

IMIS-BEITRÄGE

Heft 34/2008

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

Begründet von Klaus J. Bade

Wissenschaftlicher Beirat:
Leo Lucassen, 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>

Gefördert durch die Robert Bosch Stiftung

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
benannte Gutachter.

Dezember 2008
Druckvorbereitung und Satz: Jutta Tiemeyer (IMIS)
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

**Nachholende Integrationspolitik –
Problemfelder und Forschungsfragen**

Herausgegeben von
Klaus J. Bade, Michael Bommes und Jochen Oltmer

Inhalt

<i>Klaus J. Bade und Michael Bommers</i> Einleitung	7
<i>Rainer Geißler</i> Lebenslagen der Familien der zweiten Generation	13
<i>Wolfgang Seifert</i> Qualifikation und Arbeitsmarktintegration der ersten und zweiten Generation am Beispiel Nordrhein-Westfalens	27
<i>Ingrid Gogolin</i> Die Chancen der Integrationsförderung und der Bildungserfolg der zweiten Generation	41
<i>Ursula Boos-Nünning und Mona Granato</i> Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen	57
<i>Birgit Leyendecker</i> Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern.....	91
<i>Heidi Keller</i> Die Bedeutung kultureller Modelle für Entwicklung und Bildung: Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration	103

ANHANG

Hintergrundpapier zum Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)	117
Statement <i>Klaus J. Bade</i> Pressekonferenz zur Begründung des SVR, Berlin, 15.10.2008	121
<i>Dirk Halm</i> Laudatio für Klaus J. Bade anlässlich der Ehrung durch die Türkische Gemeinde Deutschlands (TGD), Berlin, 21.6.2008.....	127
Die Autorinnen und Autoren	131

Klaus J. Bade und Michael Bommers

Einleitung

Die Trias der präventiven, begleitenden und nachholenden Integrationspolitik meint nicht einfach nur eine griffige Politikformel, sondern verweist auf spezifische Konstellationen der Integration und darauf zielende Interventionen. Sie verweist auf die Zeitdimension, die mit der Rede von Integration als intergenerativem Prozess immer schon angezeigt war, die aber aufgrund der integrationspolitischen Verspätung in Deutschland nun in besonderer Weise zur Geltung kommt.

Präventive Integrationspolitik zielt – in Ermangelung eines Punktesystems zur Vorauswahl von Migranten oder weil es sich um Zuwanderungen in geregelten Verfahren handelt – darauf ab, Integrationsvoraussetzungen schon vor Beginn des Niederlassungsprozesses durch geeignete Förderungen und nötigenfalls auch Forderungen zu verbessern. Dies geschieht seit Längerem, mit unterschiedlichen, im Ergebnis freilich eher restriktiven Erfahrungen, in Ansätzen bereits bei der Zuwanderung von Spätaussiedlern (ausgelagerte Sprachkurse und anderes mehr) und von Juden aus der GUS (kriterienorientierte Integrationsprognose). *Begleitende Integrationspolitik* umfasst die Maßnahmenkataloge im Sinne des Zuwanderungsgesetzes, die fortschreitend erweitert wurden und werden.

Erfordernisse, Reichweite und Bedingungen *nachholender Integrationspolitik* und die damit zu verbindenden konkreten Maßnahmen nachholender Integrationsförderung – zugleich als nachholende Partizipationsförderung im Sinne von Teilhabegerechtigkeit (›equity‹) – hingegen sind bislang kaum ausreichend geklärt. Dies betrifft einerseits die Frage der Indikatoren (welche Gruppen können und sollen wie einbezogen werden, welches sind die relevanten sozialen Konstellationen?). Es betrifft ebenso die Zielsetzungen und die Möglichkeiten aussichtsreicher Umsetzung einer solchen Politik.

Zu denken ist hier allgemein an Sachverhalte wie die hohe Zahl junger Erwachsener der zweiten und dritten Generation der Einwanderer ohne berufliche Ausbildung und ihre mehr oder weniger prekären Beschäftigungsverhältnisse, ihre Formen der Familiengründung (intra-ethnische Heiraten), ihre Milieubindungen sowie insbesondere die Frage der Bildung, Ausbildung und des Arbeitsmarktzuganges der nachziehenden Ehepartner und der Kinder, die aus diesen Ehen hervorgehen. Angesprochen sind damit verschiede-

ne Ebenen des Wissensbedarfes: über die Lebenslagen der jungen Erwachsenen der zweiten und dritten Einwanderergeneration, die Lebenslagen ihrer Familien und ihre soziale Einbindung, ihre Ausrichtung auf Bildung und Ausbildung.¹

Gelungene Integration kann man, unabhängig vom Migrationshintergrund, definieren als möglichst gleichberechtigte Partizipation an dem Chancenangebot in zentralen Bereichen der Gesellschaft. Sie ist Ergebnis insbesondere von zureichender Erziehung, Bildung (incl. Sprache) und Ausbildung als Voraussetzung zur Teilhabe am wirtschaftlichen Leben im Allgemeinen und am Arbeitsmarkt im Besonderen als Grundlage einer selbstständigen Lebensführung von Individuen und Familien. In dieser Perspektive beleuchten die Bildungsdaten zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ein zunehmend Spannung erzeugendes Auseinanderdriften von Mehrheitsgesellschaft und Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Die Folgen belasten nicht nur die Zukunft der Wissensgesellschaft; sie schwächen – über unzureichende Voraussetzungen für Produktivitätswachstum von der Humankapitalseite aus – auch die internationale Konkurrenzfähigkeit des Standorts Deutschland; und sie gefährden schon mittelfristig auch den sozialen Frieden in der Einwanderungsgesellschaft selbst.

Anders als im übrigen Westeuropa nimmt in Deutschland seit geraumer Zeit die formale Qualifikation der Erwerbsbevölkerung nicht mehr zu. In allen anderen westeuropäischen Ländern haben demgegenüber jüngere Jahrgänge deutlich höhere Bildungsabschlüsse als ältere vorzuweisen. »Besorgniserregend für Deutschland ist vor allem ein zunehmender Rückstand bei tertiären Bildungsabschlüssen, also Meistern, Technikern und Akademikern. Deutschland ist das einzige Land in Westeuropa, in dem jüngere Jahrgänge seltener einen tertiären Bildungsabschluss haben als ältere.«² Die Benachteiligung der Zuwandererbevölkerung in Bildung und Ausbildung trägt das ihre dazu bei.

Nachholende Integrationspolitik muss vor diesem Hintergrund ansetzen an einer sozialen Konstellation, in der die Familien der zweiten und dritten Generation gekennzeichnet sind durch mehrfach gelagerte Integrationserfahrungen. Diese betreffen unter anderem: einen Teil der Eltern als

1 Hierzu allgemein: Klaus J. Bade, Die Trias der Integrationspolitik: Präventive, begleitende und nachholende Interventionen, in: Kulturpolitische Mitteilungen. Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft, 2006, Nr. 112, I, S. 29–35; ders., Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik, in: ders./Hans-Georg Hiessrich (Hg.), Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis (Beiträge der Akademie für Migration und Integration, H. 11), Göttingen 2007, S. 21–95; Michael Bommès, Kommunen und nachholende Integrationspolitik – Handlungsperspektiven und Handlungsspielräume, in: ebd., S. 97–123.

2 IWG aktuell, Nr. 6, April 2007, S. 1–3.

junge Erwachsene, vielfach mit gebrochenen Bildungskarrieren und ohne Berufsausbildung in prekären Beschäftigungsverhältnissen; einen anderen Teil als Neuzuwanderer und damit Migranten der ersten Generation im Rahmen intra-ethnischer Heiraten; einen Teil der Kinder (also die zweite Generation), die die Herkunftssprache ihrer Eltern als Erstsprache erwerben und auf dieser Grundlage (auch immer noch mit einer gewissen Verspätung im vorschulischen Bereich) in das Bildungssystem eintreten.

Die Berücksichtigung der bisherigen Verläufe der sozialen Integration der zweiten und dritten Generation ist somit zu einer Bedingung für jeden Versuch einer nachholenden Integrationspolitik geworden.³ Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, den Wissens- und Forschungsbedarf in Bezug auf die hier angedeuteten Konstellationen für eine auf Bildung, Ausbildung und Eintritt in den beruflichen Arbeitsmarkt zielende nachholende Integrationspolitik genauer zu spezifizieren; denn in den Familien der zweiten und dritten Generation sind aufgrund ihrer bisherigen Integrationsverläufe sowie ihrer Konstitutionsbedingungen alle Generationen auf je ihre Weise von der Problematik der Bildung, der Ausbildung und der beruflichen Integration betroffen.

Nachholende Integrationsförderung sollte deshalb auf allen Ebenen der Bildung ansetzen: der vorschulischen und schulischen Bildung, der beruflichen Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung. Die vorschulische und schulische Bildung bezeichnet die Basis zureichender beruflicher Ausbildung und damit auch eine Voraussetzung für die Teilhabe am Arbeitsmarkt. Hier hat die Bildungsdiskussion der letzten Jahre viel Wissen zusammengetragen. Die spezifischen Konstellationen der Familien der zweiten und dritten Generation aber finden bei den Versuchen, Familien, vorschulische und schulische Einrichtungen sowie lokale Bildungsträger erfolgreich für Bildung zu mobilisieren, nach wie vor zu wenig Berücksichtigung.

Hier wären beispielsweise gruppenspezifisch abgesenkte Erwartungshorizonte als Demotivationsfaktoren für die Kinder ebenso zu berücksichtigen wie die immer häufiger nachgewiesene Tatsache, dass Einwanderer der zweiten oder dritten Generation auch bei gleicher Leistung oft tendenziell schlechtere Noten oder Empfehlungen erhalten. Schließlich fehlt es deutlich an Wissen darüber, wie man gezielt Brücken zwischen den Lebensbereichen von schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung sowie zwischen Schulen

3 Hierzu wurde im Rahmen der Ergebnispräsentation der Studie ›The Integration of the European Second Generation‹ (TIES) durch die Bertelsmann Stiftung, den Berliner Beauftragten für Integration und Migration und das Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), das die Untersuchung für Deutschland vorgenommen hatte, am 24.11.2008 im Berliner Rathaus ein Diskussionsforum mit dem Thema ›Die Integration der Zweiten Einwanderergeneration in Berlin‹ veranstaltet.

und Hochschulen schlagen kann, um vorhandenen Bildungs- bzw. Qualifikationspotenzialen die nötigen Entfaltungschancen zu eröffnen.

Ein Großteil der Nachwuchsbevölkerung mit Migrationshintergrund hat das Schulalter längst überschritten und ist mit schulischen Maßnahmen nicht mehr erreichbar. Im Anschluss an die Schule, bei der Konkurrenz um Lehrstellen aber zeichnet sich – ohne dass es dafür bislang wirklich schlüssige Erklärungen gibt – für Bewerber aus Einwandererfamilien eine ähnliche und in ihrer Dynamik in den letzten zehn Jahren offenkundig zunehmende Benachteiligung wie in den Schulen ab. Und dies gilt ausdrücklich nicht nur bei denen, die, in weit größerem Maß als einheimische Jugendliche, die Hauptschulen ohne Abschluss verlassen haben.

Eine Schulabgängerbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erbrachte Anfang 2007 das Ergebnis, dass »selbst bei gleichen schulischen Voraussetzungen [...] ausländische Bewerber und Bewerberinnen deutlich schlechtere Chancen als deutsche« haben. Daran hat sich, wie eine Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) vom Oktober 2008 zeigte, bis heute nichts geändert.⁴ Insgesamt ist nicht nur die Ausbildungsbeteiligung eingewanderter im Vergleich zu Jugendlichen aus der Mehrheitsbevölkerung noch weiter gesunken, sondern auch die interne Ausbildungsbeteiligungsquote Jugendlicher aus Einwandererfamilien, also der Anteil der Auszubildenden aus Einwandererfamilien an allen jugendlichen Einwanderern im Alter zwischen 18 und 21 Jahren. Die nachholende Integrationsförderung, deren Notwendigkeit heute allgemein hin unumstritten ist, steht mithin unter Zeitdruck; denn je verspäteter die entsprechenden Maßnahmen und Angebote kommen, desto kostspieliger und zugleich ergebnisärmer werden ihre Wirkungen sein.

Damit ist auf die dritte und zunehmend bedeutsamer werdende Ebene der beruflichen Aus- bzw. Weiterbildung für junge Erwachsene verwiesen, die oft nach gebrochenen Bildungskarrieren erst für Qualifikation und Ausbildung (wieder) zu gewinnen sind. Dies erfordert nicht nur das Vorhalten und das Zuschneiden entsprechender Maßnahmen, wie dies etwa in der AG 3 des Integrationsplans von der Bundesagentur für Arbeit als Selbstverpflichtung angekündigt worden ist⁵, sondern zudem eine genauere Klärung auch der familiären und der Milieubedingungen, unter denen gegebenenfalls der Einbezug in solche Maßnahmen der Qualifizierung bzw. Nachqualifizierung als einem Kernstück einer nachholenden Integrationspolitik gelingen kann.

4 Integration und berufliche Ausbildung (<http://www.bibb.de/de/wlk28963.htm>); Holger Seibert, Junge Migranten am Arbeitsmarkt. Bildung und Einbürgerung verbessern die Chancen (IAB-Kurzbericht, 17/2008), <http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb1708.pdf>.

5 Die Bundesregierung, Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin 2007, Kap. 4 (Ergebnisse der Arbeitsgruppen).

Hier setzte im Oktober 2007 ein von Klaus J. Bade und Michael Bommès angeregter, organisierter und geleiteter, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) getragener Workshop am BMBF an. Es ging um die Bedingungen und Chancen, Reichweiten und Grenzen nachholender Integrationsförderung für die hier indizierten Gruppen mit dem Akzent auf Bildung, Ausbildung und berufliche Integration.⁶

Der Workshop setzte gegenüber den gegenwärtig geradezu wildwüchsig angelegten Bestandsaufnahmen spezifischer an: Es ging nicht um eine generelle Bestandsaufnahme unter der in der Regel zu allgemein gehaltenen Problemstellung der Integration. Es ging vielmehr um die Bestimmung eines spezifischen Wissensbedarfs angesichts von bereits abgelaufenen Prozessen partieller Integration eines Teils der zweiten und dritten Generation, dessen offenkundig bereichsweise unzureichende Ergebnisse durch nachholende Integrationspolitik im Rahmen des noch Möglichen korrigiert werden sollen.

Im Gegensatz zu pauschalisierenden Zugriffen, die die aufgelaufenen Problemkonstellationen teils überschätzen, teils unterschätzen, teils alarmistisch beklagen und daran in politischer Absicht wechselseitige Schuldzuweisungen knüpfen, wurde hier versucht, die Migrations- und Integrationsrealitäten in ihrer Ambivalenz zu erfassen. Im Zentrum stand der Versuch, die Integrationsverhältnisse insbesondere in Familien der zweiten und dritten Generation mit Bezug auf Bildung, Ausbildung und berufliche Integration zu diskutieren, zu fragen, wie sie für eine entsprechend ausgelegte nachholende Integrationsförderung zu gewinnen sind und wie vor diesem Hintergrund Ansatzpunkte einer realistischen und möglichst aussichtsreichen Politik der nachholenden Integrationsförderung aussehen könnten.

Viele der vorgetragenen Papiere stammten aus größeren, anderweitig zu publizierenden Forschungskontexten. Einige der Papiere, die zu eigenständigen Aufsätzen ausgearbeitet wurden, bietet dieses Themenheft der IMIS-Beiträge. Wir danken dem BMBF und hier insbesondere Frau Dr. Susanna Schmidt für die Förderung des Workshops. Den Autorinnen und Autoren danken wir für die Bereitschaft, ihre Beiträge zum Workshop in überarbeiteter Form für dieses Heft zur Verfügung zu stellen.

Im Anhang des Heftes beigegeben sind drei andere Texte: zunächst das Hintergrundpapier, mit dem acht große deutsche Stiftungen auf einer Pressekonferenz im WissenschaftsForum in Berlin am 15. Oktober 2008 den von ihnen gegründeten ›Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration‹ (SVR) vorgestellt haben, dessen Vorsitzender Klaus J. Bade ist und dem auch Michael Bommès angehört. Angefügt ist ferner das State-

6 ›Indikatoren und Gestaltungselemente nachholender Integrationspolitik‹. Workshop mit Wissenschaftlern und Experten der Praxis, insbesondere Behördenvertretern, BMBF, Berlin, 4.10.2007.

ment von Klaus J. Bade auf dieser Pressekonferenz. Dann folgt die Laudatio von Dirk Halm auf Klaus J. Bade, der am 21. Juni 2008 zusammen mit Yasemin Karakaşoğlu mit dem Forschungspreis der Türkischen Gemeinde in Deutschland (TGD) ausgezeichnet wurde für seine Leistungen in der Migrations- und Integrationsforschung sowie für sein Engagement als Berater und als Publizist in dem Feld, das er ›kritische Politikbegleitung‹ genannt hat.

Jochen Oltmer als Vorstandsmitglied und Mitherausgeber der IMIS-Reihen hat für diesen Band umständehalber die gesamte redaktionelle Bearbeitung in Kooperation mit den Autorinnen und Autoren übernommen. Wir danken ihm für dieses Engagement in Zusammenarbeit mit Jutta Tiemeyer von der IMIS-Redaktion, die auch dieses Heft in bewährter Weise vom Manuskript zum Druck begleitet hat.

Lebenslagen der Familien der zweiten Generation

Zu Begriff und Umfang der zweiten und dritten Generation

Auf den ersten Blick sieht das Konzept der zweiten Generation unproblematisch aus: gemeint sind die Kinder, Jugendlichen oder jungen Menschen der Zuwandererfamilien. Beim genaueren Blick auf die empirischen Studien zur zweiten Generation stößt man jedoch auf viele Unschärfen. Sowohl der Begriff der ›Zuwandererfamilie‹ als auch das Konzept der ›zweiten Generation‹ taucht in verschiedenen Varianten auf.

Zuwandererfamilien werden unterschiedlich definiert und erfasst. Bis vor wenigen Jahren wurde in Deutschland im Wesentlichen Ausländerstatistik und Ausländerforschung betrieben, und Zuwandererfamilien wurden auf ›Ausländerfamilien‹ begrenzt. Auch heute beziehen sich viele Forschungsergebnisse und statistische Daten nur auf ›Ausländer‹, obwohl wir seit der Veröffentlichung der Daten des Mikrozensus 2005 wissen, dass in Deutschland mehr Deutsche mit Migrationshintergrund leben als Ausländer¹ und dass der Ausländerbegriff ein Auslaufmodell ist, dem die deutsche Zuwanderungswirklichkeit schon seit Langem davongelaufen ist.²

Auch in der genuinen Migrationsforschung tauchen zwei Varianten von Zuwandererfamilien auf:

- ›reine‹ Zuwandererfamilien, in denen beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind und
- ›gemischte‹ Zuwandererfamilien, in denen nur ein Elternteil – Vater oder Mutter – zugewandert ist.

Wir wissen inzwischen aus einigen Untersuchungen, dass die Kinder aus gemischten Familien offensichtlich nicht zu den Problemgruppen der Integration gehören. So sind z.B. die Bildungschancen von jungen Menschen aus gemischten Familien nur geringfügig schlechter als diejenigen aus einheimi-

1 Statistisches Bundesamt, *Leben in Deutschland*, Wiesbaden 2006, S. 75.

2 Vgl. Rainer Geißler, *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*, 4. Aufl. Wiesbaden 2006, S. 233.

schen Familien.³ Vermutlich hängt die gute Integrationsfähigkeit der gemischten Familien damit zusammen, dass sie sich in ihrem sozioökonomischen und kulturellen Status kaum von einheimischen Familien unterscheiden⁴ und somit keine für Deutschland typischen Zuwandererfamilien sind.

Erhebliche Unterschiede bestehen auch darin, welche jungen Menschen als ›zweite Generation‹ erfasst werden:

- Häufig wird die zweite Generation auf diejenigen beschränkt, die *in Deutschland geboren* sind.⁵
- Manchmal gehören *auch Zugewanderte* dazu – zugezogen vor Schulbeginn⁶, bis zum 15. Lebensjahr⁷, ›Seiteneinsteiger‹, die während der Schulzeit nach Deutschland gekommen sind, oder auch alle Zugewanderten.⁸

Die folgende Skizze zur Lebenslage der zweiten Generation muss mit diesen Unschärfen leben.

Über den *Umfang der zweiten Generation* aus reinen und gemischten Zuwandererfamilien gibt der Mikrozensus 2005 Auskunft – allerdings nur

3 Jürgen Zinnecker/Ludwig Stecher, Bildung und Ungleichheit. Die empirische Wiederbelebung eines vergessenen Diskurses, Vortragsms. Siegen 2004, S. 5; Gesa Ramm u.a., Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), PISA 2003, Münster 2004, S. 254–272, hier S. 267; Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000, Opladen 2001, S. 323–407, hier S. 373.

4 Gesa Ramm u.a., Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster 2005, S. 269–298, hier S. 288.

5 Z.B. Ingrid Tucci/Gert G. Wagner, Einkommensarmut bei Zuwanderern überdurchschnittlich gestiegen, in: DIW-Wochenbericht, 2005, H. 5, S. 79–86; Wolfgang Seifert, Ausländer in Deutschland, in: Statistisches Bundesamt (Hg.), Datenreport 1999, Wiesbaden 2000, S. 569–580; ders., Die Arbeitsmarktintegration von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen, in: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (Hg.), Statistische Analysen und Studien, Bd. 29, Düsseldorf 2006, S. 32–46; Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006.

6 So z.B. European forum for migration studies (efms) (project coordinator), Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative Perspective – EFFNATIS. Forschungsbericht, Bamberg 2001.

7 So Ingrid Tucci, Lebenssituation von Zuwanderern und deren Nachkommen in Deutschland, in: Statistisches Bundesamt in Zusammenarbeit mit WZB und GESIS-ZUMA (Hg.), Datenreport 2008, Bonn [2008].

8 Wie z.B. in den PISA-Studien Baumert/Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: PISA 2000; dies., Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen 2002, S. 159–202; Ramm u.a., Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA 2003; Ramm u.a., Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich, in: PISA 2003.

über diejenigen ›ohne eigene Migrationserfahrungen‹, jene also, die in Deutschland geboren sind: Von den gut 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund, die 2005 in Deutschland lebten, sind gut 4,8 Millionen – also knapp jede bzw. jeder Dritte – in Deutschland geboren, davon sind zwei Drittel Deutsche und ein Drittel Ausländer (Einzelheiten dazu in Tabelle 1). Zu diesen hier Geborenen der zweiten Generation kommt noch eine bislang unbekannte, aber erhebliche Zahl von Zugewanderten hinzu. Bei den 15-Jährigen, die PISA untersucht hat, waren unter den Jugendlichen aus reinen Zuwandererfamilien deutlich mehr zugewanderte als in Deutschland geborene.⁹

Tabelle 1: Umfang und Struktur der zweiten Generation (in Deutschland Geborene) 2005 (in Millionen)

Ausländer	1,6
Deutsche mit Migrationshintergrund	3,2
davon	
aus gemischten Familien	1,5
(Spät-)Aussiedler und Eingebürgerte ¹	1,4
Ius-soli-Deutsche	0,3
insgesamt	4,8

¹ Der Mikrozensus 2005 trennt (Spät-)Aussiedler und andere Eingebürgerte nicht genau.

Quelle: Mikrozensus 2005, zusammengestellt nach Statistisches Bundesamt, Leben in Deutschland, Wiesbaden 2006, S. 74–77; Konsortium Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland, Bielefeld 2006, S. 140.

Als ›dritte Generation‹ werden in der Regel die Enkel der einst Zugewanderten bezeichnet. Ihre Zahl ist in Deutschland bisher noch klein, weil die neuere deutsche Zuwanderungsgeschichte erst etwa ein halbes Jahrhundert alt ist. Ihr Umfang wird allerdings schnell zunehmen. Wie viele es genau gibt, wissen wir nicht. Der Mikrozensus erfasst sie nur, solange sie noch im Haushalt ihrer Eltern leben; wenn sie ausgezogen sind, werden sie als Deutsche ohne Migrationshintergrund registriert oder als Ausländer mit hier geborenen ausländischen Eltern. Zahlenmäßig erfasst sind bisher nur die 107.000 Kinder und Jugendlichen, die weiterhin Ausländer sind und noch bei ihren Eltern wohnen.¹⁰ Unsere Kenntnisse über die dritte Generation sind schnell dargestellt: Über ihre Situation ist nichts bekannt, Forschung gibt es dazu bisher keine.

9 Ramm u.a., Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich, in: PISA 2003, S. 272.

10 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 140.

Zum Konzept der Lebenslagen

Den Kernbereich der Lebenslagen der zweiten Generation im Hinblick auf ihre Integration bilden die Chancen in der Arbeitswelt und – damit verknüpft – die Bildungs- und Ausbildungschancen. Dieser Kernbereich wird im Folgenden ausgeklammert, weil die anderen Beiträge dieses Heftes darauf eingehen. Ausgeklammert werden darüber hinaus Aspekte der Familienstrukturen wie interethnische Heiraten und intergenerative Beziehungen. Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf Aspekte sozialer Schichtung und einige damit zusammenhängende Facetten der Lebenslagen und Lebenschancen: der materiellen Lage (Einkommen und Berufsposition, Armutsrisiken, Wohnsituation), der sozialen Integration (interethnische Freizeitkontakte, gesellschaftliche und politische Teilnahme) und der medialen Integration (Mediennutzung).

Die extreme ›Unterschichtung‹ der deutschen Gesellschaft durch Migranten

PISA 2003 hat sehr deutlich und gut quantifiziert gezeigt, dass Deutschland von allen untersuchten Ländern diejenige Gesellschaft ist, die am stärksten tendenziell durch Migranten ›unterschichtet‹ ist. In Deutschland ist bei den Familien der 15-Jährigen die Kluft im sozioökonomischen und soziokulturellen Status zwischen Einheimischen und Zuwandererfamilien deutlich am größten. Bei unseren europäischen Nachbarn – Skandinavien, den Benelux-Ländern, der Schweiz oder Frankreich – ist sie nur halb bis dreiviertel so groß, in einigen klassischen Einwanderungsländern, z.B. in Kanada, gibt es überhaupt keine diesbezüglichen Statusunterschiede zwischen Einheimischen und Migranten.¹¹

Diese extreme tendenzielle Unterschichtung ist die Hypothek, die uns die ›Gastarbeiter-Politik und die damit verbundenen Integrationsversäumnisse hinterlassen haben.¹² Wie sich diese Unterschichtung in der materiellen Lage der Migrantenfamilie niederschlägt, soll an drei Indikatoren verdeutlicht werden – an Einkommen und Berufsposition, an den Armutsrisiken und an der Wohnsituation.

11 Ramm u.a., Soziokulturelle Herkunft: Migration, in: PISA 2003, S. 261.

12 Vgl. Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, S. 248–250.

Materielle Lage

Einkommen und Berufsposition

Ausländerinnen und Ausländer erzielen in etwa Einkommen wie Deutsche mit ähnlichen Qualifikationen.¹³ Eine direkte Lohndiskriminierung existiert also offensichtlich nicht. Wegen ihrer tendenziell niedrigen Qualifikationen und der größeren Kinderzahl lag im Jahr 2006 das bedarfsgewichtete Nettohaushaltseinkommen pro Kopf – das sogenannte Äquivalenzeinkommen – bei Migranten niedriger als bei Deutschen. Dabei werden auch erhebliche Unterschiede zwischen den Zuwanderern aus verschiedenen Ländern deutlich (s. Tabelle 2): Migranten aus Ex-Jugoslawien müssen sich mit den niedrigsten Einkommen begnügen, sie lagen bei knapp zwei Dritteln der Einkommen von Deutschen. Nur geringfügig mehr – gut zwei Drittel der Deutschen – erzielen die Migranten aus der Türkei. Die Aussiedler liegen bei ca. 80 Prozent und die Migranten aus den anderen ehemaligen Anwerbeländern Südeuropas – Italien, Spanien, Portugal und Griechenland, die bei der Auswertung des Sozioökonomischen Panels (SOEP) zusammengefasst werden – bei knapp 90 Prozent des Niveaus der Deutschen.

Tabelle 2: Einkommen von Zuwanderern und Deutschen 2006

	Äquivalenzeinkommen ¹ pro Monat in €	Index
Deutsche	1.678	100
Migranten aus Ex-Jugoslawien	1.060	63
Migranten aus der Türkei	1.135	68
Aussiedler	1.320	79
Migranten aus Südeuropa ²	1.479	88

¹ Haushaltsnettoeinkommen pro Kopf (bedarfsgewichtet)

² Italien, Spanien, Portugal, Griechenland

Quelle: Zusammengestellt nach Ingrid Tucci, Lebenssituation von Zuwanderern und deren Nachkommen in Deutschland, in: Statistisches Bundesamt in Zusammenarbeit mit WZB und GESIS-ZUMA (Hg.), Datenreport 2008, Bonn [2008] (Datenbasis: SOEP 2006).

Die Einkommenssituation der in Deutschland geborenen zweiten Generation ist deutlich besser. Tucci und Wagner führen dies unter anderem auf deren relativ hohe Erwerbsbeteiligung zurück.¹⁴ Es dürfte aber auch damit zusammenhängen, dass ein Teil der Nachkommen der Migranten besser quali-

13 Seifert, Ausländer in Deutschland, S. 573–575.

14 Tucci/Wagner, Einkommensarmut bei Zuwanderern, S. 84.

fiziert und beruflich aufgestiegen ist. Sie sind seltener als un- und angelernte Arbeiter und dafür häufiger als mittlere Angestellte tätig als die Mitglieder der Gruppe der Migranten insgesamt. Allerdings ist ihr beruflicher Status weiterhin tendenziell erheblich niedriger als derjenige der Deutschen (Einzelheiten in Tabelle 3).

Tabelle 3: Berufliche Stellung von Deutschen und Migranten 2006 in Prozent

	Deutsche	Migranten aus			Aussiedler	Zweite Gen. ²
		der Türkei	Ex-Jugo- slawien	Süd- europa ¹		
Un-, angelernte Arbeiter	11	40	37	41	39	24
Facharbeiter/Meister	14	25	10	20	17	22
Einfache Angestellte/Beamte	4	10	13	4	9	10
Mittlere Angestellte/Beamte	41	12	32	19	22	33
Höhere Angestellte/Beamte	18	3	5	8	7	5
Selbstständige	12	10	4	8	6	6

¹ Italien, Spanien, Portugal, Griechenland

² 16 bis 45 Jahre – in Deutschland geboren oder bis zum 15. Lebensjahr zugewandert

Quelle: Zusammengestellt nach Tucci, Lebenssituation von Zuwanderern (Datenbasis: SOEP 2006).

Armutsrisiken

Armutsrisiken werden unterschiedlich gemessen – in den folgenden Daten nach der Sozialhilfeabhängigkeit (heute Arbeitslosengeld II, im Volksmund ›Hartz IV‹ genannt) und nach der 60-Prozent-Grenze. Wer von Sozialhilfe bzw. Arbeitslosengeld II abhängig ist, erhält nur etwas mehr als 40 Prozent des Durchschnittseinkommens und muss in relativ strenger Armut leben.¹⁵ In der EU-Statistik gilt als arm, wer über höchstens 60 Prozent des Durchschnittseinkommens (Äquivalenzeinkommen) verfügt.

Es ist bekannt, dass die Sozialhilfequote unter Ausländern mit etwa 8 bis 9 Prozent ungefähr dreimal höher liegt als unter Deutschen. Insbesondere ausländische Kinder und Jugendliche sind auf staatliche Unterstützung angewiesen: 2003 lebten 14,9 Prozent von ihnen in Haushalten von Sozialhilfeempfängern im Vergleich zu 6,4 Prozent der deutschen Kinder und Jugendlichen, deren Sozialhilfequote ebenfalls um mehr als das Doppelte über der Quote aller Deutschen lag.¹⁶

15 Vgl. Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, S. 203.

16 Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (BMGS), Lebenslagen in Deutschland – Zweiter Armuts- und Reichtumsbericht (Bundestagsdrucksache 15/5015), Berlin 2005, S. 128, 318.

Nach den Angaben, die sich auf die 60-Prozent-Armutsgrenze beziehen, sind die Unterschiede zwischen Deutschen und Migranten nicht so krass. 2006 ist danach etwa jeder siebte Deutsche arm (16 Prozent), aber jeder dritte Zuwanderer aus Ex-Jugoslawien (32 Prozent), jeder vierte aus der Türkei (26 Prozent) und jeder fünfte Aussiedler (21 Prozent). Zuwanderer aus den südeuropäischen Anwerbestaaten (Italien, Spanien, Portugal, Griechenland) sind demgegenüber nicht häufiger arm als Deutsche.¹⁷

Obwohl die Einkommenssituation der in Deutschland geborenen zweiten Generation – wie erwähnt – im Durchschnitt besser ist als die aller Migranten, ist ihr Armutsrisiko nach der 60-Prozent-Grenze höher als bei allen Migranten.¹⁸ Offensichtlich hat sich die materielle Lage der zweiten Generation im Vergleich zu ihren Eltern polarisiert: Es gibt unter ihnen mehr Gutverdienende, aber auch mehr Arme.

Wohnsituation

Die niedrigen Einkommen und die größeren Familien – während 2006 in deutschen Haushalten im Durchschnitt 2,4 Personen lebten, waren es bei Aussiedlern 2,8, bei Zuwanderern aus Ex-Jugoslawien 3,0 und bei Migranten aus der Türkei 3,9 – schlagen sich auch in der Wohnsituation nieder. Migranten wohnen weiterhin erheblich beengter als Einheimische. In Familien türkeistämmiger Zuwanderer lebten 2006 doppelt so viele Personen auf derselben Wohnfläche wie bei Deutschen, bei den Migranten aus anderen früheren Anwerbeländern waren es 40 Prozent mehr, bei den Aussiedlern 30 Prozent.¹⁹ Die Wohnungen der Zuwanderer liegen zudem häufiger in Stadtgebieten mit hohen Umwelt- und Verkehrsbelastungen, oft in der Nähe von Industrieanlagen. Häufig wohnen sie zusammen mit sozial schwachen deutschen Familien in Sozialbaugroßsiedlungen, besiedeln nichtsanierte Altbaugebiete oder alte Arbeiterviertel, aus denen sich die einheimische Bevölkerung nach und nach zurückzieht.²⁰ Berechnungen, die die Wohnsituation von gleich großen Familien der Zuwanderer und der Einheimischen gegenüberstellen, fehlen indes.

Soziale Integration

Interethnische Freizeitkontakte

Die Shell-Studie von 2000 gibt darüber Auskunft, in welchen Gruppen 15- bis 24-jährige Türken und Italiener 14 verschiedene Freizeitaktivitäten betreiben;

17 SOEP 2006 nach Tucci, Lebenssituation von Zuwanderern.

18 Tucci/Wagner, Einkommensarmut bei Zuwanderern, S. 82.

19 Tucci, Lebenssituation von Zuwanderern.

20 Vgl. Geißler, Die Sozialstruktur Deutschlands, S. 243.

wie z.B. Sport, Musikmachen, Musikhören, Feiern und Parties, Besuche von Discos, Kneipen oder Konzerten und Rumhängen. Die überwiegende Mehrheit der jugendlichen Ausländer verbringt ihre Freizeit in gemischten Gruppen oder zusammen mit Deutschen, allerdings gibt es deutliche Unterschiede zwischen Italienern und Türken. Von den Italienerinnen und Italienern sind nur zwischen 5 und 14 Prozent – je nach Aktivität – in ihrer Freizeit ausschließlich mit Landsleuten zusammen, von den jungen Türkinnen und Türken sind es meist zwischen 25 und 40 Prozent.²¹ Für diese Unterschiede dürfte die erheblich größere Zahl der Türken mit einer entsprechend stärkeren partiellen räumlichen Konzentration eine Rolle spielen.

Die Shell-Studie liefert gleichzeitig einen wichtigen Hinweis darauf, dass soziokulturelle Integrationsprobleme der zweiten Migrantengeneration ihre Ursachen auch in den Haltungen der Deutschen haben können. Das Gefühl des ›Andersseins‹, des ›Sichandersverhaltens‹ ist bei Deutschen häufiger vorhanden als bei Türken, am seltensten taucht es bei Italienern auf. Zwischen 35 und 60 Prozent der jungen Deutschen sehen sich in ihren Gewohnheiten ›eher verschieden‹ von den ›Ausländern‹ (die Prozentanteile schwanken je nach Bereich), bei den jungen Türken grenzen sich nur 14 bis 55 Prozent von den Deutschen ab, bei den Italienern 10 bis 44 Prozent.²²

Gesellschaftliche und politische Teilnahme

Zur gesellschaftlichen und politischen Teilnahme von 16- bis 29-Jährigen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, liefert der Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstituts von 2003 aufschlussreiche Daten.²³ Er untersucht die Mitgliedschaften in gesellschaftlichen und politischen Organisationen, verschiedene gesellschaftliche und politische Aktivitäten sowie die bekundete gesellschaftliche und politische Partizipationsbereitschaft. Dabei unterscheidet er zwei Gruppen mit Migrationshintergrund: Zugewanderte und in Deutschland Geborene. Zwischen den hier Geborenen und Einheimischen gibt es kaum nennenswerte Unterschiede. Die Zugewanderten sind dagegen deutlich seltener organisiert und auch etwas weniger teilnahmebereit. Erwähnenswert ist eine etwas größere Protestbereitschaft der jungen Menschen aus Zuwandererfamilien – vermutlich ein Reflex auf ihre Integrationsdefizite (Einzelheiten in Tabelle 4).

21 Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Bd. 1, Opladen 2000, S. 230–235.

22 Ebd., S. 248–252.

23 Hierzu s. Projekt Jugendsurvey, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=66>

Tabelle 4: Gesellschaftliche und politische Teilnahme der zweiten Generation, 2003, in Prozent

Mitgliedschaften	Zugewanderte	hier Geborene	Einheimische
Sportvereine	21	37	43
Heimat- und Bürgervereine	2	4	13
kirchliche/religiöse Vereine und Verbände	7	6	9
Jugend- und Studentenverbände	3	4	5
sonstige gesellige Vereinigungen	3	4	12
Wohlfahrtsverbände	1	1	1
Gewerkschaften	5	9	9
Berufsverbände	2	3	4
andere Vereine/Verbände	6	9	10
Bürgerinitiativen	1	1	1
politische Parteien	1	1	2
Mitglied in mindestens einer Organisation	35	53	64
Bereitschaft zur politischen Teilnahme			
Wahlen	84	88	95
öffentliche Diskussionen	36	46	50
Unterschriftensammlung	69	77	83
Briefe/Mails an Politiker schreiben	23	29	35
Mitbestimmungsgremien in Betrieb, Schule, Ausbildungsstätte	46	58	58
Boykott	21	26	28
genehmigte Demonstration	47	57	62
nicht-genehmigte Demonstration	15	21	21
gewerkschaftlicher Streik	36	45	42
wilder Streik	5	9	7
Hausbesetzung	9	10	7
Wahl einer extremen Partei	6	9	9

Quelle: Zusammengestellt nach Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke, Gesellschaftliche und politische Beteiligung, in: Martina Gille u.a., Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland, Wiesbaden 2006, S. 213–275, hier S. 265, 270 (Datenbasis: DJI-Jugendsurvey 2003).

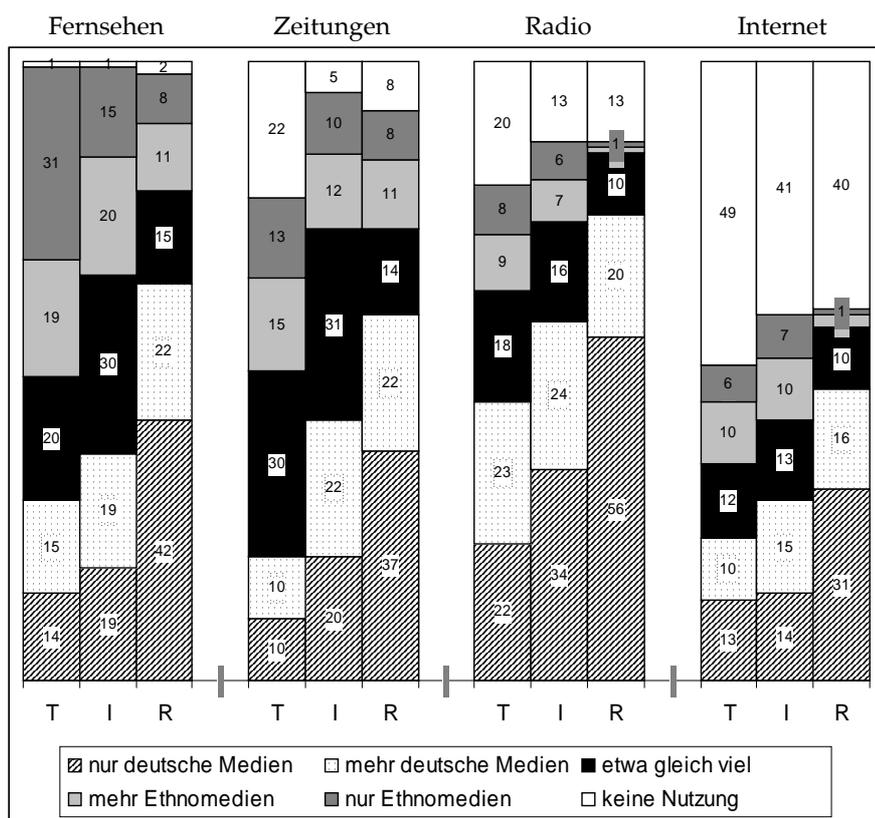
Mediale Integration

Aus dem Komplex der medialen Integration²⁴ soll hier nur kurz die Mediennutzung skizziert werden. Dazu liegen drei neue Studien vom WDR²⁵, von der ARD/ZDF-Medienkommission²⁶ und vom DFG-Sonderforschungsbereich ›Medienumbrüche‹ der Universität Siegen²⁷ vor, die das mediale Verhalten verschiedener Gruppen mit Migrationshintergrund erheblich differenzierter erfassen als vorhergehende Analysen. Sie widerlegen die häufig befürchtete Existenz großer ethnischer Medienghettos, in denen ausschließlich Ethnomedien – türkische, kurdische, russische, italienische, griechische usw. Medien – benutzt werden. Typisch für Migranten ist vielmehr ein Mix aus deutschen und ethnischen Medien – oder modisch ausgedrückt: eine ›hybride‹ Mediennutzung (s. Schaubild).

Die zweite Generation ist medial stärker integriert, sie nutzt – insbesondere wegen ihrer besseren Deutschkenntnisse und ihres höheren Bildungsniveaus – seltener Ethnomedien und häufiger deutsche Medien. Die hybride Mediennutzung entspricht ihrer hybriden Identität, die aus der Identitätsforschung bekannt ist: Auch bildungserfolgreiche und sehr gut integrierte Migrantenkinder bleiben hybride Persönlichkeiten mit Wurzeln im Herkunftsland ihrer Eltern.²⁸

-
- 24 Vgl. Rainer Geißler, Mediale Integration von ethnischen Minderheiten, in: ders./Horst Pöttker, (Hg.), Massenmedien und die Integration von ethnischen Minderheiten in Deutschland. Problemaufriss – Forschungsstand – Bibliographie, Bielefeld 2005, S. 71–80.
- 25 Thomas Windgasse, Die Radionutzung von Migranten im Kontext anderer Medien, in: Media Perspektiven, 2007, H. 2, S. 153–161.
- 26 Mignon Walter/Ute Schlinker/Christiane Fischer, Fernsehnutzung von Migranten, in: Media Perspektiven, 2007, H. 9, S. 436–451.
- 27 Sonja Weber-Menges, Mediennutzung und Integration von Migranten. Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie, Ms Siegen 2007.
- 28 Vgl. z.B. Hans-Joachim Schubert, Integration, Ethnizität und Bildung. Die Definition ethnischer Identität Studierender türkischer Herkunft, in: Berliner Journal für Soziologie, 16. 2006, S. 291–312.

Schaubild: Mediennutzung von Migranten 2006



T - Migranten aus der Türkei (N = 673); I - Migranten aus Italien (N = 1.023); R - Russlanddeutsche (N = 512).

Quelle: Sonja Weber-Menges, Mediennutzung und Integration von Migranten. Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie, Ms. Siegen 2007.

Offene Fragen – Forschungsbedarf – politische Maßnahmen

Die Skizze zur materiellen Lage sowie zur sozialen und medialen Integration hat deutlich gemacht, dass zu den hier erfassten Facetten des Integrationsprozesses der zweiten Generation nur spärliche Kenntnisse und zur Situation der dritten Generation überhaupt keine wissenschaftlichen Informationen vorliegen. Auch bei den Jugendstudien mit einer relativ differenzierten Momentaufnahme zur sozialen Integration fehlen Daten zum Vergleich mit der

ersten Generation, die den Prozesscharakter und den Verlauf der Integration erkennen lassen. In klassischen Einwanderungsländern werden die Integrationsprozesse über mehrere Generationen hinweg untersucht, um die Integrationspolitik zu evaluieren und deren Erfolge und Probleme zu erkennen. Um in Deutschland genauere, möglichst repräsentative Einblicke in die Entwicklung der Integration – über Fortschritte, Stagnation oder auch Rückschritte über die Generationen hinweg – zu gewinnen, müssten die verschiedenen Generationen möglichst differenziert im Vergleich zu den Einheimischen erfasst werden.

Eine entsprechende Auswertung der neuen Mikrozensus-Daten, die seit 2005 nicht mehr nur Ausländer, sondern alle Personen mit Migrationshintergrund erfassen, bietet dazu gewisse Möglichkeiten. Allerdings sind die Facetten der Integration, über die der Mikrozensus Auskunft gibt, recht begrenzt.

Die optimale Lösung ist ein repräsentativer, regelmäßig wiederholter *Integrationssurvey* bzw. ein *Integrationspanel*. Es müsste die wichtigen Integrationsindikatoren²⁹ bei den verschiedenen Migrantengruppen in den verschiedenen Generationen möglichst differenziert erheben. Es darf sich nicht auf die *reine Deskription* des Integrationsverlaufs beschränken, sondern muss *theoriegeleitet* angelegt sein und nicht nur die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Facetten der Integration beachten, sondern weitere mögliche Faktoren, die Integration beeinflussen können, mit berücksichtigen – wie z.B. Migrationsbiographien (unter anderem Migrationsmotive, Bleibeabsichten, Nachwanderung), Gruppengröße, räumliche Konzentration, interethnische und transnationale Netzwerke oder ethnische Gemeinden.³⁰

Wichtig ist des Weiteren eine Verbindung von theoretischen Ansätzen auf der Basis von repräsentativen Surveydaten mit *sozialräumlichen Analysen*. Diese können regionale und lokale Besonderheiten von Integrationsproblemen genauer untersuchen und kleinräumliche, z.B. städtische Integrationsmaßnahmen evaluieren.³¹

Auch die Erforschung der *medialen Integration* steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Darüber, welche Einflüsse von den Ethnomedien ausgehen, die auch von der zweiten und dritten Generation noch genutzt

29 Vgl. z.B. Rainer Geißler, *Einheit – in – Verschiedenheit. Die interkulturelle Integration von Migranten – ein humaner Mittelweg zwischen Assimilation und Segregation*, in: *Berliner Journal für Soziologie*, 14. 2004, S. 287–298.

30 Vgl. z.B. Hartmut Esser, *Sprache und Integration*, Frankfurt a.M./New York 2006, S. 36–39.

31 Vgl. z.B. Karen Schönwalder/Janina Söhn, *Siedlungsstrukturen von Migrantengruppen in Deutschland* (WZB Discussion Paper Nr. SP IV 2007–601), Berlin 2007; Hartmut Häußermann/Walter Siebel, *Die Stadt als Ort der Integration von Zuwanderern*, in: *Vorgänge*, 43. 2004, H. 1, S. 9–19.

werden, wissen wir – sieht man einmal von einigen Studien zu den türkischen Medien ab – so gut wie nichts.³² Hier sind insbesondere Sozialwissenschaftler mit Migrationshintergrund gefragt mit den entsprechenden Sprachkenntnissen, die zur Analyse von russischen, kurdischen, arabischen, italienischen und anderen Ethnomedien erforderlich sind.

Was können Politiker für die nachholende Integration der zweiten und dritten Generation tun? Das Herz des nachholenden Integrationsprozesses schlägt im Bildungs- und Ausbildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt – Bereiche, die im Zentrum anderer Beiträge stehen. Hier soll nur ein sehr allgemeiner, von den jeweiligen Integrationssektoren unabhängiger, übergreifender Punkt einer nachholenden Integrationspolitik kurz angesprochen werden.

Im multikulturellen Kanada treffen Einwanderer in der Regel auf eine allgemeine Stimmung, die man auf die Formel bringen kann ›You are welcome to join us‹. Davon sind wir in Deutschland noch sehr weit entfernt, auch wenn sich in den letzten Jahren der öffentliche Diskurs über ›Ausländer‹ allmählich in einen Diskurs über ›Migration und Integration‹ verwandelt mit einer Verlagerung des Schwerpunktes von ausgrenzenden zu integrativen Elementen. Alle Politikerinnen und Politiker können einen Beitrag zur nachholenden Integration leisten, wenn sie in ihren öffentlichen Äußerungen sehr sensibel mit dem ressentimentanfälligen Thema Migration und Integration umgehen. Probleme, die Einwanderung in allen Gesellschaften mit sich bringt, dürfen nicht tabuisiert werden, aber sie müssen sachlich und behutsam diskutiert werden. Wer sie vergrößernd, schrill und einseitig verzerrt ins Zentrum von Wahlkampf- und Parteipolemiken stellt, behindert die Integration, statt sie zu fördern. Auch in Kanada gibt es durchaus kritische Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen des offiziellen Multikulturalismus. Wenn ein Politiker allerdings Zuwanderer öffentlich in »solche, die uns nützen und solche, die uns ausnützen« einteilen würde oder wenn er im Wahlkampf mit dem Stereotyp des kriminellen Einwanderers auf Stimmenfang gehen würde, dann wäre er sehr schnell von der politischen Bildfläche verschwunden.

32 Geißler/Pöttker (Hg.), Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten.

Wolfgang Seifert

Qualifikation und Arbeitsmarktintegration der ersten und zweiten Generation am Beispiel Nordrhein-Westfalens

Die Qualifikationsstruktur und die Arbeitsmarktteilnahme von Zuwanderern werden im Folgenden am Beispiel Nordrhein-Westfalens untersucht. Hierzu wird der zweiten Generation eine Vergleichsgruppe der ersten Generation gleichen Alters gegenübergestellt. Dabei wird auf die Phase des Berufseinstiegs abgehoben und die Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen gewählt, da in diesem Alter die schulische und berufliche Ausbildung weitgehend abgeschlossen ist. Der Vergleich soll zeigen, ob und inwiefern das deutsche Bildungssystem die zweite Generation prägt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Integration ein dynamischer Prozess ist, der auch von den institutionellen Rahmenbedingungen und der jeweiligen Lage auf dem Arbeitsmarkt in der Phase des Berufseinstiegs beeinflusst wird. Grundsätzlich sollte davon ausgegangen werden, dass die zweite Generation gegenüber einer ersten Generation von Zuwanderern im Vorteil ist, weil sie das deutsche Bildungssystem durchlaufen hat. Die Forschung zur zweiten Generation hat zwar gezeigt, dass es Verbesserungen bei der Qualifikationsstruktur und bei der Arbeitsmarktintegration gegeben hat; wenn jedoch parallel eine Gruppe von Personen ohne Migrationshintergrund betrachtet wird, zeigt sich, dass auch bei diesen der Qualifikationsgrad gestiegen und der Abstand entsprechend geblieben ist. Zwar wurde eine intergenerationale Mobilität im Vergleich zur Elterngeneration festgestellt, doch auch hier gilt, dass diese im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund gering ausfällt; dies wurde zuletzt durch die PISA-Studie wieder bestätigt.

Bei den folgenden Ausführungen wird – auf der Basis des Mikrozensus für Nordrhein-Westfalen – ein Migrationskonzept zugrunde gelegt, das über die traditionelle Unterscheidung nach Staatsangehörigkeit hinausgeht. In der Altersgruppe der 25- bis 35-Jährigen haben 17,1 Prozent eine ausländische Staatsangehörigkeit. Ein deutlich größerer Teil (23,6 Prozent) ist selbst zugewandert. 15,3 Prozent haben Eltern mit Zuwanderungsgeschichte. Da mehrere dieser Merkmale gleichzeitig zutreffen können, ergibt sich insgesamt ein Anteil von 30,1 Prozent von Personen mit Zuwanderungsgeschichte, die

entweder eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen, selbst nach 1949 zugewandert sind oder zugewanderte Eltern haben.¹

Auf eine Betrachtung der dritten Generation wird hier bewusst verzichtet, da sich die generationale Abfolge in der Praxis nicht so vollzieht wie idealtypisch angenommen. Nur bei einem Drittel der Personen der zweiten Generation, die in einer Partnerschaft leben, stammt der Partner aus der zweiten Generation. Rund ein Drittel lebt mit einer Partnerin/einem Partner der ersten Generation und ein weiteres Drittel mit einer Partnerin/einem Partner ohne Zuwanderungsgeschichte zusammen.

Bei dem folgenden Vergleich muss jedoch bedacht werden, dass sich die hier betrachteten Gruppen nach ihrer Herkunft erheblich unterscheiden. Die Zusammensetzung der zweiten Generation ist stark von der Phase der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik Deutschland geprägt. 52,0 Prozent der zweiten Generation haben Eltern türkischer Herkunft, und bei weiteren 35,2 Prozent stammen die Eltern aus einem anderen Anwerbeland. Bei der ersten Generation ist etwas mehr als ein Viertel aus der Türkei zugewandert (27,2 Prozent), aber immerhin 22,5 Prozent kamen aus einem Land außerhalb Europas und 16,9 Prozent aus einem osteuropäischen Land.

Bildungsstruktur

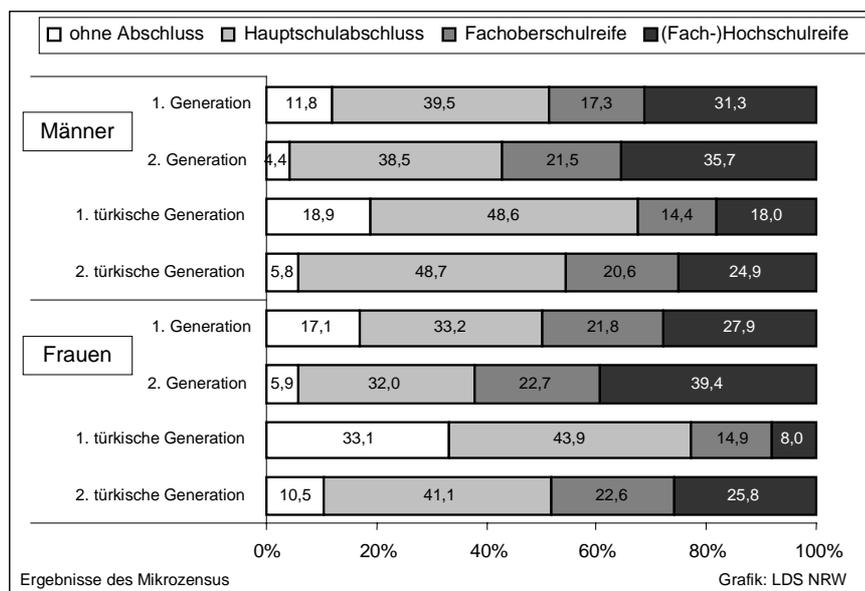
Bei den allgemeinbildenden Abschlüssen zeigt sich, dass sowohl bei Männern als auch bei Frauen die zweite Generation eine günstigere Bildungsstruktur aufweist als die erste (s. Schaubild 1). Sie bleibt seltener ohne einen Schulabschluss und erlangt häufiger die (Fach-)Hochschulreife. Besonders deutlich sind die Unterschiede bei Frauen türkischer Herkunft: In der zweiten Generation sind 10,5 Prozent ohne allgemeinbildenden Abschluss, in der ersten hingegen 33,1 Prozent. Die (Fach-)Hochschulreife hat mehr als ein Viertel der türkischen Frauen der zweiten Generation erlangt, bei der ersten Generation sind es lediglich 8,0 Prozent.

Bei der ersten und zweiten Generation zeigen sich jedoch unterschiedliche geschlechtsspezifische Muster. In der ersten Generation haben Männer häufiger höhere Schulabschlüsse erreicht als Frauen. Besonders deutlich ist dies wiederum bei Personen türkischer Herkunft: 8,0 Prozent der Frauen verfügen über die (Fach-)Hochschulreife, bei den Männern sind es 18,0 Prozent. Ein Drittel der türkischen Frauen der ersten Generation verfügt über keinen allgemeinbildenden Abschluss, bei der entsprechenden Gruppe der Männer sind es 18,9 Prozent. Anders dagegen bei der zweiten Generation: Hier ver-

1 Die Definition des Statistischen Bundesamtes geht hier weiter und weist auch Kindern in der dritten Generation, deren Eltern eingebürgert wurden, einen Migrationshintergrund zu.

fügen Frauen häufiger über höhere Bildungsabschlüsse. 39,4 Prozent der Frauen der zweiten Generation haben einen (Fach-)Hochschulabschluss, bei den Männern sind es 35,7 Prozent. Dies könnte ein Effekt des deutschen Bildungssystems sein, denn hier erreichen Frauen allgemein häufiger höhere Abschlüsse als Männer.

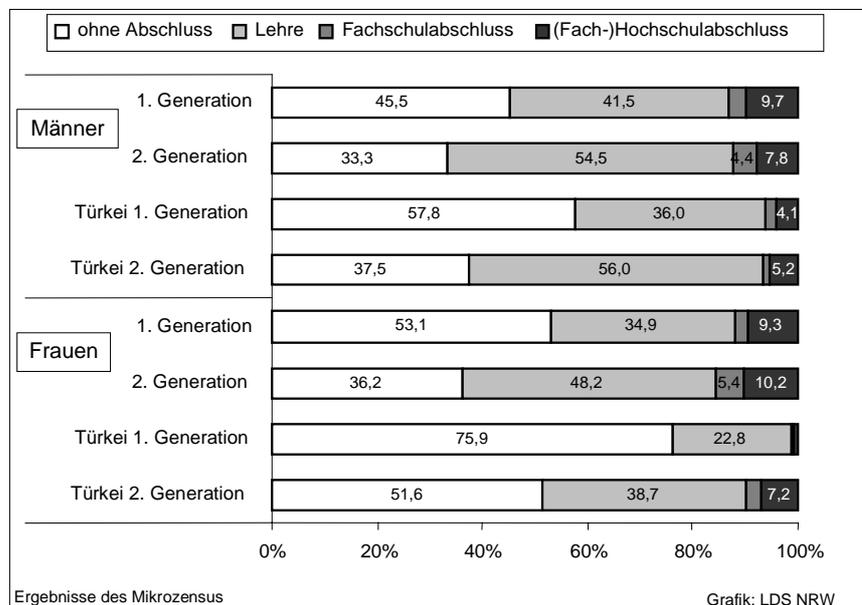
Schaubild 1: Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation, Geschlecht und höchstem allgemeinbildenden Abschluss 2005



Auch bei den beruflichen Abschlüssen lässt sich bei der zweiten Generation sowohl bei Männern als auch bei Frauen ein höherer Bildungsgrad erkennen als bei der ersten (siehe Schaubild 2). Eine gewisse Ausnahme stellen Männer der zweiten Generation dar. Zwar bleiben sie mit einem Anteil von einem Drittel seltener ohne beruflichen Bildungsabschluss als die erste Generation, von der 45,5 Prozent über keinen beruflichen Abschluss verfügen, erreichen jedoch seltener einen (Fach-)Hochschulabschluss. 7,8 Prozent der Männer der zweiten Generation verfügen über einen (Fach-)Hochschulabschluss im Vergleich zu 9,7 Prozent der ersten Generation der gleichen Altersgruppe. Den durchschnittlich niedrigsten beruflichen Bildungsgrad weisen Frauen türkischer Herkunft der ersten Generation auf. Drei Viertel von ihnen haben kei-

nen beruflichen Bildungsabschluss, weniger als 1 Prozent hat einen (Fach-) Hochschulabschluss.

Schaubild 2: Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation, Geschlecht und höchstem berufsbildenden Abschluss 2005



Der Vergleich der Geschlechter zeigt, dass Männer der ersten Generation deutlich häufiger über einen beruflichen Bildungsabschluss verfügen als Frauen. Dennoch haben 9,3 Prozent der jüngeren Frauen der ersten Generation einen (Fach-)Hochschulabschluss und somit nur ein etwas kleiner Teil als bei den Männern (9,7 Prozent). Bei der zweiten Generation ist dies umgekehrt. 10,2 Prozent der Frauen haben hier einen Hochschulabschluss, aber nur 7,8 Prozent der Männer. Dies gilt auch für die türkische zweite Generation: 7,2 Prozent der Frauen erreichen die (Fach-)Hochschulreife im Vergleich zu 5,2 Prozent der Männer. Zwar bleiben Frauen der zweiten Generation häufiger ohne beruflichen Abschluss als Männer, bei den Fachschul- und (Fach-)Hochschulabschlüssen sind sie hingegen erfolgreicher.

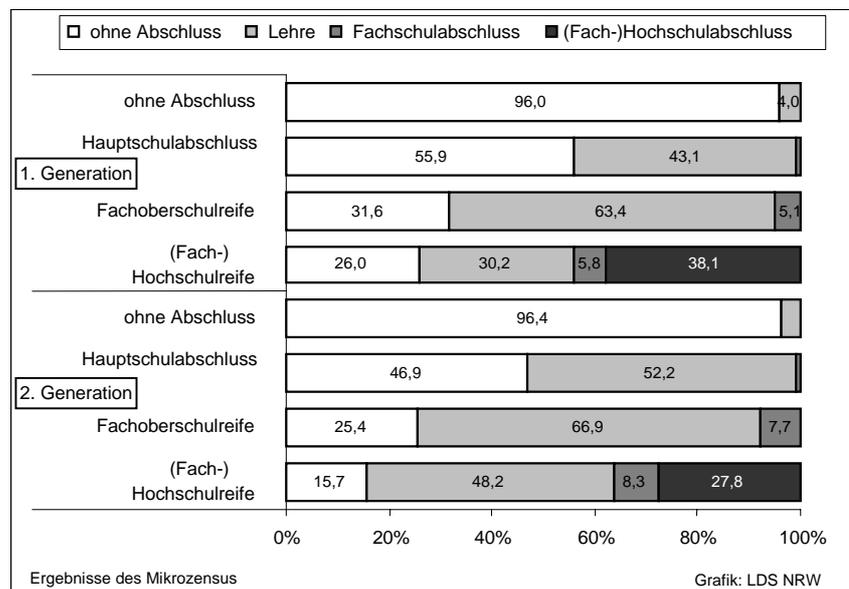
Allerdings muss festgehalten werden, dass die Hürden für das Erreichen eines Hochschulabschlusses in Nordrhein-Westfalen sehr hoch sind. Insgesamt erreichen nur 6,0 Prozent der Türcinnen und Türken im Alter von

25 bis 35 Jahren einen (Fach-)Hochschulabschluss. In der Türkei liegt dieser Wert bei dieser Altersgruppe mit 12,0 Prozent genau doppelt so hoch. Der geringe Bildungserfolg junger Türkinnen und Türken kann nicht auf eine geringe Bildungsorientierung, auf die Religion oder auf die Rolle der Frau zurückgeführt werden, sonst müssten sich entsprechende Faktoren in der Türkei ebenfalls negativ auswirken. Auch die Annahme einer negativen Selektion bei der Anwerbung scheint nicht plausibel, da bezogen auf die Sozialstruktur des Herkunftslandes eher von einer positiven Selektion ausgegangen werden muss, da in der Phase der Anwerbung die Jungen und Motivierten gewandert sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die niedrigen Akademikerquoten bei der Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte ein Effekt des Bildungssystems sind. Insbesondere an den Übergängen lassen sich jeweils Benachteiligungen für die Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte erkennen. Diese Benachteiligungen kumulieren sich bis zum Eintritt in den Arbeitsmarkt erheblich.

Die Problematik der Übergänge

Im Folgenden wird exemplarisch ein Übergang dargestellt, und zwar der von der allgemeinbildenden in die berufliche Ausbildung. Dabei zeigt sich, dass für die Gruppe, die keinen allgemeinbildenden Abschluss hat, auch die berufliche Integration scheitert (s. Schaubild 3). Sowohl bei der zweiten als auch bei der ersten Generation bleiben nahezu alle, die keinen allgemeinbildenden Abschluss haben, auch ohne beruflichen Abschluss. Dies gilt für Personen ohne Zuwanderungsgeschichte zwar ebenfalls, allerdings ist hier der betroffene Personenkreis kleiner. Je höher der schulische Abschluss, desto höher sind auch die Übergangsprobleme der Personen im Vergleich zu jenen ohne Zuwanderungsgeschichte. Bei der Gruppe mit Hauptschulabschlüssen schafft immerhin die Hälfte der zweiten Generation den Übergang in eine Lehre, bei der ersten Generation sind es 43,1 Prozent. Von denen mit Fachoberschulreife bleibt ein Viertel der zweiten und knapp ein Drittel der ersten Generation ohne Berufsausbildung. Für jene, die die (Fach-)Hochschulreife erreicht haben, stellt sich der Übergang wenig günstig dar. Ein Viertel der Angehörigen der ersten Generation mit (Fach-)Hochschulreife bleibt ohne beruflichen Bildungsabschluss, bei der zweiten Generation sind es 15,7 Prozent. Aber: 38,1 Prozent der ersten Generation mit (Fach-)Hochschulreife erreichen auch einen (Fach-)Hochschulabschluss, bei der zweiten Generation liegt dieser Wert nur bei 27,8 Prozent. Gerade für den kleinen Teil der besser Gebildeten der zweiten Generation bestehen somit erhebliche Probleme beim Übergang in die berufliche Ausbildung.

Schaubild 3: Zusammenhang von schulischer und beruflicher Bildung: Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation 2005



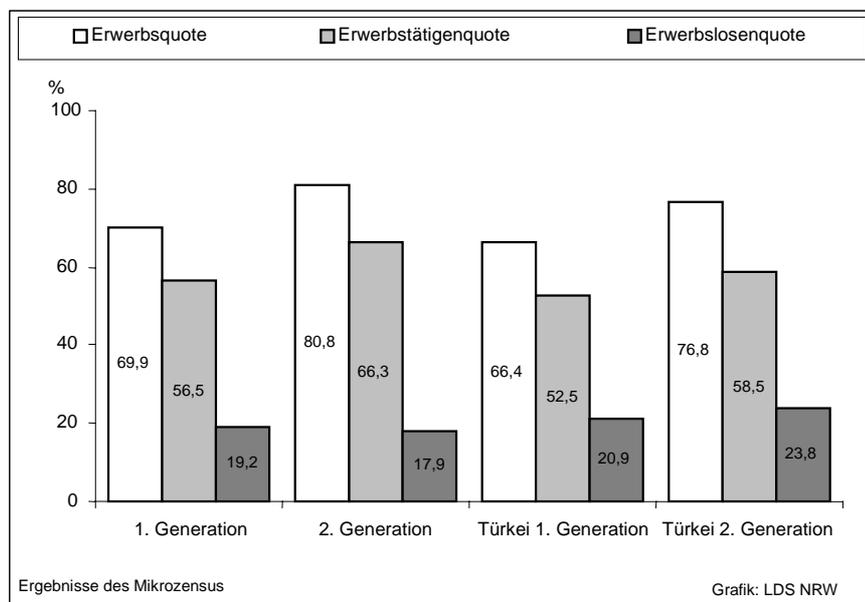
Der Eintritt in den Arbeitsmarkt

Aufgrund der Bildungsstruktur gestaltet sich der Übergang von der beruflichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt schwierig. Wird zunächst die Erwerbsquote, definiert als Anteil der Erwerbspersonen (Erwerbstätige und Erwerbslose) an den Personen im Alter von 25 bis 35 Jahren, als Indikator der Erwerbsorientierung betrachtet, so zeigt sich, dass diese bei der zweiten Generation höher ist (s. Schaubild 4). 80,8 Prozent der zweiten Generation sind Erwerbspersonen, bei der ersten Generation sind es 69,9 Prozent. Bei Türcinnen und Türken liegt die Erwerbsorientierung generell niedriger. Aber auch hier zeigt sich bei der zweiten Generation eine höhere Erwerbsquote (76,8 Prozent) als bei der ersten (66,4 Prozent). Bei der Erwerbstätigenquote (Anteil der Erwerbstätigen an den Personen der entsprechenden Altersgruppe) werden ähnliche Tendenzen deutlich: eine jeweils höhere Erwerbstätigenquote der zweiten Generation und eine niedrigere Erwerbstätigenquote der Türcinnen und Türken im Vergleich zur jeweils entsprechenden Generation.

Die hohen Erwerbslosenquoten sowohl der ersten als auch der zweiten Generation spiegeln deren Probleme am Arbeitsmarkt deutlich wider. Die

Unterschiede nach der Generation sind hier vergleichsweise gering. Bei der ersten Generation liegt die Erwerbslosenquote bei 19,2 Prozent, bei der zweiten bei 17,9 Prozent. Bei den Türcinnen und Türken ist die Erwerbslosenquote noch höher, die Quote der zweiten Generation (23,8 Prozent) übersteigt dabei jene der ersten (20,9 Prozent).

Schaubild 4: Bevölkerung mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation und Erwerbsbeteiligung 2005

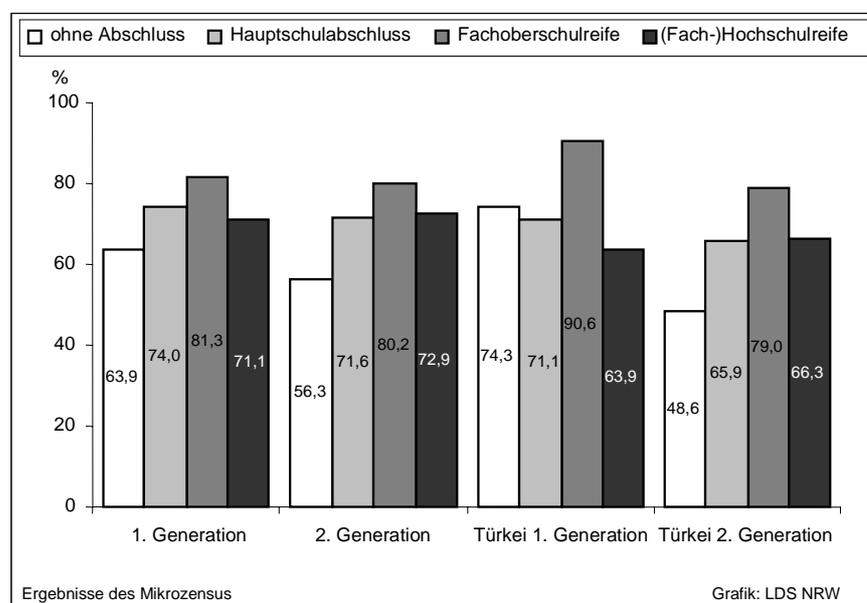


Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich die Erwerbstätigenquoten nach Geschlecht und allgemeinbildenden Abschlüssen unterscheiden. Um Verzerrungen zu vermeiden, beziehen sich die folgenden Angaben nur auf Personen, die keine allgemeinbildende Schule mehr besuchen und sich nicht in einer beruflichen oder Hochschulausbildung befinden. Bei Männern zeigt sich sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Generation, dass die Erwerbstätigenquote parallel zur Qualifikation zunächst ansteigt (s. Schaubild 5). Dabei fällt auf, dass nicht die zweite Generation – mit Ausnahme der (Fach-)Hochschulreife – höhere Erwerbsquoten aufweist, sondern die erste. Insbesondere bei der Gruppe der Männer ohne allgemeinbildenden Abschluss weist die erste Generation mit 63,9 Prozent im Vergleich zur zweiten (56,3 Prozent) eine höhere Erwerbstätigenquote auf. Die bestqualifizierte Gruppe, Personen mit (Fach-)Hochschulreife, weisen jedoch nicht die höchste

Erwerbstätigenquote auf, wie zu erwarten gewesen wäre. Deren Erwerbstätigenquoten liegen in etwa so hoch wie bei Männern mit Hauptschulabschluss.

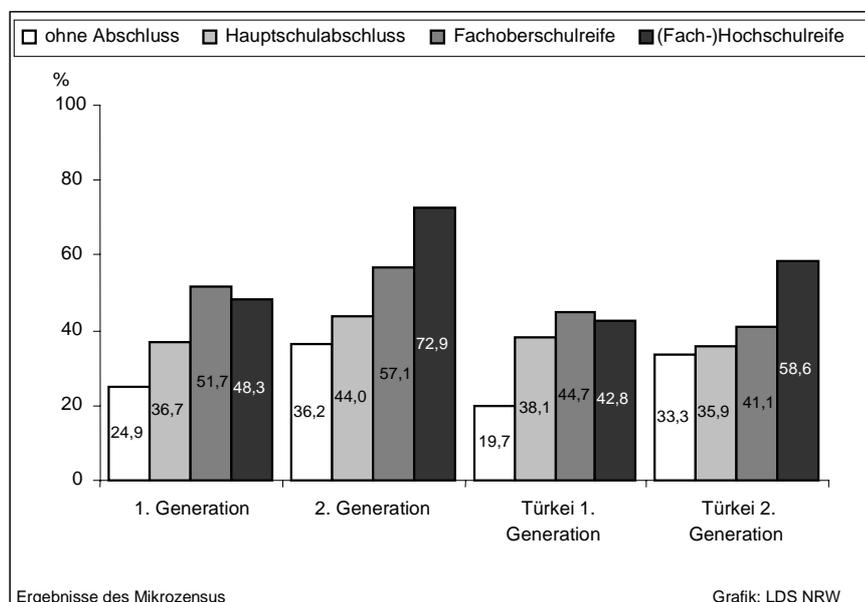
Bei den Türken der ersten Generation weist die Gruppe ohne allgemeinbildenden Abschluss mit 74,3 Prozent eine sehr hohe Erwerbstätigenquote auf. Gleiches gilt für türkische Männer mit Fachoberschulreife. Mit einer Erwerbstätigenquote von 90,6 Prozent weisen sie eine weit überdurchschnittliche Erwerbsbeteiligung auf. Die Erwerbsbeteiligung der türkischen Männer der ersten Generation mit (Fach-)Hochschulreife liegt mit 63,9 Prozent wesentlich niedriger. Bei den Männern der türkischen zweiten Generation steigt die Erwerbstätigenquote zunächst parallel zum Bildungsgrad an, liegt allerdings niedriger als bei der ersten Generation. Auch für die zweite Generation gilt, dass Männer mit (Fach-)Hochschulreife eine niedrigere Erwerbstätigenquote aufweisen als jene mit Fachoberschulreife, allerdings liegt ihre Erwerbstätigenquote mit 66,3 Prozent etwas über der der ersten Generation (63,9 Prozent).

Schaubild 5: Erwerbstätigenquoten der Männer mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation und höchstem allgemeinbildenden Abschluss 2005



Bei den Frauen ergibt sich ein anderes Bild. Hier steigt die Erwerbstätigenquote der zweiten Generation kontinuierlich mit dem Bildungsgrad an (s. Schaubild 6). 36,2 Prozent der Frauen ohne allgemeinbildenden Abschluss sind erwerbstätig. Dies gilt bei der Gruppe mit (Fach-)Hochschulreife für 72,9 Prozent. Dies entspricht exakt dem Wert der Männer. Auf allen anderen Bildungsstufen weisen Frauen der zweiten Generation niedrigere Erwerbstätigenquoten auf. Auch für die Frauen der zweiten Generation türkischer Herkunft gilt, dass die Erwerbstätigenquoten mit dem Bildungsgrad steigen. Der Anstieg auf den ersten Stufen fällt jedoch nicht sehr stark aus. Zwischen den Frauen türkischer Herkunft mit Fachoberschulreife (41,1 Prozent) und jenen mit (Fach-)Hochschulreife (58,6 Prozent) zeigt sich jedoch ein deutlicher Unterschied. Dennoch ist die Erwerbsbeteiligung von Frauen türkischer Herkunft auch auf der obersten Bildungsstufe – wie auch bei den darunterliegenden – niedriger als bei den Männern.

Schaubild 6: Erwerbstätigenquoten der Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation und höchstem allgemeinbildenden Abschluss 2005



Die Erwerbstätigenquoten der Frauen der ersten Generation liegen auf allen Ebenen unter denen der zweiten Generation. Wie auch bei Männern der ersten Generation ist die Erwerbstätigenquote der Frauen mit (Fach-)Hoch-

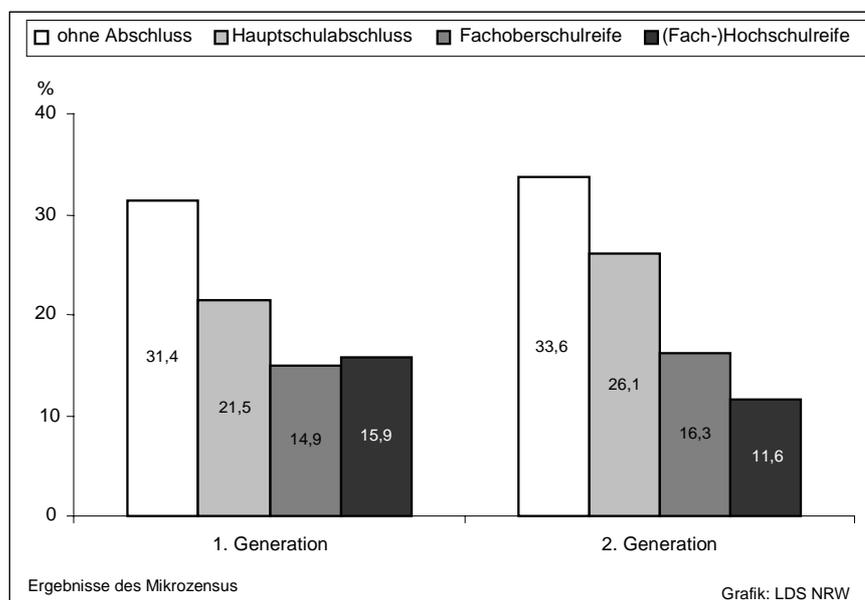
schulreife niedriger als bei Frauen mit Fachoberschulreife. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Türkinnen der ersten Generation, wobei hier die Erwerbstätigenquoten allgemein etwas niedriger liegen. Dies gilt jedoch nicht für Frauen mit einem Hauptschulabschluss, hier weist die erste Generation eine etwas höhere Erwerbstätigenquote auf als die zweite.

Erwerbslosigkeit

Die Phase des Übergangs in den Arbeitsmarkt ist bei der ersten und bei der zweiten Generation in hohem Maße von Erwerbslosigkeit gekennzeichnet. Aufgrund geringer Fallzahlen bei den Personen mit höheren Bildungsabschlüssen können hier keine Daten für die Bevölkerung mit türkischer Herkunft ausgewiesen werden.

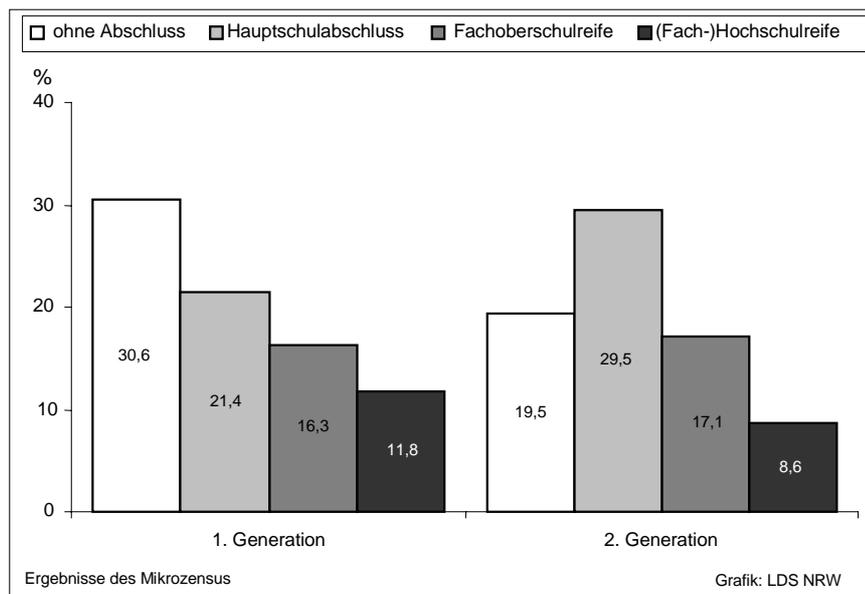
Bei den Männern ohne schulischen Bildungsabschluss beläuft sich die Erwerbslosenquote in der zweiten Generation auf etwas mehr als ein Drittel der Erwerbspersonen und in der ersten Generation auf weniger als ein Drittel

Schaubild 7: Erwerbslosenquoten der Männer mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation und höchstem allgemeinbildenden Abschluss 2005



(s. Schaubild 7). Bei den Männern mit einem Hauptschulabschluss sind 21,5 Prozent der Erwerbspersonen der ersten Generation und 26,1 Prozent der zweiten Generation erwerbslos. Bei der Gruppe mit Fachoberschulreife liegen diese Werte bei 14,9 (erste Generation) und 16,3 Prozent (zweite Generation). Bei den Männern mit (Fach-)Hochschulreife weist die zweite Generation mit 11,6 Prozent eine niedrigere Erwerbslosenquote auf als die erste (15,9 Prozent). Der vergleichsweise niedrige Wert für die zweite Generation liegt aber noch immer über dem Landesdurchschnitt Nordrhein-Westfalens.

Schaubild 8: Erwerbslosenquoten der Frauen mit Zuwanderungsgeschichte im Alter von 25 bis 35 Jahren nach Generation und höchstem allgemeinbildenden Abschluss 2005



Unter den Frauen ohne Abschluss sind 19,5 Prozent der zweiten Generation erwerbslos im Vergleich zu 30,6 Prozent der ersten Generation. Allerdings kann dies auch auf einen Rückzug dieser Frauen vom Arbeitsmarkt hindeuten. Bei der Gruppe mit Hauptschulabschluss weisen Frauen der zweiten Generation eine Erwerbslosenquote von 29,5 Prozent auf, bei der ersten Generation sind es 21,4 Prozent (s. Schaubild 8). Niedrigere Erwerbslosenquoten weisen Frauen mit Fachoberschulreife auf. Sie liegen bei 16,3 Prozent bei der ersten und 17,1 Prozent bei der zweiten Generation. Für Frauen mit (Fach-)Hochschulreife zeigt sich ein günstiges Bild. Die Erwerbslosenquote

der ersten Generation liegt bei 11,8 Prozent, die der zweiten Generation bei 8,6 Prozent.

Fazit und Darstellung des Forschungsbedarfs

Die Arbeitsmarktsituation in der Phase des beruflichen Einstiegs der ersten und der zweiten Generation ist in hohem Maße durch Erwerbslosigkeit gekennzeichnet. Für die gering Qualifizierten ist dies wenig überraschend, auffallend ist dagegen, dass auch die Erwerbslosenquoten derer mit (Fach-) Hochschulreife über dem Landesdurchschnitt von Nordrhein-Westfalen liegen. Frauen mit Zuwanderungsgeschichte sind in der zweiten Generation erfolgreicher, sowohl bei den schulischen als auch den beruflichen Bildungsabschlüssen. Dies könnte ein Effekt des deutschen Bildungssystems sein. Allerdings ist der Bildungserfolg der zweiten Generation insgesamt als sehr niedrig zu bewerten. Dies drückt sich auch in dem extrem niedrigen Anteil von Personen mit (Fach-)Hochschulabschluss aus.

Zum Übergang von Zuwanderern auf den Arbeitsmarkt liegen zahlreiche Forschungsarbeiten vor. Insgesamt besteht hier eher ein Umsetzungs- als ein Forschungsdefizit. Dennoch lassen sich wichtige Faktoren erkennen, die noch vergleichsweise wenig erforscht sind. Ein zentrales Problem besteht bei den jeweiligen Übergängen im Bildungssystem. Wie Studien zeigen, sind Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte an allen Übergängen benachteiligt. Dies gilt schon bei der Einschulung, wo mehr Kinder mit Zuwanderungsgeschichte zurückgestellt werden als andere. Das Problem der Übergänge wird mit dem geplanten Bildungspanel² gut zu erforschen sein, sodass diese Forschungslücke in absehbarer Zeit geschlossen werden kann.

Forschungsbedarf besteht bezogen auf die besser Gebildeten mit Zuwanderungsgeschichte. Für die erste Generation lassen sich Erklärungen für deren ungünstige Arbeitsmarktposition finden, wie Nichtanerkennung oder Nichtwürdigung von im Ausland erworbenen Abschlüssen, für die zweite Generation gilt dies jedoch nicht. Gerade für den kleinen Teil, der das deutsche Bildungssystem mit Erfolg durchlaufen hat, könnte eine positive Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt erwartet werden. Dies ist jedoch nicht der Fall. Hier gilt es zu untersuchen, welche Mechanismen hinter den geringen

2 Das nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) wird mittel- und langfristig eine aussagekräftige Datenbasis für eine am Lebenslauf orientierte Bildungsberichterstattung liefern und somit die strukturellen Rahmenbedingungen für die empirische Bildungsforschung in Deutschland verbessern. Das Bildungspanel soll in einer Längsschnittperspektive alle bildungsbiographischen Etappen erfassen, Kernkompetenzen messen und durch Parallelbefragungen von Schüler(inne)n, Lehrer(inne)n und Eltern Analysen aus einer Struktur-, Institutionen- und Akteursperspektive ermöglichen.

Arbeitsmarkterfolge von besser qualifizierten Personen mit Zuwanderungsgeschichte stehen – dies gilt insbesondere für die zweite Generation, sollte aber auch für die Zuwanderung von höher Qualifizierten thematisiert werden. Hierzu gilt es, die Funktionsmechanismen des Arbeitsmarktes, aber auch des Bildungssystems genauer zu untersuchen.

Die PISA-Studie hat gezeigt, dass Deutschland das Land ist, in dem der soziale Status der Eltern am häufigsten auf die Kinder vererbt wird, das heißt soziale Mobilität findet vergleichsweise selten statt. Untersucht werden muss, welche Rolle das Bildungssystem hierbei spielt.

Ingrid Gogolin

Die Chancen der Integrationsförderung und der Bildungserfolg der zweiten Generation

»Menschen mit Migrationshintergrund sind mit allen Kräften in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt zu integrieren, keinem Kind und Jugendlichen dürfen wegen seines Aufenthaltsrechtlichen Status Bildungschancen verweigert werden.«

Die Bundesregierung, Der Nationale Integrationsplan 2007, S. 62.

Chancengleichheit ist faktisch eine Illusion.¹ Aber zugleich ist die Reproduktion von in höchstem Maße ungleichen Bildungschancen kein unabwendbares Schicksal. Sie ist vielmehr das Produkt von nicht vollständig ausgenutzten Handlungsmöglichkeiten in einem Bildungssystem. Die jüngsten Schulleistungsvergleichsstudien – IGLU und PISA 2006 – haben dies erneut zutage gefördert; sie haben im internationalen Vergleich gezeigt, dass es manchen Bildungssystemen besser gelingt als anderen, die Abhängigkeit von sozialer, sprachlicher, kultureller Herkunft und Bildungserfolgchancen zu lockern.

Im Folgenden geht es zunächst um auf dieses Ziel gerichtete bildungspolitische Bemühungen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren. Sodann stehen die Ergebnisse der jüngsten Schulleistungsvergleichsstudien und einige zentrale Ansätze bisheriger Suche nach Ursachen für die Leistungsdisparitäten im Vordergrund. Abschließend soll eine Forschungsperspektive aufgezeigt werden, die diese Ursachensuche in das Feld der Schule und des Unterrichts hinein erweitert.

1 Teile des folgenden Textes sind bereits in ähnlicher Form an anderer Stelle publiziert worden, zuletzt in: Ingrid Gogolin: Migration und Bildungsgerechtigkeit, in: Eckart Liebau/Jörg Zirfas (Hg.), Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit, Opladen 2008, S. 55–68.

Bildungspolitisches Bemühen um Integration: ein Rückblick

Auch in Deutschland bestand und besteht die Absicht zur Lockerung der Abhängigkeit zwischen sozialer, sprachlicher, kultureller Herkunft und Bildungserfolgchancen – die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind davon nicht ausgenommen, wie das Zitat aus dem Nationalen Integrationsplan zeigt, das dem Beitrag als Motto vorangestellt ist. Bei einer rückblickenden Betrachtung tritt klar zutage, dass es seit den 1960er Jahren zahlreiche Anstrengungen gegeben hat, die Nachteile Zugewanderter im hiesigen Schulsystem zu verringern. Zugunsten ihrer Integration und Förderung wurde eine Vielzahl von Maßnahmen in die Wege geleitet. Das Bekenntnis dazu, ihnen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, findet sich in jedem einschlägigen Präambel-Text, so etwa auch zu den Schulgesetzen der Bundesländer. Es ist in Richtlinien und Lehrpläne eingeflossen; die Konferenz der Kultusminister der Länder hat verschiedene beachtenswerte Empfehlungen dazu verabschiedet – beispielsweise eine Empfehlung zum interkulturellen Lernen. Die Fülle der Ratschläge, Vorschriften und Versuche, die an der Wende zum 21. Jahrhundert zu diesem Thema existierte, wurde in einer umfangreichen Untersuchung zu allen 16 Bundesländern dokumentiert.²

Eine Fortschreibung dieser Bestandsaufnahme bis zum Jahr 2008 würde zutage fördern, dass der Eifer in der Produktion von Regelungen, Erklärungen, praktischen Versuchen, die sich zugunsten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken sollen, kaum nachgelassen hat. Hierzu zählt beispielsweise ein Programm zur ›Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FÖRMIG)‹, das noch von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) initiiert wurde und bis 2009 in zehn deutschen Bundesländern läuft.³ Im Politikfeld Bildung in Deutschland kann man also durchaus von Integrationsbemühungen für Zuwanderer seit den 1960er Jahren sprechen.

Eines der Indizien dafür, dass dem Problem der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund schon seit längerer Zeit Interesse entgegengebracht wird, ist, dass die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

2 Vgl. Ingrid Gogolin/Ursula Neumann/Lutz Reuter, Schulbildung für Kinder von Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung, Münster/New York 2001.

3 Das Programm wird nach Schließung der BLK im Zuge der sogenannten Föderalismusreform unter der Regie der zehn beteiligten Länder entsprechend dem ursprünglichen Plan bis 2009 fortgesetzt. Programmträger ist das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg; Sprecherin ist die Verfasserin dieses Beitrags. Eine Darstellung des Programms findet sich unter www.blk-foermig.uni-hamburg.de

und Forschungsförderung auch schon in den 1970er und 1980er Jahren insgesamt 85 Modellversuche initiiert hat, die seinerzeit unter dem Motto ›Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem‹ standen. Im 1987 publizierten Abschlussbericht über diese Maßnahmen heißt es: »Wenn heute von offizieller Seite davon gesprochen wird, daß sich die Bildungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien deutlich gebessert haben, so ist dieser Sachverhalt neben einer sich anbahnenden Normalisierung der Schullaufbahn der sog. zweiten und dritten Migrantengeneration in hohem Maße der Förderwirkung der zahlreichen und vielgestaltigen Modellversuche im Ausländerbereich zu verdanken«.⁴

Inzwischen ist klar, dass diese Einschätzung viel zu optimistisch war. Richtig ist zwar, dass sich die »Bildungsverhältnisse« der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber den 1960er und 1970er Jahren verbessert haben. Im Schuljahr 1977/78 besuchten nur drei von vier schulpflichtigen ausländischen Kindern bzw. Jugendlichen überhaupt eine allgemeinbildende Schule und nur etwa jeder zweite Schulpflichtige im entsprechenden Alter eine berufsbildende Schule. Nur ein Drittel der schulpflichtigen Ausländer erreichte einen deutschen Schulabschluss; nur ein Sechstel der ausländischen Jugendlichen kam in den Genuss einer Berufsausbildung.⁵ Dieser Zustand ist inzwischen überwunden. Nicht überwunden aber ist die Erzeugung ungleicher Bildungschancen und einer gemessen an den Leistungen ungerechten Steuerung von Bildungsbiographien im deutschen Bildungssystem; das gilt sowohl für das allgemeinbildende als auch für das Berufsbildungssystem.

Leistungsdisparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

Insbesondere die Studien der jüngeren Bildungsforschung haben die Disparitäten immer wieder hervortreten lassen. Ein kurzer Blick auf die ersten deskriptiven Befunde der Studien IGLU und PISA 2006 soll illustrieren, was sich mit Blick auf die Leistungen und Übergänge im allgemeinbildenden Schulwesen erkennen lässt.

4 Hartmut Esser/Michael Steindl, Modellversuche zur Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem. Bericht über eine Auswertung im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1987, S. 134.

5 Vgl. Klaus Klemm, Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen, in: Georg Hansen/Klaus Klemm (Hg.), Kinder ausländischer Arbeiter, Essen 1979, S. 31–44.

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) von 2006⁶ hat erneut die Leseleistungen der Viertklässler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu nichtzugewanderten Kindern ermittelt. Wie schon 2003, wurde auch diesmal festgestellt, dass Unterschiede in den Leistungen in allen in die Untersuchung einbezogenen Staaten auftreten. In der Migration scheint also ein Anlass für Nachteile für den Leistungserfolg zu liegen, der von Bildungssystemen nur schwer ausgeglichen werden kann – es sei denn, die Zuwanderer entstammten besonders begünstigten gesellschaftlichen Gruppen.⁷

Aber zugleich gibt es Spielräume, die offenbar in verschiedenen Bildungssystemen, die vor vergleichbare Aufgaben gestellt sind, unterschiedlich genutzt werden. Dabei nun aber schneidet Deutschland schlecht ab. Hier ist die erzeugte Leistungsdifferenz – nach wie vor – besonders groß. In IGLU 2006 liegt der Abstand zwischen Zuwanderern und Einheimischen im Durchschnitt bei 48 Punkten, also einer halben Standardabweichung.⁸ Betrachtet man die erreichte Lesekompetenz genauer, so erweist sich der Abstand der Zuwanderer zu den Kindern ohne Migrationshintergrund als gravierend. Etwa 70 Prozent der Kinder aus zugewanderten Familien, aber nur knapp 40 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund erreichen nach vier Schuljahren nicht mehr als eine mittlere Lesekompetenz (Kompetenzstufe III); die höchste Kompetenzstufe erklimmen knapp 15 Prozent der Kinder ohne Migrationshintergrund, aber nicht einmal 4 Prozent der Kinder mit zugewanderten Eltern.⁹ Gegenüber IGLU 2001 erreichten die Kinder aus zugewanderten Familien zwar jetzt eine (mit 7 Punkten) geringfügig höhere Leistung, aber der Abstand zu Kindern, in deren Familien kein Migrationshintergrund vorliegt, ist beinahe unverändert.

Erheblich größer als in den Grundschulen war in den bisherigen PISA-Studien der Leistungsabstand, der bei den 15-Jährigen gemessen wurde. Die mittleren Kompetenzunterschiede betragen in PISA 2000 und 2003 für einige Migrationsgruppen ca. 100 Punkte – eine ganze Standardabweichung, oder auch: die Lernleistung mehrerer Schuljahre. Besonders gravierend und verstörend war das Ergebnis, dass die durchschnittlichen Kompetenzen von Jugendlichen, die selbst nach Deutschland eingewandert sind (also die Ange-

6 Wilfried Bos u.a., IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster 2007.

7 Petra Stanat/Gayle Christensen, Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich (BMBF, Bildungsforschung, Bd. 19), Bonn/Berlin 2006, S. 69–80.

8 Vgl. hierzu und zum Folgenden Knut Schwippert u.a., Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich, in: Wilfried Bos u.a., IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster/New York 2007, S. 249–269.

9 Ebd., S. 253.

hörigen der ersten Generation), höher waren als die der Schülerinnen und Schüler, die ihren gesamten Bildungsweg in einer deutschen Schule absolviert hatten. Dieses Ergebnis widerspricht den Erwartungen und Erfahrungen aus anderen Zuwanderungsländern; üblicherweise bedeutet es einen Vorteil, nicht einen Nachteil, das Bildungssystem des neuen Lebenslandes so lange wie möglich, am besten von der Einschulung an zu durchlaufen.

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2006¹⁰ sind in dieser Hinsicht kaum verändert gegenüber denen der vorangegangenen Studien. Die Leistungsdisparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen weiterhin in allen gemessenen Bereichen – Lesen, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz. Die Unterschiede sind bei Jugendlichen der zweiten Generation und jenen mit einem im Ausland geborenen Elternteil gegenüber PISA 2003 leicht gestiegen.¹¹ Bei Jugendlichen der ersten Generation sind die Differenzen der Lesekompetenz etwas geringer geworden. Mit Blick auf den Kontext, in dem dieser Beitrag steht, ist das folgende Ergebnis relevant: »Wie in PISA 2000, ist das Kompetenzniveau von Jugendlichen der Ersten Generation in allen Domänen höher als das Kompetenzniveau der Zweiten Generation.«¹² Im internationalen Vergleich ist Deutschland in der Studie von 2006 der Staat mit den größten Kompetenzunterschieden zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Das gilt auch für die Leistungsdisparitäten der Jugendlichen mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil. In den meisten Staaten erreichen solche Jugendlichen durchschnittlich etwa die gleichen Kompetenzen wie die Nichtzugewanderten; aber auch in dieser Gruppe ist das Leistungsniveau in Deutschland »statistisch bedeutsam niedriger«¹³ als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ähnliche Werte erreichen nur Belgien, Luxemburg und die Schweiz.

Von der Zielsetzung, Bildungserfolg in relativer Unabhängigkeit von der Herkunft zu ermöglichen, ist das deutsche Bildungssystem mithin deutlich weiter entfernt, als dies gewünscht und intendiert ist.

10 PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster/New York 2007.

11 Oliver Walter/Päivi Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), PISA 2006, S. 337–366, hier S. 338.

12 Ebd., S. 349.

13 Ebd.

Erklärungsversuch: Kontextfaktoren

Der Leistungsrückstand Zugewanderter, der in IGLU und PISA 2006 erneut gemessen wurde, ist durch die soziale Lage der Familien mit Migrationshintergrund und ihr im Vergleich zur altansässigen Elternschaft geringeres kulturelles Kapital teilweise erklärbar.¹⁴ Soziale Herkunft ist also wichtig, nach den vorliegenden Analysen aber keineswegs allein entscheidend für die Disparitäten in den Leistungen Zugewanderter und Einheimischer.

In der bisherigen Forschung, die die Unterschiede genauer erklären sollte, sind verschiedene Spuren verfolgt worden – bislang primär solche, die Merkmalen und Eigenschaften der Migranten selbst bzw. ihrer Lebenslage eingeschrieben sind. Dabei gibt es verschiedene Such-Traditionen. So ist man beispielsweise wiederkehrend intensiv der Frage nachgegangen, ob in der (staatlichen) Herkunft Erklärungen liegen. Schon in den 1980er Jahren gab es die starke Vermutung, dass das Phänomen der unterschiedlichen Verteilung von Bildungserfolgen auf Schülergruppen nach der (staatlichen) Herkunft mentalitäts- (oder kultur-, milieu-)bedingte Gründe habe. Eine davon nicht ganz klar zu trennende Annahme war, dass Ursachen in (erneut: nach Mentalität, Kultur, Milieu) unterschiedlichen Strategien der Gestaltung des Integrationsprozesses durch die Zugewanderten liegen. Bislang haben aber diese Erklärungsversuche keine befriedigenden Belege in empirischen Untersuchungen erhalten. In ihrer Analyse der entsprechenden Studien kommt Heike Diefenbach zu dem Schluss: »Empirisch kann nicht nachgewiesen werden, dass die Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im Wesentlichen darauf zurückzuführen wären, dass ihre kulturelle Prägung nicht dem entspräche, was die deutsche Schule voraussetzt, oder auf eine vergleichsweise schlechte sozioökonomische Lage ihrer Familie.«¹⁵

Eine andere, mit einiger Vehemenz verfolgte Annahme hebt darauf ab, dass Migranten eine »falsche« sprachliche Lebenslage besitzen. Hier wird das Faktum aufgegriffen, dass die Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache – also bei uns: des Deutschen, vor allem ermittelt anhand der Lesekompetenz in dieser Sprache – für Leistungserfolg entscheidend ist. In den verschiedenen Schulleistungsvergleichsstudien klären Antworten auf die Frage nach der zu Hause gesprochenen Sprache einen nennenswerten Teil der ge-

14 Vgl. Schwippert u.a., Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund, S. 259; Walter/Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen, S. 350.

15 Heike Diefenbach, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden 2007, S. 153; vgl. aber auch: Andrea G. Müller/Petra Stanat, Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden 2006, S. 241–255.

messenen Leistungsunterschiede auf. PISA 2006 ergab beispielsweise, dass sich bei Kontrolle der sozialen Herkunft und der in der Familie gesprochenen Sprache die Kompetenzunterschiede von Jugendlichen mit einem im Ausland geborenen Elternteil um ein Drittel verringern. Bei Jugendlichen der ersten Generation verschwinden die Leistungsunterschiede weitgehend; für die zweite Generation verringern sich die Kompetenzunterschiede im Lesen.¹⁶ Im Anschluss an solche Ergebnisse wird die Praxis, in der Familie eine andere als die Schulsprache zu sprechen, als eine Hauptursache für die Leistungsdisparitäten zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund angesehen.

Es ist soweit plausibel und auch überzeugend, dass schulische Leistung und die Beherrschung der Sprache, in der sie gemessen wird, in engem Zusammenhang stehen. Die Annahme aber, dass die sprachliche Praxis außerhalb der Schule als hauptsächliche Ursache für die Leistungsdisparitäten gelten kann, bedarf zumindest noch der genaueren Prüfung. Zumindest liegen auch Forschungsergebnisse vor, die zeigen, dass es keinen nachteiligen Einfluss auf die Leistungen von Schulkindern hat, wenn die Familie eine andere Umgangssprache benutzt als die Schulsprache. Es spricht einiges dafür, dass nicht die Sprache, die im Elternhaus bevorzugt gesprochen wird, an sich einen relevanten Einfluss auf die schulische Leistung der Kinder besitzt, sondern dass vielmehr die literalen Praktiken der Familie diesen Einfluss ausüben. Kinder aus Familien, in denen schul- und bildungsnahe literale Praktiken üblich sind, besitzen nach vorliegenden Studien einen nachhaltigen Vorteil für die schulische Leistungsfähigkeit gegenüber jenen Kindern, die keine literale Sozialisation erfahren. Dieser Vorteil besteht anscheinend unabhängig von der Sprache, in der die Einführung in literale Praktiken geschieht.¹⁷

Ein weiterer Ursachenkomplex für Leistungsunterschiede konnte im Bereich der Bildungsaspiration und der Motivation der Lernenden vermutet werden. Hier aber wird man kaum fündig: Wo immer wir hinschauen, sei es in älteren oder in jüngeren Untersuchungen¹⁸, ergeben sich in dieselbe Richtung weisende Resultate, wonach die Bildungsaspiration in Familien mit Migrationshintergrund hoch ist, ebenso wie die Absicht, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren. Eine Zeitlang – und in manchem Beitrag immer noch – ist es gerade das, was den Familien mit Migrationshintergrund als Fehlverhalten angekreidet wird: dass sie nämlich viel zu hohe – das heißt: unrealistische – Erwartungen an die Bildungschancen und die potenziellen Karrieren

16 Walter/Taskinen, Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen, S. 350.

17 Vgl. Überblick über den Forschungsstand in Paul Leseman u.a., Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 10. 2007, H. 3, S. 334–355.

18 Stanat/Christensen, Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

ihrer Kinder knüpften und dass genau dies geeignet sei, ihren Kindern zu schaden.

Dass Familien mit Migrationshintergrund am Bildungserfolg ihrer Kinder sehr interessiert sind, erklären viele forschungsgestützte Argumentationen, die man wie folgt zusammenfassen kann: Mit dem Bildungserfolg der Nachkommen erfüllt sich eine der Hoffnungen auf eine bessere Zukunft, die mit einem Migrationsprojekt stets verbunden sind. Indizien dafür, dass die Kinder aus den Familien mit Migrationshintergrund diese Hoffnung teilen, kann den Auskünften entnommen werden, die sie auf Fragen nach ihren Einstellungen zur Schule und zum Lernen regelmäßig geben: Sie sind motiviert und interessiert am Lernen.¹⁹ Demnach müssen die Familien mit Migrationshintergrund als gleichsam natürliche Verbündete von Instanzen angesehen werden, die sich einer nachholenden Integrationspolitik zuwenden wollen. Allerdings wäre es erforderlich, mehr darüber zu wissen, auf welche Weise das in den Familien vorhandene Potenzial für die Förderung ihrer Kinder besser in Handlungsweisen umgesetzt werden könnte, die im Ergebnis tatsächlich förderlich sind – und sich nicht ungewollt als hinderlich auswirken. Zu dieser Frage gibt es einige praktische Ansätze, die auch zur Zufriedenheit der Beteiligten durchgeführt werden (z.B. im Kontext des Modellprogramms FÖRMIG), aber es gibt kaum belastbares Wissen darüber, welche Maßnahmen tatsächlich positive Effekte haben und wie Familien und Bildungsinstitutionen zusammenwirken können, um dieses Ziel zu erreichen.

Die Frage, warum im deutschen Bildungssystem die nach seinen Traditionen und Statuten erstrebte Unabhängigkeit der Bildungschancen von der Herkunft von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht erreicht wird, kann beim gegenwärtigen Forschungsstand keineswegs befriedigend beantwortet werden.²⁰ Der Blick auf Kontextfaktoren lässt viele Fragen offen, und auch da, wo scheinbar plausible Antworten vorliegen, ist es ratsam, genauer hinzuschauen.

Schul- und Unterrichtsfaktoren

In der Forschung zur Frage nach den Ursachen für die Leistungsdisparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund lag bislang das Hauptaugenmerk auf Kontextfaktoren und der Klärung ihrer

19 Vgl. z.B. ebd.; Müller/Stanat, Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

20 Auf Untersuchungen, die darauf deuten, dass Schulformen als differenzielle Lernmilieus mit ursächlich sind für die Erzeugung von Leistungsdisparitäten, kann hier nicht näher eingegangen werden; s. dazu aber Marko Neumann u.a., Schulformen als differenzielle Lernmilieus. Institutionelle und kompositionelle Effekte auf die Leistungsentwicklung im Fach Französisch, in: ebd., S. 399–418.

Wirksamkeit. Weniger Aufmerksamkeit galt hingegen der Frage, welche Bedeutung der Praxis in Bildungsinstitutionen, insbesondere dem Unterricht, dabei zukommt, dass die für schulische Leistungsfähigkeit relevanten Fähigkeiten von einer nennenswerten Gruppe von Kindern nicht erworben werden.

Annahmen hierzu wurden in verschiedenen Forschungsgruppen bereits formuliert²¹, so auch in einer Arbeitsgruppe, der die Verfasserin angehört. Die dortigen Annahmen richten sich vor allem auf die sprachliche Normsetzung und Gestaltung der Schule bzw. des Unterrichts. Dabei werden zwei Spuren verfolgt:

Zum einen geht es um die Frage, welche Wirkungen es auf die Bildungserfolgchancen von Kindern oder Jugendlichen, die in zwei Sprachen leben, hat, wenn nur eine dieser Sprachen schulisch weiterentwickelt wird.²² Zum anderen wird die Annahme verfolgt, dass die beim Lehren in der deutschen Schule nicht hinreichend beachtete Divergenz zwischen der ›Bildungssprache der Schule‹ und alltäglichen Sprachfähigkeiten ein Anlass für die Erzeugung und Perpetuierung der systematischen Ungleichheit von Leistungschancen ist. Hier wird also die unter anderem von Leseman und anderen gelegte Spur aufgegriffen, nicht die familiäre Sprache an sich ausschlaggebend für Leistungsdifferenzen zu halten, sondern die literale Praxis der Familie.²³

Die Unterscheidung zwischen ›Bildungssprache‹ und alltäglicher Sprache geht auf M.A.K. Halliday und Kollegen zurück, die mit der Functional Grammar ein Sprachbeschreibungsinstrumentarium vorlegten, das die Differenzierung von Strukturmerkmalen des Sprachgebrauchs je nach seinem Kontext ermöglicht.²⁴ Für das Englische sind die Merkmale der unterschiedlichen Register mit Blick auf ihre Relevanz im Bildungskontext bereits beschrieben²⁵; für das Deutsche gilt das erst in Ansätzen.²⁶

21 Vgl. etwa Michael Bomes/Christoph Schroeder/Ulrich Mehlem/John Peterson, Schriftspracherwerb in der Schule unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Forschungsprojektantrag Universität Osnabrück/Bilgi Universität Istanbul 2006.

22 Vgl. hierzu z.B. Ingrid Gogolin, Institutionelle Übergänge als Schlüssel-situationen für mehrsprachige Kinder. Expertise für das Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend, im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München 2007, http://www.dji.de/bibs/384_8312_Expertise%20Gogolin_Uebergaenge.pdf (16.10.2008); Ingrid Gogolin/Hans-Joachim Roth, Bilinguale Grundschule: Ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit, in: Tanja Anstatt (Hg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung, Tübingen 2007, S. 31–45.

23 Leseman u.a., Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School.

24 Vgl. Michael A.K. Halliday/Christian Matthiessen, An Introduction to Functional Grammar, 3. Aufl. London 2004.

25 Vgl. Mary J. Schleppegrell, The Language of Schooling, Mahwah, NJ 2004.

Unter ›Bildungssprache‹ (›academic language‹) wird im genannten Projekt näherungsweise ein formelles Sprachregister verstanden, das auch außerhalb des Bildungskontextes – in formalem und öffentlichem Sprachgebrauch – vorkommt, insofern also nicht dem Bildungssektor vorbehalten ist. Besonderes Gewicht aber besitzt dieses Register im Bildungskontext, weil es einerseits in Lernaufgaben, Lehrwerken und anderem Unterrichtsmaterial sowie in Prüfungen verwendet wird, und zwar umso häufiger, je weiter eine Bildungsbiographie fortgeschritten ist. Andererseits fungiert es auf der normativen Ebene als dasjenige Register, dessen Beherrschung vom ›erfolgreichen Schüler‹ erwartet wird.²⁷ Nicht notwendigerweise ist es hingegen in der alltäglichen Unterrichtskommunikation in Grundschulen gebräuchlich; dazu später mehr.

Das Register ›Bildungssprache‹ unterscheidet sich auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene von anderen Sprachregistern. Die Unterschiede können plakativ so charakterisiert werden: ›Bildungssprache‹ ist Sprache im Modus der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn die Rede sich im Medium der Mündlichkeit vollzieht. Sie weist die Merkmale formeller, monologischer schriftförmiger Kommunikation auf, während alltäglicher Sprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation besitzt.²⁸

Aus der englischsprachigen Bildungsforschung wird die These übernommen, dass die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenz keineswegs eine gleichsam kostenlose Zugabe zur mündlichen Sprachbeherrschung ist. Vielmehr ist eine eigenständige und ausdrückliche, kontinuierliche und systematische Einweihung in die Besonderheiten der unterschiedlichen Register erforderlich, und das kompetente Verfügen über die Fähigkeit zur Differenzierung zwischen bildungssprachlichem und alltäglichem Sprachgebrauch erfordert eingehende Übung über längere Zeit – insbesondere bei Lernenden, für die die Unterrichtssprache die Zweitsprache ist.²⁹

Erste Forschungsprojekte zur Klärung der Stichhaltigkeit dieser Annahmen richten sich zunächst darauf zu erfahren, wie Lehrerinnen und

26 Z.B. Gogolin/Roth, *Bilinguale Grundschule*.

27 Vgl. Ingrid Gogolin, *Bilingualität und die Bildungssprache der Schule*, in: Paul Mecheril/Thomas Quehl (Hg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, Münster/New York 2006, S. 79–85.

28 Ob die terminologische Differenz zwischen Schrift- und Bildungssprache notwendig ist, wird in weiteren Diskussionen zu klären sein; vgl. zur genaueren Kennzeichnung mit Blick auf die deutsche Sprache Gogolin/Roth, *Bilinguale Grundschule*.

29 Vgl. den Überblick über entsprechende Forschungsergebnisse in: Jill Bourne, *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Multiethnic Schools*, in: Ingrid Gogolin/Imke Lange (Hg.), *Durchgängige Sprachbildung – das Konzept des Modellprogramms FÖRMIG (Reihe FÖRMIG edition)*, Münster/New York [2008].

Lehrer, die sprachlich und kulturell heterogen zusammengesetzte Klassen in deutschen Schulen unterrichten, die sprachliche Seite ihres Unterrichts gestalten. Es gibt Hinweise, dass die innige Verbindung von Sprache und Sache beim Lernen von den Lehrkräften im Unterricht nicht intensiv beachtet wird; zumal dann, wenn es sich nicht um Spezialisten für Sprachbildung handelt. Dies ist nicht allzu verwunderlich, denn es gehört nicht in die jüngere deutsche Tradition der Gestaltung des Unterrichts, der Lehrerbildung oder des Selbstkonzepts von der Ausübung des Lehrberufs, Sprachbildung für einen der grundlegenden Ansprüche an jedwedes Lehren oder Unterrichten zu halten. Mitverantwortlich hierfür ist ein tief in der Geschichte des deutschen Bildungssystems verankerter fester Glaube daran, sprachliche Fähigkeiten, die für Bildungserfolg ausreichen, stellten sich gleichsam natürlich im Zuge der ›Muttersprachentwicklung‹ ein. Verborgener in dieser habitualisierten Annahme ist die Vorstellung, dass Einsprachigkeit der Normalfall sprachlicher Existenz ist und daher ein nationales Bildungssystem auch nur für diesen Fall gerüstet sein muss – von den kodifizierten Ausnahmen sprachlicher Enklaven im Nationalstaat, in deren Umgrenzungen die Pflege von zwei Sprachen ausnahmsweise vorgesehen ist, einmal abgesehen.³⁰

Es bedarf aber über die historische Plausibilität hinaus einer weiteren empirischen Klärung der Frage, ob tatsächlich Sprachentwicklung und der Anteil des Bildungssystems daran – Sprachbildung – so gravierend fehleingeschätzt und -behandelt werden, dass dies zur systematischen Erzeugung von Leistungsdisparitäten beiträgt. Immerhin sind in den erwähnten ersten empirischen Beobachtungen von Unterricht, in denen diese Frage leitend ist, Praktiken erkennbar, aus denen solche Fehleinschätzungen sprechen.

Das folgende Beispiel für einen solchen Fall stammt aus dem Mathematikunterricht in der vierten Klasse einer Hamburger Grundschule.³¹ Die Klasse war sprachlich heterogen zusammengesetzt in einer für westdeutsche

30 Vgl. zur historischen Genese dieser ›Normalauffassung‹: Ingrid Gogolin, *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York 1994; s. auch dies./Marianne Krüger-Potratz, *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen 2006, Kap. 2.

31 Hier wird, wie schon in verschiedenen anderen Beiträgen, auf das aufschlussreiche Material zurückgegriffen, das Marcus Schütte für seine Hamburger Dissertation über sprachliche Praxis in multilingualen Grundschulklassen erhoben und großzügigerweise für die auszugsweise Zitierung zur Verfügung gestellt hat. Seine Arbeit bietet eine eingehende Analyse der Unterrichtsbeobachtungen aus mathematikdidaktischer Perspektive; Marcus Schütte, *Grundschulmathematikunterricht unter Berücksichtigung sprachlich-kultureller Diversität in der Schülerschaft*, Diss. Universität Hamburg 2008; ders./Ingrid Gogolin/Gabriele Kaiser, *Mathematiklernen und sprachliche Bildung. Eine interaktionistische Perspektive auf dialogisch strukturierte Lernprozesse im Grundschulunterricht unter Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Diversität der Lernenden*, in: Barbara Schenk (Hg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*, Wiesbaden 2005, S. 179–195.

Großstadtschulen ganz üblichen Weise: Etwa ein Drittel der Kinder besaß einen Migrationshintergrund. Es ging bei dem Unterricht, der beobachtet wurde, um eine Wiederholungsübung zum mathematischen Terminus ›Quersumme‹. Die Lehrerin hatte die Buchstaben ›QS‹ an die Tafel geschrieben und wollte damit die Übung initiieren. Der Impuls funktionierte aber nicht; die Schülerinnen und Schüler äußerten den mit den Buchstaben ange deuteten Terminus nicht. Ein Schüler, der sich zu Wort gemeldet hatte, gibt schließlich statt der erwarteten Antwort bekannt: »Ich weiß aber nicht, was das ist«. Daraufhin spielte sich folgendes ab³²:

L:	Super das ist doch schon mal toll. Und warum hast du dich nicht gemeldet und hast gesagt Frau Carlson was ist denn das und was hat das mit Mathe zu tun? Wenn du das nicht weißt dann musst äh du kannst doch nur irgendwas lernen wenn du auch sagst ich weiß – ich versteh das nicht – du musst nachfragen. So Berkan?
?:	Der hat sich nicht gemeldet
L:	Boris/
Boris:	Was ist überhaupt Quersumme/
L:	Find ich toll. Schon mal 'ne gute Frage. Volcan?/
Volcan:	Warum steht das da/
L:	Gute Frage. Nathalie/
Nathalie:	Was sollen wir damit anfangen [undeutlich]
L:	Ja. Tangün/
Tangün:	Mann – die hat meine Frage genommen [Klasse lacht]
L:	Ünal?/
Ünal:	Ich weiß was die Quersumme bedeutet
L:	Das ist ja oh alle jetzt die Ohren spitzen [Schüler fassen sich an die Ohren, einige lachen] hallo Boris
?:	Quersumme ist plus weißt du/ [S reden im Hintergrund durcheinander]
L:	Der war ja auch wieder ganz klasse du [unklarer Bezug; L geht an die Tafel und schreibt Namen an] Okay. Eins. Zwei. Lars, deine Note ist derartig in Gefahr weil du dich von ihm [L zeigt auf Lars' Sitznachbarn] anstecken lässt. Und das ist dein Fehler. Sei du für ihn ein Vorbild und nimm ihn nicht als Vorbild. Ünal?
Ünal:	Die Quersumme bedeutet eine quere Strichlinie
S:	Nein ah ich weiß [rufen durcheinander, melden sich]
L:	Berkan?/

32 Alle Namen im Transkript sind Synonyme.

Berkan:	Das heißt das man alles gesamt macht
S:	Nein – ich [Schüler rufen durcheinander
L:	Nein. Ich weiß nicht genau ob da nicht was Gutes drin war. Du hast – es kann es sein dass du dich ‘n bisschen falsch ausgedrückt hast
Berkan:	Ja äm wenn du alles zusammenrechnest
L:	Das ist da ist/ da steckt super viel Gutes drin. Ich glaub ich weiß was du meinst [S melden sich] Volcan [nickt Volcan zu]
Volcan:	äm die Quersumme [deutet beim Sprechen mit dem Finger eine schräge Gerade an]
L:	So und jetzt spann ich euch nicht länger auf die Folter

Hier bricht die Lehrerin den Dialog ab, nimmt ein Heft, schreibt daraus einige Aufgaben an die Tafel und veranlasst die Schülerinnen und Schüler, jeweils Quersummen zu errechnen.

Dieser Unterrichtsausschnitt illustriert, wie im Mathematikunterricht versucht wird, sprachliche Bildung zu inszenieren. Am Anfang der Szene bahnt sich eine Aktivität an, in der eine Verbindung von fachlicher und sprachlicher Bildung intendiert scheint. Die Lehrerin fordert einen Schüler (aber meint vermutlich auch alle anderen), auf, Verstehen oder Nichtverstehen explizit zu artikulieren – »Du musst nachfragen«.

An der folgenden Dialogsequenz wird sichtbar, wie die Schülerinnen und Schüler diese Aufforderung verstehen und umsetzen. Sie produzieren Fragen, und zwar in einer offenbar routinisierten Form: Frageschemata, die alle geeignet sind, ein Verstehensproblem auszudrücken. Die Lehrerin heißt diese Routine durch ihre Kommentierungen gut (»schon mal ‘ne gute Frage«). Es geht also darum, gute Fragen zu stellen. In welchem Sinne die Fragen »gut« sind, bleibt im Dunkeln, und die Fragen an sich bleiben gänzlich unbesprochen – Antworten werden jedenfalls nicht gegeben. »Gute Fragen zu stellen« ist also hier der Part der Schüler; aber gute Antworten zu erhalten, liegt nicht im Schema dieses Unterrichts.

Mit Blick auf die angesprochene Differenz zwischen »Bildungssprache« und alltäglichem Sprachgebrauch gibt diese Unterrichtssequenz sehr ergiebige Hinweise. Man kann in dem Beispiel einen Versuch erkennen, die Schülerinnen und Schüler an fachliche Sprache heranzuführen, die ein Element der »Bildungssprache« darstellt. Intendiert ist offenbar ein Beitrag zu Verstehen und Verwendung von Termini, die in der stark formalisierten Sprache der Mathematik erforderlich sind, um die Sache adäquat zu bereden. Allerdings strandet der Versuch in einem scheinbar eingeübten Ritual: der routinisierten Verwendung des sprachlichen Musters der (Nach-)Frage.

Hier ist einerseits eine generelle Aufmerksamkeit der Lehrkraft für die sprachliche Dimension fachlichen Lernens erkennbar. Ebenso erkennbar aber ist, dass die zur Routine geronnene Formulierung von Fragen keine Funktionalität für den Lernprozess gewinnt. Die von den Kindern artikulierten Fragesätze werden nicht aufgegriffen und beantwortet, sondern als solche validiert – ›gute Frage‹ –, und das Terrain des Fragens wird verlassen, als sich andeutet, dass ein Kind eine Antwort parat hat. Soweit findet sich hier ein Unterricht nach dem Schema ›fragend – entwickelnd‹, wie es für die Sekundarstufe als charakteristisch für die Unterrichtspraxis in Deutschland ermittelt wurde.

Gestört wird das Schema, weil die Antworten sich als nicht formvollendet in sprachlicher Hinsicht erweisen. Hierauf reagiert die Lehrerin mit einem Versuch, den Antwortenden auf der Beziehungsebene gerecht zu werden – »da steckt viel Gutes drin«. Zugleich wird hiermit der sprachliche Teil der Übung verlassen und zu einer im Anforderungsgehalt deutlich reduzierten einfachen Rechenübung übergegangen. Eine ausdrückliche Klärung dessen, was als sprachliche Leistung von den Schülern erwartet wurde, erfolgt ebenso wenig wie ein explizites Angebot der Redemittel, die dem Sachverhalt ›Erklärung‹ oder ›Definition‹ des Terminus ›Quersumme‹ angemessen gewesen wären.

In dieser Unterrichtssequenz wurden die Schülerinnen und Schüler also nicht in die komplexen Anforderungen der zur Sache gehörenden – in unserer Terminologie: ›bildungssprachlichen‹ – Redemittel eingeführt. Stattdessen werden LehrROUTINEN erkennbar, die nach unserem gegenwärtigen Kenntnisstand nicht nur auf die mehr oder weniger zufällig beobachtete Unterrichtssequenz zutreffen, sondern sehr häufig vorzukommen scheinen; eine genauere empirische Prüfung ist beabsichtigt. Es handelt sich zum einen um die Routine, dass sprachliche Muster eingeübt werden, ohne deren Funktionalität in Rechnung zu stellen; im Unterrichtsbeispiel ist es das Formulieren von Fragen, die antwortlos bleiben. Wir vermuten, dass die Bereitstellung formelhafter Routinen im Unterricht keine ausreichende Grundlage dafür bietet, dass Kinder sich die funktionalen Mittel ›bildungssprachlicher‹ Rede aneignen – zumal dann nicht, wenn sie die Unterrichtssprache als Zweitsprache lernen.³³

Zum anderen liegt in der gleichsam pastoralen Praxis, die Schüler von einer schwierigen Aufgabe zu entlasten, ein wahrscheinlich häufiges Hand-

33 Allerdings steht zu vermuten, dass diese Schwierigkeit auch für einsprachige Kinder aus eher literalitäts- oder bildungsfernen Schichten besteht, denn auch sie werden im häuslichen Sprachgebrauch wenig Kontakt mit bildungssprachlichen Redemitteln haben. Mithin besteht vermutlich auch hier eine Art Zweisprachigkeit, gebildet aus der Sprachpraxis des Elternhauses und den sprachlichen Erwartungen und Anforderungen der Schule.

lungsmuster. Im gezeigten Ausschnitt ist die Reaktion der Lehrerin auf Berkans Ringen um Sprache zur Sache ein gutes Beispiel: Gewiss wohlmeinend, aber letztlich wahrscheinlich kontraproduktiv wird ihm mitgeteilt, er werde auch ohne adäquate Ausdrucksmöglichkeiten verstanden, aber es unterbleibt, ihm zu der Sprache zur Sache zu verhelfen. In Unterrichtsuntersuchungen aus den Niederlanden wurde dies als ein systematisches Muster im Umgang mit Schülern erkannt, die zu den Schwächeren gezählt werden: die Reduktion des sprachlichen Anforderungsgehalts, der ihnen zu verstehen und zu verwenden zugemutet wird. Damit aber bleiben sie auf Dauer beschränkt auf ein Sprachvermögen, das bildungssprachfern ist.

Nachholende Integration der zweiten Generation

Die bisherige Spurensuche im Bereich der Schule und des Unterrichts lohnt weitergeführt zu werden, um einen beträchtlichen Teil der Ursachen für Leistungsdisparitäten zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem klären zu können. Die Frage, ob überhaupt, und wenn ja welche Bedeutung der Registerdifferenz zwischen Allgemein- und ›Bildungssprache‹ dabei zukommt, könnte vor allem mit Blick auf das Ergebnis der PISA-Studien aufschlussreich sein, wonach die Angehörigen der zweiten Generation weniger gute Ergebnisse erzielen als die der ersten, also die selbst Zugewanderten. Folgende Vermutungen liegen nach unserem bisherigen Kenntnisstand nahe:

1. Wie es scheint, fallen den Lehrkräften Probleme von Kindern der zweiten Generation nicht oder erst zu spät in der Schulkarriere auf.

Ursächlich hierfür scheint zu sein, dass die Kinder sich im Modus der Mündlichkeit recht gut verständigen können – zu gut jedenfalls, als dass Lehrkräfte ihnen ein ›Sprachproblem‹ attestieren würden. Erst wenn in stärkerem Umfang produktive schriftliche Leistungen verlangt werden, wird ein ›Problem‹ bemerkt. Dann aber ist eine Menge Lernzeit schon ungenutzt verstrichen, was vermutlich zu kumulativen Effekten führt: Zum einen kann es sich auf den Ausbau sprachlicher Fähigkeiten negativ auswirken, zum anderen, und teilweise aufgrund dessen, kann der Aufbau sachlicher und fachlicher Kompetenzen beeinträchtigt werden.

2. Wie es weiterhin scheint, verfolgen Lehrkräfte bei Kindern, deren sprachliche Leistungsfähigkeit sie für problematisch halten, eine quasi pastorale Strategie: Sie reduzieren die Anforderungen und schützen die Kinder vor tatsächlicher oder vermeintlicher Überforderung. Sie verhüten damit zugleich, gewiss ungewollt, das fachliche und das heißt: sprachliche *und* sachliche Lernen.

Das Phänomen der Verschonung ist in der Unterrichtsforschung schon oft und nicht nur mit Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund und das sprachliche Lernen beschrieben worden. Es ist also weder neu noch besonders. Mit Blick auf die Frage nach den Chancen der zweiten Generation in unserem Bildungssystem weist es auf das Grundproblem, dass vielen Lehrkräften – zumal jenen, die nicht explizit als Sprachlehrerinnen oder Sprachlehrer ausgebildet bzw. tätig sind – das grundlegende Handwerkszeug dafür fehlt, eine sprachlich heterogene Schülerschaft zu unterrichten.

Zu den offenen Fragen gehört zum einen die nach der Generalisierbarkeit der jetzt erst aus Einzelfallstudien vorliegenden Beobachtungen. Für Antworten hierauf ist Forschung vonnöten, die tatsächlich in den Unterricht hineinschaut. Mit Blick auf die Annahmen über die Relevanz der bildungssprachlichen Kompetenz sind ergänzend Untersuchungen experimenteller Art erforderlich, die danach fragen, ob Unterricht, der als bildungssprachförderlich gedacht ist, tatsächlich zu entsprechenden Effekten auf sprachlicher Ebene führt, und ob diese wiederum die erwarteten Wirkungen auf die Leistungsfähigkeit in anderen Lernbereichen bzw. Fächern besitzen. Anschließend Longitudinalstudien müssten überprüfen, ob eventuell erzielte Erfolge nachhaltig sind – oder auch: wie viel Förderung erforderlich ist, damit Fördereffekte über den Verlauf einer Bildungsbiographie kumulieren.

Ursula Boos-Nünning und Mona Granato

**Integration junger Menschen
mit Migrationshintergrund: Ausbildungs-
chancen und Ausbildungsorientierung.
Forschungsergebnisse und offene Fragen**

Die Bedeutung der Berufsbildung für die Integration

Zuwanderung, so hieß es schon 1994 im ›Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung‹ kann ein Beitrag zur Lösung gesellschaftlicher und ökonomischer Probleme nur dann sein, wenn einheimische Mehrheit und zugewanderte Minderheiten neben- und miteinander leben können. Am günstigsten sind die Voraussetzungen, wenn Einwanderer wirklich gebraucht werden, für ihren eigenen Lebensunterhalt sorgen und ihren Beitrag zur Sicherung des Generationenvertrages leisten. Umgekehrt kann Migration destabilisierend wirken, wenn die Mehrzahl der Zugewanderten auf Sozialleistungen angewiesen bleibt. Bildung und Ausbildung sind Voraussetzungen dafür, dass sich die vergangene und die neu zu erwartende Zuwanderung als Lösung der Probleme der deutschen Gesellschaft insgesamt erweist.¹ Sehr vielen jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird seit 30 Jahren und mehr die Chance zur Integration durch den fehlenden Zugang zu einer beruflichen Ausbildung genommen: Sie haben die Konsequenzen, wie das Risiko von Arbeitslosigkeit und Armut, deutlich häufiger zu tragen als einheimische Gleichaltrige.

Die Konsequenzen einer fehlenden beruflichen Ausbildung liegen auf der Hand: In Deutschland aufgewachsenen jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist der Zugang zu qualifizierten beruflichen Positionen verbaut. Die Arbeitslosenquote von Migranten (zur Zeit rund 18 Prozent) ist seit Jahren etwa doppelt so hoch wie jene der Bevölkerung ohne Migrationshin-

1 Klaus J. Bade (Hg.), Das Manifest der 60. Deutschland und die Einwanderung, München 1994.

tergrund (9,8 Prozent).² Seit Langem wird darüber hinaus thematisiert, dass ungefähr ein Viertel der ausländischen Haushalte von Armut betroffen ist. So liegt die Zahl der einkommensschwachen Haushalte bei ausländischen Familien nach den Daten des sozio-ökonomischen Panels seit 1984 mit ca. 25 Prozent mindestens doppelt so hoch wie bei deutschen Haushalten. Ausländische Haushalte erhalten häufiger als deutsche Sozialhilfe. Ihre Sozialhilfequote betrug Ende 2003 8,4 Prozent (Deutsche: 2,9 Prozent). Ausländische Kinder und Jugendliche weisen mit 14,9 Prozent eine mehr als doppelt so hohe Sozialhilfequote auf wie deutsche.³ Fehlende berufliche Qualifizierung erschwert die soziale und wirtschaftliche Integration der Eingewanderten sowie ihrer Kinder und Kindeskiner. Außerdem ist zu fragen, wie unsere Gesellschaft damit umgeht, dass rund 40 Prozent der jungen Menschen mit einem Migrationshintergrund in Deutschland, das heißt eine Gruppe von 1,1 Millionen Menschen, durch das Fehlen einer abgeschlossenen Berufsausbildung weitgehend vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt ist und ohne Möglichkeit auf eine anerkannte berufliche Qualifizierung auch dauerhaft ausgegrenzt bleiben wird.

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Forschungsergebnisse zu den Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund vor, fasst den aktuellen Forschungsstand zusammen und diskutiert zentrale Ergebnisse vor dem Hintergrund einer theoretischen Einordnung. Hieraus werden offene Forschungsfragen und Forschungsdesiderate abgeleitet.

Ausgewählte Forschungsergebnisse und Forschungsstand

Ausgewählte Forschungsergebnisse

Die Darlegung des Forschungsstandes konzentriert sich vorrangig auf die Fragen des Zugangs junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund zu einer beruflichen Ausbildung, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führt. Hierfür werden neben zwei grundlegenden Indikatoren zur Ausbildungsbeteiligung bzw. zum Berufsabschluss wesentliche Resultate der Forschung zu Bildungsorientierungen und Strategien beim Übergang von der Schule in eine Ausbildung zusammenfassend dargestellt. Daneben werden zentrale Ergebnisse aktueller Studien zum Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einer dualen Ausbildung wie zu den betrieblichen Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen skizziert. Dabei steht

2 Nach Mikrozensus 2005; s. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2007, S. 61.

3 Deutscher Bundestag, Lebenslagen in Deutschland. 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, Bonn 2005, S. 162ff.

die zentrale Frage der Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Einmündung in eine berufliche Ausbildung im Mittelpunkt, wohingegen die Ausgestaltung der Übergangsprozesse zwischen Schule und Ausbildung selbst nicht explizit behandelt wird.

Ausbildungsbeteiligung und Berufsabschluss

Der folgende Abschnitt greift auf Daten der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes zurück, die allerdings nicht den Migrationshintergrund, sondern lediglich die Staatsangehörigkeit erfassen.⁴ Aussiedler und eingebürgerte Personen mit Migrationshintergrund sind in diesen Daten nicht enthalten, wodurch der Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund unterschätzt wird.

Die Ausbildungsmöglichkeiten für junge Menschen mit Migrationshintergrund haben sich im vergangenen Jahrzehnt substanziell verschlechtert. Die Ausbildungsbeteiligungsquote von Jugendlichen mit ausländischer Staatsangehörigkeit im dualen System, das heißt der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen ausländischen Jugendlichen im Alter von 18 bis unter 21 Jahren, ist erheblich gesunken und lag 2006 lediglich bei 23 Prozent gegenüber 34 Prozent im Jahr 1994.⁵ Die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher ging in diesem Zeitraum in deutlich geringerem Ausmaß zurück und war mit 57 Prozent mehr als doppelt so hoch wie die der ausländischen Jugendlichen. 2006 hatten 65.000 aller Auszubildenden im dualen System in Deutschland einen ausländischen Pass; dies entspricht einem Anteil von 4,2 Prozent aller Auszubildenden. Ihr Anteil an der Wohnbevölkerung im gleichen Alterssegment lag mit 10 Prozent hingegen mehr als doppelt so hoch.

2005 hatten in Deutschland von den 2,18 Millionen jungen Erwachsenen ohne anerkannten Berufsabschluss 1,09 Millionen einen Migrationshintergrund.⁶ Junge Migranten verfügten mit 41 Prozent wesentlich häufiger nicht über einen Berufsabschluss als junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund mit 15 Prozent, das heißt rund zweieinhalb mal so viele wie in der einheimischen Vergleichsgruppe.⁷ Noch ungünstiger stellt sich die Situation

4 Alexandra Uhly, Neue Berechnungsweise der Ausbildungsquote ausländischer Jugendlicher, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2006, H. 3, S. 56–58.

5 Mona Granato, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung, in: Migration und Soziale Arbeit, 2008, H. 3/4, S. 192–200.

6 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder/Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2006.

7 Hierzu s. auch Beauftragte der Bundesregierung, Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland 2007, S. 50f.; Sandra J. Wagner, Jugendliche

für junge Ausländer und insbesondere für junge Türken dar: Sie bleiben zu 47 Prozent bzw. zu 57 Prozent ohne einen anerkannten Berufsabschluss. Etwas günstiger sieht die Lage für junge Erwachsene aus den sonstigen EU-15-Staaten und junge Aussiedler aus; dennoch sind auch sie mit 22 Prozent bzw. 28 Prozent deutlich häufiger als junge Deutsche ohne einen Berufsabschluss.⁸

Bildungsorientierungen und Strategien im Übergang Schule – Ausbildung

Forschungsarbeiten zur Bildungsplanung junger Menschen mit Migrationshintergrund, zu ihrem Interesse an und ihrem Engagement für eine berufliche Ausbildung sowie zu ihren persönlichen oder familiären Einstellungen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunftsplanung haben lange Zeit auf Erklärungsansätze zurückgegriffen, die auf kulturell bedingte Einstellungen und Verhaltensmuster zielten und damit häufig auf die individuelle Ebene, um ungleiche Zugangschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund zu einer beruflichen Ausbildung zu erklären. Hierbei spielten die beruflichen Orientierungen – oder vermeintliche Einflüsse des kulturellen Hintergrunds – eine zentrale Rolle. Nicht selten wurden diese Orientierungen junger Menschen mit Migrationshintergrund bzw. ihrer Eltern als hinderlich für ihre Bildungschancen bewertet. Wenngleich solche Deutungsmuster seit Mitte der 1980er Jahre kritisiert, von weiterführenden Erklärungsansätzen abgelöst und seither beständig durch wissenschaftliche Untersuchungen empirisch widerlegt wurden und werden⁹, bilden sie jedoch noch immer ein Argument in wissenschaftlichen und fachöffentlichen Debatten.

Die meisten Jugendlichen haben für die Zeit nach Beendigung der Schule klare (Aus-)Bildungsziele und können konkrete Qualifizierungspläne benennen.¹⁰ Dabei unterscheiden sich Jugendliche mit und ohne Migrations-

ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen, Aachen 2005.

- 8 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), *Bildung in Deutschland*, S. 159.
- 9 Z.B. Ursula Boos-Nünning/Yasemin Karakaşoğlu, *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*, 2. Aufl. Münster 2005; Michael Friedrich, *Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, H. 3, S. 7–11; Karin Schittenhelm, *Statuspassagen. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung*, Wiesbaden 2005.
- 10 So die Ergebnisse der BIBB-Schulabsolventenbefragung (Friedrich, *Jugendliche in Ausbildung*) wie auch anderer Studien, vgl. z.B. Mona Granato, *Ungleichheiten beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung: Entwicklungen und mangelnde Perspektiven für junge Menschen mit Migrationshintergrund*, in: *Deutsches Jugendinstitut: Thema 2006/07: Herausforderung Integration. Der Blick von außen I*, München 2006, <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=611&&Jump1=LIN KS&Jump2=31>

hintergrund kaum in ihrer Bildungsaspiration: 2006 strebten 57 Prozent aller Schulabsolventen eine duale Ausbildung an (Migranten wie Nicht-Migranten: 57 Prozent). Weitere 5 Prozent wollten eine berufsfachschulische Ausbildung beginnen (Migranten: 4 Prozent, Nicht-Migranten: 7 Prozent) und 12 Prozent ein Studium aufnehmen (Migranten: 7 Prozent, Nicht-Migranten: 13 Prozent).¹¹ An konkreten Ausbildungszielen und -plänen mangelt es demnach nicht.

Auch die Strategien junger Menschen mit Migrationshintergrund können nicht (mehr) als Ursache für ihre geringeren Chancen in der Phase des Übergangs von der Schule in eine Ausbildung herangezogen werden: Denn sie sind bei der Suche nach einer Lehrstelle flexibel und engagiert, wie beispielsweise die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006 (s. den nächsten Abschnitt) nachweist. Dies zeigt sich insbesondere in ihrem Durchhaltevermögen, ihrem starken Interesse an einer Lehrstelle wie an ihren Bewerbungsstrategien. In zentralen Punkten – wie Bewerbungen (92 Prozent) und Nutzung des Internets (84 Prozent) – liegen sie mit Bewerbern ohne Migrationshintergrund gleichauf (94 bzw. 83 Prozent).¹² Zudem nutzen sie weitere Informations- und Kommunikationskanäle: Die Hälfte (51 Prozent) erkundigt sich direkt bei Betrieben nach einem Ausbildungsplatz, 31 Prozent tun dies bei Kammern und Verbänden – ähnlich oft wie einheimische Bewerber (49 bzw. 35 Prozent).¹³ Ausdruck ihrer Flexibilität bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz ist beispielsweise auch, dass rund 68 Prozent der Befragten mit Migrationshintergrund sich gleichzeitig für mehrere Berufe bewerben – ähnlich wie die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dennoch erhalten sie wesentlich seltener als einheimische Bewerber die Chance auf ein Vorstellungsgespräch (59 zu 67 Prozent).¹⁴

Die Gründe für die geringen Ausbildungschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund sind insgesamt gesehen also nicht in restriktiven persönlichen oder familiären Einstellungen gegenüber einer beruflichen Zukunftsplanung zu finden. Ganz im Gegenteil belegen einschlägige Studien seit Jahren die hohen Bildungs- und Berufsorientierungen der Jugendlichen selbst wie auch ihrer Familien.¹⁵ Zudem sind die Gründe nicht in fehlenden

11 Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berufsbildungsbericht 2007, Bonn 2007, S. 60.

12 M. Granato, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund.

13 Ebd.

14 Ebd.

15 Vgl. z.B. Schittenhelm, Statuspassagen; Boos-Nünning/Karakaşoğlu, Viele Welten leben; Martina Gille/Sabine Sardei-Biermann/Wolfgang Gaiser/Johann de Rijke, Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland, Wiesbaden 2006.

Bildungsplänen und -zielen¹⁶ oder in unzureichenden Strategien am Übergang Schule – Ausbildung¹⁷ zu finden.

Zugangschancen zu einer beruflichen Erstausbildung

Die angespannte Lage auf dem Lehrstellenmarkt¹⁸ ist aufgrund der großen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen seit Jahren Anlass kontroverser Debatten. Seit Kurzem gilt dies auch für die Frage der Chancengerechtigkeit für junge Menschen mit Migrationshintergrund.¹⁹ Alle aktuellen Untersuchungen belegen die geringen Zugangschancen junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung. Ein zentrales Augenmerk gilt dabei den Einflussgrößen auf die Einmündungschancen in eine duale Berufsausbildung. Von den 182.000 Lehrstellensuchenden mit Migrationshintergrund haben 2006 nur 52.500 eine betriebliche duale Ausbildung begonnen. Dies ist ein zentrales Ergebnis der ›BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006‹ – einer bundesweiten Befragung von Lehrstellenbewerbern, die bei der Bundesagentur für Arbeit (BA) offiziell gemeldet sind.²⁰ Von den Bewerberinnen und Bewerbern ohne Migrationshintergrund fanden 40 Prozent einen betrieblichen Ausbildungsplatz, von denjenigen mit Migrationshintergrund nur 29 Prozent.²¹

16 Brigitte Reißig/Nora Gaupp/Irene Hofmann-Lun/Tilly Lex, Schule und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung, Deutsches Jugendinstitut München 2006; Friedrich, Jugendliche in Ausbildung.

17 Schittenhelm, Statuspassagen; M. Granato, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund.

18 Joachim Gerd Ulrich/Simone Flemming/Ralf-Olaf Granath/Elisabeth Krekel, Deutliche Fortschritte in 2007 beim Abbau des Ausbildungsplatzmangels, Bonn 2007, <http://www.bibb.de/de/31319.htm>

19 Mona Granato, Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt: Chancengerechtigkeit für Jugendliche mit Migrationshintergrund verwirklichen, in: WISO direkt, 2007, H. 9 (Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik), http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_chancengerechtigkeit-fuer-jugendliche-mit-migrationshintergrund.pdf

20 Joachim Gerd Ulrich/Elisabeth M. Krekel, Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006, in: BIBB REPORT, 2007, H. 1, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_01.pdf. Diese repräsentative Befragung wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesagentur für Arbeit im Winter 2006/07 schriftlich-postalisch durchgeführt. Die Rücklaufquote lag bei 49 Prozent, d.h. es beteiligten sich 4.600 Bewerberinnen und Bewerber. In die folgenden Auswertungen sind nur Bewerber einbezogen, die in den letzten 15 Monaten auf Lehrstellensuche waren.

21 24 Prozent der Probanden haben einen Migrationshintergrund: 9 Prozent eine ausländische Staatsbürgerschaft, 13 Prozent sind Aussiedler, 2 Prozent haben einen anderen Migrationshintergrund; M. Granato, Berufliche Ausbildung und Lehrstellenmarkt.

Die schwierige Situation an der Statuspassage Schule – Ausbildung zeigt sich auch darin, dass 22 Prozent der Lehrstellensuchenden mit Migrationshintergrund noch nicht einmal in ein Angebot der beruflichen Grundbildung des Übergangssystems, wie berufsvorbereitende Maßnahmen, einmündet, sondern arbeitslos sind oder jobben – deutlich häufiger als diejenigen ohne Migrationshintergrund (15 Prozent). Rund 28 Prozent der Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund finden sich, wenn sie keine Ausbildungsstelle bekommen haben, in Bildungsgängen der beruflichen Grundbildung bzw. des Übergangssystems wie zum Beispiel dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder dem Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) wieder, die nicht zu einem Berufsabschluss führen – häufiger als Lehrstellensuchende ohne Migrationshintergrund (23 Prozent).

Nach den Ergebnissen der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006 wirken sich gute schulische Voraussetzungen – das heißt ein weiterführender Schulabschluss bzw. gute Noten im Abschlusszeugnis – bei einheimischen wie eingewanderten Bewerbern als förderlich aus, allerdings in sehr unterschiedlichem Maße. Bewerber aus Migrantenfamilien mit Hauptschulabschluss finden mit 23 Prozent kaum seltener als einheimische Schulabgänger mit Hauptschulabschluss mit 24 Prozent einen betrieblichen Ausbildungsplatz. Je höher der Bildungsabschluss ist, desto größer sind jedoch die Unterschiede: Während von den Realschulabsolventen aus Migrantenfamilien nur 32 Prozent einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben, sind es bei der einheimischen Vergleichsgruppe 43 Prozent.²² Auch Bewerber mit Abitur und Migrationshintergrund haben mit 44 Prozent erheblich geringere Erfolgsaussichten als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (53 Prozent). Vergleichbares gilt auch für die schulischen Voraussetzungen, gemessen beispielsweise an der Mathematiknote: 35 Prozent der Bewerber mit Migrationshintergrund mit einer (sehr) guten Mathematiknote finden einen betrieblichen Ausbildungsplatz, aber 47 Prozent der Bewerber ohne Migrationshintergrund.²³

Die ›BIBB-Schulabsolventenbefragungen‹ aus den Jahren 2004, 2005 und 2006 belegen gravierende Unterschiede in den Chancen unterschiedlicher Zielgruppen von Schulabgängern auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz.²⁴ Im Vergleich zu Absolventen und Absolventinnen mit Hauptschulabschluss haben diejenigen mit mittlerer Reife oder Abitur signifikant höhere Chancen auf eine duale Ausbildung. Differenziert man aber zusätz-

22 Ebd.

23 Ebd.

24 In die Untersuchung einbezogen sind Absolventen aus allgemeinbildenden wie beruflichen Schulen sowie beruflichen Vollzeitschulen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln; vgl. Friedrich, Jugendliche in Ausbildung.

lich nach dem Migrationshintergrund, zeigt sich der positive Effekt eines höheren Schulabschlusses lediglich bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Schulabsolvent(inn)en mit Migrationshintergrund können aus höheren Schulabschlüssen keine Vorteile im Wettbewerb um eine berufliche Ausbildung erzielen.²⁵

Die Ergebnisse des ›DJI-Übergangspanels‹ von Hauptschulabgängern in eine Berufsausbildung weisen ebenfalls in diese Richtung: Hauptschulabgänger(inn)en mit Migrationshintergrund gelingt der Zugang zu einer Berufsausbildung ein halbes Jahr nach Ende der Schulzeit mit 20 Prozent wesentlich seltener als denjenigen ohne Migrationshintergrund mit 35 Prozent.²⁶ Demgegenüber befinden sich die Erstgenannten ein halbes Jahr nach Beendigung der Hauptschule erheblich häufiger wieder in der Schule (39 zu 29 Prozent) oder in einer berufsvorbereitenden Maßnahme (29 zu 22 Prozent). Diese gravierenden Unterschiede bestanden auch noch im November 2005, also rund 18 Monate nach Beendigung der Hauptschule.²⁷ Nach einem erneuten Schulbesuch beispielsweise fanden im November 2005 erheblich häufiger junge Hauptschulabgänger ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen mit Migrationshintergrund den Weg in eine berufliche Ausbildung (28 gegenüber 17 Prozent).²⁸

In der in Hamburg durchgeführten ›ULME-Studie‹ wurden ähnliche Resultate ermittelt. Zwar zeigen Jugendliche mit Migrationshintergrund (insbesondere diejenigen mit ausländischem Pass, gefolgt von deutschen Staatsangehörigen mit Migrationshintergrund) niedrigere Fachleistungen als einheimische deutsche Schüler und Schülerinnen²⁹, aber die Chance eines einheimischen deutschen Jugendlichen, eine vollqualifizierende Berufsfach-

25 Ebd.

26 Reißig u.a., Schule und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung.

27 Ebd.; Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland; Jan Skrobanek, Ethnische Ungleichheit im Übergang von der Schule in den Beruf. Effekt von Ausstattung oder ethnischer Diskriminierung?, in: Ralf Kuhnke/Matthias Müller/Jan Skrobanek, Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Weg von der Schule in den Beruf (BMBF Arbeitsbericht), Bonn 2007, S. 66–78.

28 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), Bildung in Deutschland.

29 Rainer H. Lehmann/Stanislav Ivanov/Susanne Hunger/Rüdiger Gänßfuß, ULME I – Untersuchungen der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung, 2005, S. 110, http://www.hamburger-bildungsserver.de/baw/ba/ULME1_Bericht.pdf). Die Untersuchung ermittelt als Gründe für die geringeren Leistungen die niedrigeren Schulabschlüsse der Eltern, geringere bildungsrelevante Ressourcen und den selteneren Gebrauch der deutschen Sprache. Die Autoren registrieren, dass die Schüler und Schülerinnen aus Ost- und Südostasien, Polen, der GUS und aus Ländern der Europäischen Union auffällig gut in der Lage sind, hohe Fachleistungen zu erbringen.

schule oder eine Teilzeitberufsschule mit Ausbildung im dualen System zu besuchen, ist selbst dann doppelt so hoch wie jene eines Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wenn die Fachleistungen vergleichbar sind. Die Aussicht, eine teilqualifizierende Berufsfachschule besuchen zu können, ist bei gleichen Fachleistungen für einheimische Deutsche immer noch anderthalbfach höher. Jugendliche mit ausländischem Pass haben über das gesamte Leistungsspektrum hinweg geringere Chancen, eine vollqualifizierende Berufsfachschule oder einen Platz in der dualen Ausbildung zu erhalten. Zudem muss hinsichtlich des Übergangs zu einer beruflichen Ausbildung auch nach unterschiedlichen Herkunftsländern differenziert werden. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen eindeutig, dass unter Berücksichtigung der Fachleistungen weitere Benachteiligungen für Schülerinnen und Schüler aus der Türkei, dem Iran, Afghanistan, Ost- und Südostasien und aus den arabischsprachigen Ländern existieren.³⁰

Eine Untersuchung in der Schweiz zur Benachteiligung von ausländischen (und weiblichen) Jugendlichen bei der Lehrstellensuche³¹ kommt zu den gleichen Ergebnissen. Sie ermittelt mittels regressionsanalytischer Verfahren auf der Grundlage logistischer Mehrebenenmodelle, dass mit den schulischen Qualifikationen allein nur etwa ein Zehntel der aufgeklärten Varianz insgesamt³² erklärt werden kann. Gering ist sowohl der Einfluss des an objektiven Schulleistungstests gemessenen Schulwissens (Deutsch und Mathematik) als auch der mit einem Intelligenztest gemessenen kognitiven Leistungsfähigkeit sowie der Formalqualifikation (Schultyp, Schulnoten). Stärkere Erklärungsvariablen sind Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert nach Generationenstatus (etwa ein Drittel der total aufgeklärten Varianz), wobei sich der Seiteneinstieg in das Schulsystem (Generationenstatus) besonders hinderlich auswirkt. Bei vergleichbaren Formalqualifikationen sind die Lehrstellenchancen von Jugendlichen mit zwei Schweizer Elternteilen gegenüber ausländischen Jugendlichen der zweiten Generation um einen Faktor 1,9 erhöht, gegenüber ausländischen Jugendlichen der ersten Generation um einen Faktor 4,4.³³ Weitere wesentliche Indikatoren verweisen auf

30 Ebd., S. 113.

31 Ausführlich dargestellt werden die Ergebnisse dieser Untersuchung bei Christian Imdorf, Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft neben Schulqualifikationen den Übergang in die Berufsbildung strukturieren, Wiesbaden 2005, zur Methode s. S. 149ff.; Urs Haerberlin/Christian Imdorf/Winfried Kronig, Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche, Bern/Stuttgart/Wien 2004.

32 Die total aufgeklärte Varianz beträgt 34 Prozent; Haerberlin u.a., Von der Schule in die Berufslehre, S. 112ff.

33 Ebd., S. 117.

die Bedeutung geeigneter sozialer Beziehungen, die ein Viertel der aufklärten Varianz der Lehrstellenchancen erklären, sowie von Beratungsangeboten und die Anzahl sogenannter Abkühlungsagenten – Faktoren, die zu einer Demotivierung von Jugendlichen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz beitragen. Sie sind zu einem weiteren Drittel an der erklärten Varianz beteiligt.³⁴

Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen

Über die Strategien von Betrieben zur Rekrutierung von Auszubildenden liegen kaum neuere Studien vor. Günther Schaub kommt zu dem Ergebnis, dass bei Personalverantwortlichen Haltungen zu finden sind, nach denen Jugendliche ausländischer Herkunft ein höheres Risiko in der Ausbildung bedeuten.³⁵ Hierbei spielen unterschiedliche Erwägungen eine Rolle. Dazu zählen unter anderem die von Betrieben vermutete Wahrscheinlichkeit des Abbruchs einer Ausbildung aufgrund der angenommenen Rückkehrorientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund ebenso wie Befürchtungen im Hinblick auf eine mögliche Überziehung des Urlaubs. Betriebe schreiben Bewerbern mit Migrationshintergrund global verschiedene Eigenschaften zu. Diese Kriterien führen dazu, dass ausbildungsrelevante leistungsbezogene bzw. meritokratische Kriterien außer Kraft gesetzt werden (s. unten).

Von zentraler Bedeutung ist ein weiteres Ergebnis dieser Studie: Die Einschätzung dieser ›Risiken‹ beruht bei einem größeren Teil der in die Befragung einbezogenen Personalverantwortlichen nicht auf eigenen Erfahrungen mit Bewerbern bzw. Auszubildenden ausländischer Herkunft, sondern auf Erfahrungen Dritter, das heißt weitgehend auf Vermutungen über diese Zielgruppe. Darüber hinaus weist die Studie nach, dass Personalverantwortliche in ihren Zuschreibungen zwischen unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund differenzieren. So werden risikobehaftete, askriptive Merkmale insbesondere der Gruppe der Jugendlichen türkischer Herkunft zugeschrieben – und hier wiederum insbesondere jungen Frauen. Dagegen zeigen sich Personalverantwortliche mit eigenen Erfahrungen in der Ausbildung von Jugendlichen ausländischer Nationalität dieser Zielgruppe viel aufgeschlossener gegenüber bzw. haben diese Risikovermutungen nicht (oder halten sie nicht für relevant).

Bereits Anfang der 1990er Jahre thematisieren Schaub und König die Bedeutung sozialer Netzwerke und sozialen Kapitals für betriebliche Rekru-

34 Ebd., S. 118f.

35 Günther Schaub, *Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für die Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer* (Bundesinstitut für Berufsbildung), Berlin 1991.

tierungsentscheidungen³⁶: So wird die Zurückweisung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund von den Personalverantwortlichen mit unterschiedlichen Argumenten legitimiert. Hierzu gehören unter anderem die fehlende bzw. geringere Einbindung der Jugendlichen und ihrer Familien in soziale Netzwerke, aber auch weitere Auswahlkriterien der Betriebe, die soziale Hintergrundmerkmale und soziale Orientierungen (z.B. Aussehen, Integrationsbereitschaft) berücksichtigen. Durch den Ausschluss von Bewerberinnen und Bewerbern, die dem Anschein nach nicht über vom Betrieb erwartete soziale (Hintergrund-)Variablen verfügen oder von denen Störungen erwartet werden, versuchen Betriebe, die Reibungsverluste so gering wie möglich zu halten. Jugendlichen ausländischer, insbesondere solcher türkischer Herkunft wurden Anfang der 1990er Jahre solche störenden Sozialisationsfaktoren und durch sie bedingtes Verhalten unterstellt.³⁷

Angesichts knapper Ausbildungsstellen ist von der zunehmenden Bedeutung der Einbindung oder Nicht-Einbindung in soziale Beziehungsnetze als betriebliches Rekrutierungskriterium auszugehen. Diese Netzwerkressource, die ein wesentlicher Teil des sozialen Kapitals ist³⁸, kann bei Betrieben eine gewisse Rolle spielen und macht es möglich, dass Insiderwissen den Zugang zu Stellenausschreibungen ermöglicht und Beziehungen bzw. Kontakte in die Stellenvergabe eingebracht werden können.³⁹ Großbetriebe betonen zwar ihre universalistischen Einstellungspraktiken mittels

36 Ebd.; Peter König, Bereitschaft von Betrieben ausländische Jugendliche auszubilden oder einzustellen, in: Wolfgang Nieke/Ursula Boos-Nünning (Hg.), *Ausländische Jugendliche in der Berufsausbildung. Auf dem Weg zur Chancengleichheit*, Opladen 1991, S. 63–84.

37 Zu weiteren Zuschreibungen, die von Personalverantwortlichen aus Ausbildungsbetrieben Anfang der 1990er Jahre gegen eine Rekrutierung von Bewerbern ausländischer Herkunft angeführt werden, vgl. König, *Bereitschaft von Betrieben ausländische Jugendliche auszubilden oder einzustellen*; Schaub, *Betriebliche Rekrutierungsstrategien*; zusammenfassende Darstellung: Ursula Boos-Nünning, *Quotierung und Gerechtigkeit. Über die Verringerung der Diskriminierung von Jugendlichen ausländischer Herkunft beim Zugang in Ausbildung und Beruf*, in: Doron Kiesel/Astrid Messerschmidt/Albert Scherr (Hg.), *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*, Frankfurt a.M. 1999, S. 110–121; Nora Räthzel/Ülkü Sarica (Hg.), *Migration und Diskriminierung in der Arbeit: Das Beispiel Hamburg*, Hamburg/Berlin 1994.

38 Imdorf, *Schulqualifikation und Berufsfindung*, S. 95.

39 Zur Funktion innerbetrieblicher Netze für betriebliche Rekrutierungs-, Weiterqualifikations- und Beförderungsentscheidungen, bei denen Einheimische erheblich häufiger präsent sind, vgl. Günter Hinken, *Die betriebliche Inklusion von Arbeitsmigranten in der Metall- und Automobilindustrie*, in: ders./Uwe Hunger/Marianne Krüger-Potratz (Hg.), *Inklusion und Exklusion: Migrantinnen und Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Drei Fallstudien: Metallindustrie, Bauwirtschaft, IT-Sektor (Interkulturelle Studien, Bd. 35)*, Münster 2001, S. 9–39, hier S. 38.

Tests oder Assessmentverfahren. Diese gelten jedoch nur für die erste Auswahlstufe. Bei der Auswahl der einzustellenden Auszubildenden aus der Gruppe der Bewerberinnen und Bewerber, die im Test positiv abgeschnitten haben, spielen jedoch partikuläre Muster eine erhebliche Rolle. Diese wirken sich dadurch aus, dass etwa die Jugendlichen mit der Ausbildungsstelle in einem Großbetrieb in familiäre Traditionen eintreten und dass der Betrieb vor allem solche Jugendliche rekrutiert, deren Vater, Mutter oder andere Verwandte im selben Betrieb tätig sind.⁴⁰ Ein Teil der Ausbildungsstellen wird aufgrund von Empfehlungen Vorgesetzter, des Betriebsrates oder von Kollegen, also über informelle Beziehungen vergeben. Sie resultieren auf Traditionsbindung bei den Ausbildungsstellensuchenden auf der einen und bei den Großbetrieben auf der anderen Seite und begründen in ihrem Verlauf eingespielte, routinisierte und stillschweigend akzeptierte Inklusionsverhältnisse.

Soziale Netzwerke von Bewerbern mit Migrationshintergrund und ihr aus dem Aufwachsen in einer Migrantenfamilie erworbenes soziales Kapital wie interkulturelle und mehrsprachige Potenziale bzw. Kompetenzen wurden und werden von Personalverantwortlichen meist nicht wahrgenommen und entsprechend auch nicht als Rekrutierungskriterium berücksichtigt. Lediglich im extrem kleinen Segment der freien Berufe, im Friseurberuf und seit Neuerem auch gelegentlich im Einzelhandel haben Betriebe ein eigenes Interesse an der Einstellung von Bewerbern mit spezifischen sprachlichen Qualifikationen und Hintergrundkenntnissen (z.B. in der Anwalt- oder Arztpraxis), um ihren Kundenstamm zu binden bzw. in Richtung Migrantenbevölkerung auszuweiten.⁴¹ In solchen Fällen findet das spezifische soziale Kapital von Bewerbern mit Migrationshintergrund als Rekrutierungsmerkmal eine positive Berücksichtigung bei den Entscheidungen der Arbeitgeber.

Ein anderes Beispiel für die Selektionslogik von Ausbildungsbetrieben ist der Inländerprimat, der – so eine Studie der Universität Bremen⁴² – struk-

40 So Michael Bommers, Ausbildung in Großbetrieben. Einige Gründe, warum ausländische Jugendliche weniger Berücksichtigung finden, in: Ralph Kersten/Doron Kiesel/Sener Sargut (Hg.), *Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf*, Frankfurt a.M. 1996, S. 31–44, hier S. 41.

41 Hierzu u.a. Anke Sattelmeyer/Karola Hörsch/Ralf Dorau, *Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen von Fachkräften mit Migrationshintergrund fördern!*, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund*, Bonn 2006, S. 51–59.

42 Universität Bremen – KUA, *Kooperation Universität-Arbeiterkammer Bremen, Berufliche Mobilitätsbarrieren und Integration. Zur Situation der (Im)Migranten im Bildungs- und Beschäftigungssystem des Landes Bremen. Eine Strukturdatenauswertung*, Bremen 1997, S. 60.

turelle, leistungsbedingte Zuweisungskriterien überlagert. Faktisch führt dies zu ethnischen Abschiebungen in stark nachgefragten Ausbildungsgängen. Mittlere und höhere berufliche Statuslinien stehen Jugendlichen mit Migrationshintergrund allenfalls in marginalem Umfang offen. Vergleichsweise gute Ausbildungschancen hatten ausländische Jugendliche Mitte der 1990er Jahre dann, wenn sie mindestens die mittlere Reife besaßen und auf dem Ausbildungsmarkt mit deutschen Schulabsolventen konkurrierten, die geringere Schulerfolge aufwiesen. Dies war Mitte der 1990er Jahre primär in unattraktiven Berufen mit niedriger Entlohnung, schlechteren Arbeitsbedingungen und geringerem Karrierepotenzial der Fall.⁴³

Hinter der Selektion von Auszubildenden können jedoch auch andere betriebliche Logiken stehen, die nicht selten auf einer Kosten-Nutzen-Rechnung beruhen, wie Imdorf auf der Grundlage einer Untersuchung im Kanton Bern aufzeigt.⁴⁴ Demnach setzen Großbetriebe auf eine langfristige Kalkulation und stellen die Nachwuchssicherung für den Betrieb in den Mittelpunkt. Kleinbetriebe legen hingegen Wert auf eine zusätzliche Rentabilität während der Ausbildungszeit. In beiden Fällen werden bei der Rekrutierung der Auszubildenden extrafunktionale Kompetenzen berücksichtigt, z.B. Sozialkompetenzen wie Motivation, Teamfähigkeit usw. Da formale Bildungsabschlüsse, aber auch andere Screening-Verfahren nur unzureichend Aus-

43 Bis Mitte der 1990er Jahre mündeten Jugendliche ausländischer Staatsangehörigkeit in der Regel in solche für junge Deutsche unattraktiven Segmente ein, falls sie denn überhaupt eine Ausbildung aufnehmen konnten. Eine Studie zu den berufsstrukturellen Entwicklungen bei den Ausbildungsberufen bzw. -bereichen analysierte, ob der Rückgang der Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen ausländischer Nationalität seither mit berufsstrukturellen Veränderungen erklärbar ist, d.h. inwieweit sich der Rückgang der Ausbildungsbeteiligung jugendlicher Ausländer darauf zurückführen lässt, dass sie häufig in solchen Ausbildungsberufen/-bereichen ausgebildet wurden, die im vergangenen Jahrzehnt besonders stark von einem Rückgang an Ausbildungsplätzen geprägt waren; Alexandra Uhly/Mona Granato, Werden ausländische Jugendliche aus dem dualen System der Berufsausbildung verdrängt?, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, H. 3, S. 51–55. Insgesamt zeigte sich, dass der Ausländeranteil in nahezu allen Berufen bzw. Berufsgruppen zwischen 1995 und 2004 stärker zurückgegangen ist, als dies der Entwicklung der Wohnbevölkerung entspricht. In Berufsgruppen mit unterproportional sinkenden (bzw. steigenden) Ausländeranteilen war bereits 1995 ihr Anteil sehr gering und/oder ist die Anzahl ausländischer Auszubildender gering. Ausnahme sind allein die Gesundheitsberufe, die in allen Jahren vergleichsweise hohe Ausländeranteile und nur einen moderaten Rückgang aufweisen. Der Rückgang der Ausbildungsbeteiligungsquote kann somit nicht mit einem Strukturwandel bzw. mit der besonderen Betroffenheit von ausländertypischen Berufen durch den Ausbildungsstellenabbau erklärt werden. In Zeiten der Lehrstellenknappheit werden junge Menschen mit ausländischem Pass offensichtlich von deutschen Mitbewerbern verdrängt; M. Granato, Ungleichheiten beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung.

44 Imdorf, *Schulqualifikation und Berufsfindung*, S. 102ff.

kunft über solche Eigenschaften geben, haben Arbeitgeber die Neigung, Informationen darüber auf der Grundlage von ›Empfehlungen‹ zu gewinnen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind selbst dann, wenn ihre Eltern in dem Betrieb arbeiten, aufgrund der ethnischen oder zuwandererspezifischen Segregation in vielen Fällen nicht in Beziehungsnetze eingebunden.

Besondere betriebliche Logiken existieren im Arbeitsmarktsegment der sozialen Dienste. In einigen Berufen – insbesondere im sozialen Bereich – erfolgt eine Diskriminierung von Stellensuchenden ausländischer Herkunft aufgrund der Einstellungsbedingungen der Träger. Das im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerte Subsidiaritätsprinzip und die daraus abgeleitete Bevorzugung der Freien Träger der Jugendhilfe sowie die Bedeutung der kirchlichen Träger schränken den Arbeitsmarkt für Muslime entscheidend ein. Dieser Mechanismus wird von Martensen⁴⁵ am Beispiel des Berufes der Erzieherin belegt.⁴⁶ Die historisch gewachsene korporatistische Einbindung der Verbände in das Staatssystem wird zur Inklusionsstrategie für nichtmuslimische Einheimische und führt zur Exklusion eines erheblichen Teils der Eingewanderten.

Diskussion der Ergebnisse

Alle neueren Untersuchungen weisen in dieselbe Richtung: Die Chancen von Bewerbern mit Migrationshintergrund, die vergleichbare Schulabschlüsse bzw. Voraussetzungen (etwa dieselbe Schulnote in Mathematik, so die BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006) aufweisen, sind beim Übergang in eine berufliche Ausbildung deutlich schlechter als die von Bewerbern ohne Migrationshintergrund. Den Resultaten der BIBB-Schulabsolventenbefragungen 2004 und 2006 zufolge wirken sich höhere Schulabschlüsse lediglich positiv auf die Einmündungsquote von Schulabsolventen ohne Migrationshintergrund in eine Ausbildung aus.⁴⁷

Die unterschiedlichen Einmündungsquoten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in eine duale, aber auch in eine vollqualifizierende vollzeitschulische Berufsausbildung lassen sich demnach nicht mehr – wie bisher vielfach geschehen – auf unterschiedliche Schulabschlüsse bzw. einzelne Schulnoten oder auch Fachleistungen zurückführen. Die Ergebnisse weisen vielmehr darauf hin, dass die im Alltagsverständnis – bis heute – verwendeten Erklärungsversuche wie fehlende oder gering bewertete Schulabschlüsse (kein oder nur ein Hauptschulabschluss sowie mangelhafte oder unzureichende deutsche Sprachkenntnisse) für die schlechteren Zugangschancen

45 Kirsten Ute Martensen, *Ausbildung und Beschäftigung ausländischer Erzieherinnen in Kindergärten in Nordrhein-Westfalen*, Magisterarbeit Münster 1996.

46 Hierzu s. auch Boos-Nünning, *Quotierung und Gerechtigkeit*.

47 Friedrich, *Jugendliche in Ausbildung*.

von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Berufsausbildung keine hinreichende Erklärung bieten. Andere, lange Zeit für valide gehaltene Einflussfaktoren, wie die als unzureichend erachtete Bildungsplanung, Bildungsorientierungen bzw. Suchstrategien (junger) Menschen mit Migrationshintergrund und ihrer Eltern sind ebenfalls empirisch durch eine Reihe von Studien widerlegt worden.

So unterschiedlich die skizzierten Studien auch angelegt sind, mit ihren je unterschiedlichen Zielgruppen, Zeithorizonten des Übergangs Schule – Ausbildung bzw. Einbeziehung unterschiedlicher Einflussgrößen (formaler Schulabschluss, Schulnoten, Leistungsmessung bzw. kognitive Lernfähigkeit) ist ihnen eines jedoch gemeinsam: Sie weisen auch unter Kontrolle der schulischen Bildungsvoraussetzungen auf einen geringeren Zugang junger Menschen mit Migrationshintergrund zu einer beruflichen Ausbildung hin. Dies bedeutet: Der Migrationshintergrund korreliert auch unabhängig von diesen Faktoren negativ mit der Einmündungsquote in eine berufliche Ausbildung.

Lässt sich der geringere Zugang zu einer beruflichen Ausbildung jedoch nicht mit dem (formalen) Bildungskapital begründen, stellt sich die Frage nach anderen Faktoren, die die Einmündungschancen gerade junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine berufliche Qualifizierung erklären können. Die Suche nach anderen tragfähigen Ansätzen steht allerdings erst am Anfang. Sie muss davon ausgehen, dass die (schulischen) Bildungsvoraussetzungen und die Kompetenzen nur *eine* Ressource junger Menschen beim Übergang in eine berufliche Qualifizierung darstellen. Andere Ressourcen, wie – unter anderem in der Schweizer Studie aufgezeigte – soziale Netzwerke (Sozialkapital) bzw. die Intensität der Nutzung von Beratungsangeboten oder auch sogenannte Abkühlungsagenten haben demnach deutlich mehr Einfluss auf die Einmündungschancen als die formale Qualifikation oder das Leistungsvermögen.

Darüber hinaus weisen die Studien zum Teil auch auf spezifische Chancen unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund hin. Das bedeutet, dass die zunehmende Differenzierung in den Chancen *zwischen* Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt Eingang in die Forschungsarbeiten findet (finden muss). Denn seit Jahren wachsen die Unterschiede in den Lebenslagen wie in den Migrationserfahrungen, den Bildungsvoraussetzungen, aber auch in den Lebensstilen zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund erheblich. Ihre Lebenswelten haben sich genauso stark pluralisiert und differenziert wie die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.⁴⁸

48 Hierzu s. z.B. Sonja Haug, Familienstand, Schulbildung und Erwerbstätigkeit junger Erwachsener: Eine Analyse der ethnischen und geschlechtsspezifischen Ungleichheiten – Erste Ergebnisse des Integrationssurveys des Bundesinstituts für Bevölkerungs-

Außerdem liegen nur wenige, meist ältere Studien vor, die die Auswahlkriterien und Selektionsmechanismen von Personalverantwortlichen in Betrieben und Verwaltungen beim Zugang zu Ausbildung bis Mitte der 1990er Jahre sowie dahinterstehende betriebliche Logiken untersuchen. Um die Rekrutierung von Personal möglichst risikomindernd zu gestalten, greifen Personalverantwortliche in Betrieben neben dem Bildungskapital auch auf andere Ressourcen wie Netzwerkeinbindung und soziales Kapital zurück. Weil Informationen zu diesen individuellen Ressourcen nicht für alle Bewerber vorliegen und die Rekrutierung von Personal möglichst kostengünstig gestaltet werden soll, greifen Arbeitgeber auch auf Annahmen über die Fähigkeiten von Bewerbern zurück. Dabei erfolgt ein Rückgriff auf gruppenspezifische Merkmale. Einstellungen, Haltungen und bisweilen auch Vorurteile von Personalverantwortlichen sowie die Logiken in Unternehmen und Verwaltungen haben – so die dargelegten Untersuchungen – einen nicht unerheblichen Einfluss auf solche gruppenspezifischen Zuschreibungen über die Risiken, die solche Auszubildenden mit sich zu bringen scheinen. Dies bedeutet auch, dass ihre Entscheidungen letztlich weniger von Kriterien bestimmt werden, die dem einzelnen Bewerber gerecht werden, als von Merkmalen, die einer ganzen Gruppe von Jugendlichen zugeschrieben werden.

Theoretische Einordnung der empirischen Ergebnisse

Erklärungsansätze aus der Arbeitsmarktforschung

Die dargestellten Studien weisen darauf hin, dass unzureichende Schulabschlüsse bzw. mangelnde schulische Voraussetzungen nicht hinreichend die geringeren Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung, insbesondere im dualen System, erklären können. Dies gilt auch für die Bildungsplanung und -orientierungen der Jugendlichen und ihrer Eltern. Die Suche nach anderen – zum Teil ergänzenden – Erklärungsfaktoren steht jedoch noch am Anfang.

Einen wesentlichen Einfluss auf die Auswahl der in empirischen Untersuchungen herangezogenen Faktoren haben – neben Bourdieus Ansatz der Unterscheidung verschiedener Arten von Kapital – insbesondere arbeitsmarkttheoretische Erklärungsansätze: Diese zielen darauf, den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erklären.⁴⁹ Noch immer erhält eine (knappe) Mehrheit der Schulabsolventen ihre berufliche Erstausbildung im Rahmen einer dualen Berufsausbildung. Analog zum Arbeitsmarkt handelt es sich beim Übergang

forschung (BiB), in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 27. 2002, H. 1. S. 115–144; Gille u.a., Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland.

49 Werner Sengenberger, Struktur und Funktionsweisen von Arbeitsmärkten, Frankfurt a.M./New York 1987.

in eine duale Ausbildung um einen Marktzugang, da die Ausbildungsplätze größtenteils von privaten und öffentlichen Unternehmen vergeben werden. Somit ist anzunehmen, dass die Marktprinzipien, die den Zugang zum Arbeitsmarkt zu erklären versuchen, auch auf den Zugang zum Ausbildungsstellenmarkt zutreffen.

Aus der wissenschaftstheoretischen Beschäftigung mit unterschiedlichen Zugängen zum Arbeitsmarkt haben sich insbesondere drei Erklärungsansätze herauskristallisiert, die für die Untersuchung des Zugangs von Menschen mit Migrationshintergrund theoretisch wie empirisch nutzbar gemacht werden⁵⁰: der Humankapitaltheoretische Ansatz, die Arbeitsmarktsegmentation und die Arbeitsmarktdiskriminierung. Allen gemeinsam ist die Feststellung, dass die Unternehmen die Marktmacht besitzen und über die Auswahl des Personals entscheiden. Im Folgenden sollen diese Erklärungsansätze für den Zugang junger Menschen mit Migrationshintergrund zu einer marktbestimmten dualen Ausbildung diskutiert werden.

Humankapitaltheoretische Ansätze

Humankapitaltheoretische Ansätze gehen davon aus, dass zum Beispiel Einkommensdifferenzen mit der unterschiedlichen Produktivität von Arbeitskräften im Zusammenhang stehen; sie werden auf eine unterschiedliche Humankapitalausstattung der Individuen zurückgeführt.⁵¹ Für junge Menschen auf der Suche nach einer beruflichen Ausbildung bedeutet dies: Ihre Humankapitalausstattung wird durch ausbildungsrelevante, im familiären Kontext vermittelte Fertigkeiten sowie durch die von ihnen selbst erworbenen Fertigkeiten bestimmt.

Aus humankapitaltheoretischer Perspektive ist für die Verwertbarkeit des Bildungskapitals auch der mögliche Einfluss der Migration zu berücksichtigen, und hier insbesondere die Frage, inwieweit das Bildungskapital, das im Herkunftsland bzw. im Rahmen einer Migrantenfamilie erworben bzw. angeeignet wurde, den Anforderungen des Arbeits- bzw. Ausbil-

50 Z.B. Nadia Granato, *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*, Opladen 2003; Holger Seibert/Heike Solga, *Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen*, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 34. 2005, S. 364–382; Frank Kalter, *Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft*, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 35. 2006, S. 144–160; s. auch Ursula Boos-Nünning, *Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten – ein vernachlässigtes Potential für Wirtschaft und Gesellschaft*, in: *Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund*, Bonn 2006, S. 6–29, <http://www.bibb.de/de/22093.htm> (Stand 28.6.2006).

51 N. Granato, *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*.

dungsmarktes im Einwanderungsland entspricht.⁵² Hinsichtlich der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf der Suche nach einer Ausbildung, die meist Bildungseinrichtungen in Deutschland durchlaufen haben, stellt sich die Frage des Einflusses des Migrationshintergrundes weniger im Hinblick auf ihre formalen schulischen Bildungsvoraussetzungen als auf die im familiären Kontext erworbenen Kompetenzen. Das aus dem Aufwachsen in der Familie und dem Leben in einer ethnischen Subkultur resultierende »ethnische Kapital«⁵³, das sich zum Beispiel in Zwei- oder Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen niederschlagen kann, wird in der Regel in der deutschen Gesellschaft nicht positiv eingeschätzt und gilt daher nicht als verwertbarer Teil des Humankapitals. Demgegenüber besteht aber auch die Möglichkeit, dass Arbeitgeber die Vielfalt der Fähigkeiten und vor allem interkulturelle Kompetenzen und Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei der Rekrutierung berücksichtigen, weil sie sie als Potenzial verstehen.⁵⁴

Eine weitere Hypothese des Humankapitalansatzes geht vom Fehlen eines Teils des Humankapitals bei Migranten aus – dies betrifft insbesondere deutsche Sprachkenntnisse, Informationen über den lokalen (Ausbildungs-) Markt sowie Netzwerke; der Wert des spezifisch ethnischen Kapitals wird demgegenüber als gering erachtet. Offen lässt der Humankapitalansatz die Frage, welche Bedeutung diese Voraussetzungen der Jugendlichen bei der Platzierung auf dem Ausbildungsstellenmarkt besitzen und wie sich die in der Familie vorhandenen Ressourcen auswirken.

Arbeitsmarktsegmentation

Der Ansatz der Arbeitsmarktsegmentation legt zugrunde, dass Arbeitsmärkte nicht offen und einheitlich sind, sondern in eine Reihe von Teilmärkten zerfallen, zwischen denen Mobilitätsbarrieren bestehen.⁵⁵ Bei der Berufsausbildung handelt es sich nach Imdorf⁵⁶ um ein dem Arbeitsmarkt analog segmentiertes System, das eine wesentliche Voraussetzung für die Durchsetzung und Aufrechterhaltung segmentierter Arbeitsmärkte mit ihren ungleichen Beschäftigungschancen darstellt. Ein zentrales Merkmal segmentierter Märkte sind daher selektive Zugangschancen von Personengruppen zu den verschiedenen Segmenten, das heißt Ausbildungs- bzw. Beschäftigungschancen differieren systematisch.⁵⁷ Dabei existieren für den Ausbildungsstellenmarkt

52 Ebd.; Kalter, Auf der Suche nach einer Erklärung.

53 N. Granato, Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt, S. 27–30.

54 Sattelmeyer/Hörsch/Dorau, Die Wahrnehmung interkultureller Kompetenzen.

55 N. Granato, Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt, S. 37.

56 Imdorf, Schulqualifikation und Berufsfindung, S. 110ff.; Tilly Lex, Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung (Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 3), München 1997, S. 47.

57 Vgl. Heike Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, Opladen 2005.

Vorschläge zur Unterteilung der Segmente unter Hinzuziehung unterschiedlicher Kriterien (z.B. Höhe der Ausbildungsvergütung, Aussichten auf eine ausbildungsadäquate Übernahme nach Abschluss der Ausbildung; Risiko von Arbeitslosigkeit im Anschluss an die Ausbildung; Aussichten auf eine ausbildungsadäquate Einmündung versus Risiko fachfremder bzw. unterwertiger Beschäftigung; Verdienstaussichten).⁵⁸

Allerdings wird die Frage der Segmentierung auch auf die unterschiedlichen Systeme der Berufsausbildung bezogen: Neben den vollqualifizierenden Bereichen beruflicher Erstausbildung wie das vollqualifizierende Schulberufssystem und das duale System (zum Teil weiter differenziert in die Segmente betriebliche/außerbetriebliche Ausbildung und Hochschulausbildung)⁵⁹ wird zunehmend die berufliche Grundbildung als weiteres Teilsystem beruflicher Ausbildung einbezogen, das allerdings nicht (automatisch) zu einer abschlussbezogenen Qualifizierung führt.⁶⁰

Unterschiedliche Ursachen für die Entstehung segmentierter Arbeitsmärkte werden geltend gemacht, sei es die Reduktion der Kosten aus Sicht der Anbieter und Nachfrager nach Arbeit, sei es die unterschiedliche Ressourcen- und Interessenlage von Arbeitskräften oder das unternehmerische Kostenminimierungsprinzip.⁶¹ Die Entstehung ethnisch segmentierter Teilarbeitsmärkte erklären segmentationstheoretische Ansätze mit den (rationalen) Entscheidungen der Arbeitgeber zur Kostenreduktion: Arbeitgeber ziehen einheimische Arbeitskräfte »bei der Vermittlung spezifischer Fertigkeiten« – und damit letztlich für den Zugang zu höherwertigen betriebsinternen Tätigkeiten – vor, da sie deren Ausbildungskosten für effektiver nutzbar einschätzen⁶²: Dabei gehen Arbeitgeber (zumindest implizit) von der Erwartung einer geringeren Beschäftigungsdauer von Menschen mit Migrationshintergrund aus, da bei Letzteren ein temporärer Aufenthalt im Einwanderungsland vermutet wird.⁶³

58 Z.B. ebd.; Lex, Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung; Mona Granato/Christine Schwerin, Potenziale erkennen – Kompetenzen nutzen. Ausbildung junger Frauen in technisch orientierten Berufen, in: Helga Schwitzer/Christiane Wilke/Mechthild Kopel (Hg.), *aktiv, kompetent, mittendrin – Frauenbilder in der Welt der Arbeit*, Hamburg 2008, S. 75–90.

59 Z.B. Imdorf, Schulqualifikation und Berufsfindung.

60 Z.B. Lex, Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung; Joachim Gerd Ulrich/Mona Granato, »Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?« Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen*, S. 30–50.

61 Vgl. Überblick in N. Granato, *Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt*, S. 41–46.

62 Ebd., S. 49.

63 Ebd., S. 47.

Arbeitsmarktdiskriminierung

Ein weiterer Ansatz stellt die Arbeitsmarktdiskriminierung in den Mittelpunkt. Sie ist dann gegeben, wenn zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen.⁶⁴ Das bildungspolitische Postulat einer leistungsgerechten beruflichen Zuweisung (meritokratische Allokation) fordert⁶⁵, dass den bestqualifizierten Jugendlichen die anspruchsvollsten bzw. den größten Erfolg versprechenden beruflichen Ausbildungswege offenstehen sollten. Häufig wird davon ausgegangen, dass eine meritokratische Allokation über den Transfer von Schulabschlusszeugnissen (Schultyp, Schulnoten) in berufliche Positionen realisiert werden kann. In diesem Zusammenhang wird auch der Stellenwert weiterer individueller Ressourcen diskutiert, auf die Arbeitgeber als zusätzliches Kriterium bei ihren Entscheidungen zurückgreifen. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen dabei erneut die Netzwerkressourcen als Teil des sozialen Kapitals, denen, wie geschildert, aufgrund der prekären Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt vermutlich eine zunehmende Bedeutung zukommt.

Die Ausbildungsstellensuchenden befinden sich in einem harten Konkurrenzkampf, wobei sie sich in sämtlichen Phasen des Selektionsprozesses ›bewähren‹ müssen: bei der Erfüllung der formalen Voraussetzungen (Schulzeugnisse sowie -abschlüsse, Bewerbungsunterlagen), bei den immer bedeutsamer werdenden Eignungstestverfahren, bei den Vorstellungsgesprächen und bei einer immer häufiger verlangten ›Schnupperlehre‹⁶⁶ bzw. Betriebspraktika. Beim Zugang in eine Ausbildung (oder in eine Arbeitsstelle) findet ein ›Screening‹ statt; das sind unternehmerische Entscheidungen, denen Hypothesen über die Produktivität des Bewerbers zugrundeliegen. Es werden Bewerber bevorzugt, die über möglichst viele kostengünstige Merkmale (wie zum Beispiel adäquater Bildungsabschluss oder Testergebnisse, Passgenauigkeit in das fachliche und persönliche Profil für die Arbeitsstelle und für den Betrieb) verfügen.⁶⁷

Arbeitgeber können keine vollkommene Transparenz über die tatsächlichen Fähigkeiten der Bewerber auf der Grundlage der zur Selektion herangezogenen Merkmale (Bildungskapital, soziales Kapital etc.) erlangen. Es wird daher angenommen, dass in das Screening – und damit in die betriebliche Entscheidungsfindung – auch weitere Hypothesen bzw. Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Produktivität des Bewerbers einfließen. Die Merk-

64 Ebd., S. 30.

65 So Haerberlin/Imdorf/Kronig, Von der Schule in die Berufslehre, S. 164.

66 Imdorf, Schulqualifikation und Berufsfindung, S. 105.

67 Felix Büchel, Die Stabilisierung extrem instabiler Beschäftigungsverhältnisse, in: Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik, 1994, H. 4, S. 456–470.

male, die für die Einschätzung dieser Wahrscheinlichkeiten verwendet werden, werden als ›Marktsignale‹ bezeichnet: »Marktsignale sind individuelle Aktivitäten und Eigenschaften, die zur Beurteilung der potenziellen Leistungsfähigkeit von Individuen herangezogen werden und dem Beschäftiger als leicht zugängliche Informationen zur Verfügung stehen.«⁶⁸ Mit Hilfe 1. dieser veränderbaren persönlichen Merkmale (zum Beispiel Bildung), der Marktsignale sowie 2. der nichtveränderbaren personalen Merkmale, wie Geschlecht, Alter oder ethnische Herkunft definieren Beschäftiger Gruppen, denen sie bestimmte Gruppen-Leistungspotenziale zuschreiben.⁶⁹ Gruppenmerkmale wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder Wohnbezirk werden zusätzlich zum Screening verwendet, um das unternehmerische Risiko zu minimieren – sofern die Auswahl von der Vorstellung geleitet wird, dass für die jeweiligen Gruppen bei Einstellung unterschiedliche Risiken vorhanden sind (›statistische Diskriminierung‹). Der Begriff der statistischen Diskriminierung »kennzeichnet die Unterscheidung von Personen nach ihrer (vermeintlichen) Leistungsfähigkeit entsprechend ihrer Gruppenzugehörigkeit«.⁷⁰

Zusammenfassung

Für die Bestätigung der drei referierten Ansätze bietet eine Reihe von Untersuchungen empirische Belege. Bei den bis Mitte der 1990er Jahre durchgeführten Studien zu den betrieblichen Rekrutierungsstrategien konnte die Existenz gruppenspezifischer Wahrscheinlichkeitsannahmen von Personalverantwortlichen gegenüber (Gruppen von) ausländischen Jugendlichen entsprechend der These der Arbeitsmarktdiskriminierung nachgewiesen werden. Die Unterrepräsentanz in der Ausbildung, die schlechteren Chancen beim Übergang von der Ausbildung in einen Beruf sowie beim innerbetrieblichen Aufstieg kann sowohl durch fehlende Humankapitalausstattung als auch durch Arbeitsplatzsegmentation oder durch (insbesondere statistische) Diskriminierung erklärt werden. Die oben angeführten Untersuchungen verweisen einerseits auf die geringeren Zugangschancen junger Migranten selbst unter Kontrolle des Bildungskapitals, thematisieren zum Teil mit ersten vorsichtigen empirischen Hinweisen die Bedeutung einer eher ungleichen Ausstattung junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund mit sozialem und kulturellem Kapital als Hinderungsgrund für die Einmündung in eine berufliche Ausbildung (unter Hintanstellung interkultureller Potenziale). Partiiell verweisen sie dabei auf die weiterhin offenen Forschungsfragen, ob individuelle Ressourcenunterschiede, Strukturmerkmale oder Dis-

68 Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, S. 65.

69 Ebd.

70 Ebd., S. 66.

kriminierungspraktiken für die schlechteren Zugangschancen verantwortlich sind. Sofern aber Jugendliche mit Migrationshintergrund nach ihrer nationalen Herkunft differenziert werden, werden diskriminierende Zugangsbedingungen stärker thematisiert, und es wird zunehmend von der These Abschied genommen, dass von einer Angleichung von Ausbildungs- und Arbeitsplatznachfragern mit und ohne Migrationshintergrund ausgegangen werden kann, die ihre Schul- und Berufsausbildung in Deutschland absolviert haben.⁷¹ Die Unterschiede beim Arbeitsmarktzugang verschiedener nationaler Gruppen werden nicht mehr ausschließlich oder überwiegend auf Unterschiede in der Humankapitalausstattung zurückgeführt.⁷² Fehlendes Humankapital reicht nach allen neueren Untersuchungen nicht aus, die Ausbildungs- und Arbeitssituation von jungen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund zu erklären.

Für künftige Forschungsarbeiten zu den Ausbildungschancen könnte sich daher – neben der Validierung der Humankapitalthese durch entsprechende empirische Studien – die Diskriminierungsthese, insbesondere als statistische Diskriminierung als fruchtbar erweisen, denn »nicht Produktivität, sondern die von den Beschäftigern vermutete Wahrscheinlichkeit der Leistungsfähigkeit bestimmt deren Rekrutierungsentscheidungen«.⁷³

Offene Forschungsfragen und Forschungsdesiderate

Strukturelle Ausgrenzung und Diskriminierung beim Zugang zu dualer Ausbildung

Wie dargelegt, konzentrierte sich die Forschung lange auf die Frage der schulischen Voraussetzungen und Fähigkeiten, seit Kürzerem auch auf soziale Ressourcen als Eingangsvoraussetzung und damit als weitere Einflussgröße beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung. Eine empirisch begründete Forschung mit Anschluss an den (internationalen) wissenschaftli-

71 Marc Szydlik, Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 48. 1996, H. 1, S. 658–676, hier S. 669.

72 Nadia Granato/Frank Kalter, Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53. 2001, S. 497–520; Kalter, Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft.

73 Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, S. 71. Darüber hinaus schlägt die Autorin die Verwendung eines erweiterten Erklärungsmodells vor, das über individuelle Leistungsmerkmale (Humankapitaltheorie) bzw. gruppenspezifische Leistungsmerkmale und Wahrscheinlichkeitsannahmen hierzu (Signaltheorie) das Verhältnis von Arbeitsangebot und -nachfrage in die Betrachtung einbezieht. Hierdurch werden beide Seiten, die der Nachfrager und der Anbieter in das Modell (»informiertes Vakanzkettenmodell«) einbezogen (ebd., S. 87–93).

chen Diskurs steht in diesem Forschungsfeld am Anfang. Gerade die lange währende Vernachlässigung der betrieblichen Perspektive hat zu einer Retardierung in diesem Forschungsfeld beigetragen. Erst seit Kurzem ist eine Öffnung auf theoretisch abgeleitete und empirisch überprüfbare Erklärungsansätze beobachtbar, z.B. unter Rückgriff auf Arbeitsmarkttheorien.

Dabei bedarf es der geschlechterspezifischen Differenzierung. Junge Frauen mit Migrationshintergrund sind im Übergang in das Ausbildungssystem schlechter platziert als einheimische junge Frauen einerseits und als junge Männer mit Migrationshintergrund andererseits, obgleich sie über deutlich bessere schulische Voraussetzungen und über eine hohe Motivation zur Aufnahme einer Ausbildung verfügen. Es ist zu untersuchen, ob und wie sich Bilder, die aufgrund der öffentlichen Thematisierung in der Gesellschaft und auch bei Ausbilderinnen und Ausbildern vermutlich verbreitet sind, und geschlechterspezifische und ethnische Zuschreibungen in ihrem Wechselspiel chancenreduzierend auswirken.

1. Künftige Forschungsarbeiten könnten neben dem Bildungskapital den Stellenwert weiterer individueller Ressourcen oder anderer Arten von Kapital untersuchen, auf die Arbeitgeber, wie gezeigt, als zusätzliches Kriterium bei ihren Entscheidungen zurückgreifen. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen dabei seit Kurzem, insbesondere bei der Untersuchung des Arbeitsmarktzugangs, soziale Beziehungsnetze als Teil des sozialen Kapitals. Angesichts der prekären Lage auf dem Lehrstellenmarkt ist auch hier ein Bedeutungszuwachs von Netzwerkressourcen anzunehmen. Hierzu fehlen aktuelle empirisch fundierte Untersuchungen. Unter Rückgriff auf den Ansatz der Humankapitaltheorie sollten künftige theoretisch abgeleitete empirische Studien die Ausstattung junger Menschen (und ihrer Familien) mit sozialem Kapital (unter anderem Netzwerkressourcen) stärker in den Blick nehmen – unter Berücksichtigung der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund und auch differenziert für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Zentral ist es, hierbei den bislang wissenschaftlich konstruierten Unterschied zwischen (als nützlich und hochrangig bewertetem) ziellandspezifischem Kapital und (als im Einwanderungsland als wertlos und nachrangig bewertetem) ›ethnischem‹ Kapital zu überwinden und letztlich als soziales Konstrukt aufzudecken und zu dekonstruieren. Interkulturelle und mehrsprachige Potenziale bzw. Kompetenzen junger Menschen mit Migrationshintergrund sind unter anderem zentraler Bestandteil des ›ethnischen‹ Kapitals. Dies bedeutet: Es gilt mithin in künftigen Forschungsarbeiten alle Formen der Ausstattung junger Migranten wie Nichtmigranten mit sozialem Kapital zu untersuchen. Bereits Mitte der 1990er Jahre durchgeführte Untersuchungen konnten die Bedeutung ›ethnischer Ökonomien‹ im Einwande-

rungsland aufzeigen.⁷⁴ Für die Ausübung einer Berufstätigkeit in diesen Bereichen wird neben ›zielland-‹ auch ›herkunftsland-‹ und ›migrantenmilieuspezifisches‹ Kapital benötigt. Auch erscheint diese Aufteilung angesichts der zunehmenden Globalisierung der Arbeitsmärkte überholt.

Eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit diesen sozialen Konstrukten ›bereichsspezifischen‹ Kapitals ist umso dringender erforderlich, da sie als – empirisch kaum belegte – These bereits Eingang in die Argumente der Anbieter von Ausbildungsplätzen zur Erklärung der geringeren Rekrutierung junger Menschen mit Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung gefunden haben. Zentral ist es, auf Seiten der Individuen alle für den Ausbildungs- wie Arbeitsmarkt möglicherweise relevanten Ausstattungsmerkmale und Kompetenzen zu erheben – unabhängig von der durch den wissenschaftlichen Diskurs segregierten Einsatzmöglichkeit.

2. Dringend notwendig ist zudem eine diskursive Auseinandersetzung mit den Postulaten und Annahmen von Arbeitsmarkttheorien, das heißt auch mit ihrer theoretischen Reichweite. Diese zeichnet sich für den Zugang zum Arbeitsmarkt zwar ab⁷⁵ – allerdings bisher mit eher zu vernachlässigenden Konsequenzen für die empirische Realisierung. Bestimmte Prämissen arbeitsmarkttheoretischer Ansätze sind dabei einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Die Humankapitaltheorie beispielsweise versteht Bildung als individuelle Eigenschaft, die aus den freiwilligen Bildungsentscheidungen der (Aus-)Bildungsnachfrager resultiert – dass aber die Entscheidungen der Individuen über ihre Bildungswege auch immer Ausdruck von Beschränkungen und Selektionsprozessen innerhalb der Bildungssysteme sind, findet in den theoretischen Vorannahmen keine Berücksichtigung: Bildung wird »dabei als ein individuelles Charakteristikum von Personen, als das Ergebnis einer individuellen Investitionsentscheidung bzw. das Ergebnis individueller Bildungsentscheidungen entsprechend der jeweils eigenen Leistungsfähigkeit« konzeptualisiert.⁷⁶

74 Z.B. Felicitas Hillmann, Türkische Unternehmerinnen und Beschäftigte im Berliner ethnischen Gewerbe (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Discussion Paper FS I 98–107), Berlin 1998; zur wirtschaftlichen Bedeutung der ethnischen Ökonomie vgl. Beauftragte der Bundesregierung, Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland 2007; Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, S. 279.

75 Vgl. insbes. Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft; Seibert/Solga, Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?; dies., Die Suche geht weiter... Kommentare zu »Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft« von Frank Kalter (ZfS 2/2006), in: Zeitschrift für Soziologie, 35. 2006, S. 413–417; Frank Kalter, Die Suche muss immer weitergehen, die Frage ist nur »wo und wie?« Anmerkungen zu den Kommentaren von Holger Seibert und Heike Solga, in: ebd., S. 418–420.

76 Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, S. 71.

Ebenfalls dringend erforderlich ist eine diskursive Auseinandersetzung mit der in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu beobachtenden Tendenz einer zunehmenden Ausweitung der Merkmale, die bei Individuen als leistungsrelevante Kriterien für den Zugang zu Ausbildung und Arbeit angesehen werden.⁷⁷ Lässt sich der eingeschränkte Ausbildungs-/Arbeitsmarktzugang bestimmter Gruppen empirisch nicht mit ihrem (formalen, informellen) Bildungskapital und auch nicht mit ihrer Bildungsorientierung und -motivation belegen, werden immer neue erklärende Variablen, die – in welcher Form auch immer – individuelle Ressourcen oder Kompetenzen der Bewerber darstellen, in das Modell einbezogen. Damit werden zunehmend auch askriptive Merkmale für die Rekrutierungsentscheidungen der Anbieter von Ausbildung und Arbeit verantwortlich gemacht. Dies bedeutet, dass letztlich zunehmend außerhalb der individuellen Einflussosphäre liegende Faktoren den Zugang zu Qualifikations- und Arbeitsmarktchancen erklären sollen.

Die Ausweitung des humankapitaltheoretischen Ansatzes beispielsweise auf Kapital, das außerhalb des Bildungssystems erworben wird, wie die Einbindung in Netzwerke und die Möglichkeit der Nutzung von formellen und informellen Beziehungen beim Zugang zum Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt, kann zwar möglicherweise dazu beitragen, den ›Resteffekt‹ zu ›erklären‹, der sich nicht auf das Bildungskapital zurückführen lässt. Gleichzeitig ist dann aber eine Diskriminierung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit gegeben, wenn Familien mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer sozialen Bedingungen der Zugang zu solchen Netzwerken und Beziehungsstrukturen nicht offensteht.

3. Es fehlen neuere Studien zur Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu Ausbildung oder Beruf aus Sicht der einstellenden Betriebe und Verwaltungen. Untersuchungen zu Mechanismen, die den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung regulieren, sind in Deutschland eher selten, auch hier fehlen neuere Untersuchungen.⁷⁸ Zentral und dringend erforderlich sind daher qualitative und quantitative, empirisch fundierte und theoretisch abgeleitete Forschungsarbeiten: Sie müssen den Rekrutierungsstrategien und -verfahren der Betriebe und Verwaltungen und insbesondere den hinter den Entscheidungen stehenden, insbesondere gruppenspezifischen Zuschreibungen gelten sowie ihren Einfluss auf die Chancen junger Migranten auf eine Einstellung in eine betriebliche Ausbildung untersuchen bzw. messen.

Auf der Grundlage der aufgezeigten theoretischen Ansätze zur Arbeitsmarktdiskriminierung werden dringend qualitativ wie quantitativ an-

77 Ebd.

78 Dies gilt auch für andere deutschsprachige Länder, vgl. Imdorf, Schulqualifikation und Berufsfindung, S. 101ff.

gelegte Studien benötigt, die branchenspezifisch und differenziert nach Betriebsgröße die Prozesse der Personalauswahl und der dahinterstehenden Logiken untersuchen und dabei ausgrenzende Mechanismen bei der Einstellung von einerseits Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund sowie andererseits differenziert nach unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund analysieren. Unabdingbar ist es, dass solche Forschungsarbeiten den gesamten Auswahlprozess untersuchen: angefangen von der Stellenausschreibung, der Kooperation mit Schulen und der Arbeitsagentur, dem Angebot an Betriebspraktika für Schüler (und ähnliches), dem Verfahren bei der Sichtung der Bewerbungen, der Auswahl der Bewerber für ein Vorstellungsgespräch/Assessmentverfahren, der Durchführung eines Bewerbungsgesprächs bzw. Assessmentverfahrens (insbesondere auch der hierzu verwendeten Tests) bis zur Auswahl und Einstellung. Dabei sind auch die Einbindung des Betriebsrates und der Ausbildungsverantwortlichen sowie mögliche (innerbetriebliche oder tarifliche) Quotierungsregelungen oder Vereinbarungen und (stillschweigende) Arrangements von Bedeutung.

Bei Studien zu dieser Thematik handelt es sich um methodisch höchst anspruchsvolle, komplexe Forschungsarbeiten mit sehr sensiblen Fragestellungen in einem schwer zugänglichen Forschungsfeld: Von daher sind methodisch (und das heißt auch zeitlich und finanziell) aufwändige Forschungsarbeiten unabdingbar, die zum Teil zunächst eine Erprobungsphase durchlaufen müssen.

Zugang zum Schulberufssystem

Die abschlussbezogene Ausbildung in Berufsfachschulen hat im vergangenen Jahrzehnt für immer mehr junge Menschen an Bedeutung gewonnen: 2006 wurden 185.600 junge Menschen im Schulberufssystem ausgebildet, knapp 84 Prozent mehr als 1992.⁷⁹ Junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund werden teils aus Interesse, teils wegen fehlender Optionen beim Zugang zu einer Ausbildungsstelle im dualen System im vollqualifizierenden Teil der Berufsfachschulen (»Schulberufssystem«) ausgebildet. Nur sehr wenige Studien untersuchen jedoch den Ausbildungsprozess (s. unten) und die Zugangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu vollqualifizierenden Berufsfachschulen. Es fehlen grundlegende Angaben zur Zahl und zum Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Schulberufssystem, auch differenziert nach den unterschiedlichen Bildungsgängen, Berufen sowie nach Geschlecht.⁸⁰

79 Ulrich u.a., Deutliche Fortschritte in 2007 beim Abbau des Ausbildungsplatzmangels.

80 Überblick in Helga Krüger, Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung, in: Martin Baethge/Klaus-Peter Buss/Carmen Lanfer (Hg.), Expertisen zu den konzept-

Es mangelt zudem an bundesweiten, aber auch länderspezifischen empirischen Untersuchungen (mit Ausnahme von Hamburg) zu den Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich auf eine vollqualifizierende Berufsausbildung in der Berufsfachschule bewerben. Das gilt auch für Untersuchungen zu den Einflussfaktoren auf die Erfolgchancen (unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Erkenntnisse aus den Untersuchungen zum dualen System der Berufsausbildung). Daher sind empirisch begründete Untersuchungen zum Verlauf der Selektionsprozesse im Schulberufssystem dringend notwendig. Während im dualen Teil des Berufsausbildungssystems, wie gezeigt, von der Wirksamkeit von Marktmechanismen – analog zum Arbeitsmarkt – auszugehen ist, wirken beim Zugang zum Schulberufssystem andere Mechanismen. Anknüpfend an Studien zu Selektionsmechanismen im Bildungsverlauf an allgemeinbildenden Schulen⁸¹ sind vordringlich theoretisch begründete empirische qualitative und quantitative Forschungsarbeiten notwendig, die die Selektionsmechanismen differenziert untersuchen für 1. Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund wie für 2. verschiedene Gruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter Berücksichtigung einerseits zentraler individueller Einflussgrößen der Nachfrager nach Ausbildung wie Geschlecht, Bildungskapital, soziales und anderes Kapital sowie unter Berücksichtigung andererseits institutioneller Einflussgrößen der Anbieter von Ausbildung, das heißt der Berufsfachschulen. Zu berücksichtigen sind dabei auch die Diskurse, Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und Auswahlmechanismen der Verantwortlichen in Berufsfachschulen. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei den Berufsfachschulen für Sozialpädagogik gelten, die auf einen beschränkten Arbeitsmarkt vorbereiten.

Es werden zugleich Studien zu den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen selbst benötigt, zu ihren Bildungsentscheidungen im Hinblick auf Bildungsangebote des Schulberufssystems sowie zu ihren Motivationslagen, die hinter diesen Bildungsentscheidungen stehen. Diese Untersuchungen sollten sowohl mögliche Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen

tionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen (Bildungsreform, Bd. 8, Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2004, S. 141–164.

81 Z.B. Mechthild Gomolla, Fördern und Fordern alleine genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem, in: Georg Auernheimer (Hg.), Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Opladen 2006, S. 87–102; Merle Hummrich, Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Opladen 2002; Heike Diefenbach, Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden 2008.

junger Menschen mit Migrationshintergrund wie auch nach dem Geschlecht berücksichtigen.

Auch zu den in dieser Ausbildungsform erworbenen Kompetenzen und Optionen liegen im Hinblick auf junge Menschen mit Migrationshintergrund keine gesicherten Erkenntnisse vor, diese werden jedoch zur Beantwortung der Frage nach der Integration der Bildungssysteme benötigt (s. unten). Dies gilt, sieht man von der Arbeit von Martin Kenner ab, ebenfalls für die Frage nach Bedeutung und Ausrichtung interkulturellen Lernens in den beruflichen Schulen.⁸²

Selbstselektionsprozesse und ›Cooling out‹

Lang anhaltende Erfahrungen mit erheblichen Schwierigkeiten, mit Rückschlägen und Misserfolgen bei der Suche nach einer beruflichen Ausbildungsmöglichkeit können bei Jugendlichen zu Veränderungen ihrer ursprünglichen Bildungsentscheidungen beitragen bzw. führen.⁸³ Es ist für jüngere Kohorten unbeantwortet, inwieweit gerade junge Menschen mit Migrationshintergrund durch eigene Misserfolgserfahrungen im Übergang Schule – Ausbildung Neigungen entwickeln, ihre Ausbildungsentscheidungen unterhalb ihrer formalen schulischen Voraussetzungen anzusiedeln. So zeigt sich beispielsweise bei der Hauptschulabsolventenstudie des DJI, dass Jugendliche islamischer Religion selbst bei Kontrolle der formalen Bildungsvoraussetzungen häufiger als Jugendliche mit katholischer oder evangelischer Konfession den weiteren Besuch einer (weiterführenden) Schule gegenüber einer beruflichen Ausbildung präferieren.⁸⁴

Ein Erklärungsansatz hierfür könnten Selbstselektionsprozesse sein.⁸⁵ Eine zentrale Hypothese hierbei ist, dass sich Jugendliche, möglicherweise aufgrund von mittel- oder unmittelbar erfahrenen Benachteiligungen oder Diskriminierungen im Übergang Schule – Ausbildung gegen eine duale berufliche Ausbildung und für andere Alternativen wie einen weiteren Schulbesuch entscheiden, um (weitere) Enttäuschungen, Diskreditierungs- und Benachteiligungserfahrungen zu vermeiden.⁸⁶ »Ebenso könnten Prozesse des

82 Martin Kenner, *Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie in der einjährigen Berufsfachschule Metall*, Aachen 2007.

83 Z.B. Schittenhelm, *Statuspassagen*.

84 Mona Granato/Jan Skrobanek, *Junge Muslime auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung*, in: Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke (Hg.), *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen 2007, S. 231–249.

85 Vgl. Jan Skrobanek, *Perceived Discrimination, Ethnic Identity and (Re)ethnicisation of Youth with Turkish Ethnic Background (1st Report)*, Jacobs Foundation, Zürich 2006.

86 Vgl. ebd.; Solga, *Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft*; Schittenhelm, *Statuspassagen*; Karl F. Schumann/Jutta Gerken/Lydia Seus, *Ich wusste ja selber, dass ich*

›Cooling out‹ eine Rolle spielen, insofern Restriktionen des Ausbildungsmarktes subjektiv wahrgenommen und bei den eigenen Entscheidungen berücksichtigt werden.«⁸⁷ »Die Selbstwahrnehmung als ›normabweichende Minderheit‹, die Erfahrung negativer Fremdtypisierungsprozesse in ihrem bisherigen Lebenslauf sowie ihre Misserfolgserfahrungen (in der Schule, auf dem Ausbildungsmarkt, bei früheren Bewerbungen) könnten vermehrt Prozesse der ›Selbstselektion‹ hervorrufen. [...] Eine erhöhte ›Selbstselektion‹ kann daher als Verarbeitungsmodus von Diskreditierungs- und Misserfolgserfahrungen« verstanden werden, die zu Cooling-out-Prozessen führen kann »sowie zu einer verstärkten Antizipation von Chancenlosigkeit« im Wettbewerb um Ausbildungsplätze.⁸⁸

Aus der jüngeren Zeit liegen keine empirisch fundierten Forschungsarbeiten vor, die derartige Selbstselektions- oder Selbstexklusionsprozesse bei jungen Menschen (mit und ohne Migrationshintergrund) angesichts einer lang anhaltenden sehr schwierigen Lage auf dem Ausbildungsmarkt aufzeigen sowie die dahinterliegenden Mechanismen und Einflussfaktoren für verschiedene Gruppen junger Menschen mit und ohne Migrationshintergrund aufdecken. Qualitativ und insbesondere quantitativ orientierte Forschungsarbeiten sollten diese Forschungsfragen dringend aufgreifen. Dabei gilt es auch die Bedeutung tatsächlicher sozialstruktureller und institutioneller Restriktionen beim Zugang zu beruflicher Ausbildung in ihren Auswirkungen für die Bildungsentscheidungen einer Generation wie in ihren langfristigen Auswirkungen für die Bildungsentscheidungen einer Gruppe junger Menschen (insbesondere mit Migrationshintergrund) erheblich intensiver als bisher zu untersuchen. Von zentraler Bedeutung ist es, »die Verbindung der unterschiedlichen Statuspassagen« unter Berücksichtigung struktureller Begrenzungen des Bildungssystems wie des sozialen Umfelds zu durchleuchten. »Nur so kann die Kumulation der Fremd- und Selbstselektionsprozesse [...] in Rechnung gestellt werden.«⁸⁹ Denn »Selbstselektionsprozesse« können »auch direkt durch strukturelle Ausgrenzungsrisiken verursacht worden sein«. Hervorzuheben ist dabei insbesondere, »dass die Ursache dieser Selektionsprozesse *struktureller* Natur ist und daher nicht (allein) durch individuelle ›Reparaturen‹ beseitigt werden kann.«⁹⁰

nicht grad der Beste bin... Zur Abkühlungsproblematik bei Misserfolgen im schulischen und beruflichen Bildungssystem (Arbeitspapiere Nr. 12), Bremen 1991.

87 M. Granato/Skrobanek, Junge Muslime auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung.

88 Solga, Ohne Abschluss in der Bildungsgesellschaft, S. 123.

89 Ebd., S. 122f.

90 Ebd., S. 124f.

Ausblick

Der Beitrag hat sich auf die für eine nachhaltige Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sehr wichtige, wenn nicht wichtigste Frage des Zugangs in die berufliche Ausbildung konzentriert. Dabei blieben andere bedeutende Forschungsfelder, deren verstärkte Untersuchung für die Aufschlüsselung der Mechanismen einer erfolgreichen Integration in Ausbildung und Beruf ebenfalls unabdingbar sind, vorerst ausgespart. Über die beschriebenen Forschungsdesiderate in diesem engen Themenspektrum hinaus ist es dringend notwendig, sich insbesondere folgenden Themen in gleicher Intensität zu widmen:

1. Der Einstieg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung ist ein erster Schritt auf dem Weg zum erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung. Die überwiegende Konzentration auf Einflussgrößen des Erfolgs bei der Einmündung in eine Ausbildung hat zur Vernachlässigung anderer drängender Forschungsfragen beigetragen. So fehlen zur Zeit grundlegende Untersuchungen zu einer ganzen Reihe von zentralen Forschungsthemen, die den Prozess der Ausbildung betreffen, so zum Beispiel zum Kompetenzerwerb im Verlauf der beruflichen Ausbildung – und damit zusammenhängend – zur Qualität der Vermittlung der Lehrinhalte an den unterschiedlichen Lernorten sowie zur Qualität der Ausbildung insgesamt.⁹¹ Es liegen keine fundierten Kenntnisse über die Quote der jugendlichen Abbrecher mit und ohne Migrationshintergrund in einer beruflichen Ausbildung und den Gründen hierfür vor. Ebenso fehlen Erkenntnisse über den Ausbildungserfolg – auf allen Ebenen – von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund sowie über die Einflussfaktoren für Erfolg bzw. Misserfolg. Eine Ausnahme bildet eine Studie zum Ausbildungsgeschehen aus der Sicht der Auszubildenden, die jedoch regional wie sektoral stark eingeschränkt ist.⁹² Die Beantwortung dieser zentralen Fragen aus den aufgezeigten unterschiedlichen Perspektiven ist jedoch eine notwendige Voraussetzung, um fundierte Aussagen machen zu können über den Grad der Integration junger Menschen in der beruflichen Ausbildung und damit über die Entwicklung der Integrationsfähigkeit der Bildungssysteme. Diese Erkenntnisse sind gleichzeitig eine wesentliche Grundlage, um den Er-

91 Überblick in Heike Solga, Berufsbildung und soziale Strukturierung, in: Baethge/Buss/Lanfer (Hg.), Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht, S. 223–280.

92 Eva Quante-Brandt/Silvia Rosenberger/Manfred Breden, Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf (Bremer Beiträge zur Praxisforschung, 1/2006), Bremen 2006.

folg junger Menschen mit Migrationshintergrund in einer beruflichen Ausbildung nachhaltig sichern zu können.

2. Ergänzend sind Untersuchungen zu den beruflichen Kompetenzen und (Teil-)Qualifikationen vonnöten, die in den schulischen und nichtschulischen Formen vorberuflicher Ausbildung (informell und formal) erworben werden sowie zu Optionen und Risiken, die sich anschließend beim Übergang in eine Ausbildung eröffnen.
3. Nicht wenige junge Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland die allgemeinbildende Schule besucht haben (›Bildungsinländer‹), wählen ein Hochschulstudium als Mittel zum sozialen Aufstieg. Das gilt insbesondere für Frauen. Zwar sind sie unter der Gesamtheit der Studienberechtigten wegen der Selektion in den vorangegangenen Bildungsstufen stark unterrepräsentiert, aber die Übergangsquote in den Hochschulbereich ist unter den Studienberechtigten mit Migrationshintergrund signifikant höher als unter den Studienberechtigten ohne Migrationshintergrund.⁹³ Die Forschung über den Zugang zur Hochschule, Erfolg oder Misserfolg im Studium, die Selbstwahrnehmung und die spezifischen Erfahrungen im Hochschulkontext sowie die Bildungs- und Berufserwartungen⁹⁴ beginnt erst zu einem Thema für Forschung und pädagogische Praxis zu werden. Es gibt kaum Forschungsarbeiten zu den Optionen und den – wahrscheinlich häufigeren – Restriktionen von Akademikern und Akademikerinnen mit Migrationshintergrund beim Zugang in eine berufliche Karriere.⁹⁵

93 Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.), *Bildung in Deutschland*, S. 156f.

94 Dazu s. Hartmut M. Griese/Rainer Schulte/Isabel Sievers, »Wir denken deutsch und fühlen türkisch«. Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei, Frankfurt a.M./London 2007; Hummrich, *Bildungserfolg und Migration*; Yasemin Karakaşoğlu-Aydin, *Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer*, in: Iman Attia/Helga Marburger (Hg.), *Alltag und Lebenswelt von Migrantenjugendlichen*, Frankfurt a.M. 2000, S. 101–126; Harro Honolka/Mariana Grgic, *Einwanderer-Elite zwischen Integration und Separation. Explorative Befunde zum Zusammenleben von osteuropäischen und deutschen Studierenden*, Frankfurt a.M./London 2007.

95 Die Diskriminierung von Bewerberinnen und Bewerbern mit Migrationshintergrund lässt sich bis in den Bereich von Berufen im Stellenspektrum mit akademischer Vorbildung diskutieren: Nachgewiesen ist dies durch eine Studie von Andreas Goldberg/ Dora Mourinho/Ursula Kulke, *Arbeitsmarkt – Diskriminierung gegenüber ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland*. Veröffentlichung des Internationalen Arbeitsamtes (IAA), Genf 2005, wonach positive Rückmeldungen der Arbeitgeber bei türkischen im Vergleich zu deutschen Bewerberinnen und Bewerbern erheblich seltener erfolgen. Eine Nachfolgestudie, die auf Online-Bewerbungen bei 35 Unternehmen beruht, ermittelte beim Vergleich von erfolgreichen Absolventen und Absolventinnen eines wirtschaftswissenschaftlichen Studiums an einer deutschen Universität – allerdings auf äußerst schmaler empirischer Basis – die besten Zugang-

4. Unabhängig von der Form, in der die beruflichen Abschlüsse bzw. Teilqualifikationen erworben werden, ist der sogenannten zweiten Schwelle, dem Übergang vom Ausbildungsabschluss in eine berufliche Tätigkeit unter Berücksichtigung der für die Ausbildung aufgeführten Theorieansätze, deutlich höhere Aufmerksamkeit zu widmen. Es fehlt an neueren Informationen, wie es jungen Menschen mit Migrationshintergrund und abgeschlossener Berufsausbildung im Vergleich zu einheimischen jungen Menschen bei der Einmündung in eine berufliche Laufbahn in den verschiedenen Segmenten des Arbeitsmarktes ergeht.⁹⁶ Es ist zu untersuchen, wie sie sich – differenziert nach Geschlecht und Herkunftsgruppe – im mittelbaren und unmittelbaren Übergang nach Beendigung der Ausbildung beruflich positionieren, unter Berücksichtigung der Ausbildungs- wie Einkommensadäquanz, der beruflichen Stabilität wie der Arbeitsbedingungen, der Vielfalt der beruflichen Einsatz- und Entwicklungsmöglichkeiten, der beruflichen Aufstiegschancen und der Teilnahme an betrieblicher beruflicher Weiterbildung sowie der Häufigkeit und Dauer von Arbeitslosigkeit.
5. Unabdingbar sind mehr Informationen und Angebote zur beruflichen Nachqualifizierung, will man nicht knapp die Hälfte eines jeden Jahrgangs junger Menschen mit Migrationshintergrund ins berufliche und soziale Abseits stellen. Auch die Tatsache, dass 70 Prozent der ausländischen Arbeitslosen Ungelernte sind, verdeutlicht die Notwendigkeit der nachträglichen beruflichen Qualifizierung Erwachsener.⁹⁷
6. Die Zahl der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen mit Migrationshintergrund, die auf eine berufliche Weiterbildung zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen angewiesen ist, ist besonders groß. Die Beteiligung dieser Gruppe an Weiterbildung ist mit 13 Prozent (ausländischer Pass) und 19 Prozent (Deutsche mit ausländischem Hintergrund) besonders ge-

schaften für deutsche Hochschulabsolventen, gefolgt von deutschen Hochschulabsolventinnen und – mit deutlichem Abstand – von türkischen Hochschulabsolventen. Türkische Hochschulabsolventinnen erhielten von den (sieben!) angeschriebenen Betrieben ausschließlich Absagen; Saro Akman/Meltem Gülpinar/Monika Huesmann/Getraude Krell, Auswahl von Fach- und Führungsnachwuchskräften. Migrationshintergrund und Geschlecht bei Bewerbungen, in: Personalführung, 2005, H. 10, S. 72–75.

- 96 Dazu s. N. Granato, Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt; Dirk Konietzka/Holger Seibert, Deutsche und Ausländer an der »zweiten Schwelle«. Eine vergleichende Analyse der Berufseinstiegskohorten 1976–1995 in Westdeutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2003, H. 4, S. 567–590; Seibert/Solga, Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?; Kalter, Auf der Suche nach einer Erklärung.
- 97 So Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin 2005, S. 95.

ring (einheimische Deutsche: 28 Prozent).⁹⁸ Daher bedarf es besonderer Initiativen, diese Zielgruppe für die Nachqualifizierung zu gewinnen und das Programm zielgruppenorientiert auszurichten.⁹⁹

Momentan bleibt ein erheblicher Teil der Jugendlichen, die eine Ausbildung nachfragen, ohne Ausbildungsstelle. Es gibt auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt nicht nur ein Struktur-, sondern auch ein Generationenproblem: Das Recht auf Bildung und Ausbildung der nachwachsenden Generation wird nicht ausreichend berücksichtigt.¹⁰⁰ Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind unter denjenigen ohne Ausbildungschance selbst dann überproportional vertreten, wenn sie über hinreichende oder sogar gute Bildungsvoraussetzungen verfügen. Auch und vielleicht gerade in schwieriger Zeit gilt es, die gesamtgesellschaftliche Aufgabe, eine vollqualifizierende Ausbildung für alle jungen Menschen zu sichern, auch für diejenigen mit Migrationshintergrund anzunehmen und zu erfüllen. Dabei geht es nur vordergründig um das Interesse der jungen Menschen mit Migrationshintergrund, ihre Vorstellung von einem ›guten‹ Beruf mit der Möglichkeit der Existenzsicherung, um deretwillen ihre Eltern nach Deutschland eingewandert sind, zu erfüllen. Es geht vielmehr vor allem um das Interesse der Bundesrepublik Deutschland, das eine stärkere Berücksichtigung dieser Gruppe fordert: Angesichts des prognostizierten demographischen Wandels und des damit einhergehenden Fachkräftemangels profitieren auch die Betriebe von einer Verbesserung der beruflichen Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund, sowohl in Form der beruflichen Erstqualifizierung als auch in Form einer abschlussbezogenen Nachqualifizierung zur Fachkräfterekrutierung bzw. zur besseren Ausschöpfung von Personalressourcen.¹⁰¹

98 Infratest Sozialforschung 2005 nach: Monika Bethscheider/Christine Schwerin, Kompetent mit Heterogenität umgehen! Anforderungen an Trainerinnen und Trainer in der beruflichen Weiterbildung von Lerngruppen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunft, in: Friedrich-Ebert-Stiftung/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen, S. 64–73.

99 Mona Granato/Katrin Gutschow, Eine zweite Chance: Abschlussbezogene Nachqualifizierung für junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, in: Informationen für die Vermittlungs- und Beratungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit (ibv), 2005, Nr. 15, <http://www.bibb.de/de/4925.htm>

100 Vgl. Bundesjugendkuratorium (BJK), Ausbildung für alle jungen Menschen – Eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe! Zu Bildungschancen junger Menschen angesichts der Reformen auf dem Arbeitsmarkt, 2005; <http://www.bundesjugendkuratorium.de>

101 M. Granato/Gutschow, Eine zweite Chance, S. 1.

Birgit Leyendecker

Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern

Investition in Bildung zur Stärkung von Individuum und Gesellschaft

Sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft ist Bildung ein protektiver Faktor. Menschen mit mehr Bildung berichten über eine höhere Lebenszufriedenheit und Gesundheit, denn Bildung erleichtert gesellschaftliche Partizipation und bietet einen Schutz vor Marginalisierung. Für eine (Wissens-)Gesellschaft stellt die Bildung ihrer Mitglieder eine wichtige Weiche zu Produktivität, Wohlstand, sozialer Zufriedenheit und Absicherung über die Lebensspanne dar. Die Investition in die Bildung der Kinder, die heute eingeschult werden und die später für den Wohlstand einer immer älteren Gesellschaft aufkommen sollen, dient also sowohl dem Individuum als auch der Allgemeinheit.¹

Dieses Ziel kann jedoch nur erreicht werden, wenn sichergestellt ist, dass alle Kinder möglichst optimale Bedingungen für den schulischen und späteren beruflichen Erfolg haben. In den vergangenen Jahren ist zunehmend deutlich geworden, wie wichtig für einen erfolgreichen Schulstart die ersten sechs Lebensjahre sind. Kinder, die in ihren frühen Lebensjahren kognitiv, sprachlich und sozial-emotional gefördert worden sind, die die Gelegenheiten hatten, Vorwissen zu erwerben, ihre Grob- und Feinmotorik und nicht zuletzt ihre Neugier und ihr kreatives Potenzial zu entwickeln, haben eine hohe Chance auf einen guten und leichten Start in die Schule. Hier ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie Erfolg haben, diesen selbst erleben und von anderen widergespiegelt bekommen, und dass dies ihre Lernfreude und Motivation steigert und aufrechterhält.

1 Die diesem Beitrag zugrundeliegenden Forschungen wurden gefördert durch die VolkswagenStiftung, Studiengruppe zu Migration und Integration, ›Home Start before School Start‹.

Kinder aus zugewanderten Familien stehen hier vor besonderen Herausforderungen. Der Pfad durch unser Bildungssystem ist schon für viele deutsche Kinder schwierig, und Umwege sind oft nicht zu vermeiden. Jedoch wird die Situation dann kritisch, wenn ein Kind vorzeitig auf ein Abstellgleis gerät und die Chancen auf einen Schulabschluss schwinden. Um diese Herausforderungen bewältigen zu können, brauchen Kinder vielfältige Ressourcen, von institutioneller Seite und von der ›local community‹ ebenso wie von ihrer Familie. Das Verständnis von individuellen und gruppenspezifischen Unterschieden in der Entwicklung von schulrelevanten Fähigkeiten ist entscheidend für das Schaffen von Lernumwelten, die die Bildungschancen jedes Kindes optimal fördern.

Der Beitrag möchte zeigen, dass einerseits genug wissenschaftliche Erkenntnisse vorhanden sind, um Interventionen zu beginnen sowie bestehende Ansätze fortzuführen und zu evaluieren, dass aber andererseits für das Erreichen des Ziels, allen Kindern die besten Voraussetzungen für ihre kognitive und sozial-emotionale Entwicklung zu bieten, weitere Grundlagen- sowie anwendungsorientierte Forschung von großer Bedeutung ist.

Starke Zusammenhänge zwischen Erfolg und Bildungsnähe der Familien, Forschung und Interventionen präferieren aber die Institutionen

Die Ursachen für den Verlauf der schulischen Entwicklung von Kindern werden vor allem in den *Familien* vermutet, Sprachkenntnisse und insbesondere die Bildung der Eltern werden hierfür immer wieder herangezogen. In der Tat stützt eine umfangreiche Literatur diese Zusammenhänge: Kinder aus bildungsnahen Familien bringen bessere Voraussetzungen für Schulerfolg mit als Kinder aus bildungsfernen Familien. Dies wird noch verstärkt, wenn Letztere zusätzlich nur geringe finanzielle und soziale Ressourcen haben. Im Gegensatz zu diesen Erkenntnissen konzentriert sich die Forschung fast ausschließlich auf die *Bildungsinstitutionen*, und parallel hierzu werden Interventionen – beispielsweise im sprachlichen und kognitiven Bereich – ebenfalls primär in Institutionen implementiert. Von Seiten der Forschung ist die Bevorzugung von Institutionen verständlich: Kindergärten und Schulklassen sind relativ leicht zugänglich, erlauben darüber hinaus die Untersuchung von größeren Stichproben in den Gruppen- bzw. Klassenverbänden, und Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von unterschiedlichen sprachlichen und soziokulturellen Hintergründen sind vergleichsweise gering. Von offizieller Seite wiederum können so unterschiedliche Maßnahmen wie Lern- und Sprachstandserhebungen, Sprachförderung oder frühere Einschulung vergleichsweise problemlos verordnet werden.

Der Fokus auf Institutionen ist zweifelsohne wichtig und auch ein zunächst naheliegender Schritt. Das immer wiederkehrende Ergebnis, dass Unterschiede zwischen den Kindern vor allem auf ihre Eltern zurückgeführt werden können, zeigt jedoch, dass parallel auch hier angesetzt werden muss und dass die Untersuchung der Wirkmechanismen der familiären Umwelt, in der gerade junge Kinder einen wesentlichen Teil ihrer Zeit verbringen, als Forschungsaufgabe ernstzunehmen ist. Forschungen zu zugewanderten Familien erlauben darüber hinaus auch die Identifizierung von Interventionsansätzen, die nicht nur das Kind allein ins Auge fassen, sondern auch seine Familie integrieren. Da die meisten Kinder aus diesen Familien mindestens ein Elternteil haben, das das deutsche Schulsystem nicht kennt, ist dies auch eine Möglichkeit, Eltern das deutsche Bildungssystem nahezubringen und sie mit einzubeziehen.

Forschung zu zugewanderten Familien stellt eine Herausforderung dar

Die häuslichen Erfahrungsumwelten von Kindern aus zugewanderten Familien sind nach wie vor ein weißer Fleck in der Forschungslandschaft. Wird dieser aber weiterhin ignoriert, wird auch das Potenzial ignoriert, das in Familien steckt, und damit ein wichtiger Hebel zur Förderung und Integration der Kinder und ihrer Familien. Im Folgenden werden erstens kurz die Forschungsaufgaben, die als vordringlich anzusehen sind, skizziert. Zweitens wird darauf hingewiesen, dass innovative Forschungsansätze eingesetzt werden müssen, da nur sehr eingeschränkt auf methodische Ansätze, die sich bei deutschen Familien bewährt haben, zurückgegriffen werden kann. Zugewanderte Familien sind sehr heterogen, neben dem Herkunftsland ihrer Vorfahren tragen Bildung, Sprachkenntnisse, Länge des Aufenthaltes, legaler Status und damit verbunden der Zugang zum Arbeitsmarkt, Migrationserfahrungen, Akkulturation an die Kultur der Herkunfts- und der Aufnahmegesellschaft und anderes mehr zur Diversität bei. Forschung zu zugewanderten Familien setzt deshalb die Bereitschaft voraus, genauer hinzuschauen, zu differenzieren und auch methodisch neue Wege einzuschlagen, da alte Untersuchungsinstrumente zu grob sein oder gar Ergebnisse stark verzerren können.

Wo sind »die Kinder der dritten und vierten Generation«?

In der Öffentlichkeit wird oft von Kindern der dritten oder gar von Kindern der vierten Zuwanderergeneration geredet. Ein Kind der dritten Generation hat Großeltern, die nach Deutschland eingewandert sind und Eltern, die schon hier aufgewachsen sind, bei einem Kind der vierten Generation sind dementsprechend die Urgroßeltern eingewandert und alle vier Großeltern

hier aufgewachsen. Eine aktuelle Studie, an der knapp 4.000 Eltern teilnahmen, deren Kinder 2006 in das erste Schuljahr in den Städten Bochum und Herne eingeschult wurden, zeigt jedoch, dass es diese Kinder nur äußerst selten gibt. Vielmehr ergab die Untersuchung, dass von den türkischstämmigen Eltern, die die größte Minorität darstellen, lediglich 31 Prozent der Mütter und 27 Prozent der Väter schon in Deutschland eingeschult worden waren, die anderen waren erst später, meistens als junge Erwachsene, nach Deutschland gekommen. Noch deutlicher sah dies bei der nächstgrößeren Gruppe der Einwanderer aus Osteuropa aus; lediglich 3 Prozent der zugewanderten Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion und 12 Prozent der Eltern aus Polen waren schon in Deutschland eingeschult worden.² Kinder der dritten Generation wären also nur diejenigen, bei denen sowohl Vater als auch Mutter hier eingeschult worden sind. Diese Gruppe ist jedoch verschwindend klein, denn die meisten Kinder aus zugewanderten Familien haben mindestens ein Elternteil, das nicht in Deutschland aufgewachsen ist.

Wenn jedoch ein Elternteil im Herkunftsland aufgewachsen ist, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Sprache und Kultur dieses Landes im Familienalltag sehr präsent sind. Kinder aus diesen Ehen können von daher nicht als Kinder der dritten Generation bezeichnet werden. Dies trifft auf mehr als zwei Drittel aller türkischstämmigen Familien mit jungen Kindern zu. Eine Konsequenz hieraus für die Forschung besteht darin, dass die Ergebnisse der internationalen Migrationsforschung, die vor allem auf nordamerikanischen Daten beruht, nur mit Vorsicht auf deutsche Verhältnisse übertragen werden können, denn Forschungen zu zugewanderten Familien in Nordamerika gehen meistens davon aus, dass die Eltern einer Familie denselben generationalen Status haben, also dass sie entweder zusammen zugewandert sind oder dass beide Kinder von zugewanderten Eltern sind. Dies trifft jedoch auf die meisten Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht zu.

Unterschiedlicher generationaler Status und Dynamik im Familiensystem

Türkischstämmige Familien stellen die weitaus größte Minoritätengruppe in Deutschland dar. Die meisten Kinder aus diesen Familien in Deutschland haben mindestens ein Elternteil, das im Herkunftsland aufgewachsen ist, über keine oder nur über geringe Deutschkenntnisse verfügt, dessen schulische Ausbildung nicht in Deutschland erfolgt ist und das deswegen keinen leichten Zugang zum Arbeitsmarkt und zur Kultur der Aufnahmegesell-

2 Banu Citlak/Birgit Leyendecker/Axel Schölmerich, *Bildungserwartungen beim Übergang in die Grundschule – Ein Vergleich von deutschen und zugewanderten Eltern* [zur Veröffentlichung eingereicht].

schaft hat. Anders als in der Öffentlichkeit wahrgenommen, handelt es sich hier ebenso oft um Väter wie um Mütter. Wir wissen nicht, welche Dynamik sich damit für ein Familiensystem verbindet. Wenn beide Eltern zur ersten oder zur zweiten Generation gehören, haben sie ähnliche Akkulturations- und Sozialisationserfahrungen. Wenn jedoch – wie in der Mehrzahl dieser Familien – ein Elternteil hier aufgewachsen ist und eines in der Türkei, haben diese Eltern sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Es ist nicht bekannt, wie sich dies auf ihre Erziehungsziele und -stile, die Gestaltung der Erfahrungsumwelt für ihre Kinder und anderes mehr auswirkt.³ Hier stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen diese unterschiedlichen Akkulturations- und Sozialisationserfahrungen eine Ressource oder einen Risikofaktor für die Gesamtfamilie und damit für die Entwicklung der Kinder darstellen. Forschungen hierzu wären besonders bedeutsam im Hinblick auf Interventionsmaßnahmen, die an den unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der Eltern ansetzen.

Bildungsaspiration der Eltern und Engagement

Wenn zugewanderte Eltern nach ihren langfristigen Sozialisationszielen gefragt werden, dann nennen sie Bildung sehr viel häufiger als deutsche Eltern. Unabhängig davon, wie lange sie selbst zur Schule gegangen sind, haben die meisten Eltern sehr hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder.⁴ Gleichzeitig sind zugewanderte Eltern jedoch auf Veranstaltungen von Kindergarten oder Schule häufig unterrepräsentiert, und dies wird oft als Desinteresse verstanden. Zwei Faktoren tragen zur Diskrepanz zwischen Bildungserwartungen und Involviertheit der Eltern bei schulischen Aktivitäten bei. Erstens ist die Mehrzahl der zugewanderten Eltern nicht in Deutschland zum Kindergarten oder zur Schule gegangen; sie kennen also das deutsche Bildungssystem nur von außen, und viele Eltern erwarten, dass Kindergarten und Schule primär die Verantwortung für die Bildung der Kinder übernehmen. Aus der kulturvergleichenden Forschung ist bekannt, dass auch innerhalb West- und Mitteleuropas die Schulsysteme sich sowohl im Hinblick auf die als angemessen erachtete Nähe und Distanz zwischen Elternhaus und Schule unterscheiden als auch im Hinblick darauf, wer primär die Verantwortung für die schuli-

3 Birgit Leyendecker/Axel Schölmerich/Banu Citlak, Similarities and Differences between First- and Second Generation Turkish Migrant Mothers in Germany: The Acculturation Gap, in: Marc H. Bornstein/Linda Cote (Hg.), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development*, Mahwah, NJ 2006, S. 297–315.

4 Banu Citlak/Birgit Leyendecker/Robin L. Harwood/Axel Schölmerich, Long-term Socialization Goals of First and Second Generation Migrant Turkish Mothers and German Mothers, in: *International Journal of Behavioral Development*, 32. 2008, S. 57–66.

sche Entwicklung der Kinder übernimmt. Zweitens wirken sich hier auch die häufig geringen psychosozialen Ressourcen der Eltern aus – je mehr Alltagsbelastung sie erleben, desto weniger Energie haben sie, sich um schulische Belange der Kinder zu kümmern und desto eher vertreten sie die Einstellung, dass Kindergarten und Schule für Bildung verantwortlich sind. Letzteres trifft nicht nur auf zugewanderte, sondern auch auf deutsche Eltern zu und trägt zur häufig schlechten Passung zwischen Schule und Elternhaus bei. Es ist eine Besonderheit des deutschen Schulsystems, dass nach wie vor ein wesentlicher Teil der Vor- und Nacharbeitung des Lernstoffes außerhalb der Schule stattfindet und dass hier die Elternbeteiligung sehr wichtig ist. Forschung zu den Bildungserwartungen der Eltern für ihre Kinder und insbesondere zu ihren Erwartungen an das deutsche Schulsystem bietet deshalb eine wichtige Voraussetzung, um die impliziten Erwartungen beider Seiten zu verstehen und Ansätze zur Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen zu finden. Die generelle Wertschätzung von Bildung als Aufstiegsmöglichkeit für ihre Kinder stellt einen wichtigen Ansatzpunkt dar, um Eltern für deren gezielte Förderung zu gewinnen; darüber hinaus bedeutet der Einbezug der zugewanderten Eltern der ersten Generation in das schulische Geschehen für diese auch über den unmittelbaren Ertrag für ihre Kinder hinaus einen Zugang zur gesellschaftlichen Partizipation.

Erklärt Bildung auch bei zugewanderten Familien wirklich alles?

Bildung – gemessen als Schuljahre oder als der höchste erreichte Schulabschluss – stellt bei deutschen Familien ein recht robustes und aussagekräftiges Merkmal dar, das so unterschiedliche Bereiche wie Erziehungsstile und Erziehungsverhalten, Sozialisationsziele, Fernsehkonsum, extracurriculare Aktivitäten, Alltagsstress und nicht zuletzt auch die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder beeinflusst. Bei zugewanderten Familien sind diese Zusammenhänge häufig jedoch nicht oder in weitaus geringerem Maße vorhanden.⁵ Dies bedeutet jedoch nicht, dass Bildung keine Bedeutung hat, sondern vielmehr, dass die abstrakte Anzahl der Schuljahre allein nicht aussagekräftig ist und genauer hingeschaut werden muss. Zwei Aspekte sollten dabei besonders berücksichtigt werden: Die Bildungsjahre in Deutschland und der möglicherweise unterschiedliche Einfluss der Bildung von Müttern und Vätern auf die Entwicklung der Kinder.

5 Birgit Leyendecker/Bilge Yagmurlu/Banu Citlak/Ayfer Dost/Robin L. Harwood, Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland – der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen, in: Inci Dirim/Paul Mecheril (Hg.), Migration und Bildung. Wissenschaftliche Kontroversen, Münster [2008].

Bildungsjahre in Deutschland: Zum einen ist Schulbildung nicht ohne Weiteres über verschiedene Länder hinweg zu vergleichen, zum anderen gibt es auch Hinweise darauf, dass Bildungsjahre in Deutschland möglicherweise einen größeren Einfluss als Bildungsjahre im Herkunftsland haben, da diese nicht nur für den Zugang zu Bildung, sondern auch für den individuellen Zugang zu Sprache und Kultur stehen. So berichten Jäkel und Leyendecker in einer Studie zur Stressbelastung von Müttern von Vorschulkindern, dass bei den deutschen Müttern die Belastung mit steigender Bildung abnahm, bei den türkischen Müttern hingegen die entscheidende Einflussgröße hier nicht die Bildungsjahre insgesamt, sondern die Bildungsjahre in Deutschland waren.⁶ Ein ähnliches Muster fand sich für elterliches Erziehungsverhalten – je mehr Schuljahre die türkischen Mütter in Deutschland verbracht hatten, desto besser waren ihre Deutschkenntnisse und desto geringer war ihre Neigung zu inkonsistentem und rigidem Elternverhalten.⁷

Bildung von Müttern und Vätern: In deutschen Familien korreliert die Bildung der Väter mit der Bildung der Mütter. Die Unterschiede zwischen den Partnern sind relativ gering und klären für die Entwicklungsverläufe von Kindern keine oder nur sehr wenig Varianz auf. Anders sieht es aus bei türkischstämmigen Familien. Eine aktuelle Längsschnittstudie mit 100 türkischstämmigen und 100 deutschen Familien ergab, dass in den türkischstämmigen Familien die Bildung des Vaters und die der Mutter nicht zusammenhängen. Dies hängt weitgehend damit zusammen, dass – wie oben erläutert – die meisten Eltern in verschiedenen Ländern ihre Bildungsabschlüsse erworben haben; diejenigen, die in der Türkei zur Schule gegangen sind, haben manchmal eine hohe Schulbildung, häufiger aber eine sehr niedrige.

Die aktuelle Längsschnittstudie zeigt jedoch, dass bei den türkischstämmigen Familien die Bildung der Väter in besonderem Maße eine wichtige Ressource für die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder darstellt. Je höher die Bildung der Väter, desto besser schneiden die türkischstämmigen Kinder beim Sprachtest ab, sie verstehen mehr Sätze, können grammatische Regeln sicherer anwenden und auch komplizierte Sätze wiederholen. Die Bildung der Mütter hingegen erklärt diese Unterschiede nicht. Anders sieht es bei den deutschen Kindern aus: Hier erklärt sowohl die Bildung der Mütter als auch die Bildung der Väter Unterschiede zwischen

6 Julia Jäkel/Birgit Leyendecker, Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland, in: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 16. 2008, H. 1, S. 12–21.

7 Dies., Erziehungspraktiken und Bildungserwartungen von türkischstämmigen und deutschen Müttern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht [2008].

den Kindern.⁸ Ähnliche Ergebnisse fanden sich für die kognitive Entwicklung der Kinder. Zur Umsetzung von Interventionsmaßnahmen ist es besonders wichtig zu verstehen, warum Väter und Mütter in dieser Gruppe eine derart unterschiedliche Bedeutung haben. Erste Zusammenhänge ließen sich für das ›literacy environment‹ finden: Da Mütter diejenigen sind, die die meiste Zeit mit den Kindern verbringen, gab es sowohl bei den deutschen als auch bei den türkischstämmigen Familien Zusammenhänge zwischen Vorlesen und der Bildung der Mütter – je länger diese zur Schule gegangen sind, desto mehr Bücher besitzen die Kinder und desto mehr wird ihnen vorgelesen. Wenn wir darüber hinaus aber auch die Zusammenhänge zwischen Vorlesen und der kognitiven Entwicklung der Kinder anschauen, werden die Väter bedeutsam: Je höher die Bildung der Väter, desto mehr lesen sie selbst, desto mehr wird den Kindern vorgelesen und desto bessere Ergebnisse erzielen die Kinder bei den kognitiven Entwicklungstests.⁹

Diese Ergebnisse zeigen, dass sich die Dynamik in zugewanderten Familien und die Bedeutung von Vätern und Müttern als Ressource für die Kinder erheblich von der in deutschen Familien unterscheiden kann. Für zukünftige Forschung ist es deshalb besonders wichtig, sowohl Väter als auch Mütter mit einzubeziehen und die Dynamik innerhalb der Familie zu berücksichtigen. Dies ist insbesondere für Interventionsansätze eine entscheidende Voraussetzung.

Wie gut sind unsere Entwicklungstests?

Spätestens seit der großen Aufmerksamkeit, die die PISA-Studie bekommen hat, stützt sich die empirische Bildungsforschung in Deutschland zunehmend mehr auf Testverfahren. In Deutschland liegen viele umfangreiche Testbatterien vor, die die kognitive, sprachliche, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern erfassen. Kritisch wird es jedoch, wenn man nach einem Testverfahren sucht, das ›culture-fair‹ ist, das also nicht Kinder mit deutscher Muttersprache und Kultur, sondern auch Kinder aus zugewanderten Familien berücksichtigt. Hier gibt es drei Hürden, die insbesondere bei Kindern im Elementar- und Primarbereich auftreten: 1. Die Testmaterialien sind auf Kinder ausgerichtet, die die deutsche Sprache und Kultur kennen. Wenn ein Test beispielsweise beinhaltet, dass ein Kind sich Gegenstände merken soll, dann sind diese Gegenstände so ausgewählt, dass sie ein Kind

8 Ulrike Caspar/Birgit Leyendecker/Axel Schölmerich, Deutschkenntnisse von türkischstämmigen und deutschen Kindern im Kindergarten – der Zusammenhang mit elterlicher Schulbildung [zur Veröffentlichung eingereicht].

9 Julia Jäkel/Birgit Leyendecker/Wassilis Kassis/Axel Schölmerich, Paternal and Maternal Contributions to the Literacy Environment and Cognitive Development of Turkish Migrant and German Non-migrant Pre-school Children [zur Veröffentlichung eingereicht].

mit deutschem Hintergrund eindeutig identifizieren kann. Bei Versuchen, die deutschen Tests mit türkischstämmigen Vorschulkindern anzuwenden, ließen sich jedoch immer wieder Probleme insofern erkennen, als kleine Kinder Gegenstände, die in ihrer Alltagswelt selten auftauchen (z.B. Möhren mit grünem Blattwerk) nicht identifizieren konnten, da Indikatoren für Selbstständigkeit (z.B. bei einem anderen Kind zu übernachten) kulturell nicht angemessen waren, Körperbewusstsein (wo ist dein Kinn, dein Ellenbogen?) von ihren Eltern weniger gefördert wurde und deshalb weniger als Indikator für altersadäquates Wissen geeignet war und anderes mehr.¹⁰ Testergebnisse sind deshalb nur mit großer Vorsicht zu interpretieren, da sie teilweise weniger die Entwicklung der Kinder als vielmehr ihre Vertrautheit mit der deutschen Kultur messen. Bei den jungen Kindern im Vor- und Grundschulalter kommen noch sprachliche Probleme hinzu. Einen Test in die Muttersprache zu übersetzen und bilinguale Testleiter einzusetzen, liegt nahe, ist aber auch eine Quelle von möglichen Fehlern. Beispielsweise fällt vielleicht Kindern das Nachsprechen von Zahlenketten aus dem Bereich 1 bis 10, das gerne für die Überprüfung des Kurzzeitgedächtnisses eingesetzt wird, in ihrer Muttersprache leichter, in der jedoch manche Zahlen mehrsilbig und dadurch schwieriger zu behalten sind als die deutschen Zahlen, die bis auf die Sieben alle einsilbig sind.

Ein weiterer Problembereich ist die Vergleichbarkeit: In den Normierungsstichproben werden Kinder aus unterschiedlichen Regionen und aus unterschiedlichen Bildungsschichten einbezogen, jedoch keine oder nur wenige Kinder aus zugewanderten Familien. Werden jedoch die Testergebnisse für diejenigen Kindergartenkinder, die mit einer anderen Muttersprache und in einem anderen soziokulturellen Kontext aufgewachsen sind, mit einer deutschen Normstichprobe verglichen, so können bestenfalls Sprachverständnis und Akkulturation, nicht aber der wirkliche Entwicklungsstand der Kinder gemessen werden. Deshalb sind fast alle Tests nur eingeschränkt anwendbar, und Ergebnisse können nicht ohne Weiteres interpretiert werden. Die Erweiterung von Untersuchungsmethoden und Normierungsstichproben dergestalt, dass sie auch für zugewanderte Kinder und ihre Familien geeignet und aussagekräftig sind, ist eine wichtige Voraussetzung für die weitere Forschung.

10 Axel Schölmerich/Birgit Leyendecker, Psychologische Diagnostik bei Kindern aus zugewanderten Familien, in: D. Irblich/G. Renner (Hg.), Diagnostik in der klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre, Göttingen [2008]; Axel Schölmerich/Birgit Leyendecker/Banu Citlak/Ulrike Caspar/Julia Jäkel, Assessment of Migrant and Minority Children, in: Journal of Psychology, 216. 2008, H. 3, S. 188–195.

Die Implementierung von Forschungsergebnissen – wie weit sind wir damit gekommen?

Gelegentlich wird in Diskussionen berechtigter Unmut geäußert – es fehle nicht an der Forschung, sondern es fehle an der Implementation und Umsetzung von daraus resultierenden Praxisempfehlungen sowie an Wirksamkeitsstudien, also an qualifizierten Evaluationen von Interventionen. Das ist richtig und verständlich; wie die obigen Ausführungen zeigen, besteht allerdings weiterhin erheblicher Forschungsbedarf für den Bereich der Familien und den Altersbereich der frühen Kindheit. Hinsichtlich der Implementation von Anregungen für die Praxis sollte beachtet werden, dass es insbesondere auf kommunaler Ebene viele unterschiedliche Ansätze gibt, Eltern zu aktivieren und ihnen beispielsweise im Kindergarten Deutschkurse sowie begleitende Informationen zu den im Kindergarten behandelten Themen anzubieten (»Rucksackprojekt«, »Mama lernt Deutsch«). Darüber hinaus gibt es auch Projekte, bei denen Mütter aus zugewanderten Familien zu einer Serie von Vorbereitungsnachmittagen eingeladen werden, bevor die Kinder in den Kindergarten kommen. Hier werden die Eltern über den Kindergarten informiert, Anregungen für die Förderung der Kinder im häuslichen Alltag gegeben und die Bildung von sozialen Netzwerken innerhalb der Elternschaft unterstützt (z.B. RAA Herne). Außerdem konnte in einer Untersuchung in 50 Kindertagesstätten im Ruhrgebiet festgestellt werden, dass es neben den traditionell arbeitenden Kitas auch sehr viele Einrichtungen gibt, deren Projekte darauf zielen, alle Kinder individuell zu fördern, ihnen einen möglichst guten Start in der Schule zu ermöglichen und auch ihre Eltern einzubeziehen.

Dabei ergeben sich zwei Probleme: Erstens gibt es zu wenig Konzepte, wie das einzelne Kind, seine Familie und deren besondere Situation berücksichtigt werden können. Da die Forschung noch nicht ausreichend ist – das gilt selbst für die Sprachförderung (z.B. hinsichtlich des Stellenwertes der Förderung in der Muttersprache) –, sind viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen von Einrichtungen verunsichert und wechseln vergleichsweise schnell ihre Schwerpunkte. Das zweite Problem liegt in der Finanzierung, denn es steht – abgesehen von neueren Initiativen für Sprachförderung – selten Geld für personalintensivere Projekte bereit, sodass viele Ansätze nur über kürzere Zeiträume realisiert werden können und kurzfristige sowie nachhaltige Effekte nicht abzuschätzen sind. Allerdings gibt es inzwischen sehr viele Einrichtungen, die Initiative zeigen, die etwas in der Praxis verändern wollen, die die Kinder in ihrer Institution nicht isoliert, sondern auch auf ihrem familiären Hintergrund fördern wollen. Sobald weitere Forschungsergebnisse vorliegen, bieten sich hier gute Ansätze für Interventionen und Wirksamkeitsstudien.

Zusammenfassung: Wo besteht Forschungsbedarf?

In den Institutionen:

- Wir wissen nach wie vor nur wenig über unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen der Kindertagesstätten, die Auswirkungen auf die einzelnen Kinder in der Gruppe und die Möglichkeiten, die Heterogenität konstruktiv für das einzelne Kind und für die Gesamtgruppe zu nutzen.
- Die Erzieher(innen) in den Kitas sind zunehmend bereit, mehr für die Förderung der Kinder zu tun und auch deren Eltern mit einzubeziehen, jedoch fehlen hier sowohl Forschungsergebnisse, die Ansätze für Interventionen identifizieren, als auch Wirksamkeitsstudien zu gezielten Maßnahmen.

In den Familien:

- Familien stellen ein großes Potenzial für die Förderung der Integration von Kindern dar. Bisherige Studien zeigen jedoch, dass die Wahrscheinlichkeit sehr hoch ist, dass hier andere Wirkmechanismen vorhanden sind als bei deutschen Familien. Bei Letzteren ist Bildung eine Einflussgröße, die fast alles erklärt und von der viel abhängt, beispielsweise die Leseförderung der Kinder. Bei den Müttern in den zugewanderten Familien stellen beispielsweise nicht die Bildungsjahre insgesamt, sondern die Bildungsjahre, die sie in Deutschland verbracht haben, einen wichtigen individuellen Zugang zu Sprache und Kultur dar und beeinflussen sowohl ihren erlebten Alltagsstress als auch ihr Erziehungsverhalten. Außerdem gibt es bei zugewanderten Familien Hinweise, dass für die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder ihre Väter eine besondere Ressource darstellen. Darüber hinaus ist in den zugewanderten Familien insofern eine besondere Dynamik zu vermuten, als die meisten Kinder, die in der Bundesrepublik eingeschult werden, mindestens ein Elternteil haben, das selbst in einem anderen Land eingeschult worden ist. Bei den türkischstämmigen Kindern haben etwa zwei Drittel ein Elternteil, das in Deutschland aufgewachsen und ein Elternteil, das erst als Erwachsener zugewandert ist. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:
- Über welche Ressourcen verfügen zugewanderte Familien? Welche Wirkmechanismen und protektive Faktoren, die die kognitive, sprachliche, sozial-emotionale und gesundheitliche Entwicklung der Kinder beeinflussen, lassen sich identifizieren?
- Welche Dynamik entwickelt sich in Familien, die sich im Hinblick auf ihre generationale Zusammensetzung unterscheiden (beide Eltern erste Generation, beide Eltern zweite Generation vs. einer erste und einer zweite Generation)?

- Welche Ansatzpunkte bietet diese Forschung, um Interventionsansätze im Alltag, beispielsweise für die Implementation von Literacy-Programmen in Familien zu finden oder um Familien zu motivieren, sich mit ihren Kindern an extracurricularen Aktivitäten für Kindergartenkinder zu beteiligen? Wie können solche Interventionen durch Studien überprüft und ggf. adaptiert werden?

Heidi Keller

Die Bedeutung kultureller Modelle für Entwicklung und Bildung: Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration

Die Erkenntnis der Bedeutung der frühen Lebensjahre für die weitere Entwicklung wurde in der wissenschaftlichen Psychologie lange Zeit als eine von vielen Fehlannahmen der Psychoanalyse interpretiert. Heute liegt ausreichende Evidenz aus der psychologischen, neurologischen, pädiatrischen und biologischen Kleinkindforschung vor, aus der deutlich hervorgeht, dass in den ersten Lebensjahren auf der Grundlage einer evolvierten Grundausstattung und angeborener Verhaltensdispositionen die Architektur der menschlichen Psychologie erworben wird – und zwar in einem Prozess aktiver Aneignung und Konstruktion.¹ Diese erste Modulation der psychischen Architektur basiert auf sozialen Erfahrungen, das heißt dem konkreten interaktiven Geschehen zwischen einem Baby und den (Bezugs-)Personen, die seine soziale Matrix definieren. Die menschliche Plastizität lässt zwar lebenslange Veränderungsprozesse zu, die frühen Erfahrungen haben aber dennoch einen besonderen Stellenwert für die weitere Entwicklung, da sie Entwicklungspfade in bestimmte Richtungen bahnen und damit im wörtlichen Sinne richtungweisend sind.²

Seit einiger Zeit haben auch Erziehungswissenschaften und Pädagogik die Bedeutung der frühen Lebensjahre als Laboratorien erkannt, in denen grundlegende Bildungsprozesse stattfinden. Bildung im Sinne aktiver Aneignung von Wissen und Handlungskompetenz wird dabei weitgehend deckungsgleich mit Entwicklung im psychobiologischen Sinn definiert.

Inzwischen sind – erfreulicherweise – die frühen Lebensjahre sogar in die politische Arena aufgestiegen und Gegenstand vielfältiger Förderprogramme. Entsprechend der Bedeutung der sozialen Beziehungen konzentriert sich eine Vielzahl dieser Förderprogramme auf die Begleitung von Frauen und zunehmend auch Männern im Übergang zur Elternschaft und die Stärkung elterlicher Kompetenzen. Elterliche Kompetenzen gehören zwar

1 Dazu s. Heidi Keller (Hg.), Handbuch der Kleinkindforschung, 3. Aufl. Bern 2003.

2 Dies., Kulturelle Entwicklungspfade: die ersten drei Lebensjahre im Kulturvergleich, in: Kinderärztliche Praxis, Sonderheft ›Frühe Prävention‹, 76. 2005, S. 31–41.

aufgrund ihrer angeborenen Grundlagen zum universellen menschlichen Repertoire, ihre konkrete Realisierung ist jedoch von den Lebenskontexten bestimmt und damit vulnerabel. Erschreckende Berichte in der Presse über die Misshandlung von Säuglingen und Kleinkindern haben die Labilität des Elternverhaltens eindringlich in die öffentliche Aufmerksamkeit befördert.

Beispiele für Förderprogramme, die derzeit bundesweit oder länder-spezifisch eingesetzt werden, sind z.B.

- STEEP: ›Steps toward effective and enjoyable parenting‹, ein überregionales Beratungs- und Frühinterventionsprogramm, das in den USA entwickelt wurde und Teil eines Programmes ist, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter dem Namen ›Wie Elternschaft gelingt‹ gefördert wird;
- FuN Baby: ›Familie und Nachbarschaft und Babys‹, ein Programm zur Stärkung der Elternkompetenzen für Mütter mit Säuglingen und Babys bis etwa anderthalb Jahre, das in Nordrhein-Westfalen entwickelt wurde und inzwischen in vielen Bundesländern sowie in Österreich angewendet wird;
- SAFE: Das Trainingsprogramm ›Sichere Ausbildung für Eltern‹ wurde in München entwickelt und enthält eine vorgeburtliche sowie eine nachgeburtliche Phase;
- ›Das Baby verstehen‹: ein in Heidelberg entwickelter Kurs für Paare, die ein Kind erwarten und durch Hebammen Unterstützung in ihrer neuen Lebenssituation erfahren;
- ›Keiner fällt durchs Netz‹: ein Präventionsprogramm, das ebenfalls in Heidelberg entwickelt wurde und sich an besonders belastete werdende Eltern sowie an Eltern von Neugeborenen richtet. Sie werden einer Elternschule und/oder einer Begleitung durch eine Familienhebamme zugeführt.

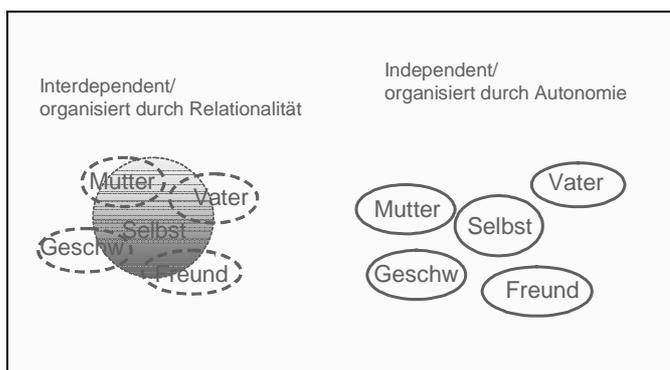
Diese Programme, von denen hier nur ein Bruchteil genannt wurde, sind unter anderem auch Versuche, die weithin vorherrschende schichtspezifische Inanspruchnahme von Angeboten des Gesundheitssystems (z.B. die kinderärztlichen Vorsorge-Untersuchungen U1 bis U10) und Förder- und Bildungsprogramme (z.B. durch den Besuch von Kitas) in der Bundesrepublik Deutschland zu durchbrechen und die Familien zu erreichen, die diese Angebote am nötigsten brauchen. Das sind vorwiegend diejenigen Familien, die sich in sozialen Notlagen befinden, in ökonomisch schwierigen Umständen oder in sogenannten bildungsfernen Situationen leben. Diese Umstände bilden in ihrer Gesamtheit eine komplexe Wirkstruktur, die sich in ihren Effekten addiert und multipliziert. Die Mehrzahl der Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland gehört zu den in diesem Sinne besonders bedürftigen Familien.³

3 Das soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass Migranten keineswegs eine einheitliche, sondern eine vielfältige Bevölkerungsgruppe darstellen, mit sehr unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen, Bildungshintergründen und integrativen Kompetenzen.

Kulturelle Modelle

In der Diskussion der verschiedenen Ursachen für die fehlende Akzeptanz von vorhandener Unterstützung insbesondere durch Familien mit Migrationshintergrund ist bisher ein bedeutsamer Komplex völlig ausgeklammert worden: *die normative Kraft kultureller Modelle* für die Erziehung und Sozialisation der Nachkommen. Kulturelle Modelle können als stabile Wertesysteme begriffen werden, die sich aus dem Zusammenspiel zweier universeller Werte-Dimensionen ergeben, der Dimension der Autonomie und der Dimension der Relationalität. Beide Dimensionen gehören zur psychologischen Ausstattung jedes Menschen und jeder Kultur; allerdings gibt es erhebliche Unterschiede in der Bedeutung der jeweiligen Dimension in dem Gesamtgefüge. Unterschieden werden zwei prototypische Fälle: der Fall, in dem Autonomie die zentrale Dimension ist sowie auch Art und Qualität von Beziehungen (Relationalität) definiert, sowie der Fall, in dem Relationalität die zentrale Dimension ist sowie Art und Qualität von Autonomie, also der zentralen Handlungskompetenz, bestimmt. Hazel Markus und Shinobu Kitayama haben die Implikationen dieser Modelle für die Definition des Selbstkonzeptes (und damit auch der sozialen Beziehungen) in folgender Weise visualisiert (Schaubild 1):

Schaubild 1: Darstellung prototypischer Selbstkonzepte

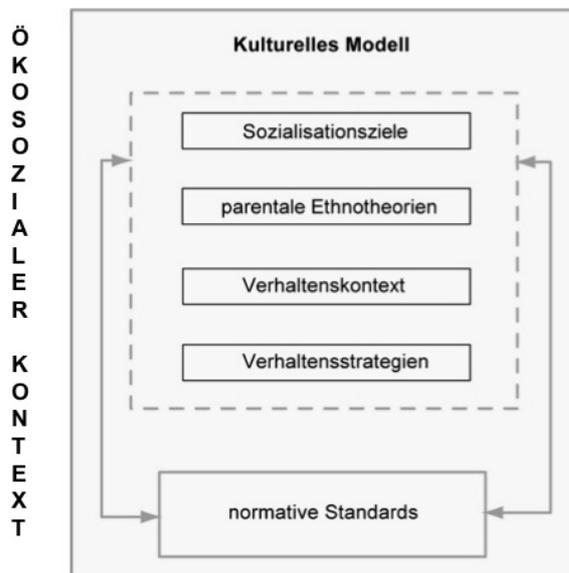


Quelle: Hazel Rose Markus/Shinobu Kitayama, Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion and Motivation, in: Psychological Review, 98. 1991, S. 224–253. Markus und Kitayama verwenden eine andere Terminologie, nämlich Independenz (autonomiebetont) und Interdependenz (betont durch Relationalität).

Im Falle des relationalen Selbst sind die Ich-Grenzen fließend, und die psychologisch nahestehenden Personen sind Teil der Selbstkonstruktion. Es entsteht eine Wir-Identität. Im Fall des autonomen Selbst sind die Ich-Grenzen

stark markiert und undurchdringlich, mit dem Ergebnis einer distinkten Ich-Identität. Ein erheblicher Anteil dieser kulturellen Modelle und ihrer Implikationen für die Wahrnehmung und Beurteilung des Weltgeschehens ist implizit und damit zunächst nicht bewusst steuerbar und kontrollierbar. Somit bilden kulturelle Modelle die Folie für Sozialisationsstrategien, die, wie Schaubild 2 zeigt, auf unterschiedlichen Ebenen abgebildet werden.

Schaubild 2: Modell sozialisatorischer Strategien



Kulturelle Modelle in diesem Sinne definieren Sozialisationsziele, also übergreifende Vorstellungen, die sich Eltern für die Entwicklung und Erziehung ihrer Kinder vornehmen, wie z.B. anderen Menschen zu helfen, den Eltern zu gehorchen (als Ausdruck einer relationalen Orientierung) oder Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl zu entwickeln (als Ausdruck einer autonomen Orientierung). Diese Sozialisationsziele bilden den Rahmen für parentale Ethnotheorien, das heißt die Vorstellungen, die Eltern über Erziehung und Entwicklung im weitesten Sinne haben. Das bedeutet, dass diese Ethnotheorien Vorstellungen darüber explizieren, wie die Sozialisationsziele zu erreichen sind, also welche Maßnahmen Eltern im Umgang mit ihren Kindern realisieren sollten, was Unterstützung, aber auch Behinderung von Entwicklung bedeutet. Diese symbolische Ebene der Sozialisationsstrategien wird umgesetzt in konkreten Verhaltenskontexten (z.B. die Benutzung eines Tragetuches, dem Schlafen im eigenen Bett) und Verhaltensweisen, wie etwa

der Betonung von Blickkontakt, der Verwendung von Spielzeugen, der Art und des Umfangs der verbal/vokalen Unterhaltung. In Schaubild 2 ist unser konzeptionelles Modell abgebildet.

Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Sozialisationsstrategien an bestimmte ökosoziale Kontexte angepasst sind – in Schaubild 2 durch das umgebende Rechteck markiert. Die überwiegende Betonung von Autonomie oder Relationalität ist abhängig von soziodemographischen Merkmalen, und dazu gehören in erster Linie die ökonomische Situation, das Niveau formaler Bildung und einige andere damit assoziierte lebensstrategische Daten, wie Alter bei Geburt des ersten Kindes oder Anzahl der Kinder in einer Familie.

Die beiden kulturellen Modelle, die hier kurz umrissen sind, charakterisieren sehr verschiedene Lebensumstände. Autonomie ist lebensnotwendig in dem westlichen urbanen Großstadtleben, wo soziale Interaktionen in erster Linie zwischen Fremden stattfinden, wo Konkurrenz selbst zwischen Familienmitgliedern nicht ungewöhnlich ist und wo stabile Ich-Grenzen psychische Gesundheit definieren. Relationalität ist lebensnotwendig in traditionellen Dorfgemeinschaften, wo Kooperation in der Familie und im Clan lebensnotwendig ist und wo die gemeinsame Anstrengung, das Überleben zu sichern, die Wir-Identität abbildet.

Schaubild 2 enthält zudem eine bisher noch nicht erwähnte Klammer, nämlich die der normativen Standards. Damit ist gemeint, dass Menschen in der Regel ihr Weltbild, ihre kulturellen Modelle und ihre Sozialisationsstandards für allgemein gültig halten, also den Status normativer Prinzipien innehaben. Diese sind umfassend in dem Sinne, dass sie im alltäglichen Leben eingeübt und reproduziert werden. Aufgrund der normativen Sättigung der Sozialisationsstrategien sind sie veränderungsresistent. Psychologische Homöostase, ebenso wie psychische und physische Gesundheit (well being), werden durch den Einklang der alltäglichen Lebenspraxis mit kulturellen Modellen gewährleistet.

Konfliktvolle Beziehungen zwischen kulturellen Modellen

Die Situation von Migranten besteht häufig darin, dass sie mit kulturellen Modellen konfrontiert werden, die in substanzieller Opposition zu den eigenen Modellen stehen. Die überwiegende Mehrzahl der türkischen Migranten in Deutschland z.B. kommt aus traditionellen dörflichen Strukturen, in denen relationale Sozialisationsstrategien vorherrschen. Sie sind nun in eine öffentliche Welt geraten, die eine forcierte Betonung von Autonomie als gesellschaftliches und politisches Programm vertritt. Das einzigartige und selbstbestimmte Individuum ist die soziale Norm beim Kinderarzt ebenso wie in der Kita und in der Schule. Diese unaufgelöste Konfrontation ist für beide

Seiten in hohem Maße konfliktbeladen – dieses umso mehr, als die normativen Standards des einen kulturellen Modells pathologische Varianten des anderen darstellen können. So ist z.B. die emotionale Einheit der Mutter-Kind-Symbiose im Säuglingsalter der moralische Standard in relationalen kulturellen Kontexten: viel und enger Körperkontakt am Tage durch Tragen und in der Nacht durch Teilen des gleichen Bettes definieren einen Kontext emotionaler Wärme, in dem Ich-Andere-Grenzen schwimmend sind. Durch antizipatorische Bedürfnisbefriedigung, etwa beim Stillen, und synchrone Verhaltensäußerungen, z.B. beim Verbalisieren/Vokalisieren, wird die psychologische Trennung zwischen Mutter und Kind herausgeschoben.⁴ Genau diese Bedingung gilt aber in der westlichen Großstadtgemeinschaft als pathologische Lage, die dringendes familientherapeutisches und beratendes Eingreifen erfordert. Aus dieser Sicht ›benutzt‹ die psychisch unvollständige Mutter das wehrlose Baby zu ihrer eigenen Bedürfnisbefriedigung.

Ein weiteres Beispiel ist das der kommunikativen Triangulation. Das hierarchische System der Relationalität erwartet von der Mutter kontrollierende Steuerung der kindlichen Aktivitäten, die sich etwa in der folgenden Äußerung einer indischen Mutter finden läßt: »I let him go to his grandparents every weekend« (»Ich lasse ihn jedes Wochenende seine Großeltern besuchen«). Auch hier würde der westliche Familientherapeut Verletzung der Autonomie und Selbstbestimmung des Kindes sehen, die letztendlich für seine Ich-Entwicklung schädlich sein könnten.

Schaut man sich unter diesem Aspekt noch einmal die oben genannten familienbegleitenden und familienunterstützenden Programme an, so stellt man unschwer fest, dass diese alle auf dem kulturellen Modell der Autonomie basieren und sich dabei in vielen Fällen explizit auf die Bindungstheorie von John Bowlby und Mary Ainsworth beziehen.⁵ Ohne jeden Zweifel hat die Bindungstheorie die Kleinkindforschung revolutioniert, indem die Primarität sozial emotionaler Beziehungen für den Entwicklungsverlauf herausgearbeitet wurde – und dieses Verdienst soll hier keinesfalls geschmälert werden. Allerdings ist bei näherem Hinsehen auch unbestreitbar, dass die Bindungstheorie – trotz ihres universalistischen Anspruches – auf nur einem kulturellen Modell beruht, während das gegenläufige Modell, wie oben gesagt, als pathologisch bewertet wird.⁶

4 Keller (Hg.), Handbuch der Kleinkindforschung.

5 Mary D. Salter Ainsworth/Mary C. Blehar/Everett Waters/Sally Wall, *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, NJ 1978; John Bowlby, *Attachment and Loss*, Bd. 1: *Attachment*, New York 1969.

6 Heidi Keller, *Culture and Developmental Pathways of Relationship Formation*, in: Sevdal Bekman/Ayhan Aksu-Koc (Hg.), *Perspectives on Human Development, Family and Culture*, Cambridge [2009].

Konzepte elterlicher Beziehungsqualität

Die Bindungstheorie postuliert die Qualität elterlichen – mütterlichen – Verhaltens als unverzichtbare Bedingung für die Ausbildung der Bindungsqualität, die das Kind während des ersten Lebensjahres im Alltag der familiären sozialen Matrix erwirbt. Das Kernkonzept elterlicher Qualität/Kompetenz ist dabei Sensitivität. Sensitivität besteht darin, die Signale des Säuglings wahrzunehmen, richtig zu interpretieren sowie prompt und angemessen zu reagieren. Mary Ainsworth beschreibt die sensitive Mutter folgendermaßen: »Die sensitive Mutter gibt dem Baby, was seine Kommunikationen *intendieren* und *was er/sie möchte*. Sie reagiert sozial auf B's Versuche, soziale Interaktionen zu initiieren, spielerisch auf Versuche, Spiel zu initiieren. Sie hebt B hoch, wenn er/sie es zu *wünschen* scheint und legt B wieder hin, wenn er/sie explorieren *möchte*.«⁷ Abgesehen davon, dass die so definierte sensitive Mutter die Ressourcen, in erster Linie Zeit, haben muss, um, wie gefordert, auch auf die subtilsten Signale des Säuglings zu reagieren, ist doch unzweifelhaft hier ein ganz bestimmtes Menschenbild angesprochen (die diesbezüglichen Schlüsselbegriffe sind oben kursiv gesetzt). Zunächst fällt auf, dass die Sichtweise kindzentriert ist, das heißt die Mutter reagiert auf die Signale des Kindes. Mit der prompten Reaktion erlaubt sie dem Baby Kausalitätserfahrungen zu machen, das heißt, sich als Ursache des Verhaltens anderer zu sehen – ein sehr wichtiger Baustein für die Autonomieentwicklung. Mit der bedingungslosen Befolgung der Wünsche und Bedürfnisse des Babys bringt sie individuelle Wertschätzung zum Ausdruck und damit die ernsthafte Beachtung des Babys als quasi gleichwertigem Interaktionspartner. Schließlich ist in dem Zitat ein Baby charakterisiert, das in erster Linie ein mentales Wesen ist und Intentionen, Wünsche und Präferenzen zum Ausdruck bringt. Das Baby wird als eine separate, aktive und autonome Person, deren Wünsche und Aktivitäten in sich selbst Gültigkeit besitzen, behandelt, also als ein autonomes Handlungszentrum.⁸

Das (pathologische) Negativmodell beschreibt den Umgang mit dem Baby aus der Perspektive der Mutter. Beispiele aus den Ausführungen zum Sensitivitätskonzept sind, dass solche Mütter eine Voreinstellung (bias) haben, die Signale des Babys zu lesen aufgrund eigener Wünsche, Stimmungen, Fantasien. Die mütterlichen Interventionen und Initiierungen von Verhalten und Interaktionen unterbrechen den Verhaltensfluss des Babys und sind nicht auf dessen Zustand, Stimmung und gegenwärtige Interessenlage hin ausgerichtet.

7 Mary D. Salter Ainsworth, Maternal Sensitivity Scales, <http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552/senscoop.htm> (zuletzt aufgerufen am 20.10.2004).

8 Keller (Hg.), Handbuch der Kleinkindforschung.

Diese ein- oder übergreifende Mutter hat keinen Respekt für ihr Baby als eine separate, aktive und autonome Person. Die zugrundeliegenden Dynamiken solchen Verhaltens sind alle im Bereich klinisch-pathologischer Befindlichkeiten angesiedelt: zum Beispiel obsessiv-kompulsive Kontrolle, um eigene Ängste zu bekämpfen. Das Baby wird als narzisstische Erweiterung der Mutter betrachtet – eine andere Formulierung für Symbiose – mit der Konsequenz, das Baby als persönliches Besitztum zu betrachten. Als drittes Beispiel wird eine Fokussierung auf Training angegeben. Diese Mutter will das Baby nach ihrem eigenen Konzept modellieren, Verhalten auslösen, das sie als erwünscht betrachtet, und solches bestrafen, das sie als unerwünscht betrachtet. Mutterzentriertheit in dieser Konzeption ist also grundsätzlich negativ bewertet und fällt in die Kategorie pathologischer Verirrungen.⁹

Lässt man die negative Bewertung allerdings einmal weg und schaut sich lediglich die Verhaltensbeschreibungen an, so stellt man mit Erstaunen fest, dass hier das Bild einer Mutter gezeichnet ist, das dem Ideal des relationalen kulturellen Modells sehr nahe kommt.

Instruktionen, Training, Direktiven und Kontrolle sind als verantwortliches Elternverhalten in Bezug auf verschiedene relationale Kontexte beschrieben worden.¹⁰ Den Unterschied zu dem oben charakterisierten Bild bildet die warmherzige Gefühlsgrundlage, in die die Verhaltensweisen eingebettet sind. Diese Konzeption elterlichen Verhaltens ist als responsive Kontrolle bezeichnet worden.¹¹ Diese Konzeption basiert in der Hierarchie zwischen Mutter und Kind, die als Expertin-Novize-Beziehung beschreibbar ist. Eine gute Mutter muss nicht die Signale des Babys explorieren, um herauszufinden, was angemessenes elterliches Verhalten ist, sondern sie weiß, was getan werden muss und wie sie Überleben, Wachstum und Entwicklung des Kindes fördern kann. Das so verstandene elterliche Verhalten ist eine moralische Verpflichtung.

Die unterschiedlichen Konzeptionen elterlichen Verhaltens sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Das relationale kulturelle Modell wird durch die elterliche Strategie des Trainings unterstützt. Dieses Modell wird durch verantwortliche Kontrolle realisiert, die es dem Novizen ermöglicht, in die soziale Gemeinschaft hineinzuwachsen. Ein symbiotisches Beziehungsmuster bildet die Grundlage der Übernahme einer relationalen kulturellen Orientie-

9 Für den vollen Text s. www.psychology.sunysb.edu/ewaters/552/senscoop.htm

10 Ruth K. Chao, Chinese and European American Mothers' Beliefs about the Role of Parenting in Children's School Success, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 1996, H. 4, S. 403–423; Heidi Keller, *Cultures of Infancy*, Mahwah, NJ 2007.

11 Relindis Yovsi/Joscha Kärtner/Heidi Keller/Arnold Lohaus, Maternal Interactional Quality in two Cultural Environments: German Middle Class and Cameroonian Rural Mothers, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* [2009].

rung. Das autonome kulturelle Modell wird durch die elterliche Strategie der quasi gleichberechtigten Kommunikation unterstützt. Dieses Modell wird durch autonome Partnerschaft realisiert, die die Grundlage einer autonomen kulturellen Orientierung darstellt.

Tabelle: Zwei Sozialisationsstrategien

<i>Trainingsmodell</i>	<i>Kommunikationsmodell</i>
Experte-Novize	(quasi) gleiche Partner
<i>Sozialisation:</i>	<i>Enkulturation:</i>
Hineinwachsen in die kulturelle Gemeinschaft durch Training Frühkindliche Symbiose	Erwerb kultureller Werte und Normen durch kommunikative Prozesse Autonomie von Anfang an
<i>Verantwortliche Kontrolle</i>	<i>Autonome Partnerschaft</i>

Die unterschiedlichen Sozialisationsstrategien, die hier kurz und ausschnittsweise charakterisiert sind, haben profunde Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und damit auf die Enkulturation, das heißt die Übernahme der Werte und Normen im System der primären Kultur und damit der kulturspezifischen Lösung der weiteren Entwicklungsaufgaben.¹² In Schaubild 3 sind Familienzeichnungen von Kindern aus Deutschland und Westafrika (Nso) dargestellt. Die deutschen Kinder repräsentieren dabei das an Autonomie orientierte kulturelle Modell, die Nso-Kinder das relationale Modell. Die Zeichnungen demonstrieren exemplarisch die kindlichen Repräsentationen von Familie als System unabhängiger Individuen bzw. einer Einheit mit überlappenden Grenzen.

Die Zeichnung des deutschen Kindes zeigt einzelne Personen in einer bestimmten räumlichen Anordnung, während die Zeichnung des Nso-Kindes eine enge Einheit des familiären Systems abbildet. In Bezug auf die Lösung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Vorschulalter kann demonstriert werden, dass die frühen elterlichen Sozialisationsstrategien nachweisbare Auswirkungen auf die kindliche Entwicklungsdynamik haben und ihre kulturellen Modelle konturieren.¹³

12 Heidi Keller/Relindis Yovsi/Jörn Borke/Joscha Kärtner/Henning Jensen/Zaira Papaligoura, Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self Regulation and Self Recognition in three Cultural Communities, in: Child Development, 75. 2004, H. 6, S. 1745–1760.

13 Keller, Cultures of Infancy; dies., Die soziokulturelle Konstruktion impliziten Wissens in der Kindheit, in: Gisela Trommsdorff u.a. (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Bd. C/VII: Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie, Göttingen 2007, S. 704–734.

Schaubild 3: Kinderzeichnungen ihrer Familien: a. Familie eines fünfjährigen deutschen Kindes

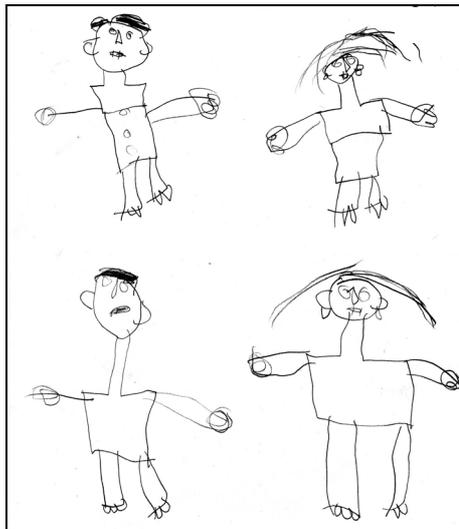


Schaubild 3: Kinderzeichnungen ihrer Familien: b. Familie eines fünfjährigen Nso-Kindes



Schlussfolgerungen und Ausblick

Der kurze Abriss einer kultursensitiven Betrachtungsweise von Sozialisation und Entwicklung macht deutlich, dass die Kenntnis kultureller Modelle und deren Implikationen unabdingbar ist für das Leben in multikulturellen Gesellschaften. Allerdings bestehen hier erhebliche Defizite sowohl in der Forschung als auch im Anwendungsbereich.

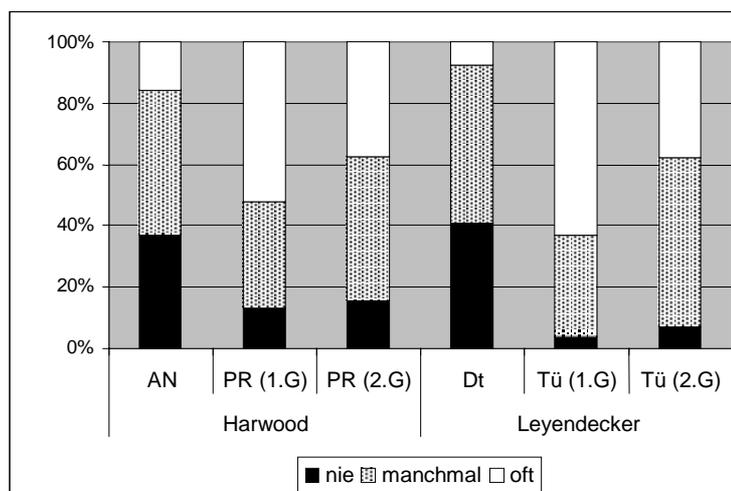
1. *Defizite in der Forschung:* Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse sind in der Literatur für das autonome kulturelle Modell einigermaßen gut dokumentiert und in Lehrbüchern meist unter universeller Perspektive eingeführt. Kenntnisse des relationalen Modells und der Implikationen sind erst ansatzweise dokumentiert. In Lehr- und Handbüchern sind kulturspezifische Befunde meist als Beispiele für die Variabilität von Entwicklungsmustern aufgeführt. Der systematische Bezug ist erst ansatzweise erkannt worden.¹⁴ Bei den beiden hier diskutierten Modellen handelt es sich um Prototypen in Bezug auf zwei sehr verschiedene sozioökologische und sozioökonomische Kontexte: westliche, städtische Mittelklasse und traditionelle Bauern. Natürlich gibt es viele Zwischenformen, die sich dann durch verschiedene Kombinationen von Autonomie und Relationalität charakterisieren lassen. Hier gibt es noch weniger Informationen. Es fehlt also an Forschung zu Implikationen kultureller Modelle für Sozialisation, Enkulturation (den Erwerb der Basis-kultur) und Entwicklung.

Da kulturelle Modelle Anpassungsmuster darstellen, muss angenommen werden, dass sie sich mit kontextuellen Veränderungen ebenfalls verändern – und damit die von ihnen informierten Verhaltensstrategien. Kontextuelle Veränderungen, die hier bedeutsam sind, sind historische, vertikale, das heißt Änderungen über Generationen, und horizontale, wie z.B. durch Migration bedingt. Historische Veränderungen in den hier relevanten soziodemographischen Charakteristika, wie z.B. Niveau formaler Bildung, Anzahl der Kinder, Alter bei der ersten Geburt, sind in Statistiken weltweit gut dokumentiert. Diese Veränderungen sind, ebenfalls weltweit, mit einer stärkeren Betonung von Autonomie assoziiert (z.B. Individualisierungsthese in Deutschland¹⁵). Die Veränderungen, die über verschiedene Generationen von Migranten festgestellt werden, sind somit mit generationellen Veränderungen konfundiert. Schaubild 4 gibt ein Beispiel solcher Generationenveränderungen bei Migranten.

14 Keller, *Cultures of Infancy*.

15 Ulrich Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M. 1986.

Schaubild 4: Generationenveränderungen bei Migranten in Bezug auf elterliches Verhalten



Die Schaubild 4 zugrundeliegenden Daten stammen aus dem Forschungsprogramm von Birgit Leyendecker, Robin Harwood und Mitarbeitern. Es zeigt das Ausmaß von Direktiven, das Mütter ihren einjährigen Kindern gegenüber in natürlichen Alltagssituationen verwenden. Auf der linken Seite der Abbildung finden sich die Daten aus den USA, und zwar von angloamerikanischen Familien (AN) sowie puertoricanischen Migrantenfamilien (PR) der ersten und zweiten Generation. Die rechte Seite der Abbildung bietet die entsprechenden Daten für deutsche Familien (Dt) sowie türkische Migrantenfamilien der ersten und zweiten Generation. Es zeigt sich, dass sowohl angloamerikanische wie deutsche Familien Direktiven in der Kategorie »nie« sehr viel häufiger verwenden als die jeweiligen Migrantenfamilien. Wir sehen aber auch Veränderungen bei den Migranten von der ersten zur zweiten Generation, »nie« wird etwas mehr verwendet und »manchmal« ebenfalls. Die Veränderungen sind klein, und es lässt sich nicht entscheiden, ob es am Generationenstatus liegt oder ob sie durch den längeren Kontakt mit der offiziellen Kultur des aufnehmenden Landes zustande kommen. Untersuchungsdesigns müssen auch entsprechende Generationenvergleiche in den Herkunftsländern enthalten. Auch hier ist sehr viel Forschung notwendig.

Schließlich ist auch so gut wie nichts bekannt darüber, wie solche generationellen Veränderungen in den Familien ausgehandelt werden, sodass funktionierende Familiensysteme als stabilisierende Elemente für Individuen wie Gesellschaften erhalten bleiben. Akkulturation und Integration sind auf diesem Hintergrund neu zu bestimmen.

2. Defizite in der Anwendung (bereits vorhandener Kenntnisse): Oben wurde gezeigt, dass Förderprogramme in aller Regel an dem autonomiebetonen kulturellen Modell ausgerichtet sind. Auch die pädagogisch/erzieherische wie auch therapeutische Arbeit in Institutionen wie privaten Praxen verkörpert dieses Modell.

Um Familien zu motivieren, an Bildungs- und Förderprogrammen teilzunehmen und die Teilnahme langfristig zu sichern, ist es notwendig, auch andere kulturelle Modelle ins Bewusstsein zu heben. Das in den USA entwickelte ›Bridging Cultures‹-Programm¹⁶ ist hier beispielhaft. In einem mehrstufigen System werden zunächst Informationen über kulturelle Modelle vermittelt, und zwar sowohl Eltern, die aus Mittelamerika nach Kalifornien eingewandert sind, als auch Lehrern/Lehrerinnen in Kindergärten und Schulen. So fangen Eltern an zu verstehen, warum die Kinder angehalten werden, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, und warum Lob eine wichtige pädagogische Maßnahme in diesem Kontext ist. Umgekehrt fangen Lehrer und Lehrerinnen an zu verstehen, warum die Eltern der Institution gegenüber skeptisch sind und teilweise ihre Kinder nicht in die Institutionen schicken. Auf einer weiteren Ebene werden konkrete Verhaltensweisen im Kindergarten- und Schulalltag auf die zugrundeliegenden kulturellen Modelle hin analysiert, um so das ›unsichtbare Selbstverständliche‹, als das Kultur definiert werden kann, deutlich zu machen.

Die Implikationen für Bildungs- und Förderkonzepte, die sich daraus ergeben, sind Forderungen nach ressourcenorientierter Vorgehensweise und einer zielgruppenorientierten Umsetzung pädagogischen, erzieherischen und therapeutischen Handelns. Die Berücksichtigung von Sozialisationszielen und das Anknüpfen an kulturelle Praktiken können erste Schritte in der Entwicklung solcher Programme sein. In jedem Fall kann es nicht sein, dass ein Modell für alle gut ist.

Die systematische Analyse kultureller Modelle, von denen hier zwei prototypische charakterisiert wurden, muss Teil einer global verstandenen Entwicklungswissenschaft sein, ebenso wie einer wissenschaftsbasierten Entwicklung von Anwendungs- und Förderprogrammen. Das Konzept der Integration kann so eine ganz neue Bedeutung erhalten, indem Sozialisation, Enkulturation und Akkulturation im Kontext konkreter gesellschaftlicher Bedingungen miteinander verknüpft werden und ihre Bedeutungen und Implikationen in diesem Raum transparent transportiert werden.

16 Patricia M. Greenfield/Elise Trumbull/Carrie Rothstein-Fisch, Bridging Culture, in: Cross-Cultural Psychology Bulletin, 37. 2003, H. 1/2, S. 6–16; 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; Heidi Keller, Die Rolle familiärer Beziehungsmuster für die Integration von Zuwanderern, in: Klaus J. Bade/Michael Bommes (Hg.), Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche (IMIS-Beiträge, H. 23), Osnabrück 2004, S. 105–122.

ANHANG

Hintergrundpapier zum Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)

Intention

Deutschland ist heute ein Einwanderungsland mit starker transnationaler Fluktuation und zunehmender Abwanderung. Integration und Migration sind zentrale Zukunftsthemen, die Auswirkungen auf alle Bereiche der Gesellschaft haben. Im Bildungswesen und am Arbeitsmarkt sind Menschen mit Migrationshintergrund noch immer stark benachteiligt. Hier muss nachhaltig und weitsichtig gehandelt werden durch eine nachholende, begleitende und vorausplanende Integrationsförderung, die sich vor allem als Partizipationsförderung versteht. Im politischen und zivilgesellschaftlichen Diskurs über Integration und Migration fehlte bisher ein unabhängiges, wissenschaftliches Expertengremium, das aus ganzheitlicher Sicht Expertisen zu folgenden Bereichen generiert und der Öffentlichkeit zur Verfügung stellt:

- begleitende Beobachtung der Entwicklung und Einschätzung von Integration und Migration (Zu- und Abwanderung), auch im internationalen Vergleich
- handlungsorientierte Politikberatung und kritische Politikbegleitung im Bereich von Integrationsförderung und Zuwanderungssteuerung
- Erfolgskontrolle und Evaluation von Maßnahmen zur Integrationsförderung und Zuwanderungssteuerung, auch im internationalen Vergleich unter Berücksichtigung übertragbarer Best Practices

Vor diesem Hintergrund haben acht deutsche Stiftungen den Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) ins Leben gerufen.

Der Sachverständigenrat

Der SVR ist ein unabhängiges wissenschaftliches Beobachtungs-, Bewertungs- und Beratungsgremium. Ihm gehören neun Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen und Forschungsrichtungen

an. Durch ihre Forschungstätigkeit in unterschiedlichen Feldern bereichern sie die Diskussion um Integration und Migration. Prof. Dr. Klaus J. Bade, Begründer des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück und des bundesweiten Rats für Migration (RfM), ist der Vorsitzende des SVR. Prof. Dr. Ursula Neumann, Erziehungswissenschaftlerin mit den Schwerpunkten vergleichende sowie interkulturelle Pädagogik an der Universität Hamburg und vormalige Ausländerbeauftragte des Hamburger Senats, ist die stellvertretende Vorsitzende. Die weiteren Mitglieder sind: Prof. Dr. Michael Bommes (Universität Osnabrück), Prof. Dr. Heinz Faßmann (Universität Wien), Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Universität Bremen), Prof. Dr. Christine Langenfeld (Universität Göttingen), Prof. Dr. Werner Schiffauer (Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)), Prof. Dr. Thomas Straubhaar (Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut) und Prof. Dr. Steven Vertovec (Max-Planck-Institut Göttingen).

Die Stiftungsinitiative

Der SVR geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der Volkswagen Stiftung zurück. Ihr gehören acht Mitgliedsstiftungen an. Neben der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung sind dies: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Vodafone Stiftung und ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Für die beteiligten Stiftungen sind Integration und Migration vorrangige Bereiche ihrer Stiftungsarbeit. Gemeinsam haben sie den SVR gegründet, um die gegenwärtige Lücke hinsichtlich einer umfassenden und unabhängigen Urteilsbildung aus ganzheitlicher Sicht in den Bereichen Integration und Migration zu schließen. Ein solcher projektbezogener Stiftungsverbund basiert auf der Idee, sich gemeinsam zu einem Thema zusammenzufinden und dafür Lösungsansätze zu entwickeln oder zu verbessern. Da dieses Modell das jeweilige gewachsene Stiftungsprofil der Mitgliedsstiftungen bewahrt und bereichert, ist es beispielgebend für künftige Stiftungs Kooperationen. Die Stiftungen unterstützen den SVR mit rund 1,7 Millionen Euro in den ersten drei Jahren.

Arbeitsfelder und Arbeitsweise des Sachverständigenrats

Die Arbeitsweise des SVR basiert auf kontinuierlicher Auswertung des neuesten Forschungsstands, eigener empirischer Forschung, in Auftrag gegebenen Expertisen und bei praxisbezogenen Fragestellungen auf einem doppelten Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis: einerseits interdisziplinär zwischen Experten der Wissenschaft, andererseits zwischen ihnen und Experten der Praxis. Der SVR wird erstmals 2010, danach im jährlichen Turnus ein Jahresgutachten vorlegen. Es soll die Entwicklung von Integration und Migrati-

on (Zu- und Abwanderung), die Konzeption und Umsetzung von Integrationsförderung und Zuwanderungssteuerung auf der Bundesebene sowie die Integrationsförderung in ausgewählten Bundesländern und Gemeinden Deutschlands kritisch überblicken und einschätzen, auch im internationalen Vergleich. Der SVR beschäftigt sich dabei u.a. mit der Zuwanderungssteuerung im Interesse der Vermeidung von Arbeitskräfte- und insbesondere Fachkräftemangel vor dem Hintergrund von demographischer Alterung, der Abnahme des Erwerbspersonenpotentials und der Abwanderung von Fachkräften mit der Integration von Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt oder als Selbständige, mit ihrer Förderung in sprachlicher und sozialer Kompetenz und ihrer Teilhabe an Bildung und Ausbildung im Sinne des Verständnisses von Integrationsförderung als Partizipationsförderung.

Darüber hinaus wird der SVR jährlich ein »Integrationsbarometer« erstellen. Dieser indikatorengestützte Integrationsklima-Index ist ein empirisches Erhebungsinstrument, das Haltungen, Bewertungen und Stimmungen zur erlebten unmittelbaren Vergangenheit und erwarteten Zukunft in den Bereichen Integration und Migration auf beiden Seiten der Einwanderungsgesellschaft erfragt und fortschreibt, d.h. auf Seiten der Zuwandererbevölkerung (einschließlich der Menschen mit Migrationshintergrund aber ohne eigene Migrationserfahrung) ebenso wie auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft ohne Migrationshintergrund.

Neben der Forschung anhand solcher eigens generierter und anderer Daten verfolgt der SVR die Entwicklung der Integrationsförderung auf Bundesebene und im Rahmen des Zweckmäßigen und Möglichen exemplarisch auch auf Länder- und Gemeindeebene. Er arbeitet auch im Ergebnisaustausch mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, Vertretern der Zivilgesellschaft sowie anhand von intern und international übertragbar erscheinenden Best-Practice-Beispielen. Auf diese Weise regt er die öffentliche und politische Debatte um Integration und Migration mit fundierter, unabhängiger Expertise an.

Ziel des Sachverständigenrats

Ziel des SVR ist es, die Politik in Bund, Ländern und Gemeinden mit wissenschaftlich fundierten und handlungsorientierten Empfehlungen zu begleiten sowie die Zivilgesellschaft objektiv über Entwicklungen und Problemstellungen in den Bereichen Integration und Migration (Zu- und Abwanderung) sowie in der Integrations- und Migrationspolitik zu informieren. Zentrale Aufgabe des SVR ist es, kritisch zu beobachten, neutral und methodensicher zu bewerten und handlungsorientiert zu beraten. Auch zu aktuellen Fragen kann das unabhängige Expertengremium Stellung beziehen, um der öffentlichen und politischen Debatte sachhaltige Argumente zu liefern und neue Im-

pulse zu geben, von oft unzureichend geklärten Themen wie z.B. der steigenden Ab- und Auswanderung von deutschen Fachkräften und der Frage ihrer Balancierung durch die Rückkehr von deutschen oder die Zuwanderung von ausländischen Fachkräften über Zuwanderungstrends und Zuwanderungssteuerung bis hin zu Integrationsförderung als Partizipationsförderung.

Der neu geschaffene SVR soll dabei bestehende, oft an Ministerien oder andere staatliche bzw. behördliche Institutionen gekoppelte, mithin abhängig operierende bzw. in ihren Fragestellungen auf bestimmte Erkenntnisaufgaben gerichtete Forschungseinheiten (»Ressortforschung«) durch seine Forschungsperspektiven und Fragestellungen ergänzen und darüber hinaus politisch unabhängig und ausschließlich wissenschaftlichen Kriterien verpflichtet die Konzeption und Umsetzung von Integrations- und Migrationspolitik kritisch begleiten und beraten.

Die Gutachten, Empfehlungen und Berichte des SVR sollen auf diese Weise in den Beobachtungsfeldern von Integration und Migration sowie von Integrationsförderung und Zuwanderungssteuerung zu mehr Transparenz und zu einem pragmatischen Umgang mit den anstehenden Fragen auch in der öffentlichen Diskussion beitragen.

Organisatorisches und Rechtsform

Der SVR wurde in Form einer gemeinnützigen GmbH gegründet. Die gGmbH trägt als treuhänderischer Rechtsträger die Geschäftsstelle des SVR. Der von ihr und den Stiftungen unabhängige SVR ist kein Organ der gGmbH. Die neun Sachverständigen wurden von einer Findungskommission unter dem Vorsitz von Bundestagspräsidentin a.D. Prof. Dr. Rita Süsmuth vorgeschlagen und von den Stiftungen berufen. Sie üben ihre Funktion ehrenamtlich aus.

Die gewählte Rechtsform sowie die unter unabhängiger externer Mitwirkung vollzogene Auswahl der Mitglieder garantieren die Unabhängigkeit des SVR, auch gegenüber den Stiftungen selbst. Ein Kuratorium berät die Sachverständigen und die von Dr. des. Gunilla Fincke geleitete Geschäftsstelle, die dem Sachverständigenrat zuarbeitet und Wissenschaftlern verschiedener Disziplinen sowie einem Sekretariat besteht. Dem Kuratorium gehört je ein Vertreter der den SVR unterstützenden Mitgliedsstiftungen an. Vorsitzender des Kuratoriums ist Rüdiger Frohn, Staatssekretär a.D. und Vorsitzender des Beirats der Stiftung Mercator. Der SVR beginnt mit seinen Arbeiten im Oktober und wird mit der Einrichtung seiner Geschäftsstelle ab dem 1.1.2009 voll funktionsfähig sein.

Weitere Informationen finden Sie unter: www.svr-migration.de

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Vodafone Stiftung und ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius

Statement Klaus J. Bade

Pressekonferenz zur Begründung des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)

WissenschaftsForum, Berlin, 15. Oktober 2008

Im Namen der Ratsmitglieder danke ich den Stiftungen dafür, dass sie diese freie und unabhängige Institution zur Politikberatung, aber auch zur kritischen Politikbegleitung möglich gemacht haben in den für die gesellschaftliche Zukunft dieses Landes entscheidend wichtigen Bereichen von Integration und Migration.

Unser Dank gilt dabei vor allem den hier Federführenden auf Stiftungsseite, nämlich Herrn Staatssekretär a.D. Frohn und Herrn Dr. Lorentz von der Stiftung Mercator sowie Herrn Dr. Krull, dem Generalsekretär der VolkswagenStiftung und Vorsitzenden des Bundesverbandes deutscher Stiftungen.

Unser Dank gilt aber auch den anderen Stiftungen, die den Sachverständigenrat mittragen und darüber hinaus denen, die sich als Projektfinanzierer an seiner Arbeit beteiligen wollen. Wir danken weiter der schon genannten Findungskommission unter Leitung von Frau Bundestagspräsidentin a.D. Prof. Rita Süßmuth, ohne deren Arbeit es uns ebenfalls nicht gäbe. Wir hoffen, dem aus unserer Berufung sprechenden verpflichtenden Vertrauen durch unsere Arbeit gerecht zu werden.

1. Differenz – was uns unterscheidet:

In den politischen Sorgenfeldern Integration und Migration entstanden seit dem Ende des Zuwanderungsrates 2004 verstärkt amtliche und halbamtliche Beratungsstrukturen mit unterschiedlich begrenzten Zuständigkeiten. Zur internen Politik- und Verwaltungsberatung entstanden auch behördliche Forschungseinheiten, vorwiegend zur Ressortforschung, also mit der Aufgabe ›Antwort geben auf gestellte Fragen‹. All das ist wichtig, nötig und unverzichtbar, aber noch nicht genug. Und deswegen sind wir heute hier.

Der Rat mit dem langen Namen, der heute aus der Taufe gehoben wird, unterscheidet sich klar von anderen Beratungsstrukturen im Feld von Migration und Integration, aus zumindest fünf Gründen:

1. Der Sachverständigenrat wird nicht vom Staat und seinen Behörden initiiert, sondern von durch die eigene Förderungsarbeit im Feld erfahrenen großen deutschen Stiftungen. Er kommt also aus der Zivilgesellschaft selber.
2. Der Sachverständigenrat ist grundsätzlich frei in seinen Beobachtungsfeldern, Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen. Er ist unabhängig nicht nur von Staat und Politik, sondern selbst von den Stiftungen, die ihn tragen.
3. Der Sachverständigenrat behandelt die Aufgabenfelder Migration und Integration im Gegensatz zur amtlichen Berichterstattung in Deutschland aus einer Hand und ganzheitlich, das heißt im Blick auf beide Problemfelder und Gestaltungsdimensionen zugleich; denn Migration und Integration, die in den amtlichen deutschen Berichten getrennt behandelt werden, sind zwei Seiten einer Medaille. Hinzu kommt, dass Migration bei uns nicht nur Zuwanderung, sondern ebenso auch Ab- und Auswanderung meint.
4. Der Sachverständigenrat ist kein Mix aus Wissenschaftlern und Nichtwissenschaftlern, Politikern, Behörden- oder Interessenvertretern. Er besteht ausschließlich aus im Feld von Migration und Integration sowie von Migrations- und Integrationspolitik als Forscher und Berater international ausgewiesenen Wissenschaftlern mit Praxisbezügen und stark interdisziplinärer Orientierung.
5. Der Sachverständigenrat richtet seinen Blick primär auf die nationale Ebene, und zwar auf alle drei internen Ebenen, nämlich auf den Bund sowie auf ausgewählte Länder und Gemeinden. Aber er arbeitet dabei stets im internationalen Vergleich. Er besteht deshalb auch nicht nur aus Deutschen, sondern zu einem Drittel aus Wissenschaftlern aus dem europäischen Ausland, nämlich aus Großbritannien, Österreich und der Schweiz.

Diese fünf Punkte gemeinsam markieren einen deutlichen Unterschied in den Strukturen von Politikberatung und kritischer Politikbegleitung im Feld von Migration und Integration in Deutschland.

2. Intention – was wir vorhaben:

Der Sachverständigenrat stellt sich vor allem drei Aufgaben:

1. Erstens geht es um die langfristige Vorbereitung des Jahresberichts über Integration und Migration, aber auch über Integrations- und Migrationspolitik. Es gibt dabei kontinuierlich beobachtete Felder und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

Wir bewegen uns dabei immer vor dem Hintergrund dessen, was wir das internationale ›Lernfeld Integrations- und Migrationspolitik‹ nennen; denn kein Land ist in jeder Hinsicht vollkommen in diesen beiden Bereichen.

Vielmehr können die Länder in je unterschiedlichen Erfahrungsfeldern voneinander aus positiven, aber auch negativen Erfahrungen lernen.

Vor diesem Hintergrund geht es also nicht nur um Bestandsaufnahmen, Entwicklungserzählungen und Politikbeschreibungen, sondern auch um bewertende Einschätzungen der Prozesse von Zuwanderung und Abwanderung und deren Folgen einerseits und der entsprechenden politischen Interventionen und deren Effekte andererseits, vor allem im Bereich von Zuwanderungssteuerung und von Integrationsförderung unter besonderer Berücksichtigung der Partizipationsförderung – auf der Zeitachse von der nachholenden über die begleitende bis zur vorausplanenden Integrationspolitik.

Unser Jahresbericht soll nicht nur Fachwissenschaftler erreichen, sondern eine breite und damit auch die politische Öffentlichkeit. Deswegen wird unser Jahresbericht ein möglichst lesbares Kompendium sein mit klaren Thesen und Perspektiven – also wissenschaftlich fundiert, aber in menschenfreundlicher Prosa. Unsere Jahresberichte werden jeweils im Frühjahr vorgelegt. Der erste Jahresbericht des Sachverständigenrates ist also im Frühjahr 2010 zu erwarten.

2. Unsere zweite Aufgabe ist das jährlich fortzuschreibende ›Integrationsbarometer‹, eine Art Integrationsklima-Index. Dieses auf eine Idee von mir selber zurückgehende, umfragegestützte Instrument soll Antwort geben auf verschiedene Fragen, unter anderem:

- Wie werden Integrations- und Migrationspolitik beurteilt auf beiden Seiten der Einwanderungsgesellschaft, also einerseits bei der Mehrheitsgesellschaft und andererseits bei der Zuwandererbevölkerung einschließlich der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung, also bei der zweiten oder dritten Generation?
- Wie wird auf beiden Seiten in dieser Hinsicht die erwartete Zukunft eingeschätzt?
- Wie steht es in Sachen Integration um die entsprechenden Zeiterfahrungen und um die wechselseitigen Zuschreibungen auf beiden Seiten der Einwanderungsgesellschaft?

Die Ergebnisse des Integrationsbarometers sollen jeweils zusammen mit dem Jahresbericht veröffentlicht werden. Das ist die zweite Jahresaufgabe des Sachverständigenrats.

3. Die dritte, fortlaufende Aufgabe umfasst aktuelle Gutachten und Stellungnahmen zu besonderen Entwicklungslagen im Bereich von Migration und Integration und zu entsprechenden gesetzlichen und politischen Initiativen auf den drei Ebenen von Bund sowie ausgewählten Ländern und Gemeinden.

3. Identität – wer wir sind:

Wir, das sind neben mir acht weitere Mitglieder des Sachverständigenrates:

- Nr. 2 als stellvertretende Vorsitzende die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin und vormalige Ausländerbeauftragte des Hamburger Senats, Frau Prof. Dr. Ursula Neumann; in alphabetischer Folge dann:
- Nr. 3 der Migrationssoziologe und Direktor des Osnabrücker Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), Prof. Dr. Michael Bommers;
- Nr. 4 der österreichische Sozialdemograph Prof. Dr. Heinz Fassmann vom Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien und Autor des österreichischen Integrationsberichts, der sich deutlich abhebt von der deutschen Integrations- und Migrationsberichterstattung;
- Nr. 5 die Bremer Erziehungs-, Bildungswissenschaftlerin und Turkologin, Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu;
- Nr. 6 die auch mit Fragen der sprachlichen Integrationsförderung aus rechtswissenschaftlicher Sicht befasste Lehrstuhlinhaberin für Öffentliches Recht an der Universität Göttingen, Frau Prof. Dr. Christine Langenfeld;
- Nr. 7 der Ethnologe und Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologe an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt a.d. Oder, Prof. Dr. Werner Schiffauer;
- Nr. 8 der als Ökonom stark auch mit Migrationsfragen beschäftigte Direktor des Hamburgischen Weltwirtschaftsinstituts, Prof. Dr. Thomas Straubhaar und
- Nr. 9 der Direktor des Max-Planck-Instituts zur Erforschung multireligiöser und multi-ethnischer Gesellschaften, der britische Ethnologe, transnationale Anthropologe und vormalige Direktor des Economic and Social Research Council (ESRC) programme on transnational communities der Oxford University, Prof. Dr. Steven Vertovec.

Wir Ratsmitglieder könnten vor der selbst gestellten Herausforderung nicht bestehen, wenn wir uns nicht auf eine leistungsstarke Geschäftsstelle stützen könnten. Sie steht unter der Leitung von Frau Dr. des. Gunilla Fincke als Geschäftsführerin, die heute ebenfalls anwesend ist. Mit Frau Fincke zusammen wird die Geschäftsstelle in Berlin bis 1. Januar 2009 vier fachlich ausgewiesene wissenschaftliche Mitarbeiter aus verschiedenen Fachgebieten umschließen, u.a. Politikwissenschaft, Rechtswissenschaften und empirische Sozialforschung, sowie ein Sekretariat. Dann wird der Sachverständigenrat, der in diesen Wochen seine Arbeit aufnimmt, in vollem Umfang einsatzfähig sein.

* * *

Die Arbeit des Sachverständigenrates will und kann, wie eingangs gesagt, amtliche Berichte nicht ersetzen. Sie soll die amtliche Berichterstattung aber ergänzen um die unabhängige wissenschaftliche Betrachtung und Beurteilung aus ganzheitlicher Sicht. Unsere Arbeit ist ein kooperatives Angebot, keine Kampfansage.

Unsere Adressaten sind einerseits die Zivilgesellschaft im weitesten Sinne und andererseits Politik und Verwaltung in Bund, Ländern und Gemeinden. Unser Beratungsangebot aber erfolgt – von ausdrücklich vertraulichen Anfragen abgesehen – auf dem Weg über die Öffentlichkeit; denn wir sind durch die Stiftungen verpflichtet, unsere Gutachten, Stellungnahmen und Berichte grundsätzlich zu veröffentlichen.

Wir bemühen uns bei der erstrebten Breitenwirkung unserer Veröffentlichungen, gerade im Zusammenhang der kritischen Politikbegleitung, um eine intensive Kooperation mit den Medien. Sie können also ab Januar 2009 in vollem Umfang mit uns rechnen und uns dann auch umgekehrt gern über die Geschäftsstelle erreichen. Wir freuen uns auf diese Zusammenarbeit. Vielen Dank.

Dirk Halm

**Laudatio für Klaus J. Bade
anlässlich der Ehrung durch die
Türkische Gemeinde Deutschlands (TGD)
am 21. Juni 2008 in Berlin**

Sehr geehrter Professor Bade,
sehr geehrte Damen und Herren,

eine Ehrung Klaus Bades ist eigentlich kein sonderlich innovatives Unterfangen. Klaus Bade wurden nicht erst mit seiner Emeritierung in Osnabrück, sondern schon in den Jahren zuvor wie nur wenigen anderen Wissenschaftlern in Deutschland bedeutende Würdigungen und Auszeichnungen zuteil. Die Riege der Laudatoren für Klaus Bade in den letzten Jahren war entsprechend prominent, und ich kann mich hier kaum ernsthaft einreihen. Vielmehr blicke ich als jemand, der erst vor rund zehn Jahren begonnen hat, das Geschäft der Migrationsforschung zu betreiben, auf das vollkommene (die Enzyklopädie der Migration in Europa repräsentiert diese Vollkommenheit!), aber hoffentlich nicht vollendete Werk Klaus Bades, das in Deutschland erst die Grundlage dafür gelegt hat, dass sich Historiker und Sozialwissenschaftler in nennenswerter Zahl dem Thema Migration und Einwandererintegration widmen können.

Migrationsforschung in Deutschland ist ohne das Werk Klaus Bades kaum denkbar. Eine profane Situation aus dem Universitätsalltag illustriert das: Jedes der Exemplare von ›Europa in Bewegung‹ in der münsterschen Universitätsbibliothek ist verliehen und keines kommt mit weniger als fünf Vormerkungen aus, so die Feststellung der Studierenden, denen ich im Rahmen meines Seminars diese Lektüre empfohlen hatte.

Wie schon erwähnt sind die Ehrungen Klaus Bades zahlreich, und es ist schwierig, sich in einer Lobrede nicht in Wiederholungen zu ergehen. Ich möchte mich daher auf einige Hinweise beschränken, die nicht den Anspruch haben, sein insbesondere auch international anerkanntes Werk im gesamten Umfang zu würdigen, sondern einige Ergänzungen zur öffentlichen Wahrnehmung beisteuern.

Die Bedeutung Klaus Bades für die deutsche Migrationsforschung und für den öffentlichen Diskurs um Einwanderung nach Deutschland liegt si-

cher auch darin begründet, dass er von der Geschichtswissenschaft her kommt. Die leidige, in der politischen Debatte unverständlicher Weise noch immer aktuelle Frage, ob die Bundesrepublik ein Einwanderungsland sei, vermag der Historiker eben mit besonderer Autorität zu beantworten.

Klaus Bade hat dadurch, dass er die historische Migrationsforschung in der Bundesrepublik begründet hat, einen maßgeblichen Beitrag dazu geleistet, dass auf der Grundlage der Kenntnis der Vergangenheit der Diskurs um die Identität Deutschlands als Einwanderungsland überhaupt erst profund geführt werden kann. Und mit seiner Arbeit hat Klaus Bade auch der deutschen Migrationsforschung erst eine tragfähige Basis verliehen, von der aus am von ihm begründeten IMIS in Osnabrück das Fach auf andere wissenschaftliche Disziplinen ausgreifen konnte.

Andrea Seibel schrieb in ihrem Portrait Klaus Bades in der ›Welt‹ über »unermüdliche, geduldige Forschungsarbeit, die vielleicht nur ein Historiker aufbringen kann«. Dies ist sicher ein weiteres bedenkenswertes Merkmal der Arbeit Klaus Bades, denn tatsächlich hat er nicht zuletzt Standards gesetzt, was die Qualität der Migrationsforschung anbetrifft, und dem vergleichsweise jungen Fach so zu Anerkennung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft verholfen.

Seinem Ruf als ›Vater der deutschen Migrationsforschung‹ wird Klaus Bade nicht allein durch die eben skizzierte Protagonistenrolle gerecht, sondern auch dadurch, dass er in vielen Funktionen einen unermüdlichen Beitrag zur Vernetzung der deutschen und internationalen Migrationsforschung leistet. Bade hat nicht nur einen Forschungszweig begründet, sondern dessen Aufbau weit über die Grenzen des IMIS hinaus über Jahrzehnte begleitet. Seine Tätigkeiten am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und als Kurator der VolkswagenStiftung sind nur zwei der vielen wichtigen Funktionen Klaus Bades, im Rahmen derer er die Migrationsforschung über Deutschland hinaus begleitet und gestaltet hat.

Dabei kam ihm wohl eine Eigenschaft zugute, die für viele Wissenschaftler, zumal seines Ranges, alles andere als selbstverständlich ist. Auf einem ja durchaus kontroversen Feld, dem es auch an wissenschaftlichen Disputen nicht mangelt, agiert er gänzlich uneitel. Konkurrenzdenken ist ihm fremd, immer steht die Sache im Vordergrund.

Ich bin froh, hier die Gelegenheit zu bekommen, mich bei Klaus Bade auch persönlich für die große Solidarität, die er den unterschiedlichen Akteuren auf dem Feld der Migrationsforschung immer zukommen lässt, herzlich zu bedanken. Auch dem Zentrum für Türkeistudien wurde diese Solidarität mehr als einmal zuteil. Die eben zitierte Vaterrolle wird Klaus Bade also wirklich nicht zu unrecht zugeschrieben.

Klaus Bade vereinigt zwei weitere Eigenschaften auf sich, die in dieser Kombination äußerst selten sind: Es sind nicht immer unbedingt die besten

ihres Faches, die den Weg in eine breitere Öffentlichkeit finden und schließlich auch politisch wirksam werden. Klaus Bade ist das Kunststück geglückt, wissenschaftliche Exzellenz und öffentliche Wirksamkeit zu vereinigen. Dabei ist es ihm gelungen, trotz der Vermeidung von Vereinfachungen und unter Verteidigung der Differenzierungen, die ein angemessener öffentlicher Diskurs über Einwanderung erfordert, Gehör zu finden. Und wenn Klaus Bade einmal, wie er formuliert, »mit der flachen Hand in die Suppe gehauen« hat, dann war dies wohl kalkuliert, etwa wenn er auf die Abwanderung qualifizierter Menschen aus Deutschland hinwies. Immer nutzte er in der Folge die erlangte öffentliche Aufmerksamkeit zur Etablierung einer differenzierten Debatte.

Dies ist eine gar nicht hoch genug einzuschätzende Leistung in unserer Mediengesellschaft, die in weiten Teilen zu Vereinfachungen tendiert, und gerade der öffentlichen Auseinandersetzung um Einwanderung und Integration mangelt es keineswegs an Vereinfachungen.

Die wissenschaftlichen Leistungen Klaus Bades werden Bestand haben. Es ist aber zu wünschen, dass seine Stimme in der Öffentlichkeit so bald nicht verstummen wird. Denn dies wäre ein wirklich unwiederbringlicher Verlust.

Die heutige Ehrung Klaus Bades durch die Türkische Gemeinde Deutschlands ist ein kleiner Indikator dafür, was Sie, Herr Professor Bade, in den letzten Jahrzehnten bewegt haben. Und sie ist Zeugnis der ebenfalls nicht selbstverständlichen Fähigkeit, Wissenschaft und humanitäre Gesinnung zu einer geglückten Einheit zu bringen. Ihr Parteiergreifen für die Einwanderer hat nie dazu geführt, dass sie in ihrer Arbeit parteiisch gewesen wären. Auch hierauf gründet die große Wertschätzung und das Vertrauen, das man Ihnen entgegenbringt. Praktisch kein politisches Gremium, das sich in Deutschland Fragen von Einwanderung und Integration angenommen hat, hat auf Ihre Expertise verzichtet. Und wie Ihnen die heutige Ehrung durch die die Türkische Gemeinde zeigt, sind die Einwanderer für diesen Umstand dankbar.

In der Danksagung für die Grußworte zu seiner Abschiedsvorlesung im letzten Jahr hat Klaus Bade den Eindruck formuliert, es sei »liebevoll übertrieben« worden, er wolle das Vorgebrachte aber nicht widerlegen. Damit das auch dieses Mal nicht geschieht, komme ich ihm sicherheitshalber mit einem Bekenntnis zuvor: Das eingangs referierte Erlebnis der fünffach vorgemerkten Exemplare von »Europa in Bewegung« war geflunkert. Tatsächlich verfügt die Universitätsbibliothek zumeist über gar kein Exemplar, da sie mit Regelmäßigkeit kurz nach Anschaffung gestohlen werden.

Lieber Professor Bade, ich danke Ihnen im Namen der Türkischen Gemeinde Deutschlands für alles, was sie für die Einwanderer in Deutschland getan haben. Sie haben maßgeblich daran mitgewirkt, dass ihre Belange Ernst genommen werden. Vielen Dank dafür.

Die Autorinnen und Autoren

Klaus J. Bade, Prof. em. Dr. phil. habil., geb. 1944, Historiker, Migrationsforscher, Politikberater, Vorsitzender des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration; Begründer des Osnabrücker Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), der Gesellschaft für Historische Migrationsforschung (GHM) und des Rates für Migration (RfM); Fellowships: Harvard Univ. 1976/77; Oxford Univ. 1985; Wissenschaftskolleg zu Berlin 2000/01; Netherlands Institute for Advanced Study (NIAS) 1996/97 und 2002/03; Leiter deutscher und internationaler wiss. Forschungsprojekte; Mitglied zahlreicher wiss. Vereinigungen, Kommissionen, Kuratorien und Beiräte. Autor und Herausgeber von mehr als 40 Büchern zur Kolonialgeschichte, zur Sozial-, Kultur- und Wirtschaftsgeschichte sowie zur Entwicklung von Bevölkerung und Wanderung in Geschichte und Gegenwart; Preise/Ehrungen u.a. zuletzt: Philip Morris Forschungspreis 2002; Möser-Medaille der Stadt Osnabrück 2005; Preis der Helga und Edzard Reuter-Stiftung 2006; Verdienstkreuz Erster Klasse des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland 2007 (<http://www.kjbade.de>).

Michael Bommers, Dr. phil. habil., geb. 1954, ist Professor für Soziologie/Methodologie interkultureller und interdisziplinärer Migrationsforschung am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Studium der Soziologie, Sprachwissenschaft und Philosophie in Osnabrück, Marburg und Birmingham (GB), Forschungsgebiete: Migration und politisches System, Migration und Organisation, Migration und Gesellschaftstheorie, methodologische Probleme interdisziplinärer und interkultureller Forschung. Aktuelle Veröffentlichungen u.a.: (Hg. zus. mit Ewa Morawska), *International Migration Research: Constructions, Omissions and the Promises of Interdisciplinarity*, Aldershot 2005; (Hg. zus. mit Jörg Alt), *Illegalität: Grenzen und Möglichkeiten der Migrationspolitik*, Wiesbaden 2006; (Hg. zus. mit Werner Schiffauer), *Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Frankfurt a.M./New York 2006; (Hg. zus. mit Marianne Krüger-Potratz), *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Frankfurt a.M./New York 2008.

Ursula Boos-Nünning, Dr. rer. soc. oec., geb. 1944, ist Professorin für Migrationspädagogik an der Universität Duisburg-Essen. Autorin von zahlreichen Büchern und Aufsätzen zur sozialen Situation von Kindern und Jugendli-

chen mit Migrationshintergrund (seit 1972) und den sozialen und pädagogischen Konsequenzen von Einwanderung. Aktuelle Veröffentlichungen u.a.: (zus. mit Yasemin Karakaşoğlu), *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*, Münster 2005; *Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft*, in: Gudrun Hetges u.a. (Hg.), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*, Wiesbaden 2008, S. 255–286; *Junge Migrantinnen. Motor oder Hemmnis des sozialen Wandels?*, in: *Olympe. Feministische Arbeitshefte zur Politik*, 2008, H. 27, S. 42–60; *Der Familienbegriff und das familiäre Zusammenleben unter dem Einfluss von Migration und Postmoderne*, in: Klaus Barwig u.a. (Hg.), *Perspektivwechsel im Ausländerrecht? Rechtskonflikte im Spiegel politischer und gesellschaftlicher Umbrüche in Deutschland und Europa*, Baden-Baden 2007, S. 149–167.

Rainer Geißler, Dr. phil., geb. 1939, ist Professor für Soziologie an der Universität Siegen und Autor und Herausgeber von Büchern und Aufsätzen zur Sozialstrukturanalyse und sozialen Ungleichheit, zu Migration und Integration sowie zur Bildungs- und Massenkommunikationssoziologie, u.a.: *Sozialer Wandel in Deutschland*, 2. Aufl. München 2004; (Hg. zus. mit Horst Pöttker), *Massenmedien und die Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland*, 2 Bde. Bielefeld 2005/2008; (Hg. zus. mit Horst Pöttker), *Medien und Migration im internationalen Vergleich*, Bielefeld 2006; *Die Sozialstruktur Deutschlands*, 5. Aufl. Wiesbaden 2008; (Hg. zus. mit Horst Pöttker), *Media – Migration – Integration. European and North American Perspectives*, Bielefeld 2008; (zus. mit Sonja Weber-Menges), *Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* [Dez. 2008].

Ingrid Gogolin, Dr. phil. habil., geb. 1950, ist Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit in Deutschland und anderen europäischen Staaten; erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung. Historische pädagogische Forschung über das Entstehen des deutschen Nationskonzepts, der Rolle und Funktion von Nationalsprachen und des ›monolingualen Habitus‹ im deutschen Bildungssystem. Wichtigste Publikationen u.a.: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, Münster/New York 1994; (zus. mit Bernhard Nauck), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*, Opladen 2000; (zus. mit Ursula Neumann u. Hans-Joachim Roth), *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, Münster/New York 2005; (zus. mit Marianne Krüger-Potratz), *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*, Opladen 2006.

Mona Granato, Dr. phil., ist Wiss. Mitarbeiterin am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Forschungsschwerpunkte: Untersuchungen an der Schnittstelle von Bildungs-, Migrations- und Frauenforschung mit dem Fokus auf berufliche Ausbildung ausgewählter Zielgruppen, u.a. Analysen zur beruflichen Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und junger Frauen, zur Berufseinstiegung junger Fachkräfte sowie zum Ausbildungsverlauf. Publikationen u.a.: (Hg. zus. mit Ulrich Degen), *Berufliche Bildung von Frauen*, Bielefeld 2006; *Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung?*, in: Georg Auernheimer (Hg.), *Schiefen im Bildungssystem: die Benachteiligung der Migrantenkinder*, Wiesbaden 2006, S. 103–121; (zus. mit Jan Skrobanek), *Junge Muslime auf dem Weg in eine berufliche Ausbildung: Chancen und Risiken am Übergang Schule – Ausbildung*, in: Hans-Jürgen von Wensierski/Claudia Lübcke (Hg.), *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen 2007, S. 231–250; (zus. mit Christine Schwerin), *Potenziale erkennen – Kompetenzen nutzen. Ausbildung junger Frauen in technisch orientierten Berufen*, in: Helga Schwitzer u.a. (Hg.), *aktiv, kompetent, mittendrin – Frauenbilder in der Welt der Arbeit*, Hamburg 2008, S. 75–90; *Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung*, in: *Migration und Soziale Arbeit*, 2008, H. 3/4, S. 192–200.

Dirk Halm, Dr. phil., geb. 1971, ist Wiss. Mitarbeiter der Stiftung Zentrum für Türkeistudien an der Universität Duisburg-Essen und Lehrbeauftragter am Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Integrationspolitik, Migration und Zivilgesellschaft, Integrationstheorie. Publikationen zu Migration und Integration, zuletzt u.a. die Aufsätze: *Ethnic Mainstreaming in deutschen Verbänden*, in: *WSI-Mitteilungen*, 2005, H. 5, S. 278–284; (zus. mit Martina Sauer), *Migration und ethnische Schichtung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2006, H. 1–2, S. 18–24; (zus. mit Marina Liakova), *Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*, in: *IMIS-Beiträge*, 2006, H. 30, S. 95–122.

Heidi Keller, Dr. rer. nat. habil., geb. 1945, ist Professorin für Psychologie an der Universität Osnabrück und Leiterin der Forschungsgruppe ›Kultur, Lernen und Entwicklung‹ im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe). Umfangreiches kulturvergleichendes Forschungsprogramm zu kulturinformierten Entwicklungspfaden. Gastprofessuren u.a. am National Institute of Health, Bethesda, MD, University of California/Los Angeles, Universidad de Costa Rica, University of Baroda, Indien; Fellow am Netherlands Institute for Advanced Study, Wassenaar; derzeit Präsidentin der International Association for Cross Cultural Psychology. Zahlreiche Publikationen, u.a.: (Hg.), *Handbuch der Kleinkindfor-*

schung, Bern 2003, *Cultures of Infancy*, Mahwah, NJ 2007; aktuelle Aufsätze: (zus. mit Elke Hentschel, Relindis Yovsi, Monika Abels, Bettina Lamm u. Verena Haas), *The Psycho-linguistic Embodiment of Parental Ethnotheories. A New Avenue to Understand Cultural Differences in Parenting*, in: *Culture & Psychology*, 10. 2004, H. 3, S. 293–330; (zus. mit Relindis Yovsi), *The Architecture of Cosleeping among Wage-earning and Subsistence Farming Cameroonian Nso Families*, in: *Ethos*, 35. 2007, H. 1, S. 65–84; (zus. mit Monika Abels, Jörn Borke, Bettina Lamm, W. Lo, Yanjie Su u. Yifang Wang), *Socialization Environments of Chinese and Euro-American Middle-class Babies: Parenting Behaviors, Verbal Discourses and Ethnotheories*, in: *International Journal of Behavioral Development*, 31. 2007, H. 3, S. 210–217; (zus. mit Joscha Kärtner, Bettina Lamm, Monika Abels, Relindis Yovsi u. Nandita Chaudhary), *Manifestations of Autonomy and Relatedness in Mothers' Accounts of their Ethnotheories Regarding Child Care across Five Cultural Communities*, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38. 2007, H. 5, S. 613–628.

Birgit Leyendecker, Dr. rer. nat. habil., geb. 1955, ist Privatdozentin an der Fakultät für Psychologie der Ruhr-Universität Bochum. Nach ihrer Promotion an der Universität Osnabrück hat sie sechs Jahre in den USA an den National Institutes of Health gearbeitet; seit dieser Zeit liegt der Schwerpunkt ihrer Forschung auf den Einflüssen von internalen und externalen Ressourcen auf die Entwicklungs- und Bildungsverläufe von Kindern aus zugewanderten und nicht gewanderten Familien. Publikationen u.a.: (zus. mit Axel Schölmerich u. Banu Citlak), *Similarities and Differences between First- and Second Generation Turkish Migrant Mothers in Germany: The Acculturation Gap*, in: Marc H. Bornstein/Linda Cote (Hg), *Acculturation and Parent-Child Relationships: Measurement and Development*, Mahwah, NJ 2006, S. 297–315; (zus. mit Banu Citlak, Robin L. Harwood u. Axel Schölmerich), *Long-term Socialization Goals of First and Second Generation Migrant Turkish Mothers and German Mothers*, in: *International Journal of Behavioral Development*, 32. 2008, S. 57–66; (zus. mit Julia Jäkel), *Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland*, in: *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16. 2008, H. 1, S. 12–21; (zus. mit Axel Schölmerich, Banu Citlak, Ulrike Caspar u. Julia Jäkel), *Assessment of Migrant and Minority Children*, in: *Journal of Psychology*, 216. 2008, H. 3, S. 188–195.

Jochen Oltmer, Dr. phil. habil., geb. 1965, ist Apl. Professor für Neueste Geschichte und Vorstand des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Autor und Herausgeber von Publikationen zur Geschichte von Arbeitsmarkt, Wanderungen und Wande-

rungepolitik vor allem im 19. und 20. Jahrhundert sowie zur Historischen Regionalforschung der Neuzeit, seit 2004 u.a.: (zus. mit Klaus J. Bade), Normalfall Migration: Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert (Bundeszentrale für politische Bildung, Zeitbilder, Bd. 15), Bonn 2004; (zus. mit Michael Schubert), Migration und Integration in Europa seit der Frühen Neuzeit. Eine Bibliographie zur Historischen Migrationsforschung, Osnabrück 2005; Migration und Politik in der Weimarer Republik, Göttingen 2005; (Hg.), Kriegsgefangene im Europa des Ersten Weltkriegs (Krieg in der Geschichte, Bd. 24), Paderborn 2006; (Hg. zus. mit David Feldman u. Leo Lucassen), Paths of Integration: Migrants in Europe (1880–2004) (IMISCOE-Research, Bd. 1), Amsterdam 2006; (Hg.), Historische Integrationssituationen (IMIS-Beiträge, H. 29), Osnabrück 2006; (Hg. zus. mit Klaus J. Bade, Pieter C. Emmer u. Leo Lucassen), Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Paderborn/München/Zürich 2007; Migration im 19. und 20. Jahrhundert (Enzyklopädie deutscher Geschichte), München [Frühjahr 2009].

Wolfgang Seifert, Dr. phil. habil., geb. 1959, ist Leiter des Referats für sozial- und wirtschaftsstatistische Analysen des Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen. Autor von Büchern und Aufsätzen zur Integration von Zuwanderern, insbesondere in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt; u.a.: Die Mobilität der Migranten. Die berufliche, ökonomische und soziale Stellung ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik, Berlin 1995; (zus. mit Rainer Münz u. Ralf Ulrich), Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven, Frankfurt a.M./New York 1997, 2. erw. Aufl. 1999; Geschlossene Grenzen – offene Gesellschaften? Migrations- und Integrationsprozesse in westlichen Industrienationen, Frankfurt a.M./New York 2000; Neue Zuwanderergruppen in NRW – sozialstrukturelle Merkmale und Arbeitsmarktintegration (Statistische Analysen und Studien, Bd. 48), Düsseldorf 2007.

IMIS-Schriften 14

Anne Walter / Margarete Menz /
Sabina De Carlo (Hg.)

Grenzen der Gesellschaft?

Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa

Göttingen 2006, 368 Seiten, kartoniert,
€ 39,90 ISBN 978-3-89971-224-2

Migrationsprozesse sind konstitutiver Bestandteil sozialstrukturellen Wandels in der Einwanderungsgesellschaft Europa. Nationale Wohlfahrtsstaaten werden dadurch ebenso in Frage gestellt wie tradierte kulturelle und soziale Zugehörigkeiten. Nationalstaaten und supranationale Staatengebilde reagieren auf die Herausforderungen, die mit internationaler Migration verbunden sind, mit der Stabilisierung äußerer und innerer Grenzen und einer Politik, die die Steuerung von Zuwanderung und Integration zum Ziel hat. Aus solchen interdependenten Prozessen resultieren neue soziale Strukturen, die den gesellschaftlichen Wandel vorantreiben.

Die Beiträge des Sammelbandes analysieren empirisch und theoretisch den Zusammenhang von gesellschaftlichem Strukturwandel durch Migration und daraus hervorgehenden individuellen Handlungspotentialen und -restriktionen.

IMIS-Schriften 15

Utz Maas

Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft

Die schriftkulturelle Dimension

Göttingen 2008, 848 Seiten, gebunden,
€ 48,90 ISBN 978-3-89971-518-7

Thema dieses Bandes sind mit Migrationsverhältnissen verbundene Sprachprobleme. Sie werden sowohl aus Sicht der einschlägigen Disziplinen als auch in den verschiedenen Dimensionen dieses Feldes, insbesondere Mehrsprachigkeit und Sprachausbau zur Schriftpraxis, beleuchtet.

Der interdisziplinäre Aspekt des Werks spiegelt die Mitwirkung des Verfassers am Graduiertenkolleg »Migration im modernen Europa« des IMIS und an migrationsausgerichteten Studiengängen der Universität Osnabrück. Auch werden Ergebnisse von Forschungsprojekten zu marokkanischen Migrantenkindern einbezogen.

Der Autor klärt die Begrifflichkeit im vortheoretischen Feld und in außersprachwissenschaftlichen Disziplinen sowie die systematischen Grundlagen der Sprachreflexion. Er erläutert die Konsequenzen aus dieser Klärung in Hinblick auf die politischen Fragen der Integration, auf praktische Fragen der Pädagogik sowie die weitere sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Forschung.

Der Verfasser ist Professor für Allgemeine und germanische Sprachwissenschaft an der Universität Osnabrück.