nicht nur überleben, sondern auch erfolgreich sind. Daher streben sie Idealvorstellungen an, die sie bei ihren Kindern realisiert sehen möchten. Es erübrigt sich zu sagen, daß diese Idealvorstellungen häufig im Umgang mit dem realen Kind modifiziert und verändert werden müssen. Diese Idealvorstellungen können als Sozialisationsziele beschrieben werden, die von den Mitgliedern eines kulturellen Kontextes geteilt werden. Wir verwenden den Begriff der kulturellen Kontexte, um nicht von Ländern oder Staaten zu sprechen. Länder oder Staaten beherbergen verschiedene kulturelle Kontexte, und das sind nicht nur Migranten unterschiedlicher ethnischer Herkunft; auch Angehörige der städtischen Mittelschicht haben andere Erziehungsideale als Familien, die der städtischen Unterschicht angehören¹², und diese unterscheiden sich wiederum vom Leben im dörflichen Kontext.¹³ Offenkundig gibt es darüber hinaus noch regional und anders bedingte Unterschiede. So hat eine Untersuchung in den 1980er Jahren aufgewiesen, daß Eltern in Bielefeld, die der Mittelschicht angehörten, andere Beziehungsmuster mit ihren kleinen Kindern entwickeln als Eltern in Regensburg, die ebenfalls der Mittelschicht angehörten.¹⁴

Daß Idealvorstellungen innerhalb bestimmter kultureller Gemeinschaften geteilt werden, bedeutet jedoch nicht, daß sie in jedem Fall bewußt, intentional und der Kontrolle zugänglich sind. Ganz im Gegenteil, als kulturelle Modelle haben sie mit Sicherheit auch bedeutsame intuitive und vor- oder nicht bewußte Anteile. Für unsere Diskussion ist wichtig, daß diese resistenter gegen Veränderungen sind als die bewußt zugänglichen Anteile. Das äußert sich häufig in emotionalen Stellungnahmen, in Meinungen, die man vielleicht nicht begründen kann, deren Herkunft man selber nicht nachvollziehen kann, die aber dennoch intensiv erlebt werden und eine hohe Handlungsrelevanz aufweisen. Die Kehrseite sind Barrieren, Skepsis und Ablehnung gegenüber Vorstellungen, die den eigenen intuitiven Überzeugungen widersprechen.

12 Adrie S. Kusserow, De-homogenizing American Individualism: Socializing Hard and Soft Individualism in Manhattan and Queens, in: *Ethos*, 27. 1999, H. 2, S. 210–234.

13 Gertrud Hüwelmeier, Kirmesgesellschaften und Männergesangsvereine, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. 1997, H. 1, S. 30–41.

14 Klaus E. Grossmann u.a., Die Bindungstheorie: Modell, entwicklungspsychologische Forschung und Ergebnisse, in: Heidi Keller (Hg.), *Handbuch der Kleinkindforschung*, 3. überarb., erw. Aufl. Bern 2003, S. 223–282.

Sozialisationsziele sind in den kulturellen Werten und Normen und damit der philosophischen Tradition von Kulturen verankert. Häufig werden sie auch explizit auf bestimmte Religionen bezogen, insbesondere dort, wo Religion den Lebensalltag bestimmt. Hinduismus, Konfuzianismus, Buddhismus, Islam oder afrikanische Naturreligionen werden in der Diskussion herangezogen, um interdependente Sozialisationsziele zu begründen. Die Kernannahmen betreffen die absolute moralische Autorität, die Eltern über ihre Kinder haben, die wiederum entsprechend als ihre wichtigste und vornehmste Pflicht den Gehorsam gegenüber den Eltern betrachten. Respekt für die älteren Mitglieder der Familie, Rücksicht und Pflichtbewußtsein kennzeichnen das Konzept der ›filial piety‹, das diese familiäre Beziehungsstruktur beschreibt.¹⁵

Die philosophisch-politischen Traditionen Westeuropas und US-Amerikas wiederum sind herangezogen worden, um independente Sozialisationsziele zu begründen.¹⁶ Speziell zur Begründung der deutschen Tradition wird auch die preußisch-protestantische Ethik herangezogen. Danach sind Selbständigkeit, Gleichheit, Eigenverantwortlichkeit und Selbstbewußtsein diejenigen Eigenschaften, die sich Eltern für ihre Kinder wünschen. Familiäre Beziehungen zwischen grundsätzlich gleichberechtigten Mitgliedern sind nicht immer von Harmonie geprägt, sondern können durchaus konflikthaft sein. Und diese Konflikte können sogar dazu führen, daß Beziehungen zwischen Familienmitgliedern ganz oder teilweise beendet werden – eine unvorstellbare Vision für eine interdependente Familie.

Sozialisationsziele vermitteln die Beziehungen zwischen den globaleren soziokulturellen Orientierungen und den Ethnotheorien, die die Vorstellungen über den ›adäquaten‹ Umgang und die ›richtige‹ Pflege – sowie umgekehrt auch die Vorstellungen darüber, was nicht ›gut‹ und nicht ›richtig‹ ist – beinhalten. Insbesondere für den Umgang mit Säuglingen haben wir solche Vorstellungen von Eltern in unterschiedlichen kulturellen Kontexten erfassen und analysieren können.¹⁷ Die Säuglingszeit kann als die erste Phase auf einem kulturspezifischen Entwicklungspfad aufgefaßt werden, die sicherlich nicht deterministisch auf die zukünftige Entwicklung wirkt – Verän-

15 T.S. Saraswathi/H. Ganapathy, Indian Parents' Ethnotheories as Reflections of the Hindu Scheme of Child and Human Development, in: Heidi Keller/Ype H. Poortinga/Axel Schoelmerich (Hg.), *Between Culture and Biology*, Cambridge 2002, S. 79–88.

16 Vgl. für eine historische Ableitung: Kagitcibasi, *Individualism and Collectivism*.

17 Keller, *Biologische Grundlagen und kulturelle Determinanten elterlichen Verhaltens*; Keller/Poortinga/Schoelmerich (Hg.), *Between Culture and Biology*; Heidi Keller/Susanne Völker/Relindis D. Yovsi, *Conceptions of Parenting in Different Cultural Communities. The Case of West African Nso and Northern German Women*, in: *Social Development*, 13. [2004]

derung ist lebenslang möglich und integraler Bestandteil des extremen menschlichen Anpassungspotentials. Die ersten Lebensjahre haben dennoch eine besondere Bedeutung in der individuellen Biographie, da ein substantieller Teil der Gehirnentwicklung postnatal stattfindet.

Als Beispiel für eine prototypisch interdependente Kultur haben wir die Ethnotheorien der westafrikanischen Nso-Bäuerinnen analysiert. Die Vorstellungen der Nso-Bäuerinnen über den richtigen Umgang mit Säuglingen und Kleinkindern sind durchaus auf andere interdependente Kontexte, also dörfliche bäuerliche Strukturen, z.B. in Indien, der Türkei, Mittel- und Südamerika übertragbar. Für die Nso gibt es drei Pfeiler im richtigen Umgang mit dem Säugling: 1. Stillen bei den geringsten Anzeichen von Unruhe oder Streß, häufig sogar antizipatorisch; 2. enger und lang andauernder Körperkontakt bei Tag und Nacht wird erreicht, indem das Baby am Tag auf dem Rücken oder der Hüfte herumgetragen wird und in der Nacht am Körper der Mutter schläft (s. Foto 1); 3. motorische Körperstimulation, die dazu dient, die Entwicklung der grobmotorischen Meilensteine, insbesondere das Laufen zu beschleunigen.

Foto 1: Eine kamerunische Nsofamilie mit einem drei Monate alten Baby auf dem Rücken der Mutter



Das häufige Stillen und der enge Körperkontakt dienen dazu, eine symbiotische Beziehung zwischen Mutter und Kind zu stabilisieren, d.h. das Kind wächst in eine interdependente Identität hinein. Die Beschleunigung der motorischen Entwicklung ist notwendig, da jede Hand im bäuerlichen Haushalt gebraucht wird. So werden kleine Kinder so früh wie möglich zu kleinen Botengängen geschickt, die sie gleichzeitig lehren, Verantwortung für familiäre Verpflichtungen zu übernehmen.¹⁸ Lernen geschieht so also durch Teilnahme an kulturellen Aktivitäten, mit zunehmendem Alter auch immer mehr im Kreise der Geschwister und anderer verwandter Familienmitglieder. Das teilnehmende Lernen wird in der familiären Hierarchie streng überwacht, kontrolliert und korrigiert. Auf diese Weise entwickelt sich ›Nsoness‹ als kulturelle Identität.

Für eine Übertragung auf andere kulturelle Kontexte muß die Rolle der motorischen Stimulation möglicherweise als Nso-spezifisch betrachtet werden. Die Nso-Praxis der motorischen Stimulation ist zwar in ähnlicher Form in vielen afrikanischen kulturellen Kontexten südlich der Sahara zu finden¹⁹, es gibt aber auch interdependente kulturelle Kontexte, in denen die motorische Entwicklung verzögert wird. Bei den Aché-Indianern in den südamerikanischen Urwäldern werden Babys z.B. in den ersten beiden Jahren ausschließlich herumgetragen und dürfen erst danach Kontakt mit dem Boden aufnehmen. Das wird durch die am Boden lauenden Gefahren erklärlich – von der offenen Feuerstelle bis zu gefährlichen Tieren oder giftigen Pflanzen. Das Babywickeln, d.h. das feste Einwickeln eines Babys in Tücher oder auf ein Brett, wie es die Hopi-Indianer praktizieren, aber auch viele türkische Familien, steht dagegen weniger in Beziehung zur motorischen Entwicklung als vielmehr zur Entwicklung eines ruhigen Temperamentes und emotionaler Ausgeglichenheit, was direkt mit interdependenten Beziehungsmustern korrespondiert.

Als eine prototypische unabhängige Kultur haben wir die Ethnotheorien deutscher Frauen aus der Mittelschicht in mittleren und größeren Städten untersucht. Auch sie haben klare Vorstellungen darüber, was ›gut‹ für ein Baby ist und was nicht. Allerdings sind ihre Meinungen vielfältiger und repräsentieren kein so geschlossenes Weltbild, wie es die Nso-Bäuerinnen vertreten. Für deutsche Frauen ist der Blickkontakt die ›via regio‹ der frühen Interaktionsregulationen. Blickkontakt impliziert exklusive Aufmerksamkeit zwischen Bezugsperson und Kind.

18 Heidi Keller, Das Säuglingsalter aus kulturpsychologischer Sicht, in: dies. (Hg.), Handbuch der Kleinkindforschung, S. 353–380.

19 Keller/Poortinga/Schoelmerich (Hg.), *Between Culture and Biology*.

Foto 2: Die Sozialisationsumwelt eines drei Monate alten deutschen Babys



Blickkontakt bietet den Rahmen für den Austausch positiver Interaktionssignale wie Lächeln und Vokalisieren. Entsprechend wichtig ist auch die verbale Ansprache des Kindes für die deutschen Frauen. Es wird ebenfalls als bedeutsam erachtet, daß schon Babys lernen, Zeit alleine, d.h. ohne direkten sozialen Kontakt zu verbringen. Dabei spielen Spielzeuge und Objekte eine große Rolle. Häufig wird der ›face-to-face‹-Kontakt auch im Kontext von Objektspiel hergestellt, wie aus Foto 2 ersichtlich. Die frühe Betonung von Selbständigkeit und Eigenständigkeit zeigt sich auch darin, daß der größte Wunsch junger Eltern darin besteht, daß ihr Baby so schnell wie möglich die Nacht durchschläft, in einem eigenen Bett oder noch besser im eigenen Zimmer.

Die kulturelle Linse, durch die Angehörige einer bestimmten kulturellen Gruppe auf Vorstellungen über ›richtige‹ Sozialisationsstrategien schauen, wird besonders dann deutlich, wenn sie mit den Vorstellungen anderer kultureller Gruppen konfrontiert werden. Diese Situation ist alltäglich in multikulturellen Kontexten, wo Familien, die aus unterschiedlichen soziokulturellen Traditionen stammen, einen Lebensraum teilen. Um eine solche Si-

tuation zu simulieren, haben wir Nso-Bäuerinnen Videoclips von deutschen Mutter-Kind-Interaktionen gezeigt und deutschen Müttern Videoclips der afrikanischen Bäuerinnen im Umgang mit ihren Kindern.

Die Nso-Bäuerinnen konnten nicht glauben, daß die deutschen Frauen so wenig Körperkontakt mit ihren Babys haben. Die bei den deutschen Frauen beliebte Situation, das Baby auf den Rücken (auf einen Teppich oder das Sofa) zu legen, sich über das Baby zu beugen und mit ihm Blickkontakt auszutauschen, fanden die Nso-Frauen nicht nur befremdlich, sondern gefährlich. Das Liegen auf dem Rücken beeinträchtigt Wachstum und Entwicklung des Kindes, insbesondere der Knochen. Bei – durch die kulturelle Brille der Nso-Frauen betrachtet – derart unangemessenem Umgang mit dem Baby zweifelten die Nso-Frauen sogar daran, daß tatsächlich die Mütter auf den Clips zu sehen waren, oder fragten, ob in Deutschland Körperkontakt verboten sei. Sie konnten auch nicht verstehen, daß die deutschen Frauen alles Mögliche mit dem Baby machten, wenn es quengelte, es nur nicht stillten. Gut gefiel ihnen, daß die deutschen Frauen so viel mit ihren Babys sprachen. Sie führten dies darauf zurück, daß für die Deutschen jedes Kind intelligent sein müsse – für die Nso-Frauen war das jedoch weniger relevant.

Umgekehrt waren die deutschen Frauen entsetzt über die heftige Körperstimulation, insbesondere das Auf- und Abbewegen des ganzen Körpers, das die Nso-Frauen mit ihren Babys vornahmen. Sie waren der Meinung, daß man Entwicklung nicht puschen soll und jedes Baby sein eigenes Entwicklungstempo habe, das man respektieren müsse. Gut gefiel den deutschen Frauen der enge Körperkontakt der Nso-Bäuerinnen, den sie jedoch für weniger relevant erachteten.²⁰

Diese Beispiele belegen einmal mehr, daß wir nicht nur durch unsere kulturelle Linse schauen und beschreiben, was wir sehen, sondern daß wir immer auch bewerten, was wir sehen. Und es ist Teil unserer kulturellen Identität, daß wir das, was uns vertraut ist und was wir in unserem Umfeld für ›richtig‹ halten, auch generell für das ›Richtige‹ halten, mithin normative Aussagen machen. Das geht so weit, daß das, was in einem kulturellen Kontext als ›normal‹ und ›richtig‹ gilt, in einem anderen als pathologisch abgewertet wird. Die in vielen interdependenten Kulturen angestrebte Symbiose zwischen Mutter und Kind gilt hierzulande als ›Verstrickung‹ und damit als ein pathologisches Muster. Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele aufführen.

Familien übersetzen ihre Vorstellungen bzw. Alltagstheorien in kulturspezifisch entwicklungsadäquate Sozialisationskontexte und Verhaltenswei-

20 Ebd.; Keller/Völker/Yovsi, *Conceptions of Parenting in Different Cultural Communities*; Heidi Keller/Ulrike Zach/Monika Abels, *The German Family – Families in Germany*, in: Jaipaul L. Roopnarine/Uwe P. Gielen (Hg.), *Families in Global Perspective*, Boston [2004]

sen im Umgang mit dem Säugling. Deutsche und Nso-Frauen unterscheiden sich tatsächlich signifikant im Ausmaß von Körperkontakt, Körperstimulation, Objektstimulation und Blickkontakt.²¹ Die unterschiedlichen Erfahrungen mit diesen elterlichen Verhaltensstilen – viel Körperkontakt und viel Körperstimulation, wenig Blickkontakt und wenig Objektstimulation bei den Nso versus viel Blickkontakt und viel Objektstimulation und wenig Körperkontakt und wenig Körperstimulation bei den Deutschen – haben Entwicklungskonsequenzen für die Kinder: Blickkontakt und Objektstimulation wirken sich positiv auf die kognitive Entwicklung aus. Die schnellen Reaktionen auf die kindlichen Signale während des Blickkontaktes unterstützen die Wahrnehmung von sich selbst als getrennte Person. Dabei werden ebenfalls Kausalitätserfahrungen gemacht, d.h. wenn die Mutter prompt auf das Lächeln des Babys ebenfalls lächelt, erfährt das Baby, daß es etwas bewirken und somit auch kontrollieren kann.²² Kinder, die diese Erfahrungen machen, erkennen sich auch früher im Spiegel als z.B. die Nso-Kinder, und dies gilt als eine der ersten Manifestationen eines kategorialen Selbstkonzeptes.

Wenn wir hier einmal die Körperstimulation außer acht lassen, die als Spezifikum der traditionellen afrikanischen Sozialisation gelten kann, so können wir annehmen, daß durch häufigen und engen Körperkontakt die Entwicklung der Ich-Grenzen verzögert und so eine interdependente Identität erworben wird. Der Mechanismus der Wärme, der durch den Körperkontakt aktiviert wird, kann als sozialisatorische Kraft angesehen werden, die die Entwicklung der Akzeptanz von Normen und Werten, Gehorsam und Folgsamkeit unterstützt. Entsprechend führten Nso-Kinder im Alter von 18 bis 20 Monaten widerspruchslos und ohne erneute Ermahnung kleine Aufträge aus, während griechische Kinder, die eher den independenten elterlichen Stil im Säuglingsalter erfahren hatten, dies kaum taten.

Gerade für dieses Verhalten spielt auch eine unterschiedliche kulturelle Interpretation von kindlichem Gehorsam eine Rolle. Während die Nso-Bauern unbedingten Gehorsam gegenüber den Eltern als moralische Verpflichtung und somit als Zeichen von sozialer Reife verstehen, halten z.B. deutsche Eltern diesen unbedingten Gehorsam für ein Zeichen von Unreife. Sie erwarten, daß ihre Kinder ihren Anweisungen aus Überzeugung, also auf der Grundlage einer eigenen Ich-Identität folgen. Es ist an dieser Stelle bedeutsam, darauf zu verweisen, daß es sich hier um Prozesse innerhalb der primären sozialen Beziehungsmatrix handelt, die nicht auf den politischen Raum übertragen werden können.

Die unterschiedliche Gewichtung der Entwicklung der sozialen Identität in kulturellen Kontexten mit unterschiedlichen soziokulturellen Orientie-

21 Keller, Biologische Grundlagen und kulturelle Determinanten elterlichen Verhaltens.

22 Keller, Frühkindliche Sozialisationskontexte.

rungen kommt auch in den jeweils präferierten sozialen Kontexten zum Ausdruck: Während deutsche Babys fast exklusiv mit der Mutter und zu einem geringeren Anteil mit dem Vater zusammen sind, wachsen Nso-Babys mit Geschwistern, Nichten, Neffen, Tanten und Onkeln sowie den permanent präsenten Großeltern auf.

Im weiteren Verlauf der Sozialisation werden Erfahrungen gemacht, die das in den frühen Interaktionssituationen gelegte Fundament weiter ausbauen und stabilisieren – wenn der kulturelle Kontext gleich bleibt. Änderungen des kulturellen Kontextes, z.B. als Folge von Migration, erfordern Neustrukturierungen, auf die wir im letzten Abschnitt näher eingehen werden. Auf die Beziehungsbildung im Kleinkindalter als erster großer übergreifender Entwicklungsaufgabe folgt der Erwerb von Kompetenz als nächstes großes Entwicklungsthema. In diesem Zusammenhang sind kulturspezifische Lehr- und Lernstile aufgewiesen worden, die den unterschiedlichen soziokulturellen Orientierungen zugeordnet werden können.²³ Beobachtung, Imitation und teilnehmendes Lernen sind als bevorzugte Lernstrategien für interdependente Kontexte aufgewiesen worden, während Kreativität, Neugier und Instruktion das Lernen in eher independenten Kontexten charakterisieren. Wir können auf diese Konzeptionen hier nicht näher eingehen, werden dazu aber im Zusammenhang mit der Diskussion um Kulturkonflikte einige Beispiele beleuchten.

Kulturkonflikte

Wir wollen nun Auswirkungen dieser unterschiedlichen Beziehungsmatrizen auf den Alltag in multikulturellen Kontexten diskutieren. Dabei nehmen wir den Fall an, daß Familien aus einer Kultur mit einer interdependenten soziokulturellen Orientierung in eine Kultur mit einer independenten soziokulturellen Orientierung gekommen sind, was für die große Mehrheit der Migranten gelten dürfte. Es ist zudem anzunehmen, daß die Menschen mit interdependenten soziokulturellen Orientierungen eher dörflichen Lebenskreisen entstammen. Wir konzentrieren uns in der Diskussion auf die skizzierten Sozialisationsmodelle und klammern dabei andere, ebenfalls bedeutsame Faktoren – wie z.B. Sprachkompetenz im Gastland – aus.

Soziokulturelle Orientierungen äußern sich nicht nur in familiären Sozialisationsmustern, sondern haben ihre Auswirkungen auch im außerfamiliären Bereich. Der Kinderarzt hat eine bestimmte Vorstellung über den richtigen Umgang mit Kindern, der sich in seiner Untersuchungs- und Behandlungsweise offenbart. Die Lehrerin hat eine bestimmte Vorstellung darüber,

23 Patricia M. Greenfield/Heidi Keller/Andrew Fuligni/Ashley E. Maynard, Cultural Pathways Through Universal Development, in: Annual Review of Psychology, 54, 2003, S. 461–490.

was Erziehung ist und wie sich ›gute‹ Schüler(innen) verhalten sollten. Der Mitarbeiter in der Behörde hat eine bestimmte Vorstellung über den sozialen Umgang miteinander, und die Mitarbeiterin in der Ausländerbehörde schließlich hat Vorstellungen über Art und Naturell ihrer Klientel.²⁴ Alle diese Vorstellungen beruhen auf dem Menschenbild (explizit und implizit), das im Laufe der eigenen Sozialisation als Konzeption von sich selbst, Konzeption von anderen und den Beziehungen zwischen Selbst und Anderen im Kontext der primären Beziehungsmatrix erworben wurden. Viele Migranten sind also neben allen anderen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen mit einer Lebenswelt konfrontiert, die sie nicht verstehen, die ihnen fremd ist und die sie als bedrohlich erleben, zumindest dann, wenn sie in das Gastland gewandert sind, nachdem sie bereits eine kulturelle Identität ausgebildet haben.

Die Schule kann ein durchaus bedrohliches Szenario für Eltern mit Migrationshintergrund sein, wie Patricia Greenfield u.a. für in Kalifornien eingewanderte Latino-Familien, deren Mehrheit aus mexikanischen Dörfern stammte, aufgewiesen haben.²⁵ Die Schule ist bedrohlich, da dort Werte vertreten und Verhaltensweisen gefördert werden, die den eigenen familialen Normen und Werten häufig diametral gegenüberstehen. Die Betonung der Individualität und Selbständigkeit der Kinder stellt die familiäre Hierarchie und den unbedingten Gehorsam in Frage. So sind Konflikte zwischen Eltern und Schule vorprogrammiert. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund stehen mitunter hilflos zwischen den Werten, die in der Schule vermittelt werden, und den in der Herkunftskultur verankerten Werten ihrer Familie. Eltern und Lehrer mögen das gleiche Verhalten völlig unterschiedlich interpretieren, da sie durch unterschiedliche kulturelle Brillen schauen. Wenn ein Lehrer, der eher independent orientiert ist, den Eltern mitteilen möchte, daß sich ihr Kind ›gut‹ in der Schule entwickle, und ihnen sagt, daß der Sohn oder die Tochter in der Lage sei, unabhängig und selbständig zu arbeiten, so mögen die Eltern dies als Kritik an der sozialen Eingliederung ihres Kindes in der Klassengemeinschaft verstehen und heraushören, daß ihr Kind isoliert von der Gruppe sei.²⁶

Patricia Greenfield u.a. haben die folgenden Konflikte identifiziert, die zwischen den Latino-Eltern, und den Schulen bzw. Lehrern in Los Angeles häufig auftraten²⁷:

-
- 24 Dazu s. speziell Siegfried Greif, Migration und implizites kulturelles Lernen in der Ausländerbehörde, in: Jochen Oltmer (Hg.), Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS-Schriften, Bd. 11), Osnabrück 2002, S. 135–156.
 - 25 Greenfield/Trumbull/Rothstein-Fisch, Bridging Culture.
 - 26 Ebd.
 - 27 Greenfield/Keller/Fulgini/Maynard, Cultural Pathways Through Universal Development.

- Betrachtung des Kindes als Individuum oder als Teil der Gruppe;
- Unabhängigkeit oder Hilfsbereitschaft;
- Lob, um das Selbstgefühl zu stärken, oder Tadel, um das normativ erwünschte Verhalten zu unterstützen;
- Betonung kognitiver Fähigkeiten oder Betonung sozialer Kompetenzen;
- verbale Expressivität oder aufmerksames Zuhören;
- Betonung persönlichen Eigentums oder Teilen;
- Wettbewerb oder Kooperation.

Alle diese Konflikte repräsentieren die Kollision von independenten und interdependenten soziokulturellen Orientierungen und Weltbildern. Sie sind mit Sicherheit nicht auf die Situation von Latino-Familien in Los Angeles begrenzt, sondern treffen beispielsweise auch auf die anatolische Bauernfamilie zu, die in eine deutsche Großstadt eingewandert ist.

Im folgenden soll eine schulische Konfliktsituation herausgehoben und etwas detaillierter dargestellt werden: verbale Expressivität oder aufmerksames Zuhören.

Kulturelle Codes im Unterricht

Einer der kulturellen Codes, die implizit Teil des westlichen schulischen Curriculums sind, besteht darin, daß verbale Aktivitäten, verbale Teilnahme am Unterricht und Diskussionsbereitschaft als wesentlich für den schulischen (und damit gesellschaftlichen) Erfolg gelten. Kommunikative Fähigkeiten, logisches Denken, Selbstvertrauen und eine ganze Palette weiterer Fertigkeiten werden im Zusammenhang mit der Diskursfähigkeit gesehen. Die verbale Teilnahme am Unterricht ist häufig ein Beurteilungskriterium für die Leistung. Dies stellt insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund häufig eine nicht zu überwindende Hürde dar.²⁸ Der Schüler, und vielleicht noch mehr die Schülerin, mag in der Schule des Herkunftslandes bisher mit der Überzeugung aufgewachsen sein, daß die verbale Teilnahme am Unterricht für das Lernen keine Bedeutung habe: Ganz im Gegenteil sei der Schulunterricht der Ort, an dem es darum gehe, aufmerksam dem zuzuhören, was die Lehrkraft zu sagen habe und so viel wie möglich davon aufzunehmen. Diskussionen in der Klasse würden der Lehrkraft Zeit zum Unterrichten und den anderen Schüler(innen) Zeit zum Lernen wegnehmen.²⁹ Diese völlig konträren Haltungen sind direkt in kulturellen Denktraditionen verwurzelt, wenn z.B. Thomas Mann im ›Zauberberg‹ sagt, daß Sprache Zivilisation sei:

28 Heejung S. Kim/Hazel R. Markus, Freedom of Speech and Freedom of Silence: An Analysis of Talking as a Cultural Practice, in: Richard A. Shweder/Martha Minow/Hazel R. Markus (Hg.), Engaging Cultural Differences: the Multicultural Challenge in Liberal Democracies, New York 2002, S. 432–452.

29 Ebd.

Das Wort, selbst das widersprüchlichste, erhält Kontakt – es ist das Schweigen, das isoliert. Auf der anderen Seite formuliert Lao-tse in ›The Way of Laotse‹: »He who knows, does not speak. He who speaks does not know«.³⁰

Für manchen westlichen Lehrer mag Schweigen vielleicht gleichbedeutend mit Passivität, Trägheit, Unwissenheit, Unsicherheit, Angst oder Desinteresse sein. In manchen nicht-westlichen Kulturen dagegen konnotiert Schweigen Aufmerksamkeit, Aufrichtigkeit und Ernsthaftigkeit, während Sprechen den Mangel an Aufrichtigkeit und Respekt ausdrückt. In vielen ostasiatischen Kulturen ist der Zuhörer für das Verständnis des Redners verantwortlich. Mit großer Empathie wird der Sinn erschlossen, so daß er nicht explizit ausgesprochen werden muß. Was gesagt wird, ändert sich mit dem Kontext und wird daher nicht allzu wörtlich genommen. Konsistenz in Meinung und Äußerung unabhängig vom Kontext ist dagegen ein kulturelles Ideal in independenten kulturellen Gemeinschaften, wo die Person als abgegrenzte Einheit mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen angesehen wird. Mit anderen Worten: Wenn das kulturelle Weltbild sprachliche Teilnahme am Schulunterricht positiv bewertet und Diskussion als intelligent und überzeugend interpretiert wird, werden Eltern Wert auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ihrer Kinder legen. Wenn das kulturelle Weltbild Schweigen und Zuhören im Unterricht positiv bewertet und diese als bedacht und besonnen interpretiert werden, werden Eltern Wert darauf legen, daß ihre Kinder nicht unbedacht sprechen, sondern anderen gegenüber ernsthaft und aufmerksam sind. Dort, wo sich Schüler, Eltern und Lehrer aus verschiedenen kulturellen Kontexten begegnen, kann es mithin zu einschlägigen Mißverständnissen und Konflikten kommen.

Vorschläge zur Verbesserung der Integration von Familien mit Migrationshintergrund

Eine wichtige Voraussetzung zur Erhöhung der Integrationsbereitschaft besteht sicherlich darin, daß die neue Welt als nicht bedrohlich wahrgenommen wird. Um Bedrohlichkeit in Vertrautheit oder gar Akzeptanz zu verwandeln, ist Information der Königsweg. Integration wird aber auch dadurch erleichtert, daß Familien mit Migrationshintergrund nicht als fremdartig wahrgenommen werden. Auch da hilft Information. Patricia Greenfield u.a.³¹ haben zu diesem Zweck das ›Bridging Culture‹-Programm entwickelt, das mit großem Erfolg Trainingseinheiten für Lehrer und Eltern durchführt:

30 Zit. nach ebd.

31 Greenfield/Keller/Fulgini/Maynard, Cultural Pathways Through Universal Development.

In den Trainingseinheiten werden zunächst die beiden soziokulturellen Orientierungen der Independenz und der Interdependenz vorgestellt. Wichtig ist dabei, daß der funktionale Anpassungswert beider Orientierungen für unterschiedliche Lebensumstände herausgestellt und als gleichwertig anerkannt wird. Es gibt kein ›besseres‹ oder ›schlechteres‹ Modell. Wichtiger Bestandteil der Trainingseinheiten sind dann Beispiele aus der Praxis, die Konflikte zwischen diesen Orientierungen spiegeln: Beispiele aus dem Schulalltag für das Lehrertraining und Beispiele aus der Reibung zwischen Schule und Elternhaus für das Elterntraining. Lehrer und Eltern werden aufgefordert, auf entsprechende Situationen zu achten und diese in die nächste Sitzung mit einzubringen, wo sie dann besprochen und analysiert werden. Eltern und Lehrer werden im weiteren Verlauf des Trainings angeleitet, eigene Konfliktlösungen für exemplarische Situationen zu erarbeiten.

Es ist wichtig, daß Eltern und Lehrer eine Möglichkeit der Konfliktreduzierung darin erkennen, daß eine interdependente Beziehungsorientierung in der Familie durchaus vereinbar ist mit einer independenten Leistungsorientierung in Schule und Beruf, wie dies in dem von Cigdem Kagıtcıbası³² vorgeschlagenen Modell des autonom relationalen Selbstkonzeptes angelegt ist. Eltern, die in ein anderes Land gewandert sind, haben diesen Entschluß meist gefaßt, um ihren Kindern eine bessere Zukunft zu ermöglichen. Dazu gehören Bildung und Ausbildung. Es ist Eltern leicht verständlich zu machen, daß eine independente Leistungsorientierung unerläßlich ist für einen erfolgreichen Lebensweg in Gesellschaften wie den USA oder Deutschland. Eltern werden diesen Weg ihrer Kinder um so eher unterstützen, wenn die familiäre Beziehungsstruktur zunächst nicht bedroht ist.

Dazu kommt, daß die Erfahrung der formalen Bildung die elterlichen Sozialisationsziele und Verhaltensstrategien mittel- und langfristig verändert. In verschiedenen kulturellen Gemeinschaften hat die Erfahrung formaler Schulbildung dazu geführt, daß Mütter ihre Sozialisationsziele und Erziehungspraktiken mehr auf independente soziokulturelle Orientierungen hin ausrichteten. Bei den indianischen Zinacantec-Mayas hat diese Erfahrung dazu geführt, daß sie mit ihren Babys mehr Blickkontakt hatten als Mütter, die keine formale Schulbildung aufwiesen, also einen eher Independenz unterstützenden elterlichen Stil zeigten. Cigdem Kagıtcıbası³³ hat für die Türkei gezeigt, daß mit wachsender Schulbildung die elterlichen Sozialisationsziele independenter werden. Therese Tchombe³⁴ hat das gleiche für die kameruni-

32 Kagıtcıbası, *The Autonomous-relational Self*.

33 Kagıtcıbası, *Individualism and Collectivism*.

34 Therese Tchombe, *Mütterliches Sozialisationsverhalten in Kamerun: Kontinuität und Veränderung*, in: Bernhard Nauck/Ute Schönpluf (Hg.), *Familien in verschiedenen Kulturen*, Stuttgart 1997, S. 125–141.

schen Nso zeigen können; d.h., daß über mehrere Generationen hinweg durchaus mit der gewünschten Assimilation zu rechnen ist – allerdings nur dann, wenn die Anfangsbedingungen nicht in Segregation oder Isolation geführt haben. Das bedeutet, daß solche strukturellen Charakteristika berücksichtigt werden müssen, wenn kulturelle Gemeinschaften definiert und Veränderungsprozesse konzeptionalisiert werden.

Informationen und Vorbereitung auf das Leben in einer neuen Gesellschaft sind also absolut bedeutsam. Integrationskurse sollten am Beispiel familiärer Muster ansetzen, aber auch auf die Kontexte des Kindergartens, der Tagesstätten, der kinderärztlichen Praxis und anderer alltäglicher Situationen eingehen.

Cornelia Kristen und Nadia Granato

Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien

Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien erzielen im deutschen Bildungssystem schlechtere Bildungsqualifikationen als gleichaltrige Deutsche.¹ Sie verlassen die Schule weitaus häufiger ohne jeglichen Bildungsabschluß² und konzentrieren sich vor allem in den Hauptschulen, während sie an den Realschulen und den Gymnasien deutlich geringere Anteile aufweisen.³ Aus dieser nachteiligen Positionierung im Bildungssystem ergeben sich entsprechende Konsequenzen für ihre späteren Ausbildungschancen und in der Folge auch für die Stellung auf dem Arbeitsmarkt.⁴ Vor allem türkische und italienische Kinder schneiden im deutschen Schulsystem besonders schlecht ab, während andere Gruppen wie beispielsweise griechische Migranten vorteilhaftere Ergebnisse erzielen.⁵ In diesem Beitrag sollen ethnische Unterschiede

-
- 1 Z.B. Richard Alba/Johann Handl/Walter Müller, *Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46. 1994, H. 2, S. 209–237; Felix Büchel/Gert Wagner, *Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern*, in: Wolfgang Zapf u.a. (Hg.), *Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Frankfurt a.M. 1996, S. 80–96; Hartmut Esser, *Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher*, in: ders. u.a. (Hg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*, Opladen 1990, S. 127–146; Ira N. Gang/Klaus F. Zimmermann, *Is Child Like Parent? Educational Attainment and Ethnic Origin*, in: *Journal of Human Resources*, 35. 2000, H. 3, S. 550–569.
 - 2 Nadia Granato/Frank Kalter, *Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital?*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53. 2001, H. 3, S. 497–520, hier S. 512.
 - 3 Alba/Handl/Müller, *Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem; Cornelia Kristen, Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54. 2002, H. 3, S. 534–552.
 - 4 Z.B. Granato/Kalter, *Die Persistenz ethnischer Ungleichheit; Wolfgang Seifert, Die Zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtung in der Berufseinstiegsphase*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 44. 1992, H. 4, S. 677–696; Marc Szydlik, *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*, in: ebd., 48. 1996, H. 4, S. 658–676.
 - 5 Alba/Handl/Müller, *Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem*.

in der Bildungsbeteiligung genauer untersucht werden. Es wird gefragt, warum Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien solch nachteilige Positionen im Bildungssystem einnehmen.

Erzielte Bildungsabschlüsse werden im folgenden als Resultat einer Vielzahl von Investitionen aufgefaßt, die im Laufe einer individuellen Schulkarriere getätigt werden. Zur Realisierung höherer Bildungsabschlüsse können die Individuen die ihnen jeweils zur Verfügung stehenden Ressourcen, Eigenschaften, Positionen, Güter etc. einsetzen. Allerdings sind Migrantenfamilien in diesem Investitionsprozeß besonderen Restriktionen unterworfen, da ihnen oftmals bedeutsame Kapitalien fehlen, die benötigt werden, um den Bildungserfolg ihrer Kinder nachhaltig abzusichern. Aus systematischen Unterschieden in der Ressourcenausstattung verschiedener Bevölkerungsgruppen ergeben sich damit häufig sehr unterschiedliche Strategien der Bildungsinvestition.

Das Hauptaugenmerk des vorliegenden Beitrags richtet sich auf die Investitionsmöglichkeiten der Familien und blendet somit andere Aspekte der Erklärung ungleicher Bildungsbeteiligung wie beispielsweise eventuelle Diskriminierungen von Migrantenkindern in ihrer schulischen Laufbahn aus. Solche Erweiterungen können jedoch ohne weiteres in einem allgemeinen Modell zur Erklärung von Bildungsentscheidungen berücksichtigt werden.⁶

Ausgehend von einer theoretischen Ausarbeitung des Investitionsarguments wird im empirischen Teil des Beitrags geprüft, welchen Einfluß unterschiedliche Verteilungen bildungsrelevanter Ressourcen auf die typischerweise eingeschlagenen Bildungswege in zugewanderten und deutschen Familien haben. Für diese Analysen werden Daten verschiedener Mikrozentren herangezogen.

Unterschiedliche Investitionsmöglichkeiten

Um Unterschiede im Bildungsverhalten verschiedener Bevölkerungsgruppen zu erklären, ist es hilfreich, sich zunächst auf die Produktions- bzw. Investitionsmöglichkeiten der Individuen zu konzentrieren.⁷ Ausgangspunkt ist

6 Z.B. Robert Erikson/Jan O. Jonsson, Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case, in: Robert Erikson u.a. (Hg.), Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, Stockholm 1996, S. 1–63; Hartmut Esser, Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 1: Situationslogik und Handeln, Frankfurt a.M. 1999, hier S. 265–275.

7 Gary S. Becker, Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education, Chicago 1964; Siegwart Lindenberg, Social Rationality versus Rational Egoism, in: Jonathan H. Turner (Hg.), Handbook of Sociological Theory, New York 2002, S. 635–668. Anwendungsbeispiele mit Blick auf die Investitionsentscheidungen von Migranten finden sich u.a. bei Frank Kalter/Nadia Granato, Demographic Change, Educational Expansion, and Structural Assimilation of Immi-

dabei die Überlegung, daß die Akteure die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen können, um ihre Ziele zu verwirklichen oder aber auch um andere Ressourcen für weitere Investitionen bereitzustellen. Der Ressourcen- bzw. Kapitalbegriff umfaßt dabei alle Eigenschaften, Positionen und Güter, die sich die Akteure in irgendeiner Weise zunutze machen können. Im allgemeinen unterscheiden sich die Produktionsmöglichkeiten danach, welche Arten, welche Mengen und welche Kombinationen von Ressourcen die Individuen jeweils kontrollieren.

Die Zielsetzungen der Akteure sind insofern Bestandteil des Arguments, als sich Investitionen immer auf bestimmte Ziele richten. Mit Blick auf die Humankapitalinvestitionen in den Familien kann angenommen werden, daß Zuwanderer genauso wie Einheimische in vielerlei Hinsicht von einer guten schulischen Ausbildung ihrer Kinder profitieren. Deshalb stellt der Bildungserfolg vermutlich in beiden Gruppen gleichermaßen ein bedeutsames Ziel dar. Aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen unterscheiden sich Migranten von der einheimischen Bevölkerung jedoch häufig in den Möglichkeiten, den Schulerfolg ihrer Kinder wirksam abzusichern und damit diese Zielsetzung tatsächlich zu realisieren. Aus einer Investitionsperspektive heraus läßt sich also argumentieren, daß sich die verschiedenen Bevölkerungsgruppen in ihren Möglichkeiten für den Bildungserwerb unterscheiden.

Warum ist es so schwierig für Zuwanderer, ähnlich effektive Investitionsstrategien wie die einheimische Bevölkerung zu verfolgen? Zwei wesentliche Gründe erscheinen in diesem Zusammenhang bedeutsam. Erstens verändert sich durch die Migration oftmals die Bedeutsamkeit und damit die Produktivität bestimmter Kapitalien.⁸ Da der Erwerb spezifischer Ressourcen meist in Orientierung auf das Herkunftsland stattfindet, besitzen die entsprechenden Ressourcen nach der Migration nicht notwendigerweise denselben Wert wie zuvor. Im Gegensatz zu den generalisierbaren Kapitalien, die weitgehend unabhängig von bestimmten gesellschaftlichen Kontexten einsetzbar sind, zeichnen sich spezifische Kapitalien gerade dadurch aus, daß ihre Geltung von einer bestimmten Verfassung, also einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext abhängig ist.⁹

Sprachkenntnisse beispielsweise sind für einen Aufstieg im Bildungssystem unerlässlich. Allerdings beruht der Nutzen dieses spezifischen Humankapitals weitgehend darauf, ob die beherrschte Sprache im Aufenthalts-

grants. The Case of Germany, in: *European Sociological Review*, 18. 2002, H. 2, S. 199–216; Frank Kalter, Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball, Opladen 2003.

8 Esser, *Soziologie*, S. 151.

9 Ebd.

land gesprochen wird oder nicht. Auch die Einsetzbarkeit von Bildungszertifikaten ist kontextabhängig. Abschlüsse, die anderswo erworben wurden, lassen sich nicht ohne weiteres in gleichwertige Qualifikationen im Einwanderungsland übertragen.¹⁰ Die Lage ist vermutlich noch problematischer mit Blick auf spezifische Informationsressourcen (z.B. das Wissen um die Struktur des Bildungssystems), die sich ebenfalls nur schwer transferieren lassen. Diese Entwertung vormals bedeutsamer Ressourcen durch die Migration geht häufig einher mit einer fehlenden frühzeitigen Investition in Kapitalien, die sich produktiv im Kontext des Einwanderungslandes einsetzen lassen. Damit starten Migrantenfamilien, was ihre Ausgangsausstattung mit relevanten Ressourcen angeht, von einer nachteiligen Position.

Ein zweiter wichtiger Grund, der es für Zuwandererfamilien ungleich schwieriger macht, ihre Kinder in ähnlicher Weise wie die einheimische Bevölkerung im Schulsystem zu unterstützen, liegt darin, daß anfängliche Kapitaldefizite die Akkumulation zusätzlicher Ressourcen behindern.¹¹ Akkumulation basiert auf vorausgegangenen Investitionen. Das heißt, wer bereits über entsprechende Kapitalien verfügt, für den ist es auch leichter, zusätzliche Ressourcen zu erwerben. Dagegen ist bei einer fehlenden Ausstattung der Akkumulationsprozeß gefährdet. Gerade für Humankapitalinvestitionen ist dieses Argument von besonderer Bedeutung. Denn die Transmission und Akkumulation bildungsrelevanter Ressourcen wie beispielsweise die des kulturellen Kapitals setzt einen zeitintensiven und kontinuierlichen Übertragungs- und häufig auch Verinnerlichungsprozeß innerhalb der Familie voraus.¹² Anfängliche Verzögerungen lassen sich deshalb zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr ohne weiteres aufholen.¹³

Anhand einiger Beispiele zu den typischen Investitionsmöglichkeiten von Migranten und einheimischen Familien sollen diese Überlegungen nun mit Blick auf die Entstehung ethnischer Unterschiede im Bildungserfolg konkretisiert werden.

Eine der wichtigsten Ressourcen für Bildungsinvestitionen ist die von den Eltern gesammelte eigene Bildungserfahrung. Sie steht für die Verfügbarkeit einer Vielzahl von Ressourcen, die zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Ein zentraler Aspekt ist das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, das in vielfacher Weise

10 Rachel M. Friedberg, *You Can't Take it with You? Immigrant Assimilation and the Portability of Human Capital*, in: *Journal of Labor Economics*, 18. 2000, H. 2, S. 221–251.

11 Pierre Bourdieu, *The Forms of Capital*, in: John G. Richardson (Hg.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport 1986, S. 241–258, hier S. 246.

12 Ebd., S. 244.

13 Vgl. Kalter, *Chancen, Fouls und Abseitsfallen*, S. 72–81.

zu nachhaltiger Unterstützung des Bildungserfolgs befähigt, indem es den Familien die Möglichkeit zu strategisch-geschicktem Verhalten eröffnet.¹⁴ Wissen bzw. Informationen können dabei unterschiedlicher Natur sein: z.B. Wissen über den Aufbau des Bildungssystems, über Möglichkeiten der Einflußnahme, über die Bedeutung von Noten für die Übergangschancen oder auch über die Leistungsanforderungen unterschiedlicher Bildungswege. Die Bildungserfahrung der Eltern zahlt sich nicht nur über die Bereitstellung bildungsrelevanter Informationen für den Schulerfolg der Kinder aus. Eltern, die selbst die höheren Bildungswege erfolgreich durchlaufen haben, können ihren Kindern darüber hinaus eher kompetente Hilfe bei Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Klassenarbeiten bieten. Aufgrund ihrer Vertrautheit mit dem Schulsystem ist es für sie außerdem meist leichter, auftretende Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und auszuräumen.

Es ist zu erwarten, daß Migrantenfamilien im Schnitt über weniger bildungsrelevantes Wissen verfügen als einheimische Eltern und daß es für sie darüber hinaus auch schwieriger ist, dem Nachwuchs im außerschulischen Lernprozeß gleichermaßen beizustehen. Insbesondere dann, wenn die schulische und berufliche Ausbildung der Eltern in einem anderen Land erworben wurden, fehlt die Vertrautheit mit den Leistungsanforderungen des Schulsystems, das Wissen über seine Strukturierung und die entsprechenden Weichenstellungen. Verschärft werden diese Ausgangsdefizite häufig noch durch fehlende Sprachkenntnisse, die eine nachhaltige schulische Hilfestellung verhindern. Aufgrund dieser Unterschiede in der Ausgangsausstattung mit einwanderungslandspezifischem Humankapital ergeben sich für Migrantenfamilien deutlich schlechtere Startbedingungen. Solche Nachteile lassen sich zu einem späteren Zeitpunkt auch nicht mehr so einfach aufholen. Denn die Bildungserfahrung der Eltern entfaltet ihre volle Wirksamkeit nicht zuletzt dadurch, daß sie ganz selbstverständlich zur kontinuierlichen Unterstützung der Kinder im Alltag bereitsteht.¹⁵

In ähnlicher Weise, wie die Bildungserfahrung der Eltern zu einer besonderen Vertrautheit mit dem Schulsystem führt und damit Vorteile für den Bildungserfolg schafft, kann sich ihre berufliche Positionierung ebenfalls als nützlich für die Bildungsinvestitionen erweisen. Aus beruflicher Erfahrung können zunächst Informationsvorteile resultieren. So können Eltern, die selbst vorteilhafte Arbeitsmarktpositionen einnehmen, die grundlegende Bedeutung von Bildung für den Arbeitsmarkterfolg eventuell realistischer einschätzen als Individuen, die beruflich weniger gut abschneiden. Erstere wissen, welche Qualifikationen für bestimmte Positionen erforderlich sind, wo-

14 Erikson/Jonsson, *Explaining Class Inequality in Education*, S. 22.

15 Bourdieu, *The Forms of Capital*.

hingegen letztere vermutlich über weniger spezifische Informationen zum Einstieg in die höheren Arbeitsmarktpositionen verfügen.

Außerdem kann die berufliche Positionierung der Eltern Kindern einen wichtigen Orientierungspunkt liefern.¹⁶ Nehmen Vater und/oder Mutter eine gute Stellung auf dem Arbeitsmarkt ein, so kann dies Kindern und Jugendlichen die Botschaft vermitteln, daß es möglich und vielleicht auch gar nicht so schwierig ist, eine vorteilhafte Position zu erzielen.¹⁷ Wer dagegen keine Erfolgsmodelle in seiner Kernfamilie antrifft, für den könnten sich entsprechende Investitionen als ungleich schwieriger und risikoreicher darstellen. In diesem Fall geht es um die individuellen Überzeugungen über Erfolgsaussichten, die vor allem durch die unmittelbare Umgebung geprägt werden.¹⁸ Auch in dieser Hinsicht unterscheiden sich Migrantenfamilien aufgrund ihrer nachteiligen Ausgangspositionierung auf dem Arbeitsmarkt von der einheimischen Bevölkerung.

Daneben lassen sich auch andere Investitionsmöglichkeiten der Familien benennen. So beeinflussen beispielsweise die vorhandenen finanziellen Ressourcen die Einschätzung, inwieweit die Kosten, die mit dem Besuch höherer Bildungswege verbunden sind, eine Belastung darstellen oder nicht. Im allgemeinen werden diese Kosten mit ansteigendem Einkommen immer weniger ins Gewicht fallen, während der Kostenaspekt in ökonomisch schlechter gestellten Familien eine größere Rolle spielen kann. Als weiteres Beispiel lassen sich die in der Kernfamilie vorhandenen Zeitressourcen anführen, die für direkte Unterstützungsleistungen bereitgestellt werden. Wer seinen Kindern bei den Hausaufgaben hilft oder für eine anregende Freizeitgestaltung sorgt, der kann in dieser Zeit keinen anderen Tätigkeiten nachgehen. Im Vergleich zur klassischen Zwei-Eltern-Familie könnte dies für Alleinerziehende beispielsweise bedeuten, daß ihnen weniger Zeit zur Verfügung steht, sich entsprechend um den Nachwuchs zu kümmern.

Die angeführten Ressourcenbeispiele können nicht nur zur Erklärung von Investitionsunterschieden zwischen Migranten und der einheimischen Bevölkerung herangezogen werden, sondern lassen sich gleichfalls auf andere Phänomene unterschiedlicher Bildungsbeteiligung anwenden. Die Besonderheit für Familien mit Migrationshintergrund liegt in diesem Zusammenhang lediglich darin, daß sie aufgrund ihrer spezifischen, mit der Migrationsbiographie verknüpften Ressourcenausstattung besonderen Ausgangsrestriktionen unterworfen sind. Diese nachteilige Startposition hindert sie

16 Claudia Buchmann/Thomas A. DiPrete/Troy A. Powell, Do Gains in Parental Resources Explain the Growing Female Advantage in U.S. Higher Education?, unveröffentl. Manuskript, Duke University 2003.

17 Erikson/Jonsson, Explaining Class Inequality in Education, S. 23.

18 Richard Breen, Beliefs, Rational Choice and Bayesian Learning, in: Rationality and Society, 11. 1999, H. 4, S. 463–479.

häufig daran, ähnliche Bildungsinvestitionen wie die einheimischen Familien zu tätigen.

Daten

Im empirischen Teil soll nun untersucht werden, welchen Einfluß unterschiedliche Verteilungen bildungsrelevanter Ressourcen auf die Bildungslaufbahnen zugewanderter und deutscher Familien haben. Die entsprechenden Analysen werden mit den Daten des Mikrozensus durchgeführt. Der Mikrozensus ist eine Erhebung des Statistischen Bundesamtes, die seit 1957 jährlich stattfindet. Sie umfaßt 1% aller Haushalte in Deutschland.¹⁹

Operationalisierung des Schulerfolgs

Zur Operationalisierung des Schulerfolgs wird eine Variable gebildet, die zwischen Personen im Alter von 18 Jahren, welche die Klassenstufe 11–13 besuchen oder bereits das Abitur bzw. die Fachhochschulreife haben, und 18jährigen mit einem niedrigeren Schulabschluß als dem Abitur unterscheidet. Eine andere Art der Messung des Schulerfolgs ist nicht möglich, da im Mikrozensus seit 1991 nur nach der besuchten Klassenstufe einer allgemeinbildenden Schule gefragt wird (1–4, 5–10 oder 11–13), nicht aber danach, um welche Schulart (Haupt-, Real-, Gesamtschule oder Gymnasium) es sich handelt. Unterschiede im Bildungsverlauf verschiedener Nationalitätengruppen lassen sich deshalb auch nicht mehr vor dem Übergang in die Klassenstufen 11–13 und damit für entsprechend jüngere Altersgruppen identifizieren.

Die Einschränkung des Alters der untersuchten Population auf die 18jährigen ist in zweierlei Hinsicht notwendig. Einerseits ist bei den jüngeren Altersgruppen der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, die sich noch in den Klassenstufen 5–10 befinden, relativ hoch. Andererseits muß das Alter mit Blick auf die Investitionsprozesse innerhalb der Familie auch nach oben hin abgegrenzt werden. Denn hierfür sind nicht nur die Merkmale der ›Kinder‹, sondern vor allem die der Eltern bedeutsam und müssen dementsprechend in den Analysen berücksichtigt werden. Da Eigenschaften der Eltern im Mikrozensus aber nur dann zur Verfügung stehen, wenn die Kinder noch bei den Eltern wohnen, wurde die Altersgruppe so gewählt, daß der Anteil derjenigen, die nicht mehr mit der Elterngeneration zusammenleben, möglichst gering ausfällt.²⁰

19 Paul Lüttinger/Thomas Riede, Der Mikrozensus. Amtliche Daten für die Sozialforschung, in: ZUMA-Nachrichten, 41. 1997, H. 21, S. 19–43.

20 Während im Beobachtungszeitraum bei den 18jährigen nur 8% nicht mehr bei den Eltern leben, sind es bei den 19jährigen bereits 14%.

Nicht alle 18jährigen besuchen noch die Schule. Deshalb werden zur Abgrenzung der abhängigen Variablen neben den Angaben zur besuchten Klassenstufe auch Informationen zu einem eventuell vorliegenden allgemeinbildenden Schulabschluß berücksichtigt. Die folgende Übersicht verdeutlicht die entsprechende Codierung der abhängigen Variable sowohl für diejenigen, die sich noch im allgemeinbildenden Schulsystem befinden, als auch für alle übrigen 18jährigen, die keine allgemeinbildende Schule mehr besuchen. Die Ausprägung 0 steht dabei für geringen Schulerfolg, die Ausprägung 1 für hohen Schulerfolg:

Art der besuchten Schule	AV
allgemeinbildende Schule: Klasse 1–4	–
allgemeinbildende Schule: Klasse 5–10	–
allgemeinbildende Schule: Klasse 11–13	1

bzw. falls keine allgemeinbildende Schule besucht wird:

Allgemeiner Schulabschluß vorhanden	AV
Nein	0
Höchster allgemeiner Schulabschluß	
Haupt-/Volksschulabschluß	0
Polytechnische Oberschule	0
Realschulabschluß	0
Fachhochschulreife	1
Abitur/Fachabitur	1
Angabe fehlt	–

Aus den Analysen werden auch diejenigen Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen, die sich mit 18 Jahren noch in den Klassenstufen 1–4 befinden, weil diese Angabe unplausibel erscheint. Ebenfalls unberücksichtigt bleiben Personen, die noch die Klassenstufen 5–10 besuchen, da unklar ist, um welche Schulart es sich handelt. Ausgeschlossen werden außerdem alle Fälle, bei denen weder eine der genannten Klassenstufen spezifiziert ist, noch eine Angabe zum höchsten allgemeinbildenden Schulabschluß vorliegt.

Diese Abgrenzungen der abhängigen Variable reduzieren – trotz der beachtlichen Stichprobengröße des Mikrozensus – die Fallzahlen so stark, daß eine detaillierte Untersuchung einzelner Migrantengruppen nur dann möglich ist, wenn alle seit 1991 verfügbaren Scientific Use Files (anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben) des Mikrozensus herangezogen werden (1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998).

Veränderung des Anteils von 18jährigen mit hohem Schulerfolg durch Ausfälle

Ausfälle können sowohl durch einen fehlenden Wert in der Variable zum Schulerfolg als auch dadurch entstehen, daß die 18jährigen nicht mit ihren Eltern zusammenleben und daher keine Angaben zu den Merkmalen der Eltern vorliegen.²¹ Tabelle 1 stellt die hieraus resultierenden Kombinationen schematisch dar. Sie zeigt an, daß in den nachfolgenden Analysen nur die Fälle berücksichtigt werden können, die sich in der linken oberen Zelle befinden.

Tabelle 1: Eingrenzung der untersuchten Population der 18jährigen

gültige Angabe beim Schulerfolg	Lebt bei den Eltern	
	ja	nein
ja	X	Ausfall
nein	Ausfall	Ausfall

Tabelle 2 illustriert, wie sich der Ausschluß der Ausfälle auf den Anteil derer mit hohem Schulerfolg auswirkt. Zunächst ist festzuhalten, daß mehr als ein Drittel aller 18jährigen die Klassenstufe 11–13 besucht oder die Schule bereits mit dem Abitur oder der Fachhochschulreife abgeschlossen hat. 9% weisen keine gültige Angabe bei der Schulerfolgvariable auf (erste Spalte in Tab. 2). Der Anteil der erfolgreichen 18jährigen steigt auf über 39%, wenn nur diejenigen mit einem gültigen Wert beim Schulerfolg berücksichtigt werden (zweite Spalte). Betrachtet man schließlich nur solche Fälle, die sowohl einen gültigen Wert bei der Schulerfolgvariable aufweisen als auch mit den Eltern zusammenleben, so liegt der Anteil derer mit hohem Schulerfolg bei fast 42% (dritte Spalte). Dies bedeutet, daß der Prozentsatz erfolgreicher Individuen aufgrund der notwendigen Abgrenzung der Population leicht überschätzt wird. Insgesamt geht es in den folgenden Analysen aber nicht darum, den absoluten Anteil von Personen mit hohem Schulerfolg korrekt abzubilden, sondern um die Erklärung nationalitätenspezifischer Unterschiede in den Verteilungen.

21 Im übrigen bleiben auch diejenigen Individuen unberücksichtigt, bei denen der Altersabstand zur Familienbezugsperson weniger als 15 Jahre beträgt oder bei denen eine eindeutige Identifizierung der Familie nicht möglich ist. Dies betraf pro Erhebungsjahr weniger als 10 Fälle.

Tabelle 2: Veränderung der Verteilung des Schulerfolgs durch Ausfälle (Prozentwerte)

Schulerfolg	alle 18jährigen	nur gültige Werte AV	mit Eltern zusammenlebend
niedrig (=Schulabschluß niedriger als FHR/ABI)	54.9	60.6	58.4
Hoch (=Klassenstufe 11-13 oder FHR/ABI)	35.7	39.4	41.6
Keine Angabe	9.3	-	-
N	25114	22772	20982

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensen 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files).

Unabhängige Variablen und Randverteilungen

Neben dem Schulerfolg als abhängiger Variable werden eine Reihe von Familienmerkmalen in den Analysen berücksichtigt. Eigenschaften der Kinder und insbesondere der Eltern, die in vielfacher Weise die Ressourcenausstattung der Familien widerspiegeln, werden als erklärende Variablen bzw. als Kontrollvariablen einbezogen. Bei den Kindern sind dies das Geschlecht und die Nationalität. Die Nationalitätenvariable unterscheidet zwischen Deutschen, Türken, (Ex-)Jugoslawen, Italienern, Griechen, Portugiesen/Spaniern²² und Migranten aus sonstigen Ländern. Da ein Großteil dieser Migrantengruppen in den alten Bundesländern lebt, beschränken sich die Analysen auf diese Länder. Die Verteilung der Nationalitätengruppen sowie deren Schulerfolg wird in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Nationalitätengruppen und Schulerfolg

Nationalität	n	Prozent	FHR/ABI (%)
Deutsch	18737	89.3	43.3
Türkisch	984	4.7	23.1
(Ex-)Jugoslawisch	442	2.1	22.9
Italienisch	198	0.9	19.2
Griechisch	132	0.6	45.5
Portugiesisch/Spanisch	69	0.3	30.4
Sonstige	420	2.0	43.1
N	20982	100	41.6

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensen 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files)

22 Da es sich bei Portugiesen und Spaniern um sehr kleine Gruppen aus einem ähnlichen Herkunftsgebiet handelt, werden diese zusammengefaßt dargestellt.

Deutsche bilden mit fast 90% erwartungsgemäß die größte Gruppe. Innerhalb der übrigen Nationalitäten stellen junge Erwachsene türkischer Herkunft mit knapp 5% den größten Migrantenanteil. Bei Portugiesen und Spaniern handelt es sich trotz ihrer Zusammenfassung mit 0,3% aller Fälle um die kleinste Gruppe. Mit Blick auf den Schulerfolg der verschiedenen Nationalitäten zeigt sich, daß der Anteil der 18jährigen mit hohem Schulerfolg mit knapp 46% bei den Griechen als einziger Migrantengruppe sogar besser ausfällt als bei der deutschen Vergleichsgruppe (43%).²³ Auch bei Portugiesen und Spaniern liegt der Anteil erfolgreicher Schülerinnen und Schüler bzw. Abgänger mit 30% relativ hoch. Unter den 18jährigen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien nehmen lediglich 23% vorteilhafte Positionen im Schulsystem ein. Sie unterscheiden sich damit deutlich von gleichaltrigen Deutschen. Dasselbe trifft auf die Italiener²⁴ zu, bei denen nur 19% die höheren Bildungszweige besuchen bzw. abgeschlossen haben.

Betrachtet man die Veränderung des Anteils der 18jährigen mit hohem Schulerfolg im Zeitverlauf (Schaubild 1), so ist festzustellen, daß dieser bei den Deutschen von 1991 bis 1997 von 39% auf fast 46% kontinuierlich angestiegen ist. 1998 ist ein leichter Rückgang im Vergleich zum Höchststand von 1997 zu verzeichnen (44%). Ein nationalitätenspezifischer Vergleich der Entwicklung des Schulerfolgs läßt sich aufgrund der Fallzahlen nur bei den beiden am stärksten besetzten Migrantengruppen (Türken und (Ex-)Jugoslawen) durchführen. Parallel zum Gesamtverlauf ist auch bei den Türken ein kontinuierlicher Anstieg von knapp 18% (1991) auf fast 26% (1998) zu erkennen. Allerdings ist hier das Niveau im Vergleich zu dem der Deutschen deutlich niedriger. Im Gegensatz dazu nimmt der schulische Erfolg bei Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien von 1991 (22%) bis 1995 (18%) leicht ab, steigt dann aber bis 1998 auf immerhin 31% an und liegt damit deutlich über dem der Türken.

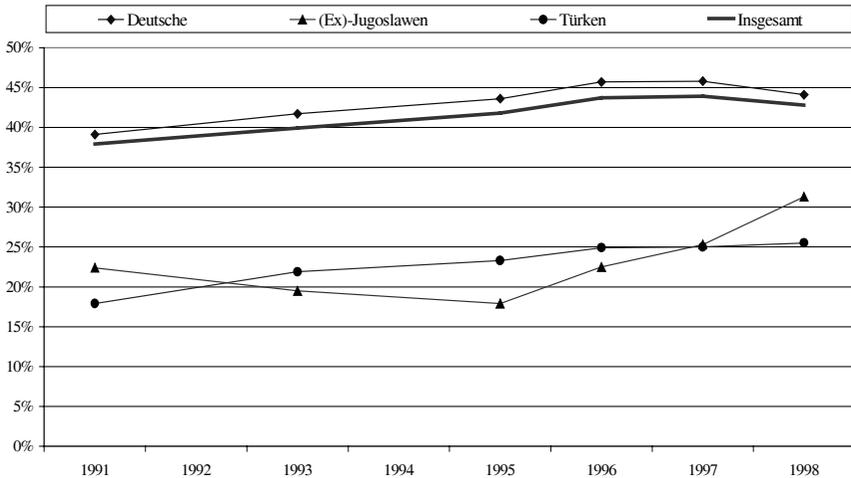
Neben der Nationalität des Kindes wird als weitere Kontrollvariable das Geschlecht berücksichtigt, da beim Schulerfolg deutliche geschlechtsspe-

23 Auch bei der Untersuchung von Alba/Handl/Müller, *Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem*, die für ihre Analysen den Mikrozensus 1989 heranziehen, übersteigt der Anteil griechischer Gymnasiasten den der Deutschen in der Altersgruppe von 16 bis 18 Jahren.

24 Im Mikrozensus 1993 weisen die Italiener mit nur 4% einen extrem niedrigen Wert an den 18jährigen mit hohem Schulerfolg auf. Zu diesem Erhebungszeitpunkt ist allerdings die Fallzahl mit 25 Italienern sehr gering. Findet die Prozentuierung ohne die Berücksichtigung des Mikrozensus 1993 statt, so liegt der Anteil erfolgreicher Italiener bei 19,7% und damit nicht viel höher als in Tabelle 3. Auch bei den späteren Schätzungen führt der Ausschluß dieser Fälle nicht zu wesentlichen Veränderungen. Sie werden deshalb weiterhin in den Analysen berücksichtigt.

zifische Unterschiede festzustellen sind.²⁵ Ein Vergleich der Nationalitätengruppen zeigt, daß bei Griechen und Italienern der Anteil der Töchter größer ist als der der Söhne, während alle anderen Gruppen mehr Söhne als Töchter haben (Tab. 4). Zur Kontrolle eventueller Periodeneffekte wird schließlich auch das jeweilige Erhebungsjahr berücksichtigt.

Schaubild 1: Entwicklung des Schulerfolgs im Zeitverlauf nach Nationalität



Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files).

Die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen wird über die Merkmale der Eltern abgebildet. Dazu gehören der Bildungsabschluß, die berufliche Stellung, das Einkommen und der Familientyp. Da nicht alle Kinder in vollständigen Familien leben, werden diese Merkmale über die Angaben zur Familienbezugsperson erfaßt. Als Familienbezugsperson wird bei Ehepaaren im Mikrozensus grundsätzlich der Ehemann bezeichnet und bei Alleinerziehenden die Person selbst, wobei Kinder als Bezugsperson ausgeschlossen sind.²⁶

25 Für Deutschland z.B. Kristen, Hauptschule, Realschule oder Gymnasium?; Bernhard Schimpl-Neimanns, Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 52. 2000, H. 4, S. 636-669.

26 Statistisches Bundesamt (Hg.), Fachserie 1, Reihe 3 (Haushalte und Familien), Stuttgart 1998, S. 11.

Wie im theoretischen Teil ausgeführt, spielt die Bildungserfahrung der Eltern eine zentrale Rolle für ihre Investitionsmöglichkeiten. Sie steht nicht nur für die Verfügbarkeit bildungsrelevanter Informationen, sondern zeigt außerdem an, inwieweit Hilfeleistungen bei Hausaufgaben etc. erbracht werden können. Als Indikator der in der Familie vorhandenen Bildungserfahrung wird das Bildungsniveau der Bezugsperson herangezogen. Hierfür wird die CASMIN-Bildungsklassifikation verwendet, die allgemeinbildende Schulabschlüsse und berufliche Qualifikationen kombiniert.²⁷ Bei der Umsetzung der Klassifikation werden einige Modifikationen²⁸ berücksichtigt. Wie bei den Deutschen mit fast 49% ist auch bei den Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien (46%) der Hauptschulabschluß mit beruflicher Ausbildung der am häufigsten erzielte Abschluß. Der Hauptschulabschluß ohne berufliche Ausbildung stellt dagegen unter Türken, Italienern, Griechen und Portugiesen/Spaniern die wichtigste Kategorie dar. Besonders ausgeprägte Unterschiede im Bildungsniveau zeigen sich für den höchsten erreichten Abschluß. Während immerhin fast 18% der deutschen Bezugspersonen dieser Kategorie angehören, liegt der Anteil in fast allen Migrantengruppen deutlich unter 5%. Die einzige Ausnahme bildet hier die heterogene Gruppe sonstiger Migranten (17%).

Die berufliche Positionierung der Eltern kann einerseits ähnlich wie bei der Bildungserfahrung eine wichtige Informationsquelle sein, andererseits dem Nachwuchs als Orientierungspunkt dienen. Für ihre Operationalisierung wird die berufliche Stellung der Familienbezugsperson verwendet. Hier wird unterschieden zwischen den Kategorien ›Erwerbslose, Nichterwerbstätige‹, ›Arbeiter‹, ›Angestellte, Beamte‹, ›Selbständige‹ und ›Sonstige‹ (mithelfende Familienangehörige, Auszubildende und Soldaten). Die nationalitätenspezifische Verteilung läßt erkennen, daß über 60% der Migranten als Arbeiter beschäftigt sind, während bei den Bezugspersonen der Deutschen die Angestellten- und Beamtenpositionen mit einem Anteil von 44% am häufigsten belegt sind.

27 Wolfgang König/Paul Lüttinger/Walter Müller, Eine vergleichende Analyse der Entwicklung und Struktur von Bildungssystemen. Methodologische Grundlagen und Konstruktion einer vergleichbaren Bildungsskala (Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations, CASMIN-Projekt, Arbeitspapier Nr. 12), Mannheim 1987.

28 Hildegard Brauns/Susanne Steinmann, Educational Reform in France, West-Germany, the United Kingdom and Hungary. Updating the CASMIN Educational Classification, in: ZUMA-Nachrichten, 44. 1999, H. 23, S. 7–45.

Tabelle 4: Verteilung der relevanten Merkmale nach ethnischer Zugehörigkeit (Prozentwerte)

	Dt.	Türk.	(Ex-)Jug.	Ital.	Griech.	Po./Sp.	Sonst.
<i>Geschlecht</i>							
männlich	52.4	57.3	55.0	47.0	44.7	52.2	60.0
weiblich	47.6	42.7	45.0	53.0	55.3	47.8	40.0
<i>Erhebungszeitpunkt</i>							
1991	18.0	16.5	13.1	17.7	20.5	23.2	13.3
1993	16.1	17.2	17.4	11.1	17.4	27.5	13.3
1995	15.9	16.6	19.0	13.1	18.2	21.7	13.3
1996	16.1	18.4	18.1	16.2	15.2	13.0	18.8
1997	16.3	15.4	17.9	20.2	11.4	(2.9)*	22.4
1998	17.6	16.0	14.5	21.7	17.4	11.6	18.8
<i>Bildungsabschluß der Bezugsperson</i>							
keine Angabe	4.2	8.8	6.1	7.1	6.1	(2.9)*	8.3
kein Abschluß	0.7	30.2	10.6	27.3	15.2	21.7	14.0
Hauptschule ohne berufl. Abschl.	9.4	35.2	24.4	33.8	41.7	33.3	17.1
Hauptschule mit berufl. Abschl.	48.5	19.6	46.4	23.2	28.8	30.4	27.1
Realschule ohne berufl. Abschl.	0.9	1.4	1.1	(1.0)*	(2.3)*	-	2.4
Realschule mit berufl. Abschl.	14.8	2.2	8.4	4.0	(3.0)*	(5.8)*	6.4
FHR/Abi ohne berufl. Abschl.	0.4	0.5	(0.2)*	(0.5)*	(0.8)*	(1.4)*	1.7
FHR/Abi mit berufl. Abschl.	3.4	0.6	(0.2)*	(0.5)*	-	-	6.0
Fachhoch-/Hochschulabschl.	17.7	1.4	2.5	2.5	(2.3)*	(4.3)*	16.9
<i>Berufliche Stellung der Bezugsperson</i>							
Erwerbslose, Nichterwerbstät.	11.2	29.4	20.1	17.7	15.9	11.6	36.4
Arbeiter	30.5	63.9	66.7	68.7	64.4	73.9	32.1
Beamte, Angestellte	44.0	3.6	8.4	6.6	7.6	11.6	22.4
Selbständige	13.9	3.2	4.8	6.6	12.1	(2.9)*	8.8
Sonstige	0.4	-	-	(0.5)*	-	-	(0.2)*
<i>Nettoeinkommen der Bezugsperson</i>							
keine Angabe	4.3	4.4	2.3	(2.0)*	(3.0)*	(2.9)*	3.8
kein Einkommen	0.5	1.6	2.3	(1.0)*	(0.8)*	-	1.9
selbständige Landwirte	3.1	-	(0.5)*	-	-	-	(0.2)*
unter 2.500 DM	25.9	50.2	47.7	51.5	51.5	59.4	48.6
2.500 bis unter 4.000 DM	36.1	39.7	42.1	39.4	39.4	33.3	28.6
4.000 DM und mehr	30.2	4.1	5.2	6.1	5.3	(4.3)*	16.9
<i>Familientyp</i>							
Ehepaar	84.3	91.9	86.9	85.4	95.5	92.8	81.9
nur Mutter	12.3	5.9	9.5	9.6	4.5	(5.8)*	13.8
nur Vater	3.4	2.2	3.6	5.1	-	(1.4)*	4.3
N	18737	984	442	198	132	69	420

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files); * n<5.

Als Indikator für die verfügbaren finanziellen Ressourcen wird das Nettoeinkommen der Familienbezugsperson verwendet. Hierbei wird nicht nur das Einkommen aus Erwerbstätigkeit erfaßt, sondern auch das Einkommen aus allen anderen Quellen (wie z.B. Vermietung, Sozialleistung). Dieses Einkommen wird im Mikrozensus klassifiziert erhoben und für die folgenden Analysen zu den Gruppen ›keine Angabe‹, ›kein Einkommen‹, ›selbständige Landwirte‹, ›unter 2500 DM‹, ›2500 bis unter 4000 DM‹ und ›4000 DM und mehr‹ zusammengefaßt. Bezüglich der finanziellen Ressourcen der Familien zeigt sich, daß immerhin 30% der Deutschen in der höchsten Einkommensklasse zu finden sind, während dieser Anteil bei den verschiedenen Migrantengruppen zwischen 4% und 6% liegt. Dagegen fallen bei Griechen, Italienern, Portugiesen/Spaniern und Türken über 50% in die niedrigste Einkommensklasse. Auch bei Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien handelt es sich bei dieser Einkommensstufe um die mit knapp 48% am häufigsten besetzte Kategorie.

Die Möglichkeit, die Ausbildung der Kinder zu unterstützen, ist auch von den innerhalb der Familie vorhandenen Zeitressourcen abhängig. Als Indikator für den Umfang dieser Ressourcen dient der Familientyp. Es wird unterschieden, ob das Kind mit nur einem oder mit beiden Elternteilen zusammenlebt. Handelt es sich um eine ›unvollständige‹ Familie, so wird zusätzlich berücksichtigt, ob die Bezugsperson die Mutter oder der Vater ist. Wie die nationalitätenspezifische Verteilung zeigt, lebt die überwiegende Mehrheit mit beiden Elternteilen zusammen. Bei den Deutschen leben 12% bei der Mutter, bei Italienern und (Ex-)Jugoslawen sind es knapp 10%, bei Griechen und Türken 5% bzw. 6%. Der Anteil der 18jährigen, die beim Vater leben, ist bei allen Nationalitätengruppen niedriger als der Anteil derer, die bei der Mutter aufwachsen.

Ergebnisse

In den nun folgenden Analysen wird untersucht, ob die ethnischen Unterschiede beim Schulerfolg, die sich deutlich in Tabelle 3 zeigten, auch unter Kontrolle relevanter Drittvariablen erhalten bleiben. Dazu werden die verschiedenen Familienressourcen schrittweise in die logistischen Regressionsmodelle eingeführt. In allen Modellen stellt die binäre abhängige Variable Individuen, die einen hohen Schulerfolg erzielen (Klassenstufe 11–13 bzw. abgeschlossene Fachhochschulreife oder Abitur), denjenigen gegenüber, die im Schulsystem weniger gut abschneiden (Schulabschluß niedriger als Fachhochschulreife bzw. Abitur). In Tabelle 5 finden sich jeweils in der ersten Spalte die in den entsprechenden Regressionsmodellen geschätzten Koeffizienten (B) und in der zweiten Spalte die dazugehörigen Standardfehler (SE).

In Ausgangsmodell 1 werden die Kontrollvariablen Nationalität und Geschlecht sowie zusätzlich der Erhebungszeitpunkt berücksichtigt. Wie man an den geschätzten Koeffizienten erkennt, ergeben sich ausgeprägte Nachteile für türkische, jugoslawische und italienische Migranten. Diese Gruppen zeigen im Vergleich zu den Deutschen wesentlich niedrigere bedingte Chancen, einen höheren Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich abgeschlossen zu haben.²⁹ Darüber hinaus ergibt sich ein klarer Vorteil für Frauen gegenüber Männern. Sie erzielen die besseren Bildungsergebnisse. Auffällig ist, daß dieser positive Effekt auch nach Kontrolle weiterer Variablen in den Folge-Modellen unverändert bestehen bleibt.

Modell 2 belegt, daß die gesammelte Bildungserfahrung innerhalb der Familie eine zentrale Ressource für Bildungsinvestitionen in die Kinder darstellt. Wie erwartet schneiden junge Erwachsene, deren Eltern keinen schulischen Abschluß oder lediglich einen Hauptschulabschluß ohne berufliche Ausbildung vorweisen können, am schlechtesten ab. Auch die übrigen Koeffizienten zeigen, daß sich die Bildungserfahrung, die durch den Besuch eines jeweils höheren und damit auch längeren Bildungsgangs gesammelt wird, positiv auf den Bildungserfolg der Kinder auswirkt. Nicht nur das kontinuierliche Ansteigen der Schätzer verdeutlicht die grundlegende Bedeutung der in der Familie vorhandenen Bildungsressourcen für die Investitionsmöglichkeiten. Auch das starke Anwachsen der Erklärungskraft in Modell 2 im Vergleich zum Vormodell, das sich in den χ^2 - bzw. Pseudo- R^2 Werten³⁰ widerspiegelt, verweist auf die Schlüsselrolle, die der Bildungserfahrung der Eltern im Produktionsprozeß zukommt.

Die zentrale Frage ist nun: Bleiben ethnische Unterschiede im Bildungserfolg auch nach Kontrolle der Humankapitalausstattung der Familien bestehen? Die Nationalitätenkoeffizienten in Modell 2 zeigen, daß für jugoslawische und italienische Kinder zwar weiterhin signifikante negative Effekte fortbestehen. Allerdings haben diese deutlich an Einfluß verloren. Auch bei der zahlenmäßig bedeutsamsten Gruppe türkischer Migranten hat sich die Ausgangslage merklich verbessert, und die verbleibenden Unterschiede sind nicht länger statistisch signifikant. Auffällig ist der positive Effekt für griechische Migranten. Sie schneiden nun sogar besser ab als deutsche 18jährige. Insgesamt haben sich die eingangs festgestellten Unterschiede zur einheimischen Bevölkerung damit deutlich verringert.

29 In Modell 1 betragen die bedingten Chancen (*odds-ratios*), einen höheren Bildungsabschluß zu erzielen, für Türken im Vergleich zu Deutschen das 0.4fache ($e^{-0.93}$), für Italiener sogar nur das 0.3fache ($e^{-1.2}$).

30 Die Werte von Pseudo- R^2 liegen zwischen 0 und 1. Je näher der Wert bei 1 liegt, desto höher ist die Erklärungskraft der im Modell berücksichtigten unabhängigen Variablen.

Tabelle 5: Einflüsse der Familienressourcen auf den Bildungserfolg

AV***	Modell 1		Modell 2		Modell 3		Modell 4		Modell 5	
	B	SE								
<i>Nationalität, RK**: deutsch</i>										
Türkisch	-.93*	.077	-.22	.090	.01	.091	.00	.091	.04	.091
(ex-)jugoslawisch	-.95*	.115	-.44*	.122	-.21	.122	-.17	.122	-.15	.122
Italienisch	-1.20*	.182	-.55*	.196	-.34	.196	-.31	.196	-.28	.196
Griechisch	.08	.176	.87*	.187	1.03*	.188	1.06*	.187	1.09*	.188
portugies./spanisch	-.53	.263	.12	.283	.34	.287	.41	.286	.44	.287
sonstige	-.00	.100	.08	.116	.22	.117	.25	.116	.27	.116
<i>Geschlecht, RK**: männlich</i>										
weiblich	.32*	.028	.33*	.032	.33*	.032	.32*	.032	.32*	.032
<i>Erhebungszeitpunkt, RK**: 1991</i>										
1993	.10	.049	.11	.054	.12	.055	.11	.056	.10	.056
1995	.18	.049	.12	.055	.14	.055	.10	.056	.09	.056
1996	.26	.049	.17*	.054	.19*	.055	.13	.055	.13	.056
1997	.26	.049	.11	.054	.14*	.055	.08	.055	.07	.056
1998	.21	.048	.07	.053	.09	.054	.03	.055	.02	.055
<i>Bildungsabschluß Bezugsperson</i>										
RK**: Hauptschule m. berufl. Abschl.										
keine Angabe			1.34*	.071	1.28*	.072	1.25*	.073	1.23*	.073
kein Abschluß			-.49*	.119	-.40*	.120	-.36*	.120	-.39*	.120
Hauptschule ohne berufl. Abschl.			-.61*	.060	-.48*	.061	-.38*	.062	-.41*	.062
Realschule ohne berufl. Abschluß			.59*	.146	.53*	.148	.57*	.149	.49*	.150
Realschule mit berufl. Abschluß			.99*	.044	.78*	.045	.71*	.046	.68*	.046
FHR/ Abi ohne berufl. Abschluß			1.62*	.227	1.48*	.229	1.39*	.232	1.35*	.233
FHR/ Abi mit berufl. Abschluß			1.67*	.086	1.46*	.088	1.35*	.089	1.34*	.089
Fachhoch-/Hochschulabschluß			2.43*	.050	2.11*	.053	1.82*	.056	1.82*	.056
<i>Berufliche Stellung Bezugsperson, RK**: Angest./Beamte</i>										
Erwerbslose, Nichterwerbstätige					-.59*	.054	-.29*	.060	-.27*	.060
Arbeiter					-.77*	.042	-.61*	.044	-.57*	.044
Selbständige					-.14*	.049	-.05	.054	-.02	.054
Sonstige					-.53	.261	-.42	.267	-.43	.266
<i>Nettoeinkommen Bezugsperson, RK**: unter 2.500 DM</i>										
keine Angabe							.61*	.082	.67*	.082
kein Einkommen							.40	.202	.45	.203
selbständige Landwirte							-.30*	.117	-.23	.118
2.500 bis unter 4.000 DM							.31*	.044	.37*	.046
4.000 DM und mehr							.80*	.053	.89*	.056
<i>Familientyp, RK**: Ehepaar</i>										
nur Mutter									.27*	.053
nur Vater									-.28*	.093
χ ² -Wert	458		4533		4908		5208		5247	
Pseudo-R ²	0.02		0.16		0.17		0.18		0.18	
N	20982		20982		20982		20982		20982	

Quelle: anonymisierte 70-Prozent-Unterstichproben der Mikrozensus 1991, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 (ZUMA-Files); * p < .01; **RK: Referenzkategorie; *** AV: Schulabschluß niedriger als FHR/ABI (0), Klassenstufe 11–13 oder FHR/ABI (1).

Recht ähnliche Ergebnisse ergeben sich auch im Folgemodell 3, in dem nun zusätzlich die mit der beruflichen Stellung der Bezugsperson verknüpften Investitionsmöglichkeiten einbezogen werden. Insbesondere Kinder von Arbeitern und Erwerbslosen bzw. Nichterwerbstätigen haben im Vergleich zu Kindern von Angestellten und Beamten deutlich schlechtere Chancen, die höheren Bildungsqualifikationen zu erzielen, und finden sich dementsprechend häufiger in den niedrigeren Bildungszweigen. Schließlich ergibt sich aus der Kontrolle der beruflichen Stellung eine leichte Abschwächung der Koeffizienten zum Bildungsabschluß der Bezugsperson. Dies ist insofern nicht verwunderlich, als Bildungsabschlüsse und beruflicher Erfolg miteinander verknüpft sind.

Das wichtigste Ergebnis läßt sich wiederum an den Nationalitäteneffekten ablesen. Die im Vormodell 2 verbliebenen Nachteile für Jugoslawen und Italiener haben sich in Modell 3 nicht nur weiter abgeschwächt, sondern sind nun auch nicht mehr signifikant. Für türkische Migranten sind die letzten noch verbliebenen Unterschiede vollständig verschwunden, und für Griechen ergibt sich ein noch stärkerer positiver Herkunftseffekt. Zieht man also in Betracht, daß sich Familien mit Migrationshintergrund von der einheimischen Bevölkerung nicht nur in ihrer typischen Ausstattung mit Humankapital, sondern auch in den von ihnen besetzten beruflichen Positionen systematisch unterscheiden, so verbleiben keinerlei Nachteile für Migranten.

Insofern tragen die Modelle 4 und 5 auch nicht zu einer weiteren Klärung der Frage nach der Entstehung ethnischer Unterschiede bei. Sie liefern lediglich weitere Belege dafür, daß die innerhalb der Familie vorhandenen Ressourcen für den Bildungserfolg der Kinder von entscheidender Bedeutung sind. So zeigt sich in Modell 4, daß Familien, die über ein Einkommen von mehr als 2500 DM verfügen, gegenüber Familien mit geringerem Einkommen Investitionsvorteile haben. Für sie ist es vergleichsweise leichter, die durch den Besuch höherer Bildungswege entstehenden Kosten zu decken. Dementsprechend höher sind auch die Chancen ihrer Kinder, den Sprung auf einen höheren Bildungszweig zu schaffen.

In Modell 5 wird schließlich der Familientyp berücksichtigt.³¹ Entgegen den Erwartungen zeigt sich, daß Kinder alleinerziehender Mütter sogar besser abschneiden als Kinder aus Zwei-Eltern-Familien. Auf Kinder alleinerziehender Väter trifft dagegen das gegenteilige Ergebnis zu. Für diese Kinder ist die Wahrscheinlichkeit, eine der Klassenstufen 11–13 zu besuchen bzw. das Abitur oder die Fachhochschulreife abzuschließen, geringer als für Kinder, die mit beiden Elternteilen aufwachsen. Ein ähnliches Ergebnis findet sich bei

31 Zusätzlich wurde Modell 5 jeweils für weibliche und männliche 18jährige getrennt geschätzt. Da sich die Koeffizienten dieser Analysen nicht grundlegend von denjenigen des Endmodells 5 unterscheiden, werden sie hier nicht gesondert ausgewiesen.

Buchmann u.a. für den amerikanischen Kontext.³² Es verweist auf eine bedeutsame andere Fragestellung, nämlich auf die nach der Entstehung geschlechtsspezifischer Unterschiede in den Bildungsinvestitionen und damit auch im Bildungserfolg.

Schluß

Ausgangspunkt der vorgeschlagenen Erklärung ethnischer Unterschiede in der Bildungsbeteiligung ist die Überlegung, daß Familien ihre jeweils vorhandenen Ressourcen einsetzen können, um den Bildungserfolg ihrer Kinder abzusichern. Da sich die Akteure oftmals in ihrer Ressourcenausstattung systematisch voneinander unterscheiden, sind sie auch in ihren Bildungsinvestitionen unterschiedlichen Restriktionen unterworfen. Aus Unterschieden in der Kontrolle über bildungsrelevante Ressourcen ergeben sich daher häufig sehr verschiedene Investitionsstrategien für Zuwanderer und Einheimische. Neben einer Ausarbeitung dieses theoretischen Arguments ging es im nachfolgenden empirischen Teil darum, den Einfluß einer Auswahl bildungsrelevanter Ressourcen auf die von jungen Migranten verschiedener nationaler Herkunft eingeschlagenen Bildungswege zu untersuchen.

Hier zeigte sich, daß die in der Familie gesammelte Bildungserfahrung von herausragender Bedeutung für den Bildungserfolg der Kinder ist. Diese Erfahrung bildet die Grundlage dafür, daß von frühester Kindheit an kontinuierlich wichtige Informationen zur Verfügung stehen und zugleich mannigfaltige Möglichkeiten schulischer Unterstützungsleistungen angeboten werden können. Darüber hinaus spielt die berufliche Positionierung eine wichtige Rolle für die Bildungschancen der Kinder, sei es mit Blick auf die Bereitstellung arbeitsmarktrelevanter Informationen oder hinsichtlich der Verfügbarkeit eines elterlichen Erfolgsmodells.

Neben der Bestätigung dieser hinlänglich etablierten Zusammenhänge zu sozialer Herkunft und Bildungserfolg findet sich das eigentlich bedeutsame Ergebnis in den veränderten Nationalitäteneffekten. Kontrolliert man die Bildungserfahrung und die berufliche Stellung der Bezugsperson, so verschwinden die in Modell 1 zunächst festgestellten negativen ethnischen Herkunftseffekte vollständig. Für Griechen ergibt sich dann sogar eine gegenüber Deutschen vorteilhaftere Positionierung. Die durchgeführten Analysen belegen somit, daß die Ausstattung der Familien mit bildungsrelevanten Ressourcen entscheidend für eine erfolgreiche strukturelle Integration von Migrantenkindern ist.

32 Buchmann/DiPrete/Powell, Do Gains in Parental Resources Explain the Growing Female Advantage.

Frank-Olaf Radtke

Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem

Beiläufig zerstörte Mythen der Leistungsgerechtigkeit

In der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft besteht eine wesentliche Leistung des Erziehungssystems darin, den Absolventen von Bildungsgängen Zeugnisse auszustellen und ihnen damit weitere Bildungsanrechte sowie Berufs- und Lebenschancen zuzuteilen. Die Zertifizierung von Schülerleistungen erleichtert oder erschwert in der Konkurrenz der Bewerber den Zugang zu den Systemen der Gesellschaft, die für die individuelle Lebensführung relevant sind: zu höheren Schulen und besonders zur Wirtschaft bzw. dem Beschäftigungssystem. Zertifikate stellen ein symbolisch generalisiertes Medium dar, in dem die Schule intern und mit anderen Funktionssystemen bzw. deren Organisationen kommuniziert. Am Endpunkt einer Kette von Beurteilungen und Selektionsentscheidungen symbolisieren sie Leistungen der Schüler als Resultat einer zurückliegenden Bildungslaufbahn. Schulzertifikate sind eine Art Währung¹, die das generalisierte Versprechen transportiert, daß von den Inhabern Qualifikationen eines bestimmten Niveaus erwartet werden können. Sie prognostizieren Kompetenzen für die Bewältigung unbekannter zukünftiger Situationen, ohne daß noch erkennbar wäre, anhand welcher Gegenstände in der Vergangenheit diese Kompetenzen erlernt wurden. Indem die Schule ihren Absolventen Leistungen bescheinigt, macht sie für die Abnehmer, die Qualifikationen in Anspruch nehmen wollen, deren Inklusionsfähigkeit einschätzbar; sie trägt damit zur Produktion einer sozialen Ordnung der Inklusion und Exklusion bei, deren Ausformung von den anderen sozialen Systemen der Gesellschaft nach eigenen Gesichtspunkten fortgesetzt wird.

1 Daß die Währungsmetapher zutreffend die Funktion von Bildungszertifikaten charakterisiert, zeigt die nationale oder gar regionale Begrenzung ihrer Gültigkeit, auf die im Hochschulbereich mit dem Versuch einer europäischen Vereinheitlichung mit Hilfe von standardisierten *Credit Points* reagiert wird.

Die Organisationen des Schulsystems verwenden erhebliche Anstrengung darauf, den Eindruck zu erzeugen und aufrechtzuerhalten, daß ihre Selektions- und Allokationsentscheidungen strikt nach meritokratischen Gesichtspunkten, d.h. im Sinne leistungsbezogener Gleichbehandlung von ansonsten Ungleichen, erfolgen. Die Schule betreibt einen vergleichsweise großen verfahrenstechnischen Aufwand, um ihre Entscheidungen mit einer Aura des guten Glaubens zu umgeben² und sie darstellbar, glaubhaft und justiziabel zu machen. Alle Beteiligten müssen sich auf die Zertifikate verlassen können. Von anderen Schulen und den Betrieben der Wirtschaft werden die Zertifikate solange anerkannt, wie die Abnehmer der Absolventen bereit sind, auf das darin enthaltene Kompetenzversprechen zu vertrauen.³ Aus Sicht der beurteilten Schüler und ihrer Eltern geht es um die Sicherheit, daß ihre Leistungen gleich und gerecht bewertet wurden; nur so können die Schüler die Folgen, die sich aus der Beurteilung ergeben, sich selbst zurechnen und schließlich akzeptieren.

In jüngster Zeit ist der Mythos der Gerechtigkeit des Erziehungssystems durch eine Reihe großangelegter Studien, sogenannter *Large Scale Assessments*, die sich eigentlich mit der Effektivität von Lehr-Lern-Prozessen, der Qualität von Schülerleistungen und der Leistungsfähigkeit von nationalen oder lokalen Schulsystemen beschäftigen, öffentlich radikal in Frage gestellt worden, ohne daß dies dem Publikum in seiner ganzen Tragweite deutlich gemacht worden wäre. So hat die von der OECD initiierte PISA-Studie⁴ auf der Vorderbühne die Lernerfolge (*output*) deutscher Schüler im internationalen Vergleich – gemessen als Lesefähigkeit und mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz der Fünfzehnjährigen – durch ein eindrucksvolles *ranking*, bei dem Deutschland sich die hinteren Plätze mit Schwellenländern wie Brasilien und Mexiko teilen mußte, als negativ eingestuft⁵;

2 Der bürokratische Aufwand steht in deutlichem Gegensatz zu der geringen Aufmerksamkeit, mit der die Organisation – aus gutem Grund – die operative Ebene des Unterrichts und seine Effekte auf die Schüler bedenkt; vgl. John W. Meyer/Brian Rowan, *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*, in: *American Journal of Sociology*, 83. 1977, S. 340–363. Daran beginnt sich in Deutschland erst mit TIMSS (Third International Mathematics and Sciences Studies) und PISA (Programme for International Student Assessment) etwas zu ändern – mit bisher nicht absehbaren Folgen für die Organisation Schule und das Verhältnis zu ihrer Umwelt.

3 Vgl. die Diskussion um die ›Hochschulreife‹ bzw. ›Studierfähigkeit‹, die Forderung, die Hochschulen sollten sich ihre Studierenden selbst auswählen und die erwarteten organisatorischen Probleme.

4 PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hg.v. Deutschen PISA-Konsortium, Opladen 2001.

5 Was die Differenzen zwischen den vom PISA-Konsortium zu Vergleichszwecken konstruierten Kompetenzstufen *pädagogisch* bedeuten, wird bisher erst ansatzweise

daraus sind dringende Reformnotwendigkeiten mit dem Ziel eines verbesserten Qualitätsmanagements abgeleitet worden.⁶ In einem Nebenbefund⁷ hat die PISA-Studie öffentlich bekräftigt, was Bildungsforscher längst wissen: In Deutschland besteht wie in keinem anderen vergleichbaren OECD-Mitgliedsland ein ungebrochener Zusammenhang zwischen der sozialen und ethnischen Herkunft der Schüler einerseits, ihren Leistungen und ihren Chancen andererseits, eine höher qualifizierende Schule zu besuchen und erfolgreich abzuschließen. Die Studie hat darüber hinaus erneut hervorgehoben, daß Zertifikate (Noten) und getestete Leistungen weit auseinanderfallen, daß dabei gleich gute und schlechte Leistungen über alle Schulformen des dreigliedrigen Systems streuen und daß zudem zwischen den Bundesländern – gemessen an der relativen Wahrscheinlichkeit, bei gleicher Leistung eine bestimmte Schulform zu erreichen – erhebliche Unterschiede in der Allokationspraxis bestehen.

Daß Noten nicht unbedingt etwas über die Leistungen der Schüler aussagen, sondern mehr über die Benotungs- und Allokationspraxis der Lehrkräfte und der Schulen, hat auch eine großangelegte Längsschnittstudie an allen Hamburger Grundschulen (LAU)⁸ gezeigt. Auf der Basis detaillierter Messungen der Lernausgangslage und der Lernentwicklung aller Hamburger Grundschüler wurde u.a. – ebenfalls mit Hilfe probabilistischer Modellierungen – untersucht, welche Faktoren Einfluß auf die Empfehlung der Grundschule beim Übergang in die Sekundarstufe haben. Auch diese Studie fand eine nur lose Koppelung zwischen Noten und tatsächlich gemessenen Leistungen, aber auch Diskrepanzen zwischen Noten und den tatsächlich ausgesprochenen Übergangsempfehlungen. Die Autoren haben gruppenspezifisch differenzierte Leistungsstandards (›kritische Werte‹) berechnet, die von unterschiedlichen Schülergruppen erreicht werden müssen, um mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Unterschieden wurden Kinder, deren Eltern höhere oder niedrigere Schulabschlüsse ha-

diskutiert; hierzu Andreas Gruschka, *Bildungsforschung als Rekonstruktion von Bildungsprozessen*, in: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 32 [2004].

- 6 Zur reformstrategischen Einbettung der PISA-Studien in das Projekt des Umbaus der westlichen Wohlfahrtsstaaten im Kontext des Konzepts ›New Governance‹ vgl. Frank-Olaf Radtke, *Die Erziehungswissenschaft der OECD*, in: Dieter Nittel (Hg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*, Bielefeld 2003, S. 277–304.
- 7 Um einen Nebenbefund handelt es sich deshalb, weil Schuleffektivitätsforschung gemessene Schülerleistungen mit den Leistungen der Schule korrelieren will und dazu den Einfluß anderer Variablen wie eben soziale und ethnische Herkunft kontrollieren muß.
- 8 Rainer H. Lehmann/Rainer Peek, *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen (LAU 5)*, Hamburg 1997 (<http://lbs.hh.schule.de/lau/lau5>).

ben, Deutsche und Ausländer, Kinder von Alleinerziehenden oder Zwei-Eltern-Familien, Jungen und Mädchen. Gezeigt werden konnte, daß die kritischen Werte (>Barrieren<) für die genannten Gruppen weit voneinander abweichen können; benachteiligend und die soziale Ordnung reproduzierend wirkt die Tatsache, daß die Barrieren für Schüler aus bildungsfernen Haushalten deutlich höher liegen als für Kinder aus Familien, in denen zumindest ein Elternteil selbst einen qualifizierten Bildungsabschluß hat. Das heißt, Kinder aus Familien mit einem niedrigen Sozialstatus müssen relativ mehr leisten, um eine höherqualifizierende Schullaufbahn zu erreichen bzw. umgekehrt, sie werden bei gleichen Leistungen benachteiligt.

Aber die Hamburger Schulen machen, folgt man den Befunden von LAU, auch noch einen weiteren bemerkenswerten Unterschied. Die negative Korrelation zwischen Leistung und Übergangsempfehlung gelte *nicht* für Kinder mit Migrationshintergrund, für die im Vergleich mit deutschen Schülern insgesamt ein deutlich niedrigerer Gruppenstandard berechnet wurde, der nötig ist, um eine Empfehlung auf ein Gymnasium zu erhalten. Daraus schließen die Autoren auf andere *input*-Variablen, die den Schulerfolg bzw. die Schullaufbahn beeinflussten: den durchschnittlichen Leistungsstand einer Klasse, ihre ethnische Zusammensetzung und die Empfehlungspraxis einer Schule. Von einer Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern könne, so spekulieren sie, nicht gesprochen werden, weil gute Noten in leistungsstarken Klassen schwerer zu erzielen seien, Migrantenkinder aber eher in Schulen mit einem niedrigen Leistungsstand und einer liberaleren Empfehlungspraxis anzutreffen seien, ihnen also so gesehen beim Übergang eher sogar ein Bonus zuteil werde.⁹

Zuletzt hat die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU), die analog zu PISA inter- und intranational vergleichend Kompetenzen am Ende der Grundschulzeit gemessen hat, den nur losen Zusammenhang zwischen Noten, gemessenen Leistungen und Übergangsempfehlungen in eine weiterführende Schule bekräftigt. Wiederum in einem Nebenbefund haben die Autoren gezeigt, »daß es eine große Bandbreite von Kindern mit gleichen bzw. ähnlichen Testleistungen gibt, die völlig unterschiedliche Benotungen durch die Lehrkräfte erhalten«¹⁰ und daß fast die Hälfte der Kinder (44%), die in einem mittleren Leistungsbereich liegen, gleichermaßen auf alle weiterführenden Schulformen empfohlen werden: »Die Empfehlungen für die weitere Schullaufbahn orientieren sich [...] nicht ausschließlich an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, wie sie im IGLU-Test erfaßt wur-

9 Ebd., Kap. 5.

10 Wilfried Bos u.a. (Hg.), IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster 2004, S. 206.

den«¹¹, sie sind also, so muß man schließen, entweder kontingent oder aber von anderen, vielleicht pädagogischen, jedenfalls leistungsfremden Kalkülen der Organisation Schule abhängig, die wiederum zu untersuchen wären. Betroffen, d.h. benachteiligt sind nach den Befunden von IGLU besonders Kinder mit Migrationshintergrund, deren Chancen – bei Kontrolle der getesteten Leseleistung und der sozialen Schichtzugehörigkeit – eine Gymnasialempfehlung zu bekommen, bundesweit, besonders aber in Baden-Württemberg, signifikant geringer seien als die ihrer einheimischen Altersgenossen.¹²

Solche Befunde rühren an einen zentralen Nerv im Verhältnis des Erziehungssystems zu seinen verschiedenen Umwelten, der Politik, der Wirtschaft, aber auch des breiten Publikums: PISA, LAU und IGLU, die sich als Teil der Schuleffektivitätsforschung begreifen, dementieren ganz beiläufig das meritokratische Prinzip und zerstören das Vertrauen in die Bedeutung von Leistung und in die Gerechtigkeit ihrer Bewertung, wenn sie deutlich machen, in welch hohem Maße die Schullaufbahn eines Kindes nicht nur von seiner sozialen und ethnischen Herkunft, worin für ein demokratisch verfaßtes Gemeinwesen Herausforderung genug läge, sondern offenbar auch auf – wie immer motivierter – lokaler Ungleichbehandlung beruht und von anderen als leistungsbezogenen Variablen abhängt, die in der Organisation der Schule zu suchen und genauer zu bestimmen wären.

Bildungsbeteiligungsmuster als Strukturbildung in der Organisation Schule

Die neuesten Studien zur Schuleffektivität, die auf einer soliden und differenzierten, eigens erhobenen Datenbasis argumentieren¹³, verfolgen das Ziel, durch (internationalen) Vergleich (*benchmarking*) Ursachen für – aus der Sicht der Abnehmer in den Hochschulen und der Wirtschaft¹⁴ – unbefriedigende

11 Ebd., S. 204.

12 Ebd., S. 211f.

13 Die genannten *Large Scale Assessment*-Studien sind solchen Untersuchungen, die mit vorgefundenen, amtlichen Statistiken, z.B. Daten aus dem Mikrozensus oder amtlichen Schulstatistiken arbeiten, in einer Hinsicht deutlich überlegen. Sie stützen sich auf vergleichsweise große Stichproben, die den Vorteil haben, sonst in den amtlichen Schulstatistiken nicht ausgewiesene Zusammenhänge von sozio-ökonomischem Status und Schulleistungen und, davon unterschieden, von Schulnoten darzustellen. Besonders verdienstvoll ist die Differenzierung in ›Kinder mit/ohne Migrationshintergrund‹, mit der die von der amtlichen Statistik benutzte, unscharf gewordene Unterscheidung nach ›deutschen‹ und ›ausländischen‹ Schülern überwunden wird und auf diese Weise auch ›Aussiedler‹ und ›eingebürgerte Ausländer‹ erfaßt werden.

14 Aus der Sicht einer auf Wirkung bedachten Pädagogik sind wahrscheinlich alle gemessenen Leistungen außer der höchsten Kompetenzstufe unbefriedigend. Über die Reliabilität der gemessenen Kompetenzstufen und die pädagogische oder auch öko-

Schülerleistungen als Leistungen der jeweiligen *Schulen* und des *Schulsystems* zu identifizieren. In späteren Untersuchungen sollen dann die erfolgreichen Problemlösungen (*best practice*) studiert und gegebenenfalls übertragen werden.¹⁵ Bezogen auf Fragen der Ungleichheit der Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen haben die vorliegenden *Assessment-Studien* den entscheidenden Nachteil, daß sie – aus der kognitivistischen Lehr-Lern-Forschung stammend – mit wenig Theorie beginnen, aufgrund ihres Untersuchungsdesigns abhängige und unabhängige Variablen zu Indikatoren modellieren, nur Korrelationen berichten können und über Kausalitäten keine Aussagen machen wollen.¹⁶ Die Ursachen für die andauernde Ungleichheit zu *erklären*, ist nicht der Auftrag der *Assessment-Studien*, gleichwohl weisen sie in eine Richtung, in der weiter gesucht werden könnte. Ihr unbestrittenes Verdienst, das zur Irritation eingespielter Fragestellungen geführt und bereits für Unruhe in der Schul- und Unterrichtsforschung wie der Bildungspolitik gesorgt hat, liegt darin, daß sie den Fokus der Untersuchung des Schulerfolgs auf Merkmale des Schulsystems und der Schulen gelenkt haben¹⁷ – ein Perspektivenwechsel, der auch der Erforschung der Verteilung von Bildungschancen zu neuen Erkenntnissen verhelfen könnte.¹⁸

In der soziologischen Bildungsbeteiligungsforschung dominieren bislang probabilistische Modellierungen, die auf theoretische Erklärungsansätze zurückgreifen, die einer ätiologischen Perspektive folgen: Ausgehend von Beteiligungsquoten an den verschiedenen Bildungsgängen suchen sie nach Merkmalen in den benachteiligten bzw. den erfolgreichen Schüler- bzw. Bevölkerungsgruppen und ihren Lebensbedingungen (›Risikofaktoren‹) und

nomische Aussagefähigkeit der Differenzen zwischen den Stufen wäre an anderer Stelle zu diskutieren.

- 15 Zu einem Überblick über die Strategien der Schuleffektivitätsforschung und die dort favorisierten Schulproduktivitätsmodelle vgl. Jaap Scheerens/Roel J. Bosker, *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford 1997.
- 16 Vor dem Hintergrund ihres Status als Auftragsforschung (hierzu Karlheinz Ingenkamp, *Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel*, in: *Empirische Pädagogik*, 16. 2002, S. 409–418) enthalten sie sich verständlicherweise eigener, theoretischer wie politischer Schlußfolgerungen, fordern weitere empirische Untersuchungen, in denen weitere Variablen getestet werden sollen, und überlassen vorläufig der interessierten Spekulation das Feld, wenn über die Ursachen der berichteten Mißstände öffentlich diskutiert wird. Dann wird häufig aus trüben, nicht identifizierten Theoriequellen geschöpft oder bloß der interessierte Alltagsverstand bemüht.
- 17 Daß der Rückschluß von *Schülerleistungen* auf *Schulleistungen* wegen einer Vielzahl intervenierender Variablen hoch riskant ist, muß hier nicht diskutiert werden; Frank-Olaf Radtke, *Integrationsleistungen der Schule. Zur Differenz von Bildungsqualität und Bildungsgerechtigkeit*, in: *Vorgänge*, 42. 2003, S. 23–34, hier S. 24f.
- 18 Hierzu schon 1995: Hartmut Ditton, *Ungleichheitsforschung*, in: Hans-Günter Rolff (Hg.), *Zukunftsfelder von Schulforschung*, Weinheim 1995, S. 89–124.

nehmen zur Verknüpfung der Variablen bevorzugt Sozialisations- oder Milieuthorien in Anspruch.¹⁹ Besonders prominent geworden ist die von Bourdieu/Passeron entwickelte Ressourcentheorie zur Erklärung ungleicher Bildungschancen.²⁰ Sie geht von einer unterschiedlichen Ausstattung der Schüler und ihrer Eltern mit sozialisatorisch erworbenem, sozialem und kulturellem Kapital aus²¹, das für ›Investitionen‹ gebraucht wird, um im Schulsystem in der Konkurrenz um das knappe Gut Bildung erfolgreich sein zu können. Studien, die dieser akteurs- und ressourcentheoretischen Perspektive verpflichtet sind, rücken die (Schulwahl-)Entscheidungen der Eltern in den Fokus der Betrachtungen, die strategisch mit ihren Ressourcen selbstgesetzte Ziele zu erreichen suchen. Migranten haben danach aufgrund ihrer defizitären Kapitalausstattung Startnachteile; sie werden im Investitionsprozeß behindert, wenn ihr Kapital in der Schule nicht anerkannt wird, so daß sie Rückstände nur schwer aufholen können. Zumeist wurde in solchen Studien mit Hilfe von hoch aggregierten Mikrozensusdaten gearbeitet, die allerdings eine nur sehr grobe Modellierung nach Nationalitäten, Einkommen und Schulbesuchsdauer erlaubten und sogenannte ›Drittvariablen‹ übersehen oder doch nur schwer kontrollieren können. Mehrfach wurde versucht zu zeigen, daß die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von deutschen und ausländischen Schülern mit der vertikalen sozialen Mobilität von Migranten in der Generationenfolge weitgehend verschwinden werden.²²

Wenn sich die Migrationsfrage letztlich auf die gewohnte soziale Verteilungsfrage, also auf ›normale‹ soziale Ungleichheit reduzieren ließe, könnte das als umfassende Bestätigung der Ressourcentheorie gewertet werden. Einer solchen Reduktion stehen jedoch die Ergebnisse der neueren *Large Scale Assessments* PISA, LAU und IGLU entgegen, die durchgängig auf die Differenz zwischen tatsächlich gemessener Leistung und ihrer Bewertung/Beno-

19 Basil Bernstein, *Class, Codes, and Control*, 2 Bde., London 1971/72; Urie Bronfenbrenner, *Ökologische Sozialisationsforschung*, Stuttgart 1976.

20 Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart 1979.

21 Pierre Bourdieu, *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*, in: Reinhard Kreckel (Hg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderbd. 2), Göttingen 1983, S. 183–198.

22 Karl-Ulrich Mayer, *Lebenslauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt ›Lebensläufe und gesellschaftlicher Wandel‹ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin*, in: *Unterrichtswissenschaft*, 19. 1991, S. 313–332; Richard Alba/Johann Handl/Walter Müller, *Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)*, 46. 1994, S. 209–237; Bernhard Nauck/Heike Diefenbach/Cornelia Petri, *Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migranten. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. 1997, S. 701–722.

tung, differenziert nach verschiedenen Bevölkerungsgruppen, sowie auf erhebliche regionale Unterschiede hinweisen. Diese Befunde erheben Migration zu einem Sonderfall der Hervorbringung von Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung; sie deuten darauf hin, daß die Schule neben den sozialen gleichsam im Verbund auch die ethno-kulturellen Differenzen unter eigenen Gesichtspunkten für ihre Entscheidungen und deren Begründung nutzen kann. Sie benennen damit die Organisation der Schule und ihr Entscheidungsverhalten zumindest als Kandidaten für die Verursachung von Ungleichheit, die dann normativ als Diskriminierung zu skandalisieren wäre.

Erziehungswissenschaftlich stellen sich jenseits solcher theoretischer Widersprüche weitergehende Fragen, die gerade die Operationsweise des Erziehungssystems bzw. dessen Organisationen und deren Zielsetzungen betreffen. Weder bildungspolitisch noch pädagogisch kann man es mit der Feststellung von Verteilungen und Korrelationen zwischen Kollektivmerkmalen bewenden lassen. Man will wissen, warum das Erziehungssystem nicht leistet, was es verspricht, oder umgekehrt, warum es immer neu verspricht, was es doch nicht leisten kann: die Gewährleistung eines herkunfts-unabhängigen, meritokratischen Zugangs zu höherer Bildung und befriedigenden Lebenschancen. Zu den Versprechen, die in einer Gesellschaft, die ethnische Segmentation oder Segregation zu vermeiden und zu überwinden sucht, nicht ermäßigt werden können, gehört die Vermittlung von Inklusions- und Aufstiegschancen, die nicht nur zur individuellen, sondern auch zur strukturellen Integration²³ führen sollen. Wenn das Schulsystem nur etwas mehr leisten wollte, als zur bloßen Reproduktion der sozialen Ordnung beizutragen, müßten sich seine Integrationsleistungen in einer allmählichen Lockerung des Zusammenhangs von Herkunft und Erfolg und einer kontinuierlichen Annäherung des Bildungsverhaltens von deutschen Kindern und Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund zeigen. Neben der Prüfung der *Qualität* der Bildung, wie sie von den *Assessment*-Studien angestoßen wurde, lassen sich aus dem normativen Anspruch auf *Egalität* der Lebenschancen durch Bildung weitere Gütekriterien für die Beurteilung der Leistungen eines Schulsystems gewinnen.

Ungleichheit und ethnische Segmentierung sind, darauf macht die Theorie funktionaler Differenzierung aufmerksam, in modernen Gesellschaften vermittelt über die Organisationen des Wohlfahrtsstaates²⁴, wozu auch

23 Vgl. Hartmut Esser, *Integration und ethnische Schichtung* (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier 40), Mannheim 2001.

24 Hierzu Michael Bommers, *Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf*, Opladen 1999; ders., *Zur Bildung von Verteilungsordnungen in der funktional differenzierten Gesellschaft. Erläutert am Beispiel ›ethnischer Ungleichheit‹ von Arbeitsmigranten*, in: Thomas Schwinn (Hg.), *Differenzie-*

das Erziehungssystem und seine lokalen Organisationen gehören. Eine empirische Untersuchung des Verhaltens dieser Organisationen bei der Verteilung von Bildungserfolg könnte bislang unaufgeklärte Zusammenhänge erhellen. So können ätiologisch ausgerichtete Theorien die deutlichen nationalen, regionalen und lokalen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern nicht erklären: Offenbar sind die zwischen den Bundesländern weit auseinanderklaffenden Quoten von Überweisungen auf Sonderschulen für ›Lernbehinderte‹ nicht mit einer überzufälligen Verteilung von Bevölkerungsgruppen mit mangelnder Intelligenz oder fehlenden Kapitalien auf die verschiedenen Regionen Deutschlands zu erklären²⁵, sondern doch eher mit föderalen Ausprägungen der jeweiligen Selektions- und Allokationspraxis; ebensowenig lassen sich die in den 1980er Jahren beobachteten erheblichen Veränderungen und Schwankungen der Beteiligungsquoten²⁶ mit einer plötzlichen Vermehrung des verfügbaren sozialen oder kulturellen Kapitals erklären, sondern doch eher mit demographisch bedingten und bildungspolitisch gewollten Veränderungen in der Relation von Bildungsnachfrage und Platzangebot. Plausibler ist da schon die Deutung der Bildungsverteilung, welche die aus der Migrationsforschung geläufige Unterschichtungsthese²⁷ auch auf die Schülerpopulation anwendet. Dann wäre es in Deutschland – als paradoxe Folge des Anwerbstopps von 1973 und der darauf folgenden Familienzusammenführung besonders aus den Nicht-EG-Ländern – aufgrund einer Mechanik im Schulsystem zu einer Anhebung der Bildungspyramide insgesamt gekommen, ein Effekt, der den einheimischen Schülern in den 1980er Jahren zu erheblichen Bildungsgewinnen verholfen hat.²⁸

Ungeklärt bleibt also weiterhin die bildungspolitisch und pädagogisch bedeutsame Frage, *wie* das deutsche Schulsystem es trotz seines zweifellos meritokratischen Selbstverständnisses und trotz aller Deklarationen, Kompensationsmaßnahmen und kostenintensiven Förderanstrengungen schafft, daß eine Angleichung der Beteiligungsquoten von deutschen und ausländi-

zung und soziale Ungleichheit. Die zwei Soziologien und ihre Verknüpfung, Frankfurt a.M. 2004, S. 399–420 (www.humanities-online.de).

- 25 Hierzu Reimer Kornmann/Christoph Klingele, Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an!, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 48. 1997, S. 203–207; Justin Powell/Sandra Wagner, Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland (Working Paper 1, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin), Berlin 2001.
- 26 Hierzu Klaus Klemm, Bildungsbe(nach)teiligung ausländischer Schüler in der BRD, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 39. 1987, S. 18–21.
- 27 Hierzu Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny, Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz, Stuttgart 1973.
- 28 Hierzu David Baker/Gero Lenhardt, Ausländerintegration, Schule und Staat, in: KZfSS, 40. 1988, S. 40–61.

schen Schülern, d.h. eine strukturelle Integration auch in der dritten Generation der Zuwanderer nicht erreicht werden konnte. In ätiologischen Erklärungsmodellen wird die *Struktur* des erreichbaren, in Deutschland staatlich regulierten, keineswegs naturwüchsig knappen Bildungsangebotes ebenso aus den Betrachtungen ausgeblendet oder nur als Randbedingung behandelt, wie die Entscheidungen unbeobachtet bleiben, die Schulpolitik und Schulen diesbezüglich treffen. Zu untersuchen sind die hinter den Entscheidungen liegenden Kalküle, denen die Schulen und andere bildungspolitische Akteure im Prozeß der Selektion und Allokation folgen. Sie schaffen einen restriktiven Kontext, der unter Umständen offenbar die Investition von möglicherweise vorhandenem sozialem oder kulturellem Kapital der Eltern und ihrer Kinder verpuffen läßt oder verhindern kann.

Der Suchrichtung, welche die Schulqualitätsforschung eingeschlagen hat, indem sie die Begriffe ›Schulerfolg‹ und ›Schulversagen‹ mit einer neuen Bedeutung ausstattete, könnte auch eine erziehungswissenschaftliche Bildungsbeteiligungsforschung folgen, indem sie die positiven oder negativen Integrationsleistungen der Schule, gemessen an einer Annäherung des Bildungsverhaltens verschiedener Bevölkerungsgruppen, als Folge des Organisationshandelns mit neuen theoretischen Instrumentarien untersuchte. Dazu müßte sie die Ebene der Betrachtung hoch aggregierter Verteilungen verlassen und sich statt dessen auf die Untersuchung der operativen Ebene des Organisationshandelns einlassen. Statt eingefahrene *Warum*-Fragen (›Warum nehmen Kinder mit Migrationshintergrund die weniger begehrten Plätze im Schulsystem ein?‹) mit immer neuen Korrelationen zu beantworten, wären nun *Wie*-Fragen zu stellen, etwa: ›Wie wird die relativ stabile Verteilung der Kinder auf die Schulformen im Schulsystem regelmäßig und doch uneinheitlich hervorgebracht?‹ Wenn man nicht allein auf die Merkmale der Schüler achtete und auf das Wahlverhalten ihrer Eltern, sondern auch andere Akteure in den Blick nähme, würde es nicht nur möglich, die andauernde Ungleichheit im Bildungssystem umfassender und facettenreicher als bisher zu erklären, sondern auch neue Interventionspunkte zu benennen, die nicht nur auf die Kinder und ihre Familien zielen und sich in der Fortschreibung der überkommenen Kompensationsstrategien erschöpfen müßten.

Begreift man die empirisch vorgefundene Verteilung der Schüler unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft auf die verschiedenen Schulformen als Effekt von langen Ketten von Selektions- und Allokationsentscheidungen, an denen verschiedene Akteure und Organisationen beteiligt sind, so läßt sich die Produktion dieser Verteilung soziologisch als Ordnungsbildung oder als Hervorbringung einer Struktur der sozialen Ungleichheit auffassen. Das Problem der *Strukturbildung* bzw. der Strukturierung von Handlungen/Entscheidungen jenseits der Motive/Interessen und Ängste der Handelnden wird in der neueren soziologischen Theorie beson-

ders von neo-institutionalistischen²⁹ und systemtheoretischen Ansätzen³⁰ in den Vordergrund gerückt. Beide Theorielinien, die in vielerlei Hinsichten auf den ersten Blick unvereinbar zu sein scheinen, relativieren die Bedeutung individueller Akteure, ihrer Motive und ihres Wahlverhaltens. Sie treffen sich in der theoretischen Betonung der Bedeutung, die Organisationen und die dort institutionalisierten Routinen, Regeln, Rahmungen, Konzepte, Gewohnheiten, Erwartungen und Gewißheiten bzw. die internen Logiken, operativen Codes und Programme für die Strukturierung sozialen Handelns bzw. der Kommunikation haben. Dem individuellen Handeln prägt sich die Rationalität der Organisation, z.B. der Schule, vermittelt über die komplementär angelegten Mitgliedschaftsrollen, Schüler, Eltern und Lehrkräfte, auf. Dabei wird unter ›Rationalität‹ in den beiden Theorielinien Unterschiedliches verstanden: Der Neo-Institutionalismus beschreibt die Diffusion von bewährten Rationalitätsmustern, angetrieben durch Erziehung und Wissenschaft, als weltweiten Prozeß der systemübergreifenden kulturellen Standardisierung von Problemlösungen, denen bestimmte Problemkonstruktionen unterlegt sind. Rational ist, was gerade für rational gehalten wird. Im schulischen Umgang mit Migrant*innen ließe sich dieses Phänomen an der Bewegung von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik³¹ und zurück illustrieren.³² Dagegen besteht die Theorie der funktionalen Differenzierung auf der je schon gegebenen, unhintergehbaren Autonomie der einzelnen Funktionssysteme, die, operativ geschlossen, ihre jeweilige Logik gegenüber anderen Systemen in ihrer Umwelt um den Preis ihres Untergangs behaupten müssen. Die systemübergreifende Angleichung von z.B. internen Steuerungsmodellen bleibt in dieser Sicht ein Oberflächenphänomen, eine semantische Variation der Selbstbeschreibungen der Organisation, die aber die Operationslogik der Funktionssysteme nicht erreichen kann.

Beide Theorielinien, Neo-Institutionalismus und Systemtheorie, beziehen sich bei ihrer Beschreibung des Phänomens der Strukturbildung und -konstanz auf die verhaltenstheoretische Organisationstheorie³³, in der Or-

29 Hierzu George M. Thomas u.a. (Hg.), *Institutional Structure. Constituting State, Society, and the Individual*, Newbury Park u.a. 1987.

30 Hierzu Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, Frankfurt a.M. 1984; ders., *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2 Bde., Frankfurt a.M. 1997.

31 Hierzu Heidrun Czock, *Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration*, Frankfurt a.M. 1993.

32 Derzeit wird die Diffusionsthese eindrücklich bestätigt durch die Ausbreitung betriebswirtschaftlicher Steuerungstechniken (Budgetierung, Autonomisierung der Untereinheiten, Zielvereinbarungen, Evaluationen und eben *Large Scale Assessments* etc.), die sich weltweit und quer zu allen Funktionssystemen durchgesetzt haben.

33 Vgl. James G. March/Johan P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organizations*, Bergen 1976; Karl E. Weick, *Der Prozeß des Organisierens*, Frankfurt a.M. 1995.

ganisationen als Kommunikationssysteme und Systeme von Verhaltenserwartungen aufgefaßt werden, in deren Umwelt sich Individuen befinden, die in komplementären Leistungs- und Klientenrollen, in die sie durch (zeitweilige) Mitgliedschaft eintreten, für die Kommunikation in Anspruch genommen werden. Schulen werden in dieser theoretischen Perspektive als *loosely-coupled systems* beschrieben, in denen die Interaktionsebene (Unterricht), die Ebene der Entscheidungen (Selektion/Allokation) und die Ebene der Begründungen (Ideen/Programme) eben nur lose miteinander verknüpft sind.³⁴ Solche Organisationen bieten Gelegenheiten für formale Entscheidungen (*decision-making*) und legen fest, wer an den Entscheidungsprozessen teilnehmen kann; sie lassen aber die Ebene der Interaktion, auf der wie im Unterricht situativ gehandelt wird, in der Autonomie des professionalisierten Personals weitgehend unkontrolliert. Zugleich stellen sie bewährte Problemlösungsmuster bereit, die eine Fortsetzbarkeit der Operationen und den Erhalt der Organisation gewährleisten sollen; und sie versorgen die Organisation und ihre Mitglieder mit approbierten Semantiken (*talk*), mit denen Entscheidungen, die unter durchaus kontingenten Umständen gefallen sein können, nachträglich Sinn zugeschrieben werden kann (*sense-making*).³⁵

In der Literatur zur Bildungsbeteiligung gibt es bislang nur wenige theoretische Modelle und empirische Studien, welche die Ursachen für andauernde Ungleichheiten entlang sozialer und ethnischer (sowie geschlechtlicher) Linien in der Organisation der Schule selbst und der dort obwaltenden Logik der Selektion und Allokation gesucht haben. Angestoßen durch den politischen Kampfbegriff des *strukturellen Rassismus* oder allgemeiner der *institutionellen Diskriminierung* hat es seit den 1940er Jahren zunächst in den USA eine soziologische Diskussion³⁶ gegeben, die von statistischen Repräsentationsmaßen³⁷ ausgeht, die in relevanten Funktionssystemen wie Gesundheit (Kindersterblichkeit und andere Krankheitsmuster), Erziehung (Schulerfolg), Recht ([Jugend-]Kriminalitätsraten), Arbeit (Bezahlung, Führungspositionen) etc. erhoben und auf verschiedene, durch unverlierbare Merkmale gekennzeichnete Bevölkerungsgruppen (Frauen, rassistisch oder ethnisch unterschiedene Gruppen) bezogen werden. Die statistischen Un-

34 Nils Brunsson, *The Organization of Hypocrisy*, New York 1989.

35 Karl E. Weick, *Sensemaking in Organizations*, London 1995.

36 Hierzu u.v.a.: Gunnar Myrdal, *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*, New York 1944; Louis L. Knowles/Kenneth Prewitt, *Institutional Racism in America*, Englewood Cliffs 1969; Robert K. Merton, *Discrimination and the American Creed*, in: Peter I. Rose, *The Study of the Society*, New York 1970; Robert Blauner, *Racial Oppression in America*, New York 1970.

37 Rodolfo Alvarez, *Institutional Discrimination in Organizations and their Environments*, in: ders./Kenneth G. Lutterman, *Discrimination in Organizations*, San Francisco 1979, S. 2–49.

gleichheiten zwischen den Bevölkerungsgruppen werden theoretisch als *Effekte* sozialer Allokations- und Verteilungsprozesse gedeutet. Die Untersuchungsstrategie besteht nun darin, in den maßgeblichen Organisationen nach den *Mechanismen* zu suchen, die im Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure und Organisationen zu der andauernden sozialen Ungleichheit und Distributionsungerechtigkeit beitragen.³⁸

Einen theoretischen Meilenstein in der organisationsbezogenen Schulforschung stellt eine Studie von Cicourel/Kitsuse³⁹ dar, an der die Autoren ihren *labeling approach* – nach der Diskussion über Jugendkriminalität – auch am Fall der Produktion von Ungleichheit im Schulsystem exemplifiziert haben. Einen zweiten Eckpunkt in der Debatte haben die Studien von Meyer/Rowen⁴⁰ und Weick⁴¹ gesetzt, die die Abkopplung der operativen Ebene der unterrichtlichen Kommunikation von der Ebene des Programms und der Begründungen von gefallenen Entscheidungen beschrieben haben und damit eine theoretische Erklärung für die heutigen empirischen Befunde der *Assessment*-Studien zum Verhältnis von Leistung, Noten und Allokationsentscheidungen liefern. Beide Forschungslinien sind in der deutschen Bildungsbeteiligungsforschung weitgehend unbeachtet geblieben oder nach einer kurzen Rezeptionsphase⁴² doch rasch wieder in Vergessenheit geraten.⁴³

In der Perspektive einer Bildungsbeteiligungsforschung, die das Organisationshandeln in den Fokus rückt, interessiert bezogen auf das derzeitige deutsche Schulsystem die Frage, wie es möglich ist, daß sich (a) die Verteilungsmuster der Bildungsbeteiligung von deutschen und nicht-deutschen Schülern in einer Gemeinde, in einem Bundesland oder sogar auf nationaler Ebene voneinander unterscheiden, dort aber (b) Jahr für Jahr relativ stabil bleiben und der Struktur des jeweiligen Bildungsangebotes angepaßt sind, andererseits aber (c) auf demographische Veränderungen (der Zusammen-

38 Vgl. die Überblicke bei Joe R. Feagin/Clairece Booher Feagin, *Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism*, Malabar 1978; Eckhard J. Dittrich, *Das Weltbild des Rassismus*, Frankfurt a.M. 1991; Mechtild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen 2002, bes. Kap. 1.

39 Aaron V. Cicourel/John I. Kitsuse, *The Educational Decision-Makers. An Advanced Study in Sociology*, Indianapolis 1963.

40 John W. Meyer/Brian Rowan, *The Structure of Educational Organizations*, San Francisco 1978, S. 78–109; dies., *Institutionalized Organizations*.

41 Karl E. Weick, *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, in: *Administrative Science Quarterly*, 21. 1976, S. 1–19.

42 Klaus Hurrelmann, *Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation*, Weinheim/Basel 1971; ders., *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine empirische Untersuchung zum Prozeß der Stigmatisierung*, München 1973.

43 Josef Martin Niederberger, *Organisationssoziologie der Schule. Motivation, Verwaltung, Differenzierung*, Stuttgart 1984.

setzung) der Schülerpopulation oder auf bildungspolitische Rahmenentscheidungen, die das Bildungsangebot restrukturieren, durchaus mit einer gewissen Volatilität reagieren können. Diese Prozesse der Hervorbringung von Strukturen der Ungleichheit entlang ethnischer Unterscheidungen gilt es durch eine Verknüpfung der Betrachtung von Repräsentationsmaßen mit organisationstheoretischen Überlegungen empirisch aufzuklären. Die Erwartung ist, daß durch eine diachrone Betrachtung der Entwicklung von Bildungsbeteiligungsquoten verschiedener Gruppen und der systematischen Rekonstruktion der vorangegangenen Entscheidungsprozesse in der Organisation Schule, der sie leitenden Logiken und der sie begleitenden Semantiken besser nachzuvollziehen ist, *wie* die Bildungsungleichheit im Schulsystem entsteht und immer neu reproduziert wird.

Selektionsstellen in der Grundschule

Das Selektions- und Allokationsverhalten der Schule gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund kann im deutschen Schulsystem aufschlußreich an vier Entscheidungsstellen untersucht werden, an denen die Weichen für Schulkarrieren nachhaltig gestellt werden. Sie liegen alle in der Grundschule: Schulaufnahme/Schulfähigkeitsprüfung mit Eintritt der Schulpflicht, (Nicht-)Versetzung nach der zweiten Klasse, eventuell Aufnahmeverfahren für Sonderschulen für Lernbehinderte meist in der dritten Klasse und schließlich Übergangsempfehlung auf weiterführende Schulen nach der vierten Klasse. An diesen vier Stellen zeigen sich ausweislich der amtlichen Schulstatistiken in allen Bundesländern mehr oder weniger deutliche Unterschiede zwischen den Repräsentationsmaßen von deutschen und ausländischen Kindern, aber auch – bezogen auf die ganze Schülerpopulation – erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern und sogar zwischen Städten und Gemeinden innerhalb eines Bundeslandes.⁴⁴

Um die Selektions- und Allokationsentscheidungen im Schulsystem substantiell nachzuvollziehen zu können, haben Gomolla/Radtke⁴⁵ das Entscheidungsverhalten einzelner Schulen des lokalen Schulsystems einer

44 Hierzu die jährlichen Berichte der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (zuvor: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen) oder des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW), hier z.B. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 5. Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 2002 (www.integrationsbeauftragte.de/download/lage5.pdf); Schul- und Berufsabschlüsse von Ausländern: Nur langsame Annäherung an die Abschlüsse von Deutschen. Eine Vorausschätzung bis 2010, in: Wochenbericht des DIW, 1999, Nr. 26, S. 483–490; DIW: Die Integration junger Ausländer in das deutsche Bildungssystem kommt kaum noch voran, in: Wochenbericht des DIW, 2001, Nr. 68, S. 466–476.

45 Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung.

Großstadt an den relevanten Entscheidungsstellen in einem definierten Untersuchungszeitraum statistisch dokumentiert und in Interviews mit Schulleiter(inne)n die Semantiken/Begründungshaushalte ermittelt, die Entscheidungen der Zurückstellung, der Nicht-Versetzung, der Sonderschulüberweisung oder die Übergangsempfehlung begleiten. Zusätzlich wurden die für den Untersuchungszeitraum gültigen Rahmenbedingungen der Allokationsentscheidungen erfaßt: die demographische Situation in der Stadt, regional- und lokalpolitische Entscheidungen über das Bildungsangebot, z.B. Schulgründungen oder -schließungen, aber auch die allgemeine Debatte über Einwanderung und die Folgen durch eine Zeitungsanalyse. Auf diese Weise sollte die administrative Lenkung der Schülerströme auf das lokale Schulsystem und dessen Anpassung an veränderte Umweltbedingungen rekonstruiert werden.

Die moderne Schule, so die Befunde der Studie, ist in der Tat bei ihren Inklusions- und Exklusionsentscheidungen an Nationalität oder ethnischer Herkunft uninteressiert; als Organisation geht es ihr vielmehr um *Normalität*, d.h. um Erwartungen, die sie an die Ausfüllung der Schülerrolle als Mitgliedschaftsbedingung hat. Maßgeblich bestimmt werden die Entscheidungen darüber, ob die Mitgliedschaftsbedingungen als (noch) erfüllt gelten, von *Opportunität*, d.h. von der institutionellen Gelegenheit, bestimmte Entscheidungen überhaupt treffen, realisieren und begründen zu können.⁴⁶ Die Entscheidungskriterien werden durch Ermessensspielräume ›unscharf‹ gehalten, um sie im Lichte der jeweils gegebenen organisatorischen Möglichkeiten interpretieren zu können.

Zur Normalitätserwartung an die Schüler gehört allem voran die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch ebenso wie eine vorangegangene Bildungskarriere, an die der aktuell zu erteilende Unterricht inhaltlich und formal anknüpfen kann. Die Schule will sichergehen, daß sie mit den Schülern, die sie in der Klientenrolle inkludiert, erfolgreich arbeiten kann. Diese Erwartungen an einen Normalschüler können in der Wahrnehmung der Schulen überproportional häufig von Migrantenkindern nicht erbracht werden. In der Schule wird traditionell eine leistungsbezogene Homogenität der Lerngruppen bevorzugt und versucht, Heterogenität möglichst zu vermeiden. Die fortwährende Homogenisierung von Lerngruppen nach Leistung (Klassenbildung) wird von der Form des Gesamtunterrichts, bei der allen Schülern zugleich das gleiche vermittelt werden soll, und der dort bevorzugten Didaktik und Methodik erheischt. Sofern Gelegenheit dazu besteht, werden – über lange Ketten von Einzelentscheidungen (negative Karriere) – schließlich diejenigen aussortiert, die von den Normalitätserwartungen ab-

46 Vgl. Frank-Olaf Radtke, Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf, in: Mittelweg, 36. 1995, 4, S. 32–48.

weichen und dadurch für die Schule die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben über das Normalmaß erhöhen würden.

Alle Entscheidungen berücksichtigen die Leistungen der Schüler, aber sie werden im Lichte der vorhandenen organisatorischen Möglichkeiten und der erwarteten Folgen getroffen: Rückstellung vom Schulbesuch ist nur möglich, wenn entsprechende Vor- bzw. Vorbereitungsklassen vorhanden sind; über (Nicht-)Versetzung bzw. ›freiwillige Wiederholung‹ wird entschieden unter dem Gesichtspunkt der Auslastung (Schülermeßzahl) der abgebenden und der aufnehmenden Klasse; die Zahl der Überweisungen an Sonderschulen für Lernbehinderte hängt ab von der Zahl der dort verfügbaren Plätze; das gleiche gilt für die Übergänge in weiterführende Schulen, die wesentlich von dem Platzangebot in erreichbarer Nähe gesteuert werden. Viele andere Überlegungen wären zu nennen.⁴⁷ Um die notwendige Flexibilität zu gewinnen, müssen die tatsächlich erbrachten Leistungen mit erheblicher Unschärfe in den Noten interpretiert werden. Wenn es in einer Stadt – etwa aus demographischen Gründen – freie Plätze in Gymnasien oder Realschulen gibt, werden diese auch besetzt, gegebenenfalls auch mit Migrantenkindern, schon, um eine Verkleinerung oder gar Schließung der Schulen zu vermeiden. Das gleiche ›pädagogische Ermessen‹ gilt für die Zuweisung in Vorklassen und Sonder- und Hauptschulen. Gerade der Vergleich der Bildungsbeteiligungsquoten an den verschiedenen Schulformen in den Bundesländern zeigt, welchen Einfluß die Struktur des jeweiligen lokalen Angebotes auf das Allokationsverhalten der Grundschulen hat. Die Befunde von LAU und IGLU, die große Diskrepanzen zwischen gemessenen Leistungen, dafür vergebenen Noten und Übergangsempfehlungen berichten (s. oben), lassen sich in diesem Sinne als Anpassung an die jeweils gegebenen Möglichkeiten verstehen.

Die einzelne Schule wie das lokale System als Ganzes suchen – unterhalb deklarer Gerechtigkeitsnormen – in erster Linie ihr je eigenes Problem der Fortsetzbarkeit ihrer Operationen und des Bestandserhaltes zu lösen. Das ist in dem mehrgliedrigen deutschen Schulsystem mit seinen ausdifferenzierten Vorfeldorganisationen (Vorklassen, Schulkindergärten) und Sonderschulen für ›Lernbehinderte‹ und ›Erziehungsschwierige‹ besonders leicht möglich: durch die Delegation von Problemen bzw. Problemkindern an die nächst niedrigere Schulform – ›im Interesse ihrer Förderung‹. Migrantenkinder werden also nicht *direkt* diskriminiert, sondern das meritokratische Prinzip der leistungsbezogenen Gleichbehandlung von Ungleichem führt, gerade weil keine Unterschiede gemacht werden, zu ihrer *indirekten institutionellen* Diskriminierung, die sich – unter bestimmten demographischen, bildungspolitischen oder besonderen lokalen Umständen – regelmäßig als Aus-

47 Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung, Kap. 7–9.

sonderung, Zuordnung zur Hauptschule oder Abgang ohne Schulabschluß zeigt. Die besondere Bedeutung, die den jeweiligen Rahmenbedingungen/ Gelegenheitsstrukturen zukommt, unter denen die Entscheidungen getroffen werden, zeigt sich daran, daß sie die Inklusionschancen in bestimmte, begehrte oder stigmatisierte Schulformen, unabhängig von erbrachten Leistungen der Schüler erhöhen oder senken⁴⁸ – im Effekt zum Nach- oder zum Vorteil für bestimmte Bevölkerungsgruppen.

Erst wenn die Ergebnisse der durch Kompromißbildung zustande gekommenen Allokationsentscheidungen gegenüber dem Publikum dargestellt werden müssen, kommt die Unterscheidung nach ethnischen Merkmalen in der Kommunikation der Organisation prominent vor. Sie wird als eine Ressource dann benutzt, wenn es um die nachträgliche Begründung der wie immer – kontingent oder nach Opportunität – motivierten Exklusions- bzw. Inklusionsentscheidungen geht. Plausibilität und Legitimation der gefallen Entscheidungen wird erzeugt durch Attribuierung von kulturspezifischen Merkmalen (Sozialisations- und Erziehungsstile, Mentalitätsunterschiede, Identitätsprobleme) auf die Schüler mit Migrationshintergrund. Die notwendige Semantik, die zur Rechtfertigung der andauernden Ungleichheiten dienen soll, ist in einem kulturdeterministischen Argumentationshaushalt institutionalisiert, der einer ätiologischen Logik folgt, seinerseits medial und wissenschaftlich unterstützt wird, im *common sense* tief verankert ist und im Programm der Interkulturellen Pädagogik über Lehrpläne, Curricula und Schulbücher offiziellisiert wurde.⁴⁹

In einer Analyse der Entscheidungsstelle ›Übergänge in weiterführende Schulen‹ kommt zuletzt Kristen⁵⁰ mit Hilfe von logistischen Regressions- und Mehrebenenmodellen, bei denen die Variablen ›Schulnoten‹, ›ethnische Zusammensetzung der Klassen‹, ›Nationalität‹ und ›Geschlecht‹ auf ihren Einfluß auf Übergangsempfehlungen nach Klasse 4 untersucht wurden, zu

48 In der PISA-Studie sind zur mathematischen Modellierung dieses Sachverhaltes sogenannte *odds-ratios* berechnet worden; PISA 2000, S. 356. Reimer Kornmann, Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in ›Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen‹, in: Georg Auernheimer (Hg.), Schiefagen im Bildungssystem. Die Beteiligung der Migrantenkinder, Opladen 2003, S. 81–95, hat für den Sonderschulbereich nach dem gleichen Muster einen Relativen Risiko-Index (RRI) berechnet.

49 Hierzu Frank-Olaf Radtke, Interkulturelle Pädagogik. Über die Gefahren eines pädagogisch halbierten Anti-Rassismus, in: Zeitschrift für Pädagogik, 41. 1995, S. 853–864; Gomolla/Radtke, Institutionelle Diskriminierung, bes. Kap. 10.

50 Cornelia Kristen, Ethnic Differences in Educational Placement: The Transition from Primary to Secondary Schooling (Mannheimer Zentrum für Sozialforschung, Arbeitspapiere 17), Mannheim 2000; dies., Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, in: KZfSS, 54. 2002, S. 534–552.

dem Ergebnis, daß an den sechs⁵¹ von ihr ausgewählten Mannheimer Grundschulen die nationale Herkunft bei Übergangsentscheidungen in den Sekundarschulbereich dann eine signifikant benachteiligende Rolle spielte, wenn es aufgrund der erreichten Noten um die Entscheidung ging, ob ein Kind auf eine Hauptschule oder auf eine höher qualifizierende Schule gehen sollte. Die Benachteiligung gelte besonders für türkische und italienische Kinder. Hingegen habe der Faktor Nationalität bei der Entscheidung zwischen Gymnasium oder Realschule keinen signifikanten Einfluß.

Kristens Befunde stehen in einem gewissen Gegensatz zu den oben zitierten Befunden der LAU-Studie, die an Hamburger Grundschulen nicht nur keine Benachteiligung, sondern sogar einen Bonus für Migrantenkinder bei der Vergabe von Übergangsempfehlungen behauptet hatte. Wie lassen sich solche Widersprüche erklären? Wird das meritokratische Prinzip verletzt und doch direkt nach Nationalität – positiv (bei LAU) oder negativ (bei Kristen) – diskriminiert? Wenn man, wie Gomolla/Radtke vorgeschlagen haben, die Eigenproblemlösung der abgebenden wie der aufnehmenden Schulen unter gegebenen lokalen Rahmenbedingungen in das Zentrum möglicher Erklärungen rückte, dann könnte das Überweisungsverhalten der Grundschulen in Mannheim durchaus anders sein als das in Hamburg – jeweils abhängig von der demographischen Situation und den zum untersuchten Zeitpunkt vor Ort vorgefundenen Gegebenheiten des qualitativen und quantitativen Schulangebotes. In einer anderen Konstellation und zu einem anderen Zeitpunkt könnte das Überweisungsverhalten, weil es maßgeblich nicht an Einstellungen oder Haltungen des Personals der Schule gebunden ist, wieder ganz anders aussehen.

Kristen führt zur Erklärung der von ihr beobachteten Benachteiligung italienischer und türkischer Kinder in einer weiteren Modellierung eine andere Variable ein. Signifikant negativ determinierende Wirkung auf die Übergangsempfehlung für ein Kind habe eine hohe Konzentration von Migrantenkindern in einer Schulklasse, ein Faktor, der alle Benachteiligung nach Nationalität rechnerisch verschwinden lasse. Dagegen stelle das auch in die Modellierung einbezogene durchschnittliche Leistungsniveau einer Klasse (ausweislich der Noten) keine bedeutsame Einflußgröße bei der Vergabe von Übergangsempfehlungen dar. Auch für diese Befunde entsteht erhöhter Erklärungsbedarf, denn bezogen auf die Variablen der ethnischen Zusammensetzung einer Klasse oder deren durchschnittlichen Leistungsniveaus kommt wiederum die LAU-Studie zu einem gegenteiligen Ergebnis: In solchen Klassen mit hoher ethnischer Konzentration seien Übergangsempfeh-

51 In die Untersuchung einbezogen wurden 1.907 Schülerakten/Fälle, die allerdings Repräsentativität lediglich für die sechs untersuchten Grundschulen beanspruchen können.

lungen leichter, also aufgrund geringerer gemessener Leistungen zu erreichen.

Da Korrelationen, auch hoch signifikante, keine Kausalitäten abbilden, stellt sich bezogen auf beide Untersuchungen wiederum die Frage, wie sich die Variable ›ethnische Konzentration‹ auswirkt und wie diesbezügliche Diskrepanzen in den Befunden unterschiedlich angelegter Studien zu erklären sind. Dabei ist man vor Spekulationen nicht gefeit. Während die Autoren der LAU-Studie u.a. über die Empfehlungspraxis der Grundschullehrer(innen) spekulieren, hat Esser, herausgefordert durch die Ergebnisse von Kristen⁵², versucht, die von ihm wiederholt vorgetragene Kapitalinvestitionstheorie⁵³ auch bezogen auf diese zunächst sperrigen Befunde zu bestätigen. In einem Gutachten für das Bundesinnenministerium⁵⁴ vertritt er die These, der Übergang in weiterführende Schulen werde durchaus nach ›Leistung‹ gesteuert, es gäbe »keine unmittelbare ›Diskriminierung‹ der ausländischen Kinder«, der Übergang folge »vielmehr strikt nach meritokratischen Gesichtspunkten«. ⁵⁵ Die (von Kristen) empirisch beobachteten nationalitätenspezifischen Unterschiede bei der Vergabe von Übergangsempfehlungen seien vielmehr eine *indirekte* Folge der ethnischen Konzentration in einer Schule. Die imaginierte Kausalkette sieht nach Essers Meinung so aus: »Starke ethnische Konzentrationen in den Schulklassen behindern das Lernen der Kinder, nicht nur im Fach Deutsch. Aufgrund der schlechten Lernleistungen erhalten sie schlechte Noten und aufgrund dieser Noten weniger Empfehlungen für den Besuch weiterführender Schulen. Einen besonderen ›Malus‹ als Angehörige bestimmter ethnischer Gruppen bekommen sie nicht. Schulen funktionieren ganz offenbar als ›moderne‹, strikt nach Leistung operierende Institutionen. Aufgrund der Nachteile in den Voraussetzungen für diese Leistungen reproduzieren sie jedoch gerade auch dadurch die ethnischen Ungleichheiten und die strukturelle Dissimilation im Bildungsbereich und auf dem Arbeitsmarkt«. ⁵⁶ Alles hänge also an der Verteilung der ausländischen Kinder auf die Schulen und Klassen, und es müsse weiter untersucht werden, wie diese Verteilung zustande komme. ⁵⁷

Die monokausale Zurechnung von (bei Esser nicht gemessenen) schlechten Leistungen der Schüler, schlechten Noten und negativen Emp-

52 Kristen, *Ethnic Differences in Educational Placement*.

53 Hartmut Esser, *Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher*, in: ders./Jürgen Friedrichs (Hg.), *Generation und Identität*, Opladen 1990, S. 127–146.

54 Ders., *Integration und ethnische Schichtung* (Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Arbeitspapier 40), Mannheim 2001.

55 Ebd., S. 63, Hervorh. i. O.

56 Ebd., Hervorh. i. O.

57 Ebd., S. 64.

fehlungen auf die ethnische Konzentration in einer Schulklasse, die das Lernen behindere, ist eine Vermutung. Sie wird von Esser – offenbar in Unkenntnis der LAU-Studien – hoch spekulativ als »eine unmittelbare Folge der städtischen Segregation der ausländischen Wohnbevölkerung« gedeutet, die wiederum »eine Spätfolge des Migrationsgeschehens bei den Vorgenerationen« sei, die letztlich auf die »des-integrativen Wirkungen der Etablierung ethnischer Gemeinden« zurückzuführen sei, »wie sie vor allem für die türkische Bevölkerung, aber auch für die Italiener inzwischen in Deutschland durchaus typisch geworden sind«. ⁵⁸ Offenbar ist in Essers Wahrnehmung sowohl die Segregation der Wohnbevölkerung wie auch der Schülerpopulation dem Verhalten »der Türken und Italiener« selbst, ihrer Gemeinschaftsbildung und der daraus erwachsenden (mangelnden) Integrationsbereitschaft zuzurechnen.

Weiterführend ist Essers Hinweis auf die *indirekten* Folgen vorangegangener Entscheidungen, die im Prozeß der Verteilung der Schüler auf die Grundschulen, etwa durch städtische Segregation der Wohnbevölkerung, zu suchen wären. Wenn es darum geht, die Bedeutung »ethnischer Konzentrationen« in der Schule, die in der öffentlichen wie der berufsspezifischen Diskussion immer wieder als negativer Faktor betont werden, sozialwissenschaftlich aufzuklären, ist es wiederum wichtig, über die gemessenen Korrelationen hinaus zu rekonstruieren, *wie* solche Konzentrationen in einem lokalen Schulsystem hervorgebracht werden und welche Instanzen an diesem Prozeß beteiligt sind. Eine Theorie funktionaler Differenzierung, die das Inklusionsverhalten der Organisationen des Wohlfahrtsstaates in den Fokus rückt, müßte mit Esser nicht nur die Mechanismen des Wohnungsmarktes und die Wirkungen der Wohnraumbewirtschaftung auf die sozialräumliche Verteilung der Schüler untersuchen, sondern sie wird – über das Vergemeinschaftungsverhalten einzelner Nationalitäten hinaus – auch das Verhalten der Organisationen der Aufnahmegesellschaft einer genaueren Analyse unterziehen, will sie zur Beantwortung der Frage vorstoßen, *wie* – vor aller meritokratischen Leistungsbewertung – die Verteilung der Schüler auf die Grundschulen einer Stadt zustande kommt und welche Fernwirkungen von der frühzeitigen Entmischung der Schülerpopulation bereits in den Grundschulen auf die Lenkung der Schülerströme auf die weiterführenden Bildungsgänge ausgeht.

58 Ebd.

Mechanismen der sozialräumlichen Verteilung der Schülerpopulation auf die Grundschulen

Versteht man die sozialräumliche Verteilung der Schüler auf die Schulen einer Stadt als Ergebnis einer Strukturbildung, dann läßt sich die Frage anschließen, *wie* diese Verteilung zustande kommt und über Jahrzehnte stabil bleibt, sich aber auch verändern kann. Zu klären ist, ob die andauernden Differenzen in der Bildungsbeteiligung zwischen deutschen und nicht-deutschen Schülern schon mit der leistungsunabhängigen Verteilung der Schüler auf die Grundschulen in Zusammenhang stehen. ›Ethnische Konzentration‹ ist bei dieser Betrachtung ein erklärungsbedürftiger *Effekt* solcher Verteilungsprozesse. Gesucht werden die *Mechanismen* der Lenkung der Schülerströme in einer Gemeinde, welche die soziale und ethnische Integration der Schülerpopulation, gemessen an ihren jeweiligen Bildungsbeteiligungsquoten, entweder verbessern oder aber die Desintegration stabilisieren oder sogar weiter vertiefen können. Wenn man die Mechanik der sozialen Entmischung und ihre Wirkung besser verstünde, könnte man nach Jahren der Fördermaßnahmenpädagogik, die beim einzelnen Schüler und seinen Defiziten ansetzte, nach aussichtsreicheren Interventionspunkten im lokalen Schulsystem selbst suchen.

Mit dem Begriff ›Mechanismus‹ ist das Zusammenspiel verschiedener Akteure gemeint, die in unterschiedlichen Organisationskontexten handeln und dabei je unterschiedlichen Logiken folgen; ihre Entscheidungen aber können unabhängig von individuell erbrachten Leistungen erhebliche Folgen für die Bildungschancen und -karriere eines Kindes haben. Dazu gehören die Qualität eines Wohnumfeldes und Entscheidungen über die räumliche Verteilung und Bewirtschaftung von Wohnraum in einer Gemeinde; dazu gehören Entscheidungen über die Struktur des lokalen Schulangebotes in einem Quartier und über das pädagogische Angebotsprofil einzelner Schulen, die mit der regelmäßigen Schulentwicklungsplanung einer Gemeinde im Einvernehmen mit der Landesregierung getroffen werden; dazu gehört die Aufnahme-, Versetzungs- und Empfehlungspraxis einzelner Schulen in den Quartieren, das sich an den jeweiligen organisatorischen Möglichkeiten orientiert; und dazu gehört nicht zuletzt das in ressourcentheoretischer Perspektive immer wieder hervorgehobene Schulwahlverhalten der Eltern, das sich auf soziales und kulturelles Kapital stützt, sich aber erst vor dem Tableau des administrativ bereitgestellten Schulangebotes entfalten kann.

An der Herstellung sozialräumlicher Strukturen ist also eine Vielzahl staatlicher Organisationen und privater Akteure beteiligt, die ihr Verhalten nicht oder nur schwach koordinieren. Ihre Entscheidungen haben aber in der Summe Effekte, die keiner der beteiligten Entscheider geplant oder vorausgesehen hat. Speziell bezogen auf das lokale Schulsystem entstehen in die-

sem Zusammenspiel eine *direkte* (intendierte) und eine *indirekte* (nicht-intendierte) Lenkung von Schülerströmen, die für den einzelnen Schüler Vor- und Nachteile in seiner Bildungslaufbahn haben und insgesamt den über Schule und Bildung maßgeblich vermittelten Integrationsprozeß in einer Stadt positiv oder negativ beeinflussen können.

Im folgenden werden exemplarisch⁵⁹ Mechanismen der Verteilung von nachfragenden Schülern auf vorhandene Schulen als Zusammenwirken der Faktoren Stadtentwicklung, Schulentwicklungsplanung, Schulprofilbildung, Übergangentscheidungen/-empfehlungen der Schulen und Wahlverhalten der Eltern rekonstruiert. Dabei wird die Hypothese verfolgt, daß ein direkter Zusammenhang zwischen der ›horizontalen‹, herkunftsbestimmten Verteilung der Schüler auf die Grundschulen im sozialen Raum (Stadtteile) und ihrer anschließenden ›vertikalen‹ leistungsbezogenen Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems besteht. ›Ethnische Konzentration‹ der Wohn- und der Schulbevölkerung wird so nicht nur auf ›ethnische Gemeinschaftsbildung‹ zurückgeführt, sondern als Ergebnis eines komplexen sozialen Geschehens aufgefaßt, das genauer aufgeklärt werden soll. Sofern sich die Verteilung der Schüler auf die Grundschulen, die unabhängig von Schülerleistungen schon mit dem Schuleintritt erfolgt, auf die weitere Schullaufbahn auswirkte, müßte zumindest von einer Aushöhlung des meritokratischen Prinzips gesprochen werden.

Gesetzliche Schuleinzugsbezirke

Der Primarbereich ist in Deutschland, in der Tradition des Weimarer Grundschulkompromisses von 1920, im Vergleich zum daran anschließenden dreigliedrigen Sekundarbereich, eine Schulform, in der – dem programmatischen Anspruch nach – Schülerinnen und Schüler aus allen sozialen Schichten mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen in *sozial heterogenen* Klassen miteinander lernen sollen. Die Grundschule soll als Gesamtschule für die ganze Bevölkerung fungieren. Eine Erinnerung an diesen normativen Gedanken einer schulisch vermittelten Integration der Bevölkerung wird in den

59 Die folgenden Überlegungen stützen sich auf eine Pilotstudie, die auf der Basis von verfügbaren kommunalen Sozial- und Schulstatistiken, Schulentwicklungsplänen und direkt in den Schulen erhobenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs ›Soziale Stadt‹ in Darmstadt und Wiesbaden durchgeführt worden ist. Ziel dieser Studien ist es, die Datenbasis für ein künftiges lokales Schulmonitoring zu bestimmen, das Interventionspunkte jenseits individueller Förderung bestimmen und als Basis für ein lokales Bildungs- und Integrationsmanagement dienen soll; Frank-Olaf Radtke/Kerstin Rathgeb/Maren Hullen, Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. Bericht der wissenschaftlichen Begleitforschung im Rahmen der Hessischen Gemeinschaftsinitiative Soziale Stadt (HEGISS), unveröffentl. Ms., Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a.M. 2004.

Schulgesetzen der Bundesländer institutionell aufbewahrt: Bis heute ist die Grundschule eine Bezirksschule mit festem, gesetzlich geregeltem Einzugsgebiet. Aus gesellschaftspolitischen Erwägungen, die das Ziel der sozialen Integration betonen, ist die Schulwahlfreiheit der Eltern im Primarbereich bislang eingeschränkt.

Die Schuleinzugsbezirke der Grundschulen werden in der periodischen Schulentwicklungsplanung fortgeschrieben und von den städtischen Schulämtern verwaltet. Änderungen können aus quantitativen oder aus qualitativen Gründen vorgenommen werden. Die Notwendigkeit dazu entsteht, wenn etwa durch Bevölkerungsschwankungen oder -verschiebungen in einem Stadtteil neue Wohngebiete gebaut werden und in einem anderen die Schülerzahl rückläufig ist. Reicht es nicht aus, bestehende Grundschulen und deren Schulbezirke zu vergrößern oder die Schule zu verkleinern (›atmende Schulen‹), muß unter Umständen eine Schule geschlossen und andernorts eine neue Grundschule gegründet bzw. müssen die Schuleinzugsbezirke neu geschnitten werden. Andere Anlässe für Bezirksänderungen sind denkbar.

Überlegungen der Pädagogik können mit Gesichtspunkten der sozialen Integration kollidieren. Gerade ›kleine Grundschulen‹, die wegen ihrer Wohnortnähe und Übersichtlichkeit von Reformern als pädagogisch wünschenswert bevorzugt werden, schaffen, wenn sie nur wenige Straßenzüge erfassen, eine gesteigerte Homogenität der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft. Der pädagogische Vorteil eines engen Quartierbezugs hat dann den Preis, daß die Grundschulen ihrem politischen Auftrag zur sozialen Integration unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen nicht mehr oder nur eingeschränkt nachkommen können.

Die Betrachtung örtlicher Schulstatistiken zeigt⁶⁰, daß der Anteil von deutschen und nichtdeutschen Schülern auf den Schulen der Primarstufe sehr unterschiedlich über die Stadtteile und Quartiere verteilt ist. Auffällig ist, daß Grundschulen mit besonders hohem Ausländeranteil häufig direkt neben Schulen mit einem unterdurchschnittlich niedrigen Ausländeranteil bestehen. Es galt zu prüfen, ob derartige statistische Auffälligkeiten sich als Effekt des Zusammenspiels von direkten oder indirekten Lenkungs- und Wahlmechanismen deuten lassen, die es im folgenden zu rekonstruieren gilt.

Schulkonstellationen

Beispiel 1: Die Wirkung des Zusammenspiels von Stadtplanung, Wohnraumbewirtschaftung und der Aufteilung der Schulbezirke durch das städtische Schulamt ließ sich exemplarisch in einem klar abgegrenzten und überschaubaren Wohnvorort einer der untersuchten Städte aufzeigen. In diesem Stadt-

60 Ebd., Kap. 2.

teil, der durch lockere Bebauung vornehmlich mit Ein- und kleinen Mehrfamilienhäusern geprägt ist, sind insgesamt vier Grundschulen angesiedelt, davon zwei in unmittelbarer Nachbarschaft (ca. fünf Minuten Fußweg) zueinander. Vergleicht man die Ausländerquoten der vier Schulen am Ende der 1990er Jahre, so fällt auf, daß drei der Schulen gemessen am städtischen Durchschnitt einen unterdurchschnittlichen, eine Schule dagegen einen deutlich erhöhten Ausländeranteil ausweisen. Betrachtet man den Stadtplan, fällt der extrem ungleiche Zuschnitt der Schulbezirke auf. Das Kartenbild legt die Assoziation nahe, daß der Einzugsbezirk der Schule mit dem hohen Ausländeranteil wie ein Kuchenstück aus der Torte des Stadtteils herausgeschnitten – oder wie ein Keil in ihn hineingetrieben worden ist. In der Tat handelt es sich bei dem flächenmäßig vergleichsweise kleinen Schulbezirk um ein in den 1960er und 1970er Jahren neu erschlossenes, hoch verdichtetes Wohngebiet (Hochhausbebauung), das schon – vor dem Hintergrund allgemein ansteigender Schülerzahlen – quantitativ die Begründung einer zusätzlichen Grundschule nahelegen konnte. Eine genauere Recherche an der neu gegründeten Grundschule zeigte, daß der statistisch ausgewiesene Ausländeranteil den Anteil der Schüler mit familiärem Migrationshintergrund nur unzureichend beschreibt, weil die Anzahl der Aussiedlerkinder statistisch nicht erfaßt ist. Nach Aussagen der Schulleiterin der Schule liegt der Anteil der Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist, in der Schule bei 90%.

Der Zuschnitt der Schuleinzugsbezirke wurde in diesem Fall offenbar von Beginn an *nicht* als Instrument zur Integration der neu in den Stadtteil hinzukommenden Bevölkerung gesehen, sondern im Sinne einer direkt intendierten Lenkung als Exklusionsmöglichkeit genutzt. Für die Bevölkerung der Hochhäuser wurde 1970 eine eigene Schule eröffnet, die bereits in unmittelbarer Nähe bestehende Grundschule blieb von den neu angesiedelten Schülern so weitgehend unberührt. Der schon städtebaulich in Kauf genommene Segregationseffekt (Hochhausbebauung hier, Ein- und Zweifamilienhäuser dort) verschärfte sich noch, als die Zusammensetzung der Bewohner des neuen, von Sozialem Wohnungsbau geprägten Wohngebiets durch die Vergabepaxis der Wohnungen zunehmend sozial homogenisiert wurde. Nicht zuletzt durch die Zuweisung von Aussiedlern und ›einkommenschwachen‹ Aus- und Inländern in den 1980er und 1990er Jahren entwickelte sich die neue Hochhaussiedlung in der Selbstbeschreibung der Stadtverwaltung zu einem ›sozial homogenen‹ Bezirk mit geringen materiellen Ressourcen, Einwohnern mit niedriger Schulqualifikation und hoher Erwerbslosigkeit, der nun von den städtischen Behörden als ›sozialer Brennpunkt‹ behandelt wird. Der Schulbezirk der neu gegründeten Grundschule umschreibt genau jenen Raum, der heute Teil des Bund-Länder-Programms ›Soziale Stadt‹ ist.

Die sich in den unterschiedlichen Ausländer- bzw. Aussiedlerquoten offenbarende ›Arbeitsteilung‹ der beiden benachbarten Schulen könnte als Spezialisierung auf den jeweiligen besonderen Förderbedarf der Schüler gelesen werden. Die Folgen dieser ›Arbeitsteilung‹ für die Bildungskarrieren der Schüler werden jedoch deutlich, wenn man die über die Jahre vergleichsweise stabilen Quoten betrachtet, mit denen Schüler aus den beiden benachbarten Grundschulen an den nahe gelegenen Gymnasien angemeldet wurden. Während von den alteingesessenen Schulen regelmäßig fast die Hälfte der Kinder eines Jahrgangs auf ein Gymnasium wechselt, sind es von der neuen Schule nur einzelne, zudem meist deutsche Kinder.

Schon auf der Basis solcher noch vorläufiger Eindrücke können erste Hypothesen über den Prozeß der sozialräumlichen Verteilung der Schüler gebildet werden: *Erstens* ist die ethnische Konzentration in diesem Fall Folge einer direkten Lenkungsmaßnahme, die im Effekt die drei anderen Grundschulen entlastet bzw. die Integrationsaufgabe an eine Schule delegiert. Daß die verschiedenen Grundschulen *zweitens* über Jahrzehnte jedes Jahr das gleiche oder ein ähnliches Verteilungs- bzw. Übergangsmuster auf weiterführende Schulen produzieren und dabei keine Annäherung der Bildungsbeteiligungsquoten zwischen deutschen und ausländischen Schülern erreichen, deutet darauf hin, daß Grundschulen und weiterführende Schulen in feste Konstellationen eingebunden sind, in denen die Schülerströme alljährlich – nur lose an die Schülerleistungen gekoppelt – in den gleichen Bahnen verlaufen. In solchen Netzwerken entsteht für die abgebenden wie für die aufnehmenden Organisationen Planungssicherheit. Solche Konstellationen, zu denen möglicherweise auch schon bestimmte Kindergärten gehören, die ebenfalls die Tendenz haben, ›schwierige‹ Kinder abzuweisen⁶¹, gilt es in künftigen, systematisch angelegten Fallstudien in den lokalen Schullandschaften zu identifizieren und in ihrer Wirkung zu untersuchen. Die Stabilität der Verteilungsmuster solcher Schulkonstellationen ist *drittens* auf selbst erzeugte Intransparenz in der lokalen Schulorganisation und gegenüber dem Publikum angewiesen; ihre Aufklärung müßte zu erheblichen Irritationen der Allokationspraxis führen. Zwar existieren entsprechende Statistiken in den Schulen, die das Ergebnis des Entscheidungsverhaltens widerspiegeln, diese werden jedoch nicht Teil der Selbstbeobachtung der Schulen. Daß die Verteilungsmuster von der lokalen Schulorganisation nicht in ihre Kommunikation einbezogen werden, zeigt *viertens*, daß soziale und ethnische Integration bisher nicht zu den Zielen gehören, an denen die Organisation Schule selbst ihre Erfolge bemißt. Weil ethnische Desintegration das Ergebnis eines

61 Der chronische Mangel an Kindergartenplätzen versetzt die Kindergärten in die Lage, sich unter eigenen Gesichtspunkten ihr Klientel auszusuchen. Auch können sie sich durch pädagogische Profilbildung für bestimmte Gruppen attraktiv machen oder durch konfessionelle Schranken andere fernhalten.

Zusammenspiels von Stadtentwicklung, Wohnraumbewirtschaftung, Schulentwicklungsplanung und dem Aufnahmeverhalten mehrerer Schulen ist, das bislang niemand in der Stadt oder in der Schulaufsicht systematisch beobachtet, können die einzelnen Schulen, die Stadt und die beteiligte Sozialarbeit usw. in ihren Selbstdarstellungen (*talk*) ihre Anstrengungen/Entscheidungen in Form von Fördermaßnahmen herausstreichen. Der ausbleibende Erfolg wird externalisiert, also den Eltern und den Merkmalen der Kinder zugerechnet, und kann dann zu der Forderung nach mehr Unterstützung bzw. Entlastung genutzt werden. Stadtentwicklung, Wohnraumbewirtschaftung und Schulentwicklungsplanung arbeiten nach je eigenen Gesichtspunkten, die auf die Lösung ihrer je eigenen Probleme zielen; im Effekt überlassen sie die pädagogische ›Integrationsarbeit‹ in diesem Fall den Lehrer(inne)n der Grundschule des selbst geschaffenen ›sozialen Brennpunktes‹ und überantworten sie darüber hinaus den Kompensationsprogrammen des Modellversuchs ›Soziale Stadt‹. In der etablierten Arbeitsteilung zwischen Schule und Sozialarbeit können Lösungen generiert werden, die dazu neigen, das Problem zum gegenseitigen Vorteil auf Dauer zu stellen.

Beispiel 2: Auch in den Innenstädten der beiden untersuchten Kommunen finden sich Schulkonstellationen, die ihre Schüler unterschiedlich erfolgreich durch das lokale System prozessieren. Ausgangspunkt der Analyse ist wiederum die statistische Beobachtung von mehreren, aneinander grenzenden Schulbezirken und direkt benachbarten Grundschulen, deren Ausländerquoten relativ hohe Unterschiede, manchmal den drei-, vier- oder fünffachen Anteil aufweisen. Mögliche Wohnsegregation und der Zuschnitt der Schuleinzugsbezirke allein erklären in diesen Fällen die großen Differenzen der Ausländeranteile zwischen den Schulen nicht. Gerade in den Innenstädten mit einem erhaltenen Altbaubestand, der zum Teil edel saniert, zum Teil in erbärmlichem Zustand ist, entstehen marktvermittelt Wohnquartiere mit einer sozial und ethnisch gemischten Wohn- und Schulbevölkerung.⁶² Die Differenzen in den Ausländerquoten der Grundschulen entstehen hier durch eine Umverteilung der schulpflichtigen Kinder zwischen den Grundschulen auf zwei Wegen: Erstens besteht die Möglichkeit der ›Gestattung‹, mit denen die Schulbehörde Eltern auf deren Antrag erlaubt, ihre Kinder auf eine ande-

62 Von ethnischer Segregation in Wohnvierteln kann für Deutschland bislang kaum bzw. nur ausnahmsweise die Rede sein. Zwar gibt es durchaus Stadtteile mit hohen Ausländeranteilen, aber diese sind meist gerade nicht *ethnisch* homogen. Die soziale und ethnische Entmischung der Bevölkerung ist also eher eine Folge der Wohnungsmarktentwicklung, die seit der Einschränkung des sozialen Wohnungsbaus zu Gebieten mit besonderer Dichte von Sozialhilfeempfängern und/oder Arbeitslosen führt, also ein Armutsphänomen, aber nicht unmittelbar eine Folge ethnischer Abgrenzung, Vergemeinschaftung oder Selbst-Segregation. Hierzu z.B. für die Situation in Frankfurt a.M.: Gaby Straßburger, Evaluation von Integrationsprozessen in Frankfurt am Main, Frankfurt a.M. 2001 (www.stadt-frankfurt.de/amka).

re als die gesetzlich vorgesehene Grundschule zu schicken; zweitens nutzen die Schulen die Möglichkeit der pädagogischen Profilbildung, die unter dem Stichwort ›Schulautonomie‹ als Teil des *New Public Managements* eröffnet worden ist.⁶³ Mit zielgruppenorientierten Programmen können sie sich für bestimmte Bevölkerungsgruppen besonders attraktiv machen. Die Initiative zur Umverteilung kann also sowohl von den Eltern als auch von den Schulen ausgehen, muß aber von der lokalen Schulbehörde gebilligt werden. Das kontingente Zusammenspiel der drei oder mehr Akteure, das zu einer indirekten Lenkung der Schülerströme führt, ist Gegenstand der Untersuchung.

Eine eingehende statistische Betrachtung des ›Gestattungsgeschehens‹ in den Innenstadtbezirken konnte zeigen, daß einzelne Schulen offenbar besonders nachgefragt sind: Sie verzeichnen zusätzliche Anmeldungen (positive Gestattungen), manchmal im Umfang von zwei ganzen Klassen, während sich umgekehrt direkt benachbarte Schulen mit einer entsprechenden Zahl von Abmeldungen (negativen Gestattungen) konfrontiert sehen, die auf die Dauer den Bestand der Schule gefährden könnten, würden sie nicht durch gezielte (Um-)Lenkungsmaßnahmen ausgeglichen. So können Eltern von einer Schule zur anderen weiterempfohlen werden, wenn die Schule mehr Anmeldungen hat, als sie Schüler aufnehmen kann. Der Schüleraustausch zwischen den Grundschulen wird möglich, weil die städtische Schulbehörde im Einvernehmen mit dem staatlichen Schulamt die Verbindlichkeit von Schulbezirksgrenzen durch die Anerkennung von Ausnahmetatbeständen individuell aufheben kann.⁶⁴ Von dieser Möglichkeit wird in den untersuchten Städten nach Angaben der Schulämter in einer Größenordnung von mehreren hundert Gestattungen pro Jahr Gebrauch gemacht.⁶⁵ Diese Praxis führt ausweislich der Schulstatistik im Effekt zu einer zum Teil extremen ethnischen Homogenisierung der Schülerpopulationen in einzelnen Grundschulen.

Die Motive für Gestattungsanträge der Eltern bzw. Gestattungen durch die Schulaufsicht sind aus der Statistik nicht ohne weiteres abzulesen. Soviel

63 Vgl. Frank-Olaf Radtke/Manfred Weiß (Hg.), *Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit*, Opladen 2000.

64 § 66 Hess. Schulgesetz bestimmt: Ein Staatliches Schulamt kann im Benehmen mit dem Schulträger (Gemeinde) aus wichtigem Grund den Besuch einer anderen als der nach § 60 Abs. 4 oder § 63 örtlich zuständigen Schule gestatten, insbesondere wenn: 1. die zuständige Schule aufgrund der Verkehrsverhältnisse nur unter besonderen Schwierigkeiten zu erreichen ist, 2. der Besuch einer anderen Schule der oder dem Schulpflichtigen die Wahrnehmung des Berufsausbildungs- oder Arbeitsverhältnisses erheblich erleichtern würde, 3. gewichtige pädagogische Gründe hierfür sprechen oder 4. besondere soziale Umstände vorliegen und wenn die Aufnahmekapazität der anderen Schule nicht erschöpft ist.

65 Die genauen Zahlen werden von den Ämtern wie den Schulen unter Verschuß gehalten oder nur in Salden ausgewiesen.

scheint festzustehen: Die Entmischung der Schülerpopulation durch Schulwahl geht jedenfalls nicht von ›integrationsunwilligen‹, ethnisch vergemeinschafteten Migranten aus, sondern von deutschen und ausländischen Eltern, die über das notwendige soziale und kulturelle Kapital verfügen, um wählen und ihre Wahl auch realisieren zu können.⁶⁶ Die ethnische Konzentration in einzelnen Schulen wird darüber hinaus systematisch noch verstärkt, wenn auch die Schulen bzw. die dort Lehrenden selbst aktiv werden und entgegenkommende Strukturen schaffen. Eine Möglichkeit, auch schon in der Grundschule ganz legal eine größere Leistungshomogenität der Klassen zu erreichen, als sie im Schuleinzugsgebiet vorhanden ist, eröffnet sich, wenn sich eine Schule in die Lage bringt, ihre Schüler selbst auswählen zu können. Gelegenheit dazu verschafft die gezielte, auf bestimmte soziale Gruppen gerichtete pädagogische Profilbildung, mit der Differenz zwischen Schulen der gleichen Form erzeugt und das Wahlverhalten der Eltern angeregt werden kann. Ein besonderes pädagogisches Profil kann, wenn die Schule Modell- bzw. Versuchsstatus erhält, ausnahmsweise aus einer bezirksgebundenen Grundschule eine Angebotsschule für die ganze Stadt machen. Der Schulbezirk als Integrationselement verliert auf diese Weise seine Wirkung. So kann z.B. eine sogenannte Eingangsstufe (Schulbeginn schon für Fünfjährige mit Klasse 0) einer Grundschule ein besonderes reformpädagogisches Profil geben. Bei entsprechender Übernachtung etwa von berufstätigen Müttern hat die Schule die Möglichkeit, Schüler nach eigenen Gesichtspunkten auszuwählen (›*creaming*‹). Andere Beispiele pädagogischer Profilbildung sind Montessori- oder Waldorf-Pädagogik, eine konfessionelle Orientierung der Schule, ›Frühenglisch‹, ein Musikschwerpunkt oder Ganztagsbetreuung. Schüler, die nicht aufgenommen werden können, müssen dann von der Behörde – nach Beratung der Eltern – an die benachbarten Grundschulen mit negativem Gestattungssaldo verwiesen werden. Daß sich bei dieser Arbeitsteilung zwischen benachbarten Schulen unter der Hand eine ethnische Ungleichverteilung herstellt, wird von den Schulbehörden offenbar sehend in Kauf genommen – und bei Gelegenheit wortreich beklagt. Schulen mit hohem Ausländeranteil können sich dann gezwungen sehen, sich ihrerseits ein spezifisches ausländerpädagogisches Profil mit besonderen Sprachfördermaßnahmen, Hausaufgabenhilfe usw. zu geben, das sie für deutsche Mittelschichteltern weiter unattraktiv macht und den Prozeß der ethnischen Entmischung der Schülerpopulation in einem Stadtteil weiter vorantreiben und pädagogisch legitimieren kann. Soziale und ethnische Herkunft werden auf diese Weise zum dominanten Organisationsprinzip der Grundschulen, ohne daß jemand der absichtsvollen Segregation geziehen werden könnte. Die sich

66 Vereinzelt wird in den Gesprächen mit den Schulleiter(inne)n von Migranteneltern berichtet, die ihrerseits Schulen mit hohem Ausländeranteil zu vermeiden suchen.

einstellende ethnische Konzentration ist nicht ein unabänderliches Ereignis, sondern das Resultat einer Reihe unkoordinierter Entscheidungen unterschiedlicher Akteure in den Organisationen, aber auch der Eltern, die eine verdeckte Auseinandersetzung um Startvorteile in der Gesellschaft führen.

Die These, es gebe einen direkten Zusammenhang zwischen der ›horizontalen‹ Verteilung der Schüler auf die Grundschulen im sozialen Raum (Stadtteile) und ihrer anschließenden ›vertikalen‹ Verteilung auf die Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems, wird heuristisch erhärtet, wenn man wiederum vergleichend die Übergangsquoten der Innenstadt-Grundschulen mit hohen und mit niedrigen Ausländeranteilen auf weiterführende Schulen betrachtet. Dann zeigen sich die erwarteten Unterschiede, wobei die Übergangsquoten auf ein Gymnasium zwischen 70 und 80% von Schulen mit ganz niedrigen Ausländeranteilen und lediglich 10% von einer Schule mit extrem hohem Ausländeranteil variieren können. Auch hier gibt es Anhaltspunkte dafür, daß sich in den innerstädtischen Bezirken stabile Konstellationen zwischen Kindergärten⁶⁷, Grundschulen und weiterführenden Schulen herausgebildet haben, die – flexibel bei der Interpretation von Schülerleistungen – im Interesse der Vermeidung von Planungsrisiken wiederkehrende Übergangsmuster in höhere Bildungsgänge hervorbringen. Hier hätten eingehendere Untersuchungen anzusetzen. Im Bereich der Sekundarschulen, wo es keine gesetzlichen Einzugsgebiete mehr gibt, kann die Dynamik der ethnischen Entmischung, angetrieben von Präferenzen der Eltern und der Bevorzugung von homogenen Lerngruppen durch die Schulen, dann ungehindert greifen.

Fazit: Die ethnische Desintegration geht von der ›Mitte der Gesellschaft‹ aus

Zwischen den Grundschulen und den weiterführenden Schulen findet in den sozial und ethnisch gemischten Innenstädten ein Wettbewerb um die Schüler statt, mit denen aus der Sicht der Schulen am ehesten erfolgreich gearbeitet werden kann. Medium des Wettbewerbs sind der Wille der Eltern und ihre Ängste vor sozialem Abstieg, Distinktionsmerkmale sind die Schulprofile und die damit erzeugten Bilder (›*Images*‹) einer Schule, die das Wahlverhalten beeinflussen (sollen). Wie Eltern Schulen meiden, die als ›problembehaftet‹ gelten, haben auch Schulen die Tendenz, Schüler abzuweisen, die sie als ›problematisch‹ ansehen. Begehrt sind aus der Sicht der Eltern Schulen, die ihnen und ihren Kindern eine erfolgreiche Schullaufbahn versprechen. Erfolgversprechend sind aus der Sicht der Schulen leistungsfähige und -bereite

67 Gemeinsamer Kindergartenbesuch kann als Gestattungsgrund geltend gemacht werden und zur Aufnahme in einer begehrten Grundschule führen.

Schüler, die eine wirksame Unterstützung aus dem Elternhaus mitbringen. Beide Kalküle greifen ineinander und verstärken sich gegenseitig.

Eltern verhalten sich umsichtig, wenn sie die Wahl einer Schule für ihr Kind an die Aussicht auf eine qualifizierte Empfehlung für eine weiterführende Schule zu knüpfen suchen. Schulen verhalten sich rational, wenn sie die Probleme für die Organisation und die einzelnen Lehrer(innen) zu minimieren suchen oder wenn sie in einer Art pädagogisch-professionellem Heroismus alle Probleme auf sich und ihre voll ausgebaute Abteilung für Sozialarbeit ziehen. Auch damit kann man glänzen. Zwar hat niemand etwas gegen Ausländer oder Aussiedler, aber man sucht seine eigenen kleinen Alltagsvorteile bzw. geht – ohne weitreichendes Kalkül – Problemen aus dem Weg. Für die durch Kumulation indirekt entstehenden Effekte kann niemandem die Verantwortung zugeschrieben werden. Die Beförderung der politisch erwünschten sozialen Integration im Sinne einer Normalisierung und Angleichung des Bildungsverhaltens der verschiedenen Bevölkerungsgruppen wäre Angelegenheit der Schulaufsichtsbehörde, die aber in ihrer Darstellung des Problems auf eine Semantik der sozialen und kulturellen Defizite zurückgreifen kann. In die Dynamik des Wettbewerbs um Schüler, der zur sozialen und ethnischen Entmischung bzw. Konzentration führt, könnte sie nur eingreifen, wenn sie sich gegen die Interessen beider Referenzgruppen, der artikulationsfähigen Eltern und der pädagogisch profilierten Schulen, stellen würde. Aber mit welchem Argument könnte sie überzeugen? Moral? Politische Korrektheit? Gerade wegen der kaschierten Interessen und des unübersichtlichen Konfliktpotentials ist Schulentwicklungsplanung ein kommunalpolitisch so heiß umkämpftes, auch parteipolitisch gerne genutztes Feld.

Man könnte den Prozeß der Verteilung der Schüler auf die Grundschulen ein Geschäft auf Gegenseitigkeit zwischen Lehrern und Eltern nennen, das die Mittelschicht unter den Augen der Schulbehörde auf Kosten ›der Ausländer‹ unter sich abmacht. Die Wahrnehmung der Eltern ist von ›Bildern‹ bestimmt, die in erster Linie von der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule geprägt sind. Dazu tragen die Schulentwicklungsplanung⁶⁸, die Profilbildung der Schulen und das Wahlverhalten der Eltern gleichermaßen bei. Im Effekt werden die Kinder, deren Eltern nicht über genügend ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen, um wirkungsvoll Einfluß auf die Bildungslaufbahn ihres Kindes nehmen zu können, von den chancenreichen Schulkonstellationen in einer Stadt von vorne herein ausgeschlossen. Ihnen bleiben mit Beginn der Schulpflicht oft nur unzureichend ausgestattete und renovierungsbedürftige Rest-

68 In manchen Schulentwicklungsplänen sind die Gestattungen für verschiedene Grundschulen in Klassenstärke bereits als Planungsgrößen eingesetzt.

schulen, die ihrerseits sehen müssen, wie sie das Problem lösen, mit einer als ›problematisch‹ stigmatisierten Schülerschaft erfolgreich Schule machen zu müssen.

In den beiden ausgewählten Beispielen der sozialräumlichen Anordnung der Grundschulen bzw. der Entmischung der Schülerpopulationen ist nachzuvollziehen, wie es im Wettbewerb um Schüler der einen Schule gelingt, die angenehme und leichte Aufgabe zu übernehmen, mit den Kindern der Mittelschicht zu arbeiten, während komplementär dazu anderen Schulen die Arbeit mit den Kindern zufällt, die erhöhten Förderbedarf hätten, um ebenfalls in den weiterführenden Schulen erfolgreich sein zu können. Welche Schule in diesem Wettbewerb um Schüler in welche Rolle gerät, ist nur zum Teil von der Schule selbst und ihren pädagogischen Anstrengungen abhängig, zuerst wohl maßgeblich von der Qualität ihres Wohnumfeldes, den sozialen Merkmalen der dort ansässigen Bevölkerung und dem kalkulierten Zuschnitt des Schuleinzugsbezirks. Das Schicksal einer Schule hängt aber auch wesentlich von der Dynamik ab, die in einer Konstellation von benachbarten Schulen und ihrer Vernetzung mit den Kindergärten einerseits und den weiterführenden Schulen andererseits entsteht. Dabei sind die Grundschulen mit einer überwiegenden Mittelschichtklientel offenkundig nicht weniger erfolgreich oder erfolglos als die Schulen mit einem hohen Ausländeranteil, insofern beide Schultypen die Kinder so wieder entlassen, wie sie eingeschult wurden: die ›sozial gut gestellten Schüler‹ verlassen die ›problemfreien Grundschulen‹ als ›gute Schüler‹, die ›sozial schlecht gestellten‹ verlassen die ›Problemschulen‹ als ›schwache Problemschüler‹. Schullaufbahndeterminierend ist offenbar die Lenkung der Schülerströme schon bei ihrer sozialräumlichen Verteilung auf die verschiedenen Grundschulen. Diese allein *leistungsunabhängige* Verteilung wird, vermittelt über feste Schulkonstellationen, beim Übergang in weiterführende Schulen beinahe direkt in eine vertikale Verteilung in das dreigliedrige System transformiert, erscheint nun aber als leistungsabhängig und wird durch Bildungszertifikate/Empfehlungen legitimiert. Die Betonung des meritokratischen Prinzips der Schule wird zu einer Illusion, die zwischen Täuschung, irrtümlicher Deutung und normativ geprägtem Wunschenken angesiedelt ist.

In Zukunft dürfte die soziale und ethnische Entmischung der Schülerschaft durch Profilbildung der Schulen und das Wahlverhalten der Eltern noch an Bedeutung gewinnen. Der Wettbewerb um leistungsstarke Schüler könnte sich gerade unter dem Vorzeichen performativer Evaluation von Schülerleistungen als Qualitätsnachweis einer Schule, wie sie vom ›Programme for International Student Assessment‹ (PISA) angestrebt wird, noch weiter verstärken.⁶⁹ Mit der Deregulierung des Schulsystems (›Schulauto-

69 Radtke/Rathgeb/Hullen, Lokales Bildungs- und Integrationsmanagement.

nomie/Profilbildung) soll der Wettbewerb zwischen Schulen absichtsvoll stimuliert und ›Wahlfreiheit‹ gerade als qualitätssteigerndes Steuerungselement gestärkt werden. In der Konsequenz dieser Angebotspolitik und der Umgestaltung der Schullandschaft zu Quasi-Märkten⁷⁰ läge in Deutschland die völlige Aufhebung der Schuleinzugsgebiete auch im Grundschulbereich.

Was als Instrument der Effektivitäts- und Effizienzsteigerung erdacht wurde, führt im Effekt, so zeigt eine lange Reihe von Studien aus dem anglo-amerikanischen Bereich, nicht nur nicht zu einer Verbesserung der Qualität der Schulen bzw. der von ihnen hervorgebrachten Schülerleistungen, sondern zugleich zu mehr ethnischer und rassischer Trennung und zu mehr Ungleichheit bezogen auf qualifizierte Abschlüsse. Stephen Ball hat in einer Sekundäranalyse von Studien aus Neuseeland bis Schottland, aus London und San Francisco⁷¹, gezeigt, daß ›Kundenorientierung‹ der Schulen sich durchgängig als ein leistungsunabhängiger Sortiermechanismus erweist, welcher die ohnehin durch den Wohnungsmarkt vorgegebene Segregation der Bevölkerung noch verstärkt. Das meritokratische Prinzip wird unterlaufen, bevor es überhaupt greifen kann. Wenn in Deutschland schon jetzt, unter Bedingungen einer hoheitlichen Regulierung der Schulangebote, ein Wettbewerb um erfolversprechende Schüler in Gang kommt, der desintegrierend wirkt, so ist kaum zu erwarten, daß weitere Deregulierung zu mehr Integration und Gerechtigkeit führen würde.⁷² In einer der von Ball zitierten Studien heißt es: »Besonders dort, wo es eine begrenzte Anzahl frei wählbarer Schulen mit hoher Marktattraktivität gibt, neigen privilegierte Eltern und privilegierte Schulen dazu, sich in einer zunehmenden Segmentation des Marktes gegenseitig auszusuchen.«⁷³

70 Manfred Weiß, Kann das Schulwesen durch Wettbewerb genesen?, in: Hans Döbert u.a. (Hg.), Bildung vor neuen Herausforderungen, Neuwied 2003, S. 111–119.

71 Stephen J. Ball, Urbane Auswahl und urbane Ängste: Zur Politik elterlicher Schulwahlmöglichkeiten, in: Widersprüche, 2003, H. 89, S. 59–74.

72 Dem naheliegenden Einwand, daß die bisher praktizierte bürokratische Lenkung der Schülerströme und die obrigkeitstaatliche Verteilung der Schüler auf die Schulformen das Problem der Ungleichheit nicht gelöst habe, kann nicht darüber täuschen, daß der Markt als Steuerungsinstrument lediglich erlaubt, *ex post* eingetretene Effekte zu konstatieren. Sofern diese Effekte antizipierbar sind, kann man von indirekter oder kaschierter Steuerung sprechen.

73 Geoff Whitty/Sally Power/David Halpin, Devolution and Choice in Education, Buckingham 1998, zit. bei Ball, Urbane Auswahl und urbane Ängste, S. 65.

Forschungsdesiderate und neue Interventionsmöglichkeiten

Nach PISA, LAU und IGLU ist kaum noch zu bestreiten, daß die sozialpolitische Wirkung der deutschen Schule sich derzeit – abgesehen von erheblichen Qualitätsmängeln – in einer bloßen Transformation von ungleichen Lernvoraussetzungen in ungleichen Schulerfolg erschöpft, die Schule also nicht den erwünschten korrigierenden Einfluß auf die Ausschöpfung von brachliegenden Bildungspotentialen und die strukturelle Integration der Bevölkerung nimmt. Das gilt nicht nur für sozio-ökonomische Merkmale, an deren unabänderlich determinierende Wirkung man sich gewöhnt zu haben scheint, sondern auch für die ethno-nationale Herkunft, die noch eher irritierend wirkt und sowohl die Politik wie die sozialwissenschaftliche Theoriebildung herausfordert.

Am Verlauf der öffentlichen Diskussion läßt sich beobachten, daß die Schule und ihre pädagogische und politische Administration diese statistisch eindeutigen Sachverhalte mit einer meritokratischen Selbstbeschreibung ihres Tuns vor sich selbst verbergen und sich den Zugang zu einer organisationsbezogenen Erklärung verstellen. Die Schule kann sich bei der Darstellung der Resultate ihrer Operationen auf eine normativ demokratisch, nicht pädagogisch (!) motivierte Gleichbehandlung aller Schüler berufen⁷⁴, kann den durch die Gleichbehandlung von Ungleichem eingetretenen, nicht intendierten Effekt ungleicher Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund – ressourcentheoretisch fundiert – plausibel externalisieren, in eine ätiologische Logik bringen und das erhöhte Risiko des Mißerfolgs bestimmter Bevölkerungsgruppen mit sozio-kulturellen Differenzialen erklären. Sie wird dabei von ihren Bezugswissenschaften mit entsprechenden Semantiken versorgt und von den Massenmedien fast einhellig unterstützt.

Es kann nicht die Aufgabe der Bildungsbeteiligungsforschung sein, die schulische Selbstdarstellung (*sense-making*) der eingetretenen Effekte schulischer Operationen theoretisch zu verdoppeln. Mehr zu gewinnen ist, wenn die Selbstbeschreibung als Teil des Systems begriffen und zum Gegenstand wissenschaftlicher Analyse gemacht wird. Angesichts der unaufgeklärten Widersprüche, die sich vor allem aus den in allen Untersuchungen berichteten großen regionalen und lokalen Disparitäten ergeben, könnte eine erziehungswissenschaftlich informierte Bildungsforschung statt dessen versuchen, mit adäquaten Methoden in die *black box* der Organisation der Schule einzudringen und empirisch zu rekonstruieren, was genau zwischen *input* und

74 Würde eine pädagogische Norm angewandt, müßte es zu einer kindgerechten Individualisierung des pädagogischen Angebotes, also zu einer Ungleichbehandlung Ungleicher kommen, deren Ziel der Ausgleich von Startnachteilen und die Angleichung der Ergebnisse wäre.

output geschieht, wie die Entscheidungen fallen und wie sich der Prozeß der nachträglichen Sinngebung (*talk*) vollzieht. Die Frage lautet: Wie funktioniert die für statistische Modellierungen unsichtbare Mechanik der Reproduktion sozialer und ethnischer Ungleichheit?

Um diesen Prozeß aufklären zu können, braucht die Forschung mehr als nur ein Produktivitätsmodell von Schule, das *input*-Variablen und *output*-Indikatoren bisweilen allein über *common sense*-Wissen zu verknüpfen sucht und sich dabei spekulativ in endlosen Horizonten von Mit-Ursachen und Mit-Wirkungen verliert.⁷⁵ Der oben skizzierte und in einer Pilotstudie erprobte Vorschlag lautet, neben der etablierten ressourcentheoretischen Perspektive, die bevorzugt das Wahlverhalten der Eltern und ihre Kapitalausstattung in den Blick nimmt, auch die Organisation der Schule nicht nur pauschal oder als Rand- oder Realisierungsbedingung zu behandeln, sondern ins Zentrum der empirischen Analyse zu rücken. Erst eine Beschreibung der Operationsweise lokaler Schulsysteme, welche die Probleme des pädagogischen Umgangs mit sozialer und ethnischer Differenz von der sozialräumlichen Verteilung des Schulangebotes über die pädagogischen Programme der einzelnen Schulen bis in die didaktisch-methodischen Kalküle der einzelnen Unterrichtsstunde nachzuzeichnen versuchte, wird – unter Einschluß des elterlichen Wahlverhaltens – zu der Komplexität des Prozesses der ungleichen Verteilung von Bildungserfolg vordringen können.

Auf der Basis eines organisationstheoretisch konturierten Modells der Erklärung ungleicher Bildungsverteilung käme es nun darauf an, in systematischen Fallstudien die Wirkungsweise der beschriebenen Schulkonstellationen, in denen vom Kindergarten über die Grundschulen bis in die weiterführenden Schulen die ›horizontale‹, sozialräumliche, leistungsunabhängige Verteilung der Kinder auf die Schulen in eine ›vertikale‹ Verteilung transformiert wird, die dann als leistungsabhängige, meritokratische Ordnung akzeptiert werden soll, statistisch in Zeitreihenanalysen nachzuzeichnen. Erwartet werden über die Zeit relativ stabile Muster, in denen die Schülerströme zwischen den Schulen verlaufen. Deren genauer Nachvollzug anhand schulspezifischer Daten macht das scheinbar beziehungslose Ensemble einzelner Schulen als lokales System sichtbar. Vor diesem Hintergrund ginge es darum, das kontingente Zusammenspiel unkoordinierten Handelns in unterschiedlichen Organisationslogiken und aus konkurrierenden Interessenlagen als Prozeß der Strukturbildung zu rekonstruieren. Die semantische Grund-

75 Zumindes die erfahrendsten unter den Schul- und Unterrichtsforschern haben diese Einsicht nach einem langen Forscherleben gewonnen – oder sie trauen sich, sie auszusprechen; hierzu Franz E. Weinert, *Psychologische Orientierungen in der Pädagogik*, in: Hermann Röhrs/Hans Scheuerl (Hg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Frankfurt a.M. 1989, S. 203–214, hier S. 210.

ausstattung des Schulsystems kann entweder durch Befragung der beteiligten Entscheider/Akteure erhoben werden, wenn sie den *output*, d.h. die von einer Schule produzierten Zertifikate/Übergänge kommentieren, oder aber in Krisen- bzw. Konfliktsituationen ermittelt werden, wenn in der direkten Auseinandersetzung die verschiedenen Interessen und Handlungslogiken expliziert und zur Kenntlichkeit gebracht werden.

Aus der Kombination organisationstheoretisch angeleiteter statistischer Analyse der Lenkung der Schülerströme und der Erhebung der semantischen Haushalte der Institution Schule, der zur Darstellung der Selektionspraxis benutzt wird, sind nicht nur empirische Anregungen für die weitere Theoriebildung über die Genese von Ungleichheit zu erwarten. Auf der Basis solcher Erkenntnisse über die Operationsweise des Schulsystems ließe sich auch eine Re-Deskription der verbreiteten Problembeschreibungen erzeugen, wie sie heute als Instrument der gezielten Organisationsentwicklung empfohlen wird. Auf der Basis einer veränderten Problembeschreibung könnten auch praktisch-politisch andere Interventionspunkte bestimmt werden, die eine Alternative zu den bisher erfolglosen kompensatorischen, durch das Nadelöhr Schüler gezogenen Fördermaßnahmen darstellen und auf neuen Wegen zu einer Ausschöpfung von Bildungsreserven und zur Herstellung von Verteilungsgerechtigkeit beitragen könnten. Wenn man davon ausgeht, daß die Strategie des individuellen Förderns – jedenfalls bezogen auf eine Angleichung der Bildungsbeteiligungsquoten – nicht erfolgreich war, weil sie lediglich beim Kind und seiner Familie ansetzte, nicht aber berücksichtigte, daß auch die Qualität und Quantität des Angebotes und seine räumliche Lokalisierung, der Wettbewerb zwischen den Schulen und das Wahlverhalten der Eltern im Effekt zu andauernder Ungleichheit führen, dann ist es konsequent, in Zukunft bei der Überprüfung der Wirkungen der Organisation/Struktur des Bildungsangebotes auf die Bildungsbeteiligung anzusetzen.

Mein Vorschlag⁷⁶ lautet, mit einem *lokalen Bildungs- und Integrationsmanagement* zu antworten, das mit solchen Instrumenten wie der Einrichtung eines *Monitoring-Systems*, einer regelmäßigen lokalen Bildungsberichterstattung (›Bildungsbericht‹), Zielvereinbarungen mit einzelnen Schulen oder Schulkonstellationen und deren Überprüfung experimentieren könnte. Man könnte an Anreizsysteme für einzelne Schulen denken, die ihren *output* integrationsbezogen verbessern oder z.B. besondere Leistung bei der Organisation des Übergangs von der Schule in den Beruf erbringen wollen etc. Nach der Qualitätsdiskussion könnten die Instrumente der Neuen Verwaltungssteuerung auch auf die Frage der Integrationsleistung der Schule auf lokaler Ebene angewendet werden. Es ginge darum, die Transparenz des schuli-

76 Frank-Olaf Radtke, Bildungsreserve Migration. Plädoyer für eine Lokale Bildungspolitik, in: Materialien des Forum Bildung 11, Bonn 2001, S. 33–44.

schen Organisationshandelns von der Schulaufsicht abwärts über die Schulverwaltung bis zur einzelnen Schule und den Eltern zu erhöhen. Wie die Organisationen mit der Re-Deskription ihrer Leistungen umgehen, wie sie die zusätzlichen Informationen in das System hineinkopieren würden, wie die Irritationen im System verarbeitet würden, bliebe abzuwarten. In dem Maße, in dem die Lenkung der Schülerströme im Schulsystem für das Schulsystem selbst transparent und öffentlich diskutierbar gemacht würde, entstünde jedenfalls für die Behörde, die Schulen und die Eltern eine neue Situation, die auch Auswirkungen auf die Schulentwicklungsplanung haben müßte.

Man darf die neuen Instrumente der *output*-Steuerung sicher nicht überschätzen bzw. die Fähigkeit der Organisationen, Versuche der Einflußnahme von außen zu absorbieren, nicht unterschätzen. Es steht aber zu erwarten, daß schon die bloße Thematisierung der Mechanismen und Effekte der lokalen Verteilung der Schüler auf das lokale Schulsystem wie ein Krisenexperiment wirken kann, das zumindest komplexere Beschreibungen des Problems hervorbringen wird.

Am Ende wird eine Einsicht stehen, die sowohl der Bildungsforschung wie der Politik bezogen auf die Benachteiligung bzw. die Gleichstellung der Geschlechter seit den 1970er Jahren geläufig ist. Wie auch im Fall der Integration der Mädchen in das Bildungssystem wird die gleichberechtigte Teilnahme von Migrantenkindern nicht, das sei ausdrücklich betont, als Nullsummenspiel zu haben sein. Gleichberechtigte Teilhabe der Kinder mit Migrationshintergrund ist nicht in der Konkurrenz mit den deutschen Mitschülern oder durch deren Verdrängung, sondern, wie seinerzeit, nur durch *Expansion*, d.h. durch eine strukturelle Verbesserung und quantitative Ausweitung des Bildungsangebotes zu erreichen. Wann für die dafür aufzubringenden Kosten (Integrationsinvestitionen) in Deutschland ein politischer Konsens zu beschaffen sein wird, steht dahin.

Uwe Hunger und Dietrich Thränhardt

Migration und Bildungserfolg: Wo stehen wir?

Die bisherigen PISA-Studien haben die bildungspolitische Diskussion belebt, auch mit Blick auf den Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien. Deutlich geworden ist dabei, daß diese Kinder im deutschen Schulsystem nicht ausreichend gefördert werden, ebenso wie viele einheimische Kinder aus unteren Sozialschichten. Der Öffentlichkeit wurde bewußt, daß die geringe Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems den Standort Deutschland ebenso bedroht wie die Lebenschancen der betroffenen Kinder.

Weniger klar ist allerdings, welche Aspekte des Systems verändert werden müßten. Denn während die internationale PISA-Studie zu dem Ergebnis kommt, daß Gesamtschul-Systeme wie in Finnland, Schweden und Japan dem vertikalen deutschen System überlegen sind, scheint die deutsche Länder-Studie den Erfolg gerade der rigidesten Auslesesysteme in Bayern und Baden-Württemberg zu bestätigen. Die bayerische Kultusministerin Monika Hohlmeier erklärte daraufhin in der Süddeutschen Zeitung, »Ausländer-Kinder« in Bayern könnten »besser Deutsch als Deutsche in NRW«. ¹

Diese Sicht der Dinge wurde kurz darauf in derselben Zeitung konterkariert, als in München ansässige italienische Eltern klagten, ihre Kinder – die »verratenen EU-Bürger« – würden erst in die Sonderschule befördert, rutschten daraufhin vielfach in eine kriminelle Karriere und würden dann schließlich ausgewiesen. ² In der Tat ist die Sonderschulquote für die italienischen Kinder in Bayern extrem hoch. Seit Jahrzehnten liegt sie über 10% – ein internationaler Spitzenwert. ³ Was bedeutet das für den Vergleich? Können in

1 Vgl. SZ-Interview mit Monika Hohlmeier: »Bildung hat Priorität«. Die Kultusministerin will der Haushaltskrise zum Trotz neue Stellen schaffen und Reformen vorantreiben, in: Süddeutsche Zeitung (SZ), 31.12.2002.

2 Dazu: Die verratenen EU-Bürger. Die junge Generation der Italiener in Deutschland: Erst Sonderschule, dann Ausweisung, in: SZ, 4.1.2003.

3 Dietrich Thränhardt, Länder-Differenzen in der Bildungspolitik, in: Bernhard Blanke/Elmar Altvater (Hg.), Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel (Leviathan Sonderh. 12), 1991, S. 409–419; ders., Einwandererkulturen und soziales Kapital. Eine komparative Analyse, in: ders./Uwe Hunger (Hg.), Einwanderer-Netzwerke und ihre Integrationsqualität in Deutschland und Israel, Münster/Freiburg i.Br. 2000, S. 15–51.

Bayern die Sonderschüler besonders gut Deutsch? Und warum schickt die Kultusministerin selbst ihre Kinder auf eine Waldorfschule?

Die Autoren der PISA-Studie haben sich derartigen Interpretationsfragen nicht gestellt. Sie sind auf die existierende Literatur zum Bundesländer-Vergleich gar nicht erst eingegangen. Auch die Tatsache, daß die offiziellen Schulstatistiken zum Schulerfolg ausländischer Kinder völlig gegensätzliche Ergebnisse erbringen, wird mit keinem Wort erwähnt. Vergleicht man den Schulerfolg der Kinder mit deutscher und ausländischer Staatsangehörigkeit in den beiden von der Kultusministerin genannten Ländern, so schneiden die Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit in Nordrhein-Westfalen bei den Schulabschlüssen um etwa ein Drittel schlechter ab; in Bayern dagegen ist ihre Chance auf einen qualifizierten Abschluß weniger als halb so hoch wie jene von Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit. Diese Differenz zwischen den Bundesländern ist in den letzten Jahren eher noch gewachsen. Zwischen 1985 und 2000 stiegen die Chancen ausländischer Schüler auf einen qualifizierten Abschluß in Nordrhein-Westfalen von 47,7 auf 73,6% der deutschen Werte an, in Bayern dagegen nur von 30,5 auf 52,2%.⁴

Im öffentlichen Bewußtsein haben die PISA-Studien einen hohen Stellenwert. Es gibt aber so gut wie keine Methoden- und Daten-Diskussion. Bildungspolitiker berufen sich auf die PISA-Studie, wenn diese ihre jeweilige Meinung stützt. Befürworter des gegliederten Schulwesens bevorzugen also die nationale Länder-Vergleichsstudie, in der dieses System gut abschneidet, Befürworter von Gesamtschul-Systemen die internationale Studie, in der die gegliederten Schulwesen schlecht abschneiden. Deswegen ist es notwendig, die Daten-Diskussion zu führen und sie mit offiziellen Informationen zu den Entwicklungen in den Bundesländern zu verbinden. Dieser Aufgabe wollen wir uns in diesem Beitrag stellen, immer unter der Perspektive, daß eine schlechte Ausbildung der Kinder mit Migrationshintergrund für die Betroffenen ebenso wie für die Gesamtgesellschaft negative Auswirkungen hat.

Ergebnisse der PISA-Studie (PISA-E)

Um die Ergebnisse der PISA-Studie richtig einschätzen zu können, sind vorab einige methodische Erläuterungen notwendig. Beide PISA-Studien, d.h. die internationale Grundstudie und die nationale Erweiterungsstudie, sind als Leistungstest zu den Basiskompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften konzipiert. Grundgesamtheit der internatio-

4 Thränhardt, Länder-Differenzen in der Bildungspolitik; zum Langzeitvergleich: Uwe Hunger, Bildungspolitik und »institutionalisierte Diskriminierung« auf Ebene der Bundesländer. Ein Vergleich zwischen Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Nordrhein-Westfalen, in: Lale Akgün/Dietrich Thränhardt (Hg.), Migration in föderalistischen Systemen (Jahrbuch Migration 2000/01), Münster u.a. 2001, S. 119–137.

nal vergleichenden PISA-Studie (PISA-O)⁵ ist die Gruppe der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in 32 Staaten, von denen 28 Mitgliedstaaten der OECD sind. Die innerdeutsche Vergleichsstudie (PISA-E)⁶ ist ein Bundesländer-Vergleich. Der wichtigste Unterschied zur PISA-O-Studie besteht darin, daß nicht die Gruppe der Fünfzehnjährigen, sondern alle Schülerinnen und Schüler der neunten Klasse unabhängig von ihrem Lebensalter erfaßt werden. Zudem bleiben in dieser Studie Sonderschüler unberücksichtigt. Begründet wird dies mit »erschweren Testbedingungen in Sonderschulen«⁷, was jedoch zu ernstesten Limitierungen der Verwertbarkeit der PISA-Ergebnisse im Kontext der Migrationsforschung führt, da die Sonderschulquoten ausländischer Kinder in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich hoch sind. Ziel der Studien ist jeweils die Erfassung »der Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern gegen Ende der Pflichtschulzeit«.⁸

Tabelle 1: PISA-Testwerte von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

	In Deutschland geboren:	Mittelwert	Standardfehler
Lesen	Beide Elternteile	495	2,6
	Ein Elternteil	492	6,3
	Kein Elternteil	421	6,1
Mathematik	Beide Eltern	503	2,6
	Ein Elternteil	480	8,9
	Kein Elternteil	426	7,2
Naturwissenschaften	Beide Eltern	501	2,5
	Ein Elternteil	486	9,6
	Kein Elternteil	414	6,8

Quelle: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, hg.v. Deutschen PISA-Konsortium, Opladen 2002 (PISA-E).

Mit Hilfe der Erhebung sollen auch die Leistungen von Schülern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund verglichen werden können. Mit dem Begriff »Migrationshintergrund« ist gemeint, daß mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Im folgenden stehen die Testergebnisse dieser beiden Gruppen im Vergleich der Bundesländer im Fokus der Untersuchung. Tabelle 1 stellt die Testergebnisse in den drei Kompetenzbereichen im Ver-

5 PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, hg.v. Deutschen PISA-Konsortium, Opladen 2001 (PISA-O).

6 PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, hg.v. Deutschen PISA-Konsortium, Opladen 2002 (PISA-E).

7 Ebd., S. 19.

8 Ebd., S. 13.

gleich von Schülern aus Familien mit und ohne Migrationshintergrund dar. Es zeigt sich, daß Schüler mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil in allen Testbereichen signifikant besser abschneiden als Schüler aus Familien, in denen beide Eltern nach Deutschland einwanderten. Zwischen Schülern mit zwei bzw. mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil lassen sich dagegen keine signifikanten Unterschiede feststellen.⁹ Dieses Ergebnis bestätigt die bisherigen Resultate der einschlägigen Forschung.¹⁰

Neue Erkenntnis verspricht die PISA-Studie im Hinblick auf die Bedeutung der Bundesländerzugehörigkeit für den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Wie die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, sind die durchschnittlichen Testdifferenzen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund (hier definiert als Schüler mit zwei zugewanderten Elternteilen versus Schüler mit mindestens einem Elternteil, der in Deutschland geboren ist) zwischen den einzelnen Bundesländern unterschiedlich groß. In allen Bereichen weist Bayern die günstigsten Werte für Schüler mit Migrationshintergrund auf. Dies scheint auf den ersten Blick eine neue Erkenntnis zu sein, aus der Folgen für die weitere bildungspolitische Gestaltung in diesem Bereich abgeleitet werden könnten. Jedoch ist zu berücksichtigen, daß diese Unterschiede auf der Basis des in der PISA-Studie zugrundegelegten Signifikanzniveaus von 95%¹¹ *statistisch nicht signifikant sind*. Es läßt sich errechnen, daß die zu den Mittelwerten gehörigen Konfidenzintervalle, die jeweils den Bereich um einen statistischen Kennwert einer Stichprobenverteilung definieren, in dem mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit der entsprechende Parameter der Grundgesamtheit liegt, so groß sind, daß sich die möglichen Differenzspannen zwischen den Bundesländern jeweils über-

9 Über den Standardfehler (statistisches Maß zur Schätzung des Fehlers, der bei der Berechnung von Stichprobenwerten im Vergleich zum ›wahren‹ Wert in der Grundgesamtheit auftritt) lassen sich die Grenzen des Konfidenzintervalls berechnen, zwischen denen sich der wahre Mittelwert (d.h. der Mittelwert der Gesamtpopulation) in Abhängigkeit einer festzulegenden Irrtumswahrscheinlichkeit bewegt. Die Ober- bzw. Untergrenze des Konfidenzintervalls berechnet sich bei einer festgelegten Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% als Mittelwert plus bzw. minus Standardfehler multipliziert mit 1,96; vgl. PISA-E, S. 34.

10 Richard Alba/Johann Handl/Walter Müller, *Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem*, in: ebd., 46. 1994, H. 2, S. 209–237; Gerhard G. Wagner u.a., *Education as a Keystone of Integration of Immigrants. Determinants of School Attainment of Immigrant Children in West Germany*, in: Hermann Kurthen/Jürgen Fijalkowski/Gerhard G. Wagner (Hg.), *Immigration, Citizenship, and the Welfare State in Germany and the United States*, Stanford/London 1998, S. 15–35; *Schul- und Berufsabschlüsse von Ausländern: Nur langsame Annäherung an die Abschlüsse von Deutschen. Eine Vorausschätzung bis 2010*, in: *Wochenbericht des DIW*, 1999, Nr. 26, S. 483–490.

11 PISA-E, S. 33f.

schneiden. Es ist daher möglich, daß die ermittelten Leistungs­differenzen zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zwischen den Bundesländern zufällig zustande gekommen und in Wirklichkeit gar keine Unterschiede im Leistungsgefälle zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zwischen den einzelnen Bundesländern feststellbar sind.

Tabelle 2: Differenz der durchschnittlichen Testleistungen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den PISA-Testländern

	Lesen	Mathematik	Naturwissenschaften
Bayern	38	31	49
Baden-Württemberg	57	52	71
Rheinland-Pfalz	52	56	49
Hessen	51	46	60
Nordrhein-Westfalen	67	55	66
Niedersachsen	56	50	73
Schleswig-Holstein	58	46	61
Saarland	57	64	34
Bremen	62	50	75

Quelle: PISA-E.

Signifikante Unterschiede zwischen den Bundesländern ergeben sich nur, wenn man die Gruppe der Schüler mit Migrationshintergrund separat untersucht (Tab. 3). Hier zeigt sich, daß im Bereich Lesen zwölf signifikante Leistungsunterschiede im Ländervergleich festzustellen sind. Mit 95-prozentiger statistischer Sicherheit kann gesagt werden, daß Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern signifikant bessere Leseleistungen erbringen als in fast allen anderen Bundesländern. Eine Ausnahme stellt nur Baden-Württemberg dar, dessen Testwerte sich wiederum signifikant von denen im Saarland und in Bremen unterscheiden. Außerdem weisen auch Rheinland-Pfalz, Hessen und Niedersachsen statistisch abgesichert höhere Testleistungen als Bremen auf. Über diese Unterschiede hinaus lassen sich jedoch keine statistisch gesicherten Aussagen über Länderunterschiede im Kompetenzbereich Lesen treffen. Im Bereich Mathematik lassen sich neun signifikante Unterschiede feststellen. Auch hier weist Bayern signifikant bessere Testwerte auf als alle anderen Bundesländer, mit Ausnahme wiederum von Baden-Württemberg, dessen Niveau sich möglicherweise nicht von dem in Bayern unterscheidet, aber signifikant höher ist als jenes im Saarland und in Bremen. Darüber hinaus existieren keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Bundesländern im Leistungsbereich Mathematik.

Im Bereich Naturwissenschaften lassen sich acht statistisch signifikante Länderunterschiede feststellen. Bayern ist auch in dieser Kategorie führend. Jedoch lassen sich signifikant bessere Ergebnisse hier nur gegenüber Hessen,

Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Bremen feststellen. Zudem erreichten Schüler im Saarland signifikant bessere Testergebnisse als Schüler in Niedersachsen und Bremen. Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg erreichten im Durchschnitt signifikant höhere Testergebnisse als Bremen. In allen anderen Ländervergleichen erreichen die Unterschiede keine statistische Signifikanz.

Bereinigt man diese Ergebnisse um mögliche Einflüsse anderer Variablen, wie Bildung und Einkommen der Eltern¹², durch sogenannte adjustierte Mittelwertvergleiche, so ergeben sich kleine Verschiebungen im Vergleich zu den oben genannten Daten. Zusätzlich zu den bereits beschriebenen signifikanten Unterschieden erreichen im Bereich Lesen auch Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz im Vergleich zu Niedersachsen und Schleswig-Holstein (Baden-Württemberg zusätzlich zu Hessen) höhere Testwerte (Tab. 3). Gleiches gilt für Nordrhein-Westfalen gegenüber Bremen. Im Bereich Mathematik verändert sich nur der Vergleich zwischen Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen, bei dem Baden-Württemberg jetzt einen signifikant höheren Testwert aufweist.

Im Bereich Naturwissenschaften gibt es ebenfalls nur geringe Verschiebungen. Bayern weist nach dieser Berechnung jetzt zusätzlich einen statistisch signifikant höheren Durchschnittswert als Schleswig-Holstein auf, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz einen signifikant höheren Mittelwert als Niedersachsen. Insgesamt bleibt das Bild einer polarisierten Struktur mit einer breiten Mitte und wenigen Ländern mit deutlicher Abweichung nach oben oder unten erhalten. Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz tendieren nach Berücksichtigung von Bildung und Einkommen der Eltern stärker zum oberen Rand, Niedersachsen stärker zum unteren Rand. Die Extrempositionen Bayerns und Bremens verstärken sich noch.

Über die beschriebenen Tests in Basiskompetenzen hinaus geht die PISA-Studie auch auf Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den einzelnen Bundesländern ein.¹³ Dabei kommt die PISA-Studie insgesamt zu dem Ergebnis, daß »Zuwanderergruppen in den mittleren und oberen Bildungsgängen deutlich unterrepräsentiert« sind.¹⁴ Die größte Distanz zu den weiterführenden Bildungsgängen sehen die PISA-Forscher bei Kindern von Zuwanderern aus der Türkei und den Nachfolgestaaten Jugoslawiens: »Rund 60% der Kinder aus diesen Migrantenfamilien erreichen nur ein Hauptschulniveau.«¹⁵ Die ein-

12 Alba/Handl/Müller, *Ethnische Ungleichheit*; Wagner u.a., *Education as a Keystone of Integration of Immigrants*.

13 PISA-E, S. 194–199.

14 PISA-E, S. 195.

15 PISA-E, S. 195f.

gangs erwähnten italienischen Schüler sind hier mit den griechischen Schülern zusammengefaßt und schneiden weitaus positiver ab (Tab. 4).

Tabelle 3: Nachweis signifikanter Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaus von Schülern mit Migrationshintergrund in den PISA-Bundesländern^{a)} (in Klammern: adjustierte Werte)

	BY	BW	RP	HE	NW	NI	SH	SL	HB
BY	*	0 (0)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)
BW	0 (0)	*	0 (0)	0 (1)	0 (0)	0 (1)	0 (1)	1 (1)	1 (1)
RP	-1 (-1)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	0 (1)	1 (1)
HE	-1 (-1)	0 (-1)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)
NW	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)
NI	-1 (-1)	0 (-1)	0 (-1)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	1 (1)
SH	-1 (-1)	0 (-1)	0 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)
SL	-1 (-1)	-1 (-1)	0 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)
HB	-1 (-1)	-1 (-1)	-1 (-1)	-1 (-1)	0 (-1)	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	*
Mathematik	BY	BW	SH	RP	HE	NI	NW	SL	HB
BY	*	0 (0)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)
BW	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)	1 (1)
SH	-1 (-1)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
RP	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
HE	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
NI	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)
NW	-1 (-1)	0 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)
SL	-1 (-1)	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)
HB	-1 (-1)	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*
Naturwiss.	BY	SL	RP	BW	SH	HE	NW	NI	HB
BY	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)	1 (1)
SL	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (1)	1 (1)
RP	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)
BW	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (1)	1 (1)
SH	0 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
HE	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)	0 (0)
NW	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)	0 (0)
NI	-1 (-1)	-1 (-1)	0 (-1)	0 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*	0 (0)
HB	-1 (-1)	-1 (-1)	-1 (-1)	-1 (-1)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	*

a) -1: signifikant schlechter; 1: signifikant besser; 0: kein Unterschied nachweisbar.

BY = Bayern; BW = Baden-Württemberg; RP = Rheinland-Pfalz; HE = Hessen; NW = Nordrhein-Westfalen; NI = Niedersachsen; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; HB = Bremen.

Quelle: PISA-E.

Tabelle 4: Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund in den PISA-Ländern nach Bildungsgang und Geburtsland des Vaters (in %)

Herkunft der Eltern	Bildungsgang				Niveau d. Bildungsgangs*	
	Haupt- schule	Real- schule	Gymna- sium	Gesamt- schule	Unteres Niveau	Mittl. u. höhe- res Niveau
Deutschland	23,6	34,5	32,5	9,3	26,6	73,4
Griechenland/Italien	47,0	26,4	17,9	8,8	49,2	50,8
Türkei	56,6	19,3	10,2	13,9	62,8	37,2
Polen/ehem. Sowjetunion	42,1	29,5	17,6	10,7	45,4	54,6
Ehem. Jugoslawien	56,0	19,9	15,3	8,8	60,0	40,0
Andere Länder	33,9	24,9	29,5	11,7	37,7	62,3
Insgesamt	27,4	32,8	30,1	9,7	30,6	69,4

* Unteres Niveau: Hauptschule, berufliche Schule, unteres Niveau einer Gesamtschule; mittleres und höheres Niveau: Realschule, Gymnasium, oberer Kurs in Deutsch oder Englisch oder Mathematik einer Integrierten Gesamtschule.

Quelle: PISA-E.

In diesem Zusammenhang werden auch Aussagen über Bundesländerunterschiede gemacht. Ein Blick auf die Anteile der Schüler mit Migrationshintergrund, die die Hauptschule bzw. berufliche Schulen besuchen, zeige »eine Schwankungsbreite, die [...] innerhalb der alten Länder von 31% in Hessen bis 66% in Bayern reicht«. ¹⁶ Diese Differenzen sind nach Meinung der PISA-Forscher nicht primär durch die unterschiedliche Zusammensetzung der zugewanderten Bevölkerungsgruppen und ihrer Kinder zu erklären. Vielmehr spiegeln sich hier »zunächst Unterschiede in der länderspezifischen Angebots- und Nutzungsstruktur, die auch die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund reguliert«. ¹⁷ Für die Bundesländer Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein berechnet die PISA-Studie eine Schulbesuchsquote der unteren Bildungsgänge bei Schülern mit Migrationshintergrund von »rund 60%«. In den Ländern Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland liege die entsprechende Quote nur bei 30 bis 50%. »In diesen Ländern werden Bildungsgänge an Integrierten Gesamtschulen und/oder Realschulen stärker nachgefragt«. ¹⁸

»Um das Ausmaß der Disparitäten in der Bildungsbeteiligung genauer und vor allem unabhängig von der von Land zu Land unterschiedlichen An-

16 PISA-E, S. 196.

17 Ebd.

18 Ebd.

gebotsstruktur beschreiben und potentielle Einflußfaktoren in ihrem Gewicht bestimmen zu können«, vergleichen die PISA-Autoren »die relativen Chancen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, einen mittleren oder höheren Bildungsgang zu besuchen«¹⁹, indem sie schrittweise die Sozialschicht und die erreichte Lesekompetenz in einem multivariaten Analysemodell kontrollieren. Im Ergebnis zeigen sich ohne Kontrolle der Hintergrundvariablen in allen Bundesländern zwei bis dreimal höhere Chancen für Schüler ohne Migrationshintergrund, eine weiterführende Schule zu besuchen, als für Schüler mit Migrationshintergrund. In Nordrhein-Westfalen und Bayern sind diese Chancen sogar größer als drei (Modell I). Unter Kontrolle der Sozialschicht verringern sich diese Disparitäten. In den meisten Ländern ergibt sich aber nach wie vor eine Benachteiligung für Schüler mit Migrationshintergrund. In diesem Modell besteht die größte Benachteiligung in Bayern und in Nordrhein-Westfalen (Modell II). Interessant ist, daß in dem dritten Modell, in dem die Lesekompetenz kontrolliert wird, die Unterschiede eliminiert werden, d.h. daß bei gleicher Lesekompetenz von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund keine Disparitäten zu erwarten wären. Die Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im Hinblick auf den Schulbesuch wird deswegen durch das unterschiedliche Sprachniveau von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund erklärt.

Tabelle 5: Relative Chancen von 15jährigen, einen weiterführenden Bildungsgang zu besuchen, in Abhängigkeit vom Migrationsstatus der Familie und vom Bundesland (odds ratios)

	Modell I Ohne Kontrolle der Kovariaten	Modell II Unter Kontrolle der Schichtzugehörigkeit	Modell III Unter Kontrolle der Lesekompetenz
BY	3,28	1,89	0,86 (ns)
BW	2,90	2,20	1,10
HE	1,88	1,09 (ns)	0,48
NI	1,84	1,21 (ns)	0,58
NW	3,30	1,99	0,83 (ns)
RP	2,40	1,46	0,74 (ns)
SL	2,63	1,75	0,75 (ns)
SH	2,97	1,91	0,81 (ns)
HB	2,50	1,80 (ns)	0,49

BY = Bayern; BW = Baden-Württemberg; RP = Rheinland-Pfalz; HE = Hessen; NW = Nordrhein-Westfalen; NI = Niedersachsen; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; HB = Bremen; (ns = nicht signifikant).

Quelle: PISA-E.

19 PISA-E, S. 198.

Daten der offiziellen Schulstatistik

Auch aus den offiziellen Schulstatistiken ergibt sich ein geringerer Bildungserfolg ausländischer Schüler im Vergleich zu deutschen Schülern, und es zeigen sich große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die meisten Resultate verhalten sich jedoch geradezu spiegelverkehrt zu denen der PISA-Studie. Während in der PISA-Studie die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz in den Kompetenztests vorne stehen, liegen die süddeutschen Bundesländer hinsichtlich des Besuchs anspruchsvollerer Schulen und der erreichten Abschlüsse weit zurück. In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, daß die offizielle Schulstatistik, anders als die PISA-Studie, nicht punktuell die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mißt, sondern deren Schulerfolg nach formalen Kriterien der Schulform und der erreichten Schulabschlüsse bestimmt. Die Schulstatistik sagt also etwas über den relativen Erfolg von Schülern und Schülergruppen in den einzelnen Bundesländern und im Vergleich, nichts aber über deren Wissen bzw. Kompetenzen aus. Zudem besteht noch ein anderer wesentlicher Unterschied: In der PISA-Studie wird nach Schülern mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden, während die Schulstatistik nach der Staatsangehörigkeit (deutsche und ausländische Staatsangehörigkeiten) differenziert. Weiter ist zu bedenken, daß die Schulsysteme zwischen den Bundesländern stark variieren, so daß die relativen Schulbesuchszahlen nicht ohne weiteres interregional vergleichbar sind. Beispielsweise ist die Abiturquote in Bayern und Rheinland-Pfalz generell deutlich geringer als in Bremen und Nordrhein-Westfalen. Über die Berechnung der Verhältnisses der Schulerfolge deutscher und nichtdeutscher Jugendlicher innerhalb der einzelnen Bundesländer kann allerdings Vergleichbarkeit hergestellt werden.

Wie heterogen die Schullandschaft in den Bundesländern tatsächlich ist, zeigt ein Blick auf die Verteilung der ausländischen Schüler auf die Schulformen in den einzelnen Bundesländern (Tab. 6). Hier lassen sich Unterschiede in bezug auf die Schulverteilung zwischen den einzelnen Bundesländern erkennen. Vor allem findet sich bei den süddeutschen Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz eine Konzentration auf die Hauptschule als wichtigste Schulform für Ausländer, während in anderen Bundesländern, insbesondere im Saarland, Schularten mit mehreren Bildungsgängen bzw. Gesamtschulen in der Beschulung von ausländischen Kindern und Jugendlichen dominieren. Eine klare Rangordnung ist hieraus jedoch wegen der Heterogenität der Schulsysteme nur schwer abzuleiten. Unmittelbare Vergleichbarkeit besteht nur bezüglich der Sonderschulquoten von ausländischen Schülern, die zwischen den Ländern deutlich variieren. In Niedersachsen besuchen 15,8%, in Baden-Württemberg 14,2% und in Bayern 12,7% der ausländischen Schüler die Sonderschule, während es in Bremen

nur 9,1% sind. Da die PISA-Studie diese Gruppe vom Test ausschließt, ergibt sich hieraus bereits ein wichtiger Anhaltspunkt für die Bewertung beider Datenquellen.

Tabelle 6: Verteilung ausländischer Schüler auf die Schultypen von Bundesländern 2000 (nur Sekundarbereich)

	Schulform-unabhängige OS	Haupt-schulen	Schularten mit mehreren BG	Real-schulen	Gymna-sien	Inte-grierte GS	Freie Waldorf-schulen	Abend-schulen, Kollegs	Sonder-schulen
BY	0,3	57,7	0,0	11,4	16,7	0,6	0,2	0,5	12,7
BW	0,0	53,1	0,0	17,4	13,5	0,8	0,6	1,1	14,2
RP	0,0	45,0	8,9	15,2	15,7	3,7	0,2	0,1	11,5
SH	0,0	39,8	0,0	22,4	18,4	6,1	0,3	2,0	11,2
NW	0,0	34,5	0,0	16,0	15,5	19,9	0,1	2,6	11,5
NI	29,2	24,0	0,5	13,7	11,6	4,9	0,3	0,3	15,8
HB	25,8	18,2	0,0	15,2	18,2	9,1	0,2	4,5	9,1
HE	12,4	18,3	0,0	19,6	20,6	16,9	0,2	2,3	9,8
SL	0,0	3,7	46,8	3,7	16,9	16,9	0,6	0,7	11,2

BY = Bayern; BW = Baden-Württemberg; RP = Rheinland-Pfalz; HE = Hessen; NW = Nordrhein-Westfalen; NI = Niedersachsen; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; HB = Bremen; OS = Orientierungsstufe; BG = Bildungsgänge; GS = Gesamtschulen.

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Grund- und Strukturdaten 2001/2002, Bonn 2002.

Ein besserer Indikator zur Messung des Schulerfolgs in den Bundesländern ist der Vergleich der erreichten Schulabschlüsse (Tab. 7), die Auskunft darüber geben, mit welchem formalen Abschluß Schüler nach Beendigung ihrer Schullaufbahn ins Berufsleben starten. Betrachtet man zunächst die ausländischen Schulabgänger, die ohne Abschluß die Schule verlassen, so finden sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. In diesem Vergleich weist Rheinland-Pfalz, dicht gefolgt von Bayern und dem Saarland, die negativste Bilanz auf. Nahezu jeder vierte ausländische Schüler verläßt in diesen Ländern die Schule ohne Abschluß. Ohne die Sonderschüler ist es immerhin noch fast jeder Fünfte. An der Spitze liegt bei diesem Vergleich Nordrhein-Westfalen, wo nur etwa einer von zehn ausländischen Schülern keinen Schulabschluß erreicht. Auch hier finden wir eine weitgehende Umkehrung der Länderreihung im Vergleich zu der in der PISA-Studie gefundenen Kompetenzverteilung.

Richtet man den Blick auf die erreichten Abschlüsse, so bietet sich ein ähnliches Bild. Bundesländer, die beim Kompetenztest der PISA-Studie positiv bewertet wurden, liegen bei den offiziellen Schulstatistiken tendenziell am unteren Ende der Rangskala. So dominieren in Bayern und Rheinland-

Pfalz, die bei PISA gut abschneiden, die Hauptschulabschlüsse. Weiterführende Schulabschlüsse (Fachoberschulreife und Hochschulreife) überwiegen in Nordrhein-Westfalen, das in der PISA-Studie im Mittelfeld liegt, und ebenso in Bremen, das bei PISA am Schluß rangiert.

Tabelle 7: Ausländische Schulabgänger 2000 im Vergleich der PISA-Bundesländer in %

	Abitur	Mittlere Reife	Hauptschulabschluß	Ohne Hauptschulabschluß	(davon Sonderschüler)	Insges.
NW	20,8	37,1	30,8	11,3	41,4	100
HE	18,4	33,6	30,2	17,7	29,5	100
HB	17,7	35,7	29	17,6	36,2	100
BW	13,0	28,2	42,1	16,7	47,5	100
SL	13,4	16,0	44,8	25,8	35,4	100
NI	13,1	38,6	24,9	23,5	40,1	100
BY	11,8	19,6	45,1	23,4	29,8	100
SH	13,7	26,8	41,3	18,2	28	100
RP	10,5	26,2	41,7	21,6	29,7	100

BY = Bayern; BW = Baden-Württemberg; RP = Rheinland-Pfalz; HE = Hessen; NW = Nordrhein-Westfalen; NI = Niedersachsen; SH = Schleswig-Holstein; SL = Saarland; HB = Bremen.

Quelle: BMBF, Grund- und Strukturdaten 2001/2002.

Bei dieser Betrachtung sind die erwähnten Strukturunterschiede zwischen den Schulsystemen der Bundesländer nicht berücksichtigt. Man kann daher auf den ersten Blick nicht ausschließen, daß die geschilderten Differenzen in den Schulabschlüssen zwischen den Bundesländern lediglich die Unterschiede in den Bildungssystemen widerspiegeln. Aufschlußreich ist aber der Vergleich zwischen den Erfolgsquoten der ausländischen und der deutschen Schüler innerhalb der Bundesländer. Wie schon eingangs gesagt, sind in Bayern die Chancen, einen weiterführenden Schulabschluß zu erreichen, für Ausländer nicht nur absolut, sondern auch relativ geringer als z.B. in Nordrhein-Westfalen. Zudem ist der Abstand zwischen 1985 und 2000 weiter gewachsen.²⁰ In Bayern haben ausländische Schüler 2000 also im Vergleich zu deutschen Schülern eine nur halb so hohe Chance, in NRW dagegen eine Chance von annähernd drei Vierteln.

20 Vgl. hierzu Hunger, Bildungspolitik und ›institutionalisierte Diskriminierung‹.

Tabelle 8: Weiterführende Schulabschlüsse in- und ausländischer Schüler 1985 bis 2000 in Bayern und Nordrhein-Westfalen

	Inländische Schüler		Ausländische Schüler	
	in %	Maßzahl	in %	Maßzahl
Bayern				
1985	55,7	100	17,0	30,5
1990	61,0	100	22,3	36,8
1995	58,5	100	25,3	43,2
2000	60,3	100	31,5	52,2
Nordrhein-Westfalen				
1985	72,7	100	34,7	47,7
1990	78,3	100	45,9	58,6
1995	78,5	100	55,3	70,5
2000	78,7	100	57,9	73,6

Quelle: BMBF, Grund- und Strukturdaten, Bonn (mehrere Jahrgänge); eigene Berechnungen.

Auch nach diesen Ergebnissen zeigen die offiziellen Statistiken und die Daten der PISA-Studie also jeweils ein gegensätzliches Bild. Die Bundesländer mit den besten PISA-Werten schneiden in den offiziellen Schulstatistiken am schlechtesten ab. Bayern und Rheinland-Pfalz verfügen über relativ hohe Sonderschulquoten bei ausländischen Schülern, weisen die höchste Quote von ausländischen Schulabgängern ohne Abschluß auf und haben den (absolut und relativ) geringsten Anteil an ausländischen Schülern, die einen weiterführenden Schulabschluß erreichen. Umgekehrt verhält es sich insbesondere bei den Ländern, die beim PISA-Kompetenztest schlecht abgeschnitten haben (Bremen) bzw. im Mittelfeld liegen (Nordrhein-Westfalen).

Schlußfolgerungen

Die PISA-Studie hat ein großes Verdienst: Zum ersten Mal wurden die Kompetenzen von Schülern in der Schulausgangsphase (9. Klasse) innerhalb der Bundesrepublik Deutschland in einer punktuellen Vergleichsuntersuchung erfaßt. Dabei wurde allerdings in zwei Punkten von den Kriterien der internationalen Studie abgewichen. Statt der Fünfzehnjährigen wurden Schüler der neunten Klassen getestet, was angesichts der Unterschiede im Einschulungsalter, bei den Versetzungen und bei der Zurückstellung vor den Aufnahmeprüfungen zu den Gymnasien in einigen Bundesländern zu Verzerrungen in der Altersstruktur führt. Die Nichtberücksichtigung der Sonderschüler verzerrt die Ergebnisse in einem exakt berechenbaren Maß. Dieses Manko weckt den Wunsch nach einer weiteren Analyse der Daten und der Chance einer Nachvollziehbarkeit etwa der Auswahl der Schulen. Zeitungs-

berichte deuten überdies darauf hin, daß in Bayern Trainings für die PISA-Tests stattgefunden haben.

Mit empirischen Vergleichsuntersuchungen wie PISA werden die offiziellen Schulabschlüsse hinterfragt und ihre Qualität diskutiert. Die amtlichen Daten über die Teilnahme der Schüler an Bildungsgängen und über die Schulabschlüsse sind allerdings sehr viel tiefer gestaffelt und auch überprüfbarer als die Daten der PISA-Studie, die auf einer einmaligen Testuntersuchung einiger Tausend Schüler beruhen und aufgrund ihrer Erhebungsweise auch mit Klassen- und Schuleffekten belastet sind. Ein qualitatives Beispiel für die größere Differenzierungsfähigkeit der amtlichen Statistik ist die Nationalitätenauswertung: Die PISA-Studie faßt griechische und italienische Kinder zusammen, zwei Gruppen, die nach der amtlichen Statistik sehr positive bzw. sehr negative Ergebnisse erreichen. Mit der Zusammenfügung werden diese Differenzen verwischt. Dazu gibt es umfangreiche Analysen, die im PISA-Forschungsprogramm ausgeblendet werden. Entsprechend verwischen sich auch die Diskrepanzen innerhalb der Gruppen aus den Nachfolgestaaten Jugoslawiens, wenn man sie als Block behandelt. Kroatische und slowenische Schüler schneiden nämlich hervorragend ab, während Flüchtlingskinder aus Serbien und dem Kosovo große Probleme haben – nicht überraschend angesichts der Situation im Herkunftsland. Die Spanier, die eigentliche Erfolgsgruppe in der Einwanderung nach Deutschland, werden in der PISA-Studie überhaupt nicht erwähnt, weil sie sich weitgehend assimiliert haben, vor allem über eine hohe Zahl bi-nationaler Ehen.²¹

Abschlüsse im Schulsystem haben unmittelbaren Einfluß auf die weiteren Lebenschancen der Jugendlichen. Die ausländischen Schüler in einigen süddeutschen Bundesländern sind hier ein Extremfall. Wenn ein Viertel der bayerischen Schülerschaft mit ausländischer Staatsangehörigkeit keinerlei Abschluß erreicht, bedeutete das einen Ausschluß von allen Einstiegsmöglichkeiten im Rahmen weiterer Ausbildungen einschließlich des dualen Systems. Zugleich bedeutet dies angesichts des Rückgangs im Bereich angelernter und ungelernter Berufe eine Verringerung der Entwicklungschancen des Landes, die allerdings durch den Import von qualifizierten Absolventen aus anderen Bundesländern und aus dem Ausland ausgeglichen werden kann. Falls diese Schüler ohne Schulabschluß wirklich besonders leistungsfähig sein sollten – wie dies die PISA-Veröffentlichungen und vor allem die verkürzenden Aussagen bayerischer Bildungspolitiker nahelegen –, wäre dies um so skandalöser. Offensichtlich gibt es hier Diskussionsbedarf in bezug auf

21 Thränhardt, Länder-Differenzen in der Bildungspolitik; ders./Uwe Hunger, Vom ›katholischen Arbeitermädchen vom Lande‹ zum ›italienischen Gastarbeiterjungen aus dem Bayerischen Wald‹. Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem, in: Klaus J. Bade (Hg.), Integration und Illegalität in Deutschland, Osnabrück 2001, S. 51–61.

die PISA-Ergebnisse, und die offizielle bayerische Statistik sowie die Literatur wären in diesem Zusammenhang heranzuziehen gewesen.

Ein besonderes Kapitel, das in naher Zukunft beendet werden wird, sind dabei die ›Nationalklassen‹ in Bayern, in denen Schüler ausländischer Herkunft noch separat beschult werden. Die Unterrichtssprache in diesen Klassen war die des Herkunftslandes. Eigentliches Ziel dieser Form des Unterrichts blieb die Aufrechterhaltung einer Rückkehroption. Sprachförderung im Deutschen nahm demgegenüber einen minderen Rang ein. Eigentlich hätte zumindest eine derartige Klasse in der PISA-Auswahl enthalten sein müssen, um das bayerische Schulsystem abzubilden.²²

Umgekehrt setzen die PISA-Ergebnisse ein Fragezeichen in bezug auf die Aussagekraft von Abschlüssen. Tests und weitere vergleichende Untersuchungen sind geeignet, hier Defizite aufzuzeigen und nach Abhilfe zu suchen. Dabei wird man unter Umständen auch Mechanismen analysieren müssen, die Schulen veranlassen könnten, Ergebnisse über das wünschbare Maß hin positiv auszuweisen, bis hin zur Abhängigkeit der Besoldung von Schulleitern von der Schülerzahl. Gute Notendurchschnitte und Abschlüsse, hinter denen keine Leistungskraft steht, haben keinen Wert. Darauf weist die PISA-Untersuchung verdienstvollerweise hin.

Die Lösung kann aber offensichtlich nicht einfach im Rückgriff auf die rigide Ausleseschule gefunden werden, wie sie für die Zeit vor den Bildungsreformen charakteristisch war. Wenn in Japan 60% der Schüler einen Abschluß schaffen, der unserem Abitur vergleichbar ist, so ist das eine Herausforderung für das deutsche Bildungssystem. Auch die internationale PISA-Studie weist ja darauf hin, daß Länder mit hohen Abschlußraten besonders gute Ergebnisse erreichen. Rigidität der Auslese, vor allem wenn sie biographisch früh erfolgt und nicht von Förderungsmaßnahmen für die schulferneren Schichten begleitet ist, hat ausgrenzende Folgen für die Kinder aus der

22 In Bayern waren zu Beginn der 1990er Jahre noch über 20% der ausländischen Schüler in den sogenannten zweisprachigen Klassen untergebracht. Erst im Schuljahr 1994/95 sank der Prozentsatz der Schüler, die in zweisprachigen Klassen beschult wurden, zum ersten Mal unter 10%, und zwar auf 9,8% (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1999). Da diese Klassen zumeist an Grund- und Hauptschulen angesiedelt waren, wurden viele ausländische Schüler durch dieses System auf einen Schulzweig festgelegt, der keinen weiterführenden Abschluß vorsah. Die hohe Hauptschulquote von ausländischen Schülern in Bayern könnte somit auch dadurch erklärt werden, daß es zu einer Routine der Beschulung von Ausländern an Hauptschulen in Bayern trotz der Aufgabe des Modells der zweisprachigen Klassen gekommen ist, die in der Schulpraxis nur sehr langsam abgebaut wird; vgl. Ray C. Rist, *Guestworkers in Germany. The Prospects for Pluralism*, New York u.a. 1978; Thränhardt, *Länder-Differenzen in der Bildungspolitik*; ders., *Ausländer im deutschen Bildungssystem*. Zu den Anfängen einer migrationsbezogenen Bildungsforschung 1968–1974, in: ders., *Texte zu Migration und Integration in Deutschland*, Münster 1999, S. 138–171.

Arbeitnehmerschaft und insbesondere für die Kinder aus Einwandererfamilien, sofern sie dies nicht mit eigenem sozialem Kapital ausgleichen können.

Der ›PISA-Schock‹ in Deutschland erfolgte, obwohl eine eigentümliche Interpretationsoffenheit der Ergebnisse besteht. Dies führt dazu, daß an den alten bildungspolitischen Fronten weitergekämpft wird und die PISA-Ergebnisse selektiv benutzt werden, um Positionen zu verteidigen. Die PISA-Ergebnisse stehen dabei als ein ›rocher de bronze‹ in der Bildungslandschaft. Sie sind bisher nicht zureichend interpretiert worden. Dies hängt mit der »Faktenarmut« der Bildungsdiskussion zusammen, die schon vor der Bildungsreform konstatiert wurde²³ und sich nach dem Ende der Aktivitäten von Peisert und anderen²⁴ inzwischen wieder eingestellt hat, einige wenige Arbeiten von Forschern wie Klaus Klemm²⁵ ausgenommen. Auch das opus magnum des im Jahr 2002 verstorbenen deutsch-amerikanischen Politikwissenschaftlers Heidenheimer²⁶ wurde so gut wie nicht zur Kenntnis genommen. Er untersuchte Spezifika der Entwicklungen im deutschen Bildungssystem und hob vor allem den starken Einfluß der Ministerien der Bundesländer hervor.

Beim Vergleich von PISA-Ergebnissen und offiziellen Bildungsstatistiken ist und bleibt zu bedenken, daß es Unterschiede sowohl in der Grundgesamtheit als auch im Meßinhalt der beiden Datenquellen gibt. Der wichtigste Punkt – bezogen auf die Grundgesamtheit – besteht bei der Gruppe der Sonderschüler, die in der PISA-Studie ausgeschlossen, in der Schulstatistik aber berücksichtigt sind. Dies führt zu einer Verzerrung der dargestellten Daten und macht einen Vergleich nur bedingt möglich. Es ist davon auszugehen, daß die Daten der PISA-Studie bezogen auf Schüler mit Migrationshintergrund zu positiv ausfallen, da die unterste Leistungsgruppe ausgeschlossen wird. Man kann sagen, daß in allen Ländern, in denen der Anteil der ausländischen Sonderschüler an allen Schülern besonders hoch ist, die Ergebnisse der PISA-Studie nach unten korrigiert werden müßten. Unter Berücksichtigung institutioneller Faktoren, die über reine Begabungsfaktoren hinaus über die Verteilung auf die Schularten entscheiden²⁷, macht es einen Unterschied,

23 Gotthard Jasper, Schulreformdiskussion in Württemberg-Baden 1947–1955 und der Einfluß der Kirchen, in: ders. (Hg.), Tradition und Reform. Gedenkschrift für Waldemar Besson, Berlin 1976, hier S. 277.

24 Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967.

25 Hans-Günter Rolff/Karl-Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer (Hg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, mehrere Bde., Weinheim

26 Arnold Heidenheimer: Disparate Ladders. Why School and University Policies Differ in Germany, Japan, and Switzerland, New Brunswick/London 1997.

27 Michael Bommes/Frank-Olaf Radtke, Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. 1993, H. 3, S. 483–497; Mechtild Gomolla, Institutionalisierte Dis-

wenn in einem Test in einem Bundesland die schlechtesten 15% und in einem anderen die schlechtesten 10% der Schüler nicht mit einbezogen werden. Dies bedeutet, daß die aufgetretenen Diskrepanzen zwischen den Bundesländern in der PISA-Studie überzeichnet sind.

Der zweite methodische Vorbehalt betrifft die Definition der Zielgruppe (Schüler mit Migrationshintergrund bei PISA versus ausländische Schüler in der Schulstatistik). Schüler, die in der offiziellen Schulstatistik als Ausländer geführt werden, können bei PISA in der Gruppe der Schüler ohne Migrationshintergrund auftauchen, wenn ihre Eltern bereits in Deutschland geboren wurden. Umgekehrt werden bei PISA z.B. Aussiedlerkinder als Schüler mit Migrationshintergrund gewertet, während sie in der Schulstatistik als Deutsche geführt werden.

Für die Interpretation der Daten ist in diesem Zusammenhang auch der Einbürgerungseffekt bedeutsam. Werden ausländische Schüler eingebürgert, ›verschwinden‹ sie in der offiziellen Schulstatistik innerhalb der großen Gruppe der deutschen Kinder. Dabei ist anzunehmen, daß sich tendenziell Ausländer mit längerem Aufenthalt, guten Deutschkenntnissen, höherem Sozialstatus und stärkerem Integrationswillen einbürgern lassen (sogenannter Creaming-Effekt), so daß in der Regel die jeweils besten Schüler aus der Kategorie ›Ausländer‹ in die Kategorie ›Deutsche‹ wechseln. Dies ergibt einen rechnerischen Negativeffekt in der Schulstatistik für ›Ausländer‹, der mit wachsenden Einbürgerungszahlen größer wird, und zwar insbesondere für Nationalitäten wie Iraner, Vietnamesen, Marokkaner und auch Türken, bei denen Einbürgerungen zahlreich sind.

Weiter ist zu beachten, daß es erhebliche Unterschiede in den Einbürgerungsraten der einzelnen Bundesländer gibt.²⁸ Damit ist der Creaming-Effekt in den Bundesländern also unterschiedlich groß. Das bedeutet, daß in Ländern mit niedrigen Einbürgerungsraten wie Bayern und dem Saarland die Ergebnisse der Schulstatistik weiter nach unten korrigiert werden müssen, während in Ländern mit hohen Einbürgerungsraten wie Nordrhein-Westfalen entsprechende Korrekturen nach oben angebracht sind. Die aufgezeigten Diskrepanzen im Schulerfolg in diesen beiden Ländern wären also

kriminierung in der Schule. Ein organisationstheoretischer Erklärungsansatz, in: *Das Argument*, 1998, Nr. 1/2, S. 129–143; dies./Frank-Olaf Radtke, Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule, in: Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Schwerpunktprogramms FABER*, Opladen 2000, S. 321–341.

28 Heike Hagedorn, *Wer darf Mitglied werden? Einbürgerung in Deutschland und Frankreich im Vergleich*, Opladen 2001; dies., *Föderalismus und die deutsche Staatsangehörigkeit: die Einbürgerungspolitik der Bundesländer*, in: Lale Akgün/Dietrich Thränhardt (Hg.), *Migration in föderalistischen Systemen (Jahrbuch Migration 2000/01)*, Münster u.a. 2001, S. 91–117.

noch größer, wenn man sie für die jeweilige Herkunftsgruppe insgesamt berechnen würde.

Insgesamt läßt sich also festhalten, daß die PISA-Studie die Unterschiede eher überzeichnet und die Diskrepanzen zwischen den Ländern bei Berücksichtigung der Sonderschüler etwas kleiner ausfallen. Gleichwohl ist nach der PISA-Studie von Unterschieden in den Kompetenzniveaus von Schülern mit Migrationshintergrund zwischen den Bundesländern auszugehen. Mit den Daten der Schulstatistik kommt man dagegen zu einer Unterschätzung der Unterschiede zwischen den Bundesländern. Sie fallen unter der Berücksichtigung der Effekte von Einbürgerung und Aussiedlerzuzug eher größer aus.

Das gegenläufige Bild aus den beiden Statistiken bleibt damit bestehen: Die PISA-Studie kommt zu dem Ergebnis, daß Schüler mit Migrationshintergrund höhere Basiskompetenzen in den südlichen Bundesländern Bayern und Baden-Württemberg aufweisen, während die Schulstatistik zeigt, daß eben in diesen Ländern die Diskriminierung im Hinblick auf den formalen Schulerfolg (gemessen an den Schulabschlüssen) am größten ist. Nach den amtlichen Daten schneidet insbesondere Nordrhein-Westfalen außerordentlich gut ab, das in der PISA-Studie in der Mitte liegt. Gleiches gilt aber auch für Bremen, das bei PISA am unteren Ende der Skala rangiert.

Sowohl die Ergebnisse der amtlichen Statistiken als auch der PISA-Studie müssen relativiert werden. Aber Diskrepanzen zwischen Kindern von Einheimischen und von Zuwanderern bestehen tatsächlich. Sie scheinen uns nicht nur wegen der Lebensschicksale der Betroffenen und der Bildungsqualität in Deutschland insgesamt relevant, sondern auch wegen der Schlußfolgerungen für die Schaffung sozialen Kapitals, die man aus diesem Ergebnis ziehen kann.²⁹ Wichtig ist, daß zukünftige Analysen der Bildungsdaten über die verbreitete eurozentrische und allzu einfache Entgegensetzung EU-Europäer versus Türken hinausführen³⁰, die auch in der PISA-Studie angelegt ist. Die künftige Forschung wird die Daten noch differenzierter zu erheben und zu interpretieren haben. Insbesondere werden in Verlaufsuntersuchungen positive und negative Entwicklungen zu verfolgen sein. Testuntersuchungen werden durch Wiederholung und Datenkontrolle die bisherigen Ergebnisse zu bestätigen oder zu falsifizieren haben. Internationale Vergleiche mit unterschiedlichen Datenquellen können das Bild weiter differenzieren. Es ist nicht auszuschließen, daß dabei Interpretationen zutage treten, die sich in der bisherigen Diskussion noch nicht finden. Eine Prima-facie-Vermutung wäre eine stärkere Sozialintegration in süddeutschen Grundschulen auf-

29 Thränhardt, Einwandererkulturen und soziales Kapital; Hunger/Thränhardt, Zu den neuen Disparitäten im deutschen Bildungssystem.

30 Wilhelm Heitmeyer u.a., Verlockender Fundamentalismus, Frankfurt a.M. 1997.

grund von traditionelleren Unterrichtsformen wie Singen und Memorieren, auch in Verbindung mit der Aufrechterhaltung einer traditionelleren Lehrerbildung, gleichzeitig aber eine massive Ausgrenzung der Kinder mit Migrationshintergrund.

Welche Hinweise können wir aus der Datenanalyse für die notwendigen Veränderungen des Bildungssystems entnehmen? Es ist notwendig, in allen Schulen die Basisleistungen auf einem ausreichenden Stand zu halten und dies regelmäßig zu überprüfen, wie dies die Kultusministerkonferenz nun beschlossen hat. Noch wichtiger aber ist es, das Schulsystem so zu gestalten, daß es ohne die Hilfslehrerrolle der Eltern funktioniert, so daß also auch Kinder eine solide Ausbildung bekommen können, deren Eltern nicht denselben Bildungshintergrund haben wie ihn ihre Kinder bekommen sollen. Gleichwohl ist es – wie der große Erfolg der spanischen Einwanderer eindrucksvoll bestätigt – notwendig, Elternbildung und Elterninformation großes Gewicht beizumessen, Bildung also hoch auf die Agenda des Migrationsprojekts der Familien zu setzen. Es wird zu Recht davon gesprochen, daß Eltern Basistugenden sichern sollen. Noch relevanter aber wäre es, wenn die Kindergärten und Schulen so organisiert würden, daß sie berufstätigen Eltern (oder zunächst wenigstens halbtags Berufstätigen) einen vernünftigen Zeitrahmen böten. Hier kann viel vom französischen Beispiel gelernt werden. Schließlich muß die Output-Überprüfung der Leistungen der Schulen und Kindergärten vorangetrieben werden. Dies setzt voraus, daß die Überregulierung durch die Kultusbehörden abgebaut wird. All diese Maßnahmen sind nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund wichtig, sondern auch für einheimische Kinder. Und – das sei wiederholt – die Lebenschancen des ganzen Landes werden sinken, wenn ein Teil der nachwachsenden Generation nicht adäquat ausgebildet wird.

Nachruf auf Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny (1934–2004)

Der Migrationssoziologe und langjährige Leiter des Instituts für Soziologie an der Universität Zürich Prof. Dr. Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny ist am 16. März 2004, einen Tag vor seinem 70. Geburtstag, nach langem schwerem Leiden gestorben. Mit ihm verliert die internationale Migrationsforschung eine ihrer bedeutendsten Persönlichkeiten und das IMIS einen befreundeten kritischen Begleiter, der auch Mitglied des internationalen Beirats der IMIS-Beiträge und der IMIS-Schriften war.

Wer mit den Arbeiten von Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny vertraut ist, weiß, daß er als einer der wichtigsten soziologischen Theoretiker internationaler Migration gewissermaßen nacheinander Migrant zunächst zweiter und dann wieder erster Generation war: Als Sohn polnischer Einwanderer geboren in Mühlheim an der Ruhr, absolvierte er zuerst eine Lehre als Dachdecker und war im Anschluß an die Meisterprüfung zunächst als Betriebsleiter tätig. Dieser in der Perspektive der Beobachtungsgewohnheiten der Migrationsforschung als überaus erfolgreich zu betrachtende Integrations- und Aufstiegsprozeß erfüllte jedoch Selbstbild und Aspirationen dieses Migranten der zweiten Generation bei weitem nicht, und er verknüpfte seine Anstrengungen sozialer Mobilität erneut mit geographischer Mobilität: Nach dem Erwerb der allgemeinen Hochschulreife auf dem zweiten Bildungsweg studierte er von 1961 bis 1966 Soziologie, Sozialpsychologie, Volks- und Betriebswirtschaftslehre sowie Jurisprudenz an der Universität zu Köln und ging im Anschluß daran nach Zürich, wo er am Institut für Soziologie der Universität 1969 bei Peter Heintz promovierte und sich 1973 habilitierte. In Zürich wirkte er dann von 1974 bis 2001 als Professor für Soziologie und 15 Jahre als Leiter des Instituts für Soziologie. Nach seiner Emeritierung war er federführend beteiligt an der Neugründung des Soziologischen Instituts an der Universität Luzern.

Im Zentrum der soziologischen Arbeiten von Hoffmann-Nowotny stand die empirische und theoretische Migrationsforschung, weitere Schwerpunkte lagen in der Familiensoziologie und der soziologischen Demographie. In allen diesen Forschungsfeldern stand das Bemühen im Vordergrund, Migration, den Wandel der Familie in der modernen (Welt-)Gesellschaft sowie die demographische Entwicklung als zentrale Aspekte der allgemeinen

Sozialstrukturanalyse in der Soziologie zur Geltung zu bringen. Seine Arbeiten auf diesen Feldern machten ihn international bekannt, und auf dieser Basis war er bald in zahlreichen schweizerischen, deutschen und internationalen Gremien und wissenschaftlichen Gesellschaften in wichtigen Funktionen tätig, wovon hier nur einige noch einmal unter verschiedenen Gesichtspunkten hervorgehoben seien.

Es ist nur folgerichtig, daß Hoffmann-Nowotny, der schon 1970 in seiner Dissertation von der Existenz der Weltgesellschaft sprach – also lange bevor die Soziologie diesen Sachverhalt als Globalisierung entdeckte – bereits von 1976 bis 1986 Vorsitzender des Research Committee on Migration der International Sociological Association war. Dies war der praktische Ausdruck der Ansiedlung seiner Forschungen in internationalen Bezügen. Von 1983 bis 1988 war er Vorsitzender der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie. Kaum zufällig fällt in diese Zeit die Durchführung des gemeinsamen Kongresses der Deutschen, der Österreichischen und der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich im Jahre 1988. Und schließlich war er der Vorsitzende der Sachverständigenkommission der Bundesregierung, die den Sechsten Familienbericht unter dem Titel ›Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen – Belastungen – Herausforderungen‹ im Jahre 2000 vorlegte, und seit 2001 Vorsitzender des Kuratoriums des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung in Wiesbaden, dessen Aufgabenstellungen, aber auch Personalausstattung nicht zuletzt aufgrund seines hartnäckigen Insistierens inzwischen auch politisch die Aufmerksamkeit und Berücksichtigung erfahren haben, die ihnen angesichts der gegenwärtigen Strukturprobleme demographisch aus dem Gleichgewicht geratener Wohlfahrtsstaaten gebührt.

In diesen wie in vielen anderen Ämtern und Funktionen, die Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny wahrgenommen hat, kam zum Ausdruck, daß er sich aus seinen wissenschaftlichen Arbeiten heraus immer auch politisch eingemischt hat – auf der Basis einer Wissenschaftsauffassung, nach der wissenschaftlich erzeugtes Wissen wertfreies Wissen ist. Hoffmann-Nowotny hat auf dieser Grundlage seine Aufgabe darin gesehen, immer wieder vor Entwicklungen zu warnen, wie er sie mit der Herausbildung der Ungleichheits- und Kulturverhältnisse als weltgesellschaftliche Verhältnisse auf die reicheren Regionen und insbesondere auf Europa zukommen sah.

Man braucht dabei nicht jeder der Einschätzungen von Hoffmann-Nowotny zu folgen, um zu registrieren, daß er wie wenige andere im Feld der Migrationsforschung Moden und vordergründigen politischen Normatismen widerstanden hat und die Aufgabe des Wissenschaftlers primär, vor jeder Stellungnahme, in der Bereitstellung von Wissen auf der Basis theoriegeleiteter empirischer Forschung sah. Und dies bereits zu einer Zeit, als die Migrationsforschung in Deutschland zunächst als ›Ausländerforschung‹

meist noch allzu praxisnah gebaut war. Hoffmann-Nowotny hat die Vorteile dieser Art von Forschung nicht generell bestritten, aber letztlich ihren Preis als zu hoch angesehen, nämlich die ihr eigene Verengung des Blickfeldes. Demgegenüber gelang ihm bereits zu Beginn der 1970er Jahre mit seiner Dissertation ›Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung‹ und seiner Habilitationsschrift ›Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz‹ eine allgemeine, theoriebasierte Konzipierung der Problemstellungen der Migrationsforschung, die bis in die Gegenwart Standards der wissenschaftlichen Behandlung von Fragestellungen der Migrationsforschung gesetzt hat.

Man hat es bei Hoffmann-Nowotny, dies kann man ohne Übertreibung sagen, mit einem deutschsprachigen Klassiker des Feldes zu tun. Dies sieht man nicht vorrangig daran, daß seine auf moderne Migrationsverhältnisse angewandte Unterschichtungstheorie gewissermaßen in das Alltagsvokabular all derer eingewandert ist, die sich regelmäßig aus wissenschaftlichen, politischen oder pädagogischen Gründen mit Migration befassen, ohne daß sie immer wissen, woher diese These im deutschsprachigen Raum stammt. Einem Wort von Niklas Luhmann zufolge erkennt man einen Klassiker daran, daß es ihm gelungen ist, eine Problemstellung in einer Weise zu formulieren, daß zwar nach einer gewissen Zeit die von ihm selbst vorgeschlagenen Lösungen andere nicht mehr in jeder Hinsicht überzeugen mögen, aber sie diese Problemstellung weiterhin bearbeiten, weil sie sie nicht überwinden und sich ihrer auf diese Weise entledigen konnten.

Hoffmann-Nowotny versuchte jede und damit auch die internationale Migration im Rahmen seiner allgemeinen Theorie struktureller und anomischer Spannungen in sozialen und sozietaalen Systemen zu erklären. In diesem Rahmen untersuchte er nicht nur die Auswirkungen von weltweiten Migrationen auf die sozialen Strukturen der Ausgangs- und Zielkontexte sowie auf die nationalen und internationalen Schichtungsverhältnisse. Er analysierte auch die Bedingungen der sozialstrukturellen und kulturellen Integration von Migranten und deren Folgen für die sozialen Lebenslagen der Migranten, ihre kulturellen Orientierungen und Vergemeinschaftungsformen sowie schließlich unter dem Stichwort der anomischen Spannungen die Auswirkungen des von internationaler Migration ausgehenden sozialen Wandels auf die ansässigen Bevölkerungen. Und dabei zeigte er bis zuletzt, daß und wie sich gewissermaßen das Objektiv dieser Theorie problembezogen von Weltproblemlagen bis auf lokale Konstellationen so einstellen läßt, daß eine je angemessene Spezifizierung des allgemeinen Rahmens möglich wird.

Wer vor diesem Hintergrund die aktuellen Diskussionen und Bemühungen in der Migrationsforschung betrachtet, sei es in der Debatte über ›Transnationalismus oder Assimilation‹, bei dem Versuch der Bestimmung der relevanten Dimensionen sozialer Integration oder bei dem Versuch der

Erklärung ethnischer Ungleichheit, der sieht sofort, daß die Problemstellungen des Klassikers Hoffmann-Nowotny – wenn auch vielfach in anderem terminologischen Gewand – weiter bearbeitet werden. Diese Bemühungen müssen nunmehr ohne seine klärenden Einmischungen auskommen. Sein Werk wirkt weiter.

Klaus J. Bade, Michael Bommers, Jochen Oltmer

Die Autorinnen und Autoren

Richard Alba, Dr., Prof. für Soziologie der University at Albany, State University of New York (r.alba@albany.edu)

Klaus J. Bade, Dr., Prof. für Neueste Geschichte und Direktor des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (kjbade@uni-osnabrueck.de)

Michael Bommers, Dr., Prof. für Soziologie/Methodologie interkultureller und interdisziplinärer Migrationsforschung am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (mbommers@uni-osnabrueck.de)

Hartmut Esser, Dr., Prof. für Soziologie und Wissenschaftslehre, Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Mannheim (esser@sowi.uni-mannheim.de)

Nadia Granato, Wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim, Abteilung Mikrodaten (granato@zuma-mannheim.de)

Uwe Hunger, Dr., Post-Doktorand am DFG-Graduiertenkolleg ›Migration im modernen Europa‹ des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück (hunger@uni-muenster.de)

Frank Kalter, Dr., Prof. für Soziologie am Institut für Soziologie der Universität Leipzig (fkalter@sozio.uni-leipzig.de)

Heidi Keller, Dr., Prof. für Psychologie, Leiterin der Abteilung Entwicklung und Kultur im Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Osnabrück (hkeller@uni-osnabrueck.de)

Cornelia Kristen, Wiss. Mitarbeiterin am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Schwerpunktbereich ›Migration, Integration und ethnische Konflikte‹ (Cornelia.Kristen@mzes.uni-mannheim.de)

Bernhard Nauck, Dr., Prof. für Allgemeine Soziologie im Institut für Soziologie der Technischen Universität Chemnitz
(bernhard.nauck@phil.tu-chemnitz.de)

Victor Nee, Dr., Goldwin Smith Prof. für Soziologie und Direktor des Center for the Study of Economy and Society der Cornell University, Ithaca, NY
(vgn1@cornell.edu)

Frank-Olaf Radtke, Dr., Prof. für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main
(f.o.radtke@em.uni-frankfurt.de)

Dietrich Thränhardt, Dr., Prof. für Politikwissenschaft, Universität Münster
(thranha@uni-muenster.de)