

Jan Skrobanek

**Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang
von der Schule in den Beruf**

Wissenschaftliche Texte 1 / 2009



Forschungsschwerpunkt
„Übergänge in Arbeit“

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Die in dieser Broschüre veröffentlichten Analysen basieren auf Daten des DJI-Übergangspanels, einer Längsschnittuntersuchung zu den Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen. Das DJI-Übergangspanel wird mit Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchgeführt. Zusätzliche Datenerhebungen und Analysen zur Situation junger Migrantinnen und Migranten im Übergang Schule–Beruf wurden von der Jacobs Stiftung finanziell unterstützt. Die Veröffentlichung der Ergebnisse in der DJI-Reihe "Wissenschaftliche Texte" erfolgt ebenfalls mit finanzieller Förderung durch die Jacobs Stiftung.

Das Deutsche Jugendinstitut ist ein außeruniversitäres sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut mit Sitz in München und einer Außenstelle in Halle.

Das DJI untersucht die Lebenslagen und Einstellungen von Kindern, Jugendlichen, Frauen, Männern und Familien in Deutschland sowie die Handlungs- und Leistungssysteme der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe, die sich auf diese Lebenslagen beziehen.

Es erarbeitet Empfehlungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemlagen, stellt sozialpolitisch relevante Daten und Orientierungshilfen für Politik und Praxis bereit und entwickelt und begleitet Modellvorhaben.

© 2009 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“
Internet: <http://www.dji.de>
Nockherstraße 2
81541 München

Telefon (089) 62306-177
Telefax (089) 62306-162

Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12+13
06110 Halle a. S.
Telefon (0345) 68178-0
Telefax (0345) 68178-47

ISBN 978-3-935701-39-6

Jan Skrobanek

**Migrationsspezifische Disparitäten im
Übergang von der Schule in den Beruf**

Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“
am Deutschen Jugendinstitut e.V.
Wissenschaftliche Texte 1/2009
München/Halle 2009

Inhaltsverzeichnis

1	Problem	4
2	Ursachen ungleicher Platzierung im Übergang Schule-Beruf.....	5
2.1	„Humankapital“ als dominantes kulturelles Kapital	5
2.2	(Herkunfts)spezifische kulturelle Kapitalien	8
2.3	Arbeitsmarktsegmentation	10
2.4	Cooling-Out und Selbstexklusion.....	13
3	Migrationshintergrund als Differenzierungsmerkmal.....	15
4	Effekte an der ersten Schwelle	18
4.1	Methoden	18
4.2	Deskriptive Ergebnisse.....	21
4.3	Multivariate Analysen	24
4.3.1	Erklärung der Platzierung nach Verlassen der Schule.....	24
4.3.2	Erklärung der Pläne nach Verlassen der Schule – Effekt von Cooling-Out und Selbstexklusion?.....	28
5	Zusammenfassung und Ausblick.....	32
6	Literatur	35

1 Problem

Junge Migrantinnen und Migranten gehören zu derjenigen Gruppe von Jugendlichen, die von Brüchen und Risiken im Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung bzw. später auch in einen Beruf auffallend häufig betroffen sind. So gelingt ihnen seltener der direkte Einstieg in eine voll qualifizierende berufliche Erstausbildung wie ihren Altersgenossen ohne einen solchen Hintergrund. Umgekehrt steigt ihr Anteil in jenen Bildungsgängen bzw. Qualifizierungsmaßnahmen, die zum einen berufsbezogene Grund- bzw. Teilqualifikationen vermitteln oder zum anderen zu erhofften Schulabschlüssen – oder in einem weiteren Sinne auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zu verwertbaren Bildungskapitalien – führen sollen.

Neben den durch die jüngeren Veränderungen und Verwerfungen am Ausbildungsmarkt induzierten Ungleichheiten zwischen Migranten und Nichtmigranten waren die Anteile ebendieser Gruppe von Jugendlichen an beruflichen Ausbildungsgängen schon immer vergleichsweise niedriger als bei deutschen Jugendlichen. Dies führt bis heute dazu, dass ein beträchtlicher Teil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf Dauer ohne Berufsabschluss bleibt (vgl. hierzu exemplarisch Boos-Nünning 2006; Granato 2003; Büchel/Weißhuhn 1995; Imdorf 2005; Solga 2005; Ulrich 2005).

Wird diese Situationseinschätzung weithin geteilt, bestehen kontroverse Positionen hinsichtlich der Erklärung bzw. der Ursachen dieser migrationspezifischen Unterschiede im Übergang von der Schule in den Beruf. Die Erklärungen reichen hierbei von kapitaltheoretischen Argumenten über gruppenbezogene oder institutionelle Diskriminierung bis hin zu Selbstselektionsannahmen. Während ein Teil der Ansätze mittlerweile dem Komplexitätsniveau sozialer Realität angemessen erscheint, bleiben andere hinter der tatsächlichen Situation weit zurück.

Neben diesen theoretischen Kontroversen hinsichtlich der Modellierung realitätsadäquater Erklärungen besteht ein weitaus grundsätzlicheres Problem: der Zugang bzw. das Vorhandensein von geeigneten empirischen Daten. So existieren unserem Wissen nach bisher keine (repräsentativen) Daten, die ein nach den Regeln der Kunst durchgeführtes theorievergleichendes Vorgehen ermöglichen. Im Grunde findet man ein Potpourri qualitativer und quantitativer Studien, die zwar eine vertiefende Betrachtung jeweiliger Teilprobleme und -prozesse zulassen, hinsichtlich einer Gesamtschau und der übergreifenden Prüfung konfligierender Annahmen jedoch schnell an ihre Grenzen geraten. Insofern verwundert es nicht, dass trotz intensiver Forschung immer noch große Unklarheiten über Ausmaß und Art der Benachteiligungen, von denen ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland betroffen sind, bestehen.

Für das politische Handeln ergibt sich daraus die unschöne Situation, dass ein ausgesprochen großer Handlungsbedarf besteht, jedoch nicht mit Sicherheit geklärt werden kann, an welchen Stellen nachjustiert oder nicht nachjustiert werden muss. So steht z.B. immer noch die Klärung aus, ob dem Strukturmerkmal Migrationshintergrund tatsächlich ein substanzieller Einfluss hinsichtlich der Platzierung an der ersten Schwelle zu kommt, selbst wenn man Produktivitätsaspekte wie das schulische Qualifikationsniveau, (herkunfts)spezifische kulturelle Kapitalien, z.B. die Sprachkompetenzen in der Herkunfts- und Ziellandsprache, die klassenspezifische Positionierung der Familie, Geschlecht, Alter, peergruppen-

bezogene Netzwerke oder kontextuelle Aspekte wie z.B. die Nachfrage und das Angebot an Ausbildungsplätzen, um nur einige zu nennen, in den Analysen mitberücksichtigt.

In diesem Beitrag wird versucht, zur Klärung der aufgeworfenen Frage beizutragen, indem die Positionierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern mit und ohne Migrationshintergrund im Anschluss an die Schule genauer untersucht wird. Um eine angemessene Interpretation der verwendeten Indikatoren und deren Kombination in entsprechenden Modellen abzusichern, werden zunächst theoretische Grundlagen ungleicher Platzierung im Übergang Schule–Beruf diskutiert und prüfbare Annahmen für das Untersuchungsfeld abgeleitet (Abschnitt 2 und 3). In Abschnitt 4 sind die verwendeten Daten und Methoden sowie die wesentlichen Ergebnisse der Analysen beschrieben. Im abschließenden Teil 5 werden die Ergebnisse zusammengefasst und ihre Bedeutung für die weitere theoretische und empirische Forschung diskutiert.

2 Ursachen ungleicher Platzierung im Übergang Schule-Beruf

2.1 „Humankapital“ als dominantes kulturelles Kapital

Vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsergebnisse lässt sich zunächst konstatieren, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund durchschnittlich schlechtere Chancen beim Übergang von der Schule in das duale System der beruflichen Bildung haben als Jugendliche ohne dieses Merkmal. Alternativ bieten sich für diese Gruppe insbesondere berufsvorbereitende Angebote des Übergangssystems und vollzeitschulische Bildungsgänge. Zwar wird diese Einschätzung weitgehend geteilt, allerdings liegen bisher nur vereinzelt – im Gegensatz zu den Bereichen Schule und Arbeitsmarkt – theoretisch gehaltvolle Interpretationen und entsprechende empirische Untersuchungen dieser ‚ethnischen Ungleichheit‘ für den Spezialfall ‚Übergänge an der ersten Schwelle‘ vor (vgl. Boos-Nünning 2006).

Unterschiede in den Ausbildungs- und Erwerbschancen können zunächst aus der unterschiedlichen „Produktivität“ der Arbeitskraftanbieter auf dem Arbeitsmarkt resultieren (Becker 1975). Unter „Produktivität“ können allgemein all diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, die auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verwertbar sind. Kernindikatoren für Produktivität bilden die erreichte Bildung bzw. die erreichten Bildungsabschlüsse. Je höher diese sind, desto höher ist die Produktivität des Besitzers dieser Bildungsabschlüsse. Nach der Humankapitaltheorie werden so unterschiedliche Chancen zwischen Akteuren durch die Produktivitätsunterschiede aufgrund ungleicher Ausstattung mit Bildung erklärbar. Eine ungleiche Ausstattung mit Bildung lässt sich wiederum auf die individuellen Bildungsanstrengungen der Akteure zurückführen. Becker spricht hier von „... activities that influence future monetary and psychic income by increasing the resource in people. These activities are called investments in human capital“ (Becker 1975: 829). Die durch die Anstrengungen entstehenden Kosten sind nicht nur monetärer Art, sondern umfassen die aufgewendete Zeit, intellektuelle Anstrengungen und die natürlichen Fähigkeiten.

Allgemein gesprochen umfasst Humankapital demnach alle Investitionen in einen Menschen im Verlauf seines Lebens (Becker 1993). „Consequently, it is fully in keeping with the capital concept as traditionally defined to say that expenditure on education, training, medical care etc. are investments in capital. However, these produce human, not physical or financial, capital because you cannot separate a person from his or her knowledge, skills, health, or values the way it is possible to move financial or physical assets while the owners stays put“ (Becker 1993: 15f.).

Generell wird davon ausgegangen, dass sich die Akteure rational verhalten, d.h. es werden die Kosten, die zur Aneignung aufgewendet werden müssen, mit dem späteren Nutzen des Humankapitals abgewogen. Danach wird so lange in die Aneignung von Humankapital investiert, wie der Nutzen die Kosten – hier sind in der Regel monetärer Nutzen oder Kosten gemeint – der Investition übersteigt, d.h. bei einer geringen Verfügbarkeit von (primär ökonomischen) Ressourcen wiegen die Kosten der Investition in Humankapital schwerer. Deshalb fragen die betreffenden Akteure auch weniger Bildung nach. Gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass für ressourcenschwächere Akteure ein höheres Risiko im Hinblick auf die „rates of return“ besteht, da diese aufgrund der geringeren Ressourcenausstattung geringere schulische Erfolgswahrscheinlichkeiten haben. Je ressourcenschwächer ein Akteur demnach ist, desto weniger ist der Ertrag entsprechender Bildungsinvestitionen garantiert. Humankapital ist nach seiner Aneignung ein persönliches Gut, messbar über Kenntnisse, Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, wobei es im Zeitverlauf spezifischen Umwertungsprozessen – hybride pay offs – unterliegt. Es kann an Wert verlieren – so wird ein spezifisches Wissen nicht mehr benötigt – oder es kann aufgrund verstärkter Nachfrage an Wert gewinnen. Ebenso bildet es, einmal angeeignet, eine zentrale Grundlage für weitere Akkumulation. Eingesetzt wird es – so zumindest die Theorie – auf einem perfekten Arbeitsmarkt, indem über das Angebot-Nachfrage-Verhältnis der Wert des Kapitals bestimmt wird. Insofern gilt, dass bei gegebener Bildungsinvestition die Erträge für alle am Markt agierenden Akteure identisch sind. Unterschiede in der Platzierung zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund werden danach a) durch messbare Unterschiede in der Ausstattung mit Humankapital und diese wiederum durch die unterschiedlichen Bildungs- bzw. Investitionsanstrengungen der Jugendlichen und b) über das Angebot-Nachfrage-Verhältnis am Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt eines bestimmten Humankapitals erklärbar.

Bei der Ausbildung von Humankapital kommt der primären und sekundären Sozialisation zentraler Stellenwert zu. Innerhalb der Familie werden den Kindern grundlegende Wissensbestände, Handlungs- und Orientierungsrahmen vermittelt, die die weitere Akkumulation von Kapital in der Schule oder im darauf folgenden Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt ermöglichen. Angenommen wird, dass je besser die Humankapitalausstattung der Eltern ist, desto besser gelingt auch den Kindern die Akkumulation von Humankapital. Da die Humankapitalausstattung direkt das Einkommen und damit die ökonomische Situation der Eltern bzw. der Familie beeinflusst, ist weiterhin zu erwarten, dass die Akkumulation von Humankapital umso besser gelingt, je höher das Einkommen der Eltern ist. Finanzielle Problemlagen innerhalb von Familien dürften demnach direkt zu schlechteren Akkumulationswerten bei Kindern oder Jugendlichen aus diesen Familien führen. Die Schule verstärkt bzw. schwächt, so eine weitere Annahme, die jeweils durch die familiäre Sozialisation vermittelte Humankapitalausstattung der Kinder. Aufgrund der oftmals stark restringierten Vermittlungsinhalte in der Schule gilt, dass Kinder und Jugendliche dann in

der weiteren Akkumulation von Humankapital umso erfolgreicher sind, je anschlussfähiger ihre Kapitalienausstattung an die vorgegebenen Vermittlungsinhalte der Schule ist. Ebenso dürfte der Schule bzw. der besuchten Schulform selbst – insbesondere im Hinblick auf deren Kapitalienausstattung – eine Rolle bei der Transmission von Kapital zukommen. So sind manche Schulsettings eher geeignet, die Akkumulation von Humankapital bei den Schülern zu befördern, als andere. Generell gilt, dass Unterschiede in der Investition bzw. Akkumulation von Humankapital zwischen verschiedenen Akteuren bzw. Gruppen von Akteuren zu Einkommens- und Bildungsunterschieden zwischen den jeweiligen Akteuren bzw. Gruppen von Akteuren führen.

Neben den eher klassischen Einwänden gegen das Rationalitätspostulat, der Annahme vollständiger Information, z.B. über den Nutzen von Humankapital und Humankapitalinvestitionen, der Annahme, man hätte es mit einem einzigen homogenen perfekten Markt zu tun und der nahezu ausschließlichen Konzentration auf die Angebotsseite, gibt es mindestens vier weitere kritisch zu beleuchtende Aspekte, die hier zumindest andiskutiert werden sollen.

Vernachlässigt man eine mögliche Aufwertung der Qualifikationen durch weitere Bildungsanstrengungen oder mögliche Entwertung durch spezifische Abwertungen bzw. Entwertungen von Wissen im Zeitverlauf, müsste sich aus der Humankapitaltheorie – betrachtet man zunächst einmal nur die Schulbildung – eine Schichtung der Arbeitseinkommen nach Dauer der schulischen Bildung voraussagen lassen (Krais 1983: 203). Im Unterschied dazu kamen schon sehr früh Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass mit steigender Dauer des Schulbesuchs die „rates of return“ fallen (Eckaus, u. a. 1974; Psacharopoulos/Hinchliffe 1973). In der Logik des Humankapitalansatzes muss deshalb eine steigende individuelle Bildungsnachfrage – und eine dazugehörige Politik, die permanent die Investition in Bildung und individuelles Bildungskapital fordert – als ökonomisch nicht rationales Verhalten gewertet werden, was in der Endkonsequenz zu einer permanenten Überinvestition in Bildung führt.

Ein weiteres Problem betrifft das Konstrukt „Produktivität“ bzw. „Humankapital“ selbst. Beide Konstrukte implizieren mindestens eine Unschärfe. „Produktivität“ ist in sich kein klar inhaltlich definiertes Konstrukt, d.h. es bestehen keine einheitlichen Konzepte dessen, was als produktiv zu gelten hat (Breen/Goldthorpe 2001; Helland/Storen 2006). So können alle möglichen spezifischen Kapitalien, z.B. aus der Sicht von Anbietern oder Nachfragern, durchaus ökonomischen Wert haben und damit produktiv sein (Breen/Goldthorpe 2001: 83f.). Damit wird jedoch offensichtlich, dass die Geltung dessen, was mit „produktiv“ gemeint ist, davon abhängig ist, ob es von bestimmten Akteuren innerhalb einer Gesellschaft als „produktiv“ definiert wird. „Produktivität“ ist keine „natürliche“ Eigenschaft, die quasi naturgegeben und jenseits einer sozialen Definition existiert. Vielmehr werden Konzepte oder Vorstellungen von „Produktivität“ innerhalb eines spezifischen Austauschsettings immer mehr oder weniger verhandelt. Sie sind Produkt des Austauschs von Kontrolle über die Bedeutung eines spezifischen Kapitals. Da Kontrolle über Ressourcen – z.B. von Arbeit, Geld etc. – unterschiedlich verteilt ist, ergeben sich daraus ungleiche Verteilungen symbolischer Macht, spezifische Kapitalien als „produktiv“ oder „nicht produktiv“ zu definieren (Bourdieu 2001).

Damit direkt gekoppelt ist ein zweites Problem, das sich als Mythologisierung freien Austauschs beschreiben lässt. Humankapitalansätze vernachlässigen aufgrund ihres symbolischen Frames „perfekter

Markt“, dass die Ausgangschancen bei gleichen Interessen – man setzt die Interessen stabil über alle Akteure hinweg – durch die Ungleichverteilung von Rendite versprechendem Kapital sehr unterschiedlich sind. Akteure sollen frei konkurrieren, sind jedoch von vornherein dazu gezwungen, sich mit den Chancen und Positionen abzufinden, die ihnen durch die Kontrolle über Kapital gegeben sind. Insofern stellt sich die Frage, was tatsächlich unter einem „freien Markt“ und „freien Akteuren“ zu verstehen ist. Sicherlich nicht viel mehr als das – von vornherein ungleiche – Konkurrieren von mehr oder weniger ungleich ressourcenstarken Akteuren. Bezogen auf die Durchsetzungschancen eigener Interessen ist derjenige umso freier im „perfekten Markt“, der über umso mehr nachgefragte „Ressourcen“ verfügt. Von einem wirklich freien Markt unter freien – d.h. tatsächlich ähnlich ressourcenstarken Akteuren – kann in diesem Theoriesystem somit nicht die Rede sein.

Dies führt zu einem dritten Problem, das mit der Vernachlässigung der Klassenlage und dem davon direkt abhängigen Umfang möglicher Investitionen in Bildung beschrieben werden kann. Es lässt sich kaum bestreiten, dass Akteure unterschiedlich stark in Bildung und damit in ein vordefiniertes Humankapital investieren. Allerdings vernachlässigt die Theorie gänzlich, dass die Chancen zu Bildungsinvestitionen von vornherein ungleich verteilt sind. Diese wird umso problematischer, wenn – wie die Theorie postuliert – die Interessen von Akteuren annähernd gleich sind und deshalb im Modell auch konstant gesetzt werden können. Aber was resultiert daraus, wenn die Interessen gleich sind der Zugang zu Mitteln der Realisierung dieser Interessen aber ungleich verteilt ist? Was heißt das für Investitionen in Bildung, wenn die Ressourcen zu deren Aneignung nicht verfügbar sind? Signalisieren Bildungsabschlüsse letztlich nicht viel mehr, als die unterschiedliche Verfügbarkeit von Ressourcen, und damit der Chancen, sich Humankapital anzueignen? Trifft dies zu, dann ist der Begriff „Humankapital“ nicht vielmehr als eine theoretisch problematische Formel, durch die die primär sozial prästrukturierte Chancenverteilung zur Aneignung von Bildung kaschiert und zu einer individuellen „Eigenschaft“ oder einem individuellen „Kapital“ umdefiniert wird.

Schließlich wird aus der Humankapitaltheorie heraus nicht erklärbar, dass sich zwar Unterschiede in den „rates of return“ in Abhängigkeit von der Investition in Bildung – meist die Zahl der Schuljahre – feststellen lassen, aber die Unterschiede in den Einkommen zwischen Akteuren mit gleicher Bildung größer sind als die Unterschiede in den nach der Höhe der Bildungsinvestition aggregierten „rates of return“ (meist Einkommen) (Krais 1983: 204). Das heißt, trotz gleicher Bildungsabschlüsse ergeben sich unterschiedliche Erträge.

2.2 (Herkunfts)spezifische kulturelle Kapitalien

Berücksichtigt man – im Unterschied zum Humankapitalansatz – stärker die vom Kontext abhängige Geltung von Kapital, lässt sich argumentieren, dass eine ungleiche Platzierung darauf zurückführbar ist, dass (herkunftsland- oder herkunftsgruppen)spezifische Kapitalien im Zielland (im oftmals deutlichen Unterschied zum Herkunftsland oder zur Herkunftsgruppe) weniger oder überhaupt nicht anerkannt werden, während diejenigen ziellandspezifischen Kapitalien, die Zugänge ermöglichen und damit für eine Akkumulation wertvoll sind, meist fehlen (Chiswick 1978, 1991; Esser 1999, 2001; Gillborn 1990;

Park/Burgess 1972; Willis 1977; Youdell 2003).¹ Dies kann z. B. Bildungsabschlüsse oder berufliche Qualifikationen ebenso betreffen wie die Muttersprache, sozialisiertes Handlungs- und Orientierungswissen oder Netzwerke (Chiswick 1978, 1991). Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen etc., die im Herkunftsland bzw. in einer Herkunftsgruppe erworben wurden, erweisen sich demnach in einem anderen Kontext als weniger wertvoll bzw. gültig. Diese Entwertung kann zunächst auch nicht kompensiert werden, da entsprechende Ressourcen, die als Äquivalent eingesetzt werden könnten, ebenfalls fehlen. Im Grunde kann dies alle Kapitalien treffen, über die Akteure verfügen. Nicht einmal generelle Kapitalien – wie Bildungsabschlüsse – sind davor gefeit, dass ihr Wert bzw. ihre Gültigkeit in Abhängigkeit von dem jeweiligen Kontext, in dem sie angeboten, nachgefragt oder getauscht werden, variiert.

Noch virulenter wird die Frage von Benachteiligung bei der Platzierung im Hinblick auf subkulturelle Kapitalien. Ebenso wie herkunftslandspezifische Kapitalien unterliegen diese, wie sie sich z. B. in der zweiten oder dritten Generation von Einwanderern identifizieren lassen, spezifischen Nichtanerkennungs- oder Entwertungsprozessen (Gillborn 1990; Willis 1977; Youdell 2003). Im Vergleich zu geforderten zielland- oder zielgruppenspezifischen Kapitalien werden sie beim Zugang zu gesellschaftlichen Bereichen ebenso wenig als gleichwertig anerkannt wie nachgefragt. Gerade vor dem Hintergrund dieser Nichtanerkennung und der daraus resultierenden Nichtkonvertierbarkeit subkultureller Kapitalien können dominante in der Mehrheitskultur weithin anerkannte Kapitalien nur erschwert akkumuliert werden. Dies betrifft ebenso mögliche neue kulturspezifische Formen von Kapital (z.B. Dialekte), die weder ursprünglichen in der Herkunftsfamilie/Gruppe vorhandenen Kapitalien noch den geforderten Kapitalien des gegebenen gesellschaftlichen Kontextes entsprechen (Littlewood 1999). Auf den Punkt gebracht hieße das, dass Nachteile in der Platzierung am Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt aus der unterschiedlichen Art und unterschiedlichen Wertung bzw. Anerkennung kulturellen Kapitals resultieren, über das Personen verfügen (Rosen 1959; Alba, u. a. 1994: 212).

Mit der jeweiligen Spezifik von Kapitalien variieren die allgemeinen Interessen und Ziele der Akteure. Eine betreffende Person könnte insofern ein spezifisches Interesse haben, gerade weil sie über die zur Realisierung dieser Interessen erforderlichen (kulturellen) Kapitalien verfügt (Granato/Kalter 2001). Ebenso lässt sich argumentieren, dass bestimmte Aspekte des Ziellandes den Zugewanderten nicht in dem Maße vertraut bzw. auch unbekannt sind. Bestimmte Vorlieben könnten so aufgrund nicht vorhandener Informationen oder nicht vorhandenen Wissens entstehen wie z.B. Interessen an vollzeitschulischer Ausbildung anstelle von Ausbildung im dualen System. Ungleichheiten könnten auch deshalb auftreten, weil es einen Mismatch zwischen den Zielen der „Mehrheits-“ und der „Minderheitsgesellschaft“ gibt. So könnten sich z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund nur als vorübergehende Zuwanderer mit ausgeprägter Herkunftslandorientierung betrachten. Längerfristige Pläne hinsichtlich der Integration in die Mehrheitsgesellschaft würden so nicht entwickelt (Korte 1990), was letztlich den Zugang zu Bildung und Arbeit behindert. Ebenso könnten Ungleichheiten Resultat aktueller bildungs-, ausbildungs- und arbeitsbezogener Interessen der Akteure selbst sein (Boudon 1974; Gambetta 1987; Willis 1977), die auf ihre Herkunft bzw. Positionierung im sozialen Raum und der damit direkt verbundenen Verfügbarkeit kulturellen Kapitals zurückgehen. Damit wären über verschiedene Gruppen hinweg variierende Qualifikationserwartungen, Karriereorientierungen oder Beschäftigungsvorlieben, um nur einige Beispiele

¹ Am wenigsten anfällig ist hierbei ökonomisches (generalisiertes) Kapital.

zu nennen, für unterschiedliche Zugänge verantwortlich. Ungleiche Chancen bei der Einmündung in eine duale Ausbildung zugunsten einer schulischen Ausbildung könnten so auf die Interessen der betreffenden Akteure oder Gruppen von Akteuren zurückgeführt werden.

Ebenso wie bei der Diskussion der Rolle von Humankapital gilt auch hier, dass es ein bedeutsames konstruktives Element hinsichtlich der Gültigkeit bzw. Anerkennung kulturellen Kapitals gibt. Ausstattungsargumente hinsichtlich der Erklärung von Ungleichheit tangieren direkt die Frage der sozialen Konstruktion der Geltung zielland-, herkunfts- oder gruppenspezifischer Kapitalien (Hardin 1997: 74, 76ff.; Littlewood 1999: 164; Parkin 1979: 47f.; Rambo 1999). Sie bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen weitläufig anerkannten bzw. dominanten Kapitalien, Standards bzw. „Designmerkmalen“ und nicht anerkannten Kapitalien. Damit stellt sich zwangsläufig die Frage, welche Kapitalien als gültig anerkannt werden und weiterhin anerkannt werden sollen und welche nicht.

Ein hierfür exemplarisches Beispiel bildet die jüngste Diskussion um die Bedeutung von Sprachkenntnissen für die schulische, ausbildungs- und arbeitsmarktbezogene Integration. So ist innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung eine Debatte entbrannt, ob die Sprachkenntnisse tatsächlich der zentrale Schlüssel sind, die Bildungsbeteiligung, den Bildungserfolg sowie die ausbildungsbezogene und berufliche Integration generell zu verbessern. So wird vermutet, dass Probleme im Erwerb der Verkehrssprache (d.h. der dominanten Sprache Deutsch) verantwortlich zeichnen für eine weniger bzw. nicht gelingende Integration in Schule, Ausbildung oder Arbeit (Esser 2005; Stanat 2003). Angenommen ein in der Bundesrepublik Deutschland aufgewachsener Jugendlicher spricht besser Türkisch als Deutsch. In Anbetracht der Wertung spezifischer Sprachen gestaltet sich der Zugang zu den Ressourcen für die Realisierung der Ziele so, dass eher Deutsch als Türkisch dies ermöglicht. Ergo fehlt dem Jugendlichen, der nicht Deutsch spricht qua Definition ein für den Zugang entscheidendes Mittel. Die soziale Konstruktion der Geltung bzw. Nichtgeltung des spezifischen Kapitals Sprache bleibt bei dieser ursächlichen Erklärung vollständig ausgeblendet. Es wird nicht reflektiert, dass sich Migranten gerade auch deshalb mit spezifischen Nachteilen konfrontiert sehen, weil „ihre Muttersprachen bzw. Sprachen, die sie – alternativ oder neben dem Deutschen – von klein auf zu sprechen gewohnt sind, nicht als legitime Ausdrucksmittel anerkannt werden“ (Diefenbach 2008: 143).

2.3 Arbeitsmarktsegmentation

Im Unterschied zu neoklassischen Theorien – die wie die Humankapitaltheorie in der Regel davon ausgehen, Ausbildungs- bzw. Arbeitsmärkte wären offen, einheitlich und in der Situation vollkommenen Wettbewerbs – findet sich eine Vielzahl von Hinweisen, dass der Markt in eine Reihe relativ geschlossener Teilarbeitsmärkte gegliedert ist. Des Weiteren wird argumentiert, dass die Chancen von Mobilität, Weiterbildung und Karriere stärker durch institutionelle als durch individuelle bildungsleistungsbezogene Faktoren strukturiert sind (Cain 1976; Doeringer/Piore 1971; Sengenberger 1975). Insofern verschiebt sich der Fokus bei segmentationstheoretischen Ansätzen weg von der Ausstattung der Akteure hin zu den Merkmalen von Arbeitsplätzen bzw. den organisatorischen Strukturen in Institutionen, Unternehmen, Betrieben etc., die Arbeitsplätze anbieten.

Klassisch lassen sich zwei Typen von Arbeitsmärkten unterscheiden: a) interne und b) externe Arbeitsmärkte (Doeringer/Piore 1971). Bezüglich der bundesrepublikanischen Situation werden drei Teilarbeitsmärkte unterschieden: a) der Jedermannsarbetsmarkt d.h. relativ entkoppelt von der Spezifik der Qualifikation, b) der berufsfachliche Arbeitsmarkt und c) der betriebsinterne Arbeitsmarkt (Lutz/Sengenberger 1980). Entsprechend den Anforderungen in diesen Teilarbeitsmärkten sind dort bestimmte Typen von Arbeitsplätzen bzw. Arbeitsprofile und Arbeitskräftegruppen zu finden. Insbesondere betriebsinterne Arbeitsmärkte fallen dadurch auf, dass berufliche Mobilitätsprozesse innerhalb von Betrieben und entlang vordefinierter Karrieremuster erfolgen (Doeringer/Piore 1971). Zwischenbetriebliche Mobilität ist eher eingeschränkt und die Chancen auf einen Eintritt in diesen Markt beschränken sich weitgehend auf die unteren bzw. Einstiegssegmente. Die Arbeitskräfte sind meist mit besonderen Privilegien insbesondere im Hinblick auf Entlassungen oder Aufstiegschancen ausgestattet, wobei dies der Vermeidung von Fehlinvestitionen und der Bindung von Beschäftigten an den Betrieb gilt (Doeringer/Piore 1971: 14). Auch findet hier die Aneignung von Qualifikationen und Fertigkeiten on the job statt. Im Unterschied dazu werden im berufsfachlichen Arbeitsmarkt Qualifikationen und berufsspezifische Fertigkeiten in überbetrieblich stattfindenden Ausbildungsgängen erworben, die nach allgemeingültigen Standards konzipiert sind. Allerdings werden diese Qualifikationen sowohl auf dem betriebsinternen als auch externen Arbeitsmarkt nachgefragt. Ebenso gibt es einen Transfer von Fachkräften zwischen dem betriebsinternen und -externen Markt. Insofern ist die Unterscheidung zwischen betriebsinternem und berufsfachlichem Arbeitsmarkt weniger eindeutig, als es die Begrifflichkeit unterstellt. Auf „Jedermannsarbetsmärkten“ finden sich hingegen eher weniger qualifizierte Arbeitnehmer, die mit ungünstigen Arbeitsbedingungen, Qualifikationsmöglichkeiten und damit direkt verbundenen Karrierechancen konfrontiert sind, da die hierin verfügbaren Arbeitsplätze meist nur einfache manuelle und nicht manuelle Tätigkeiten erfordern. Die Dynamik zwischen Angebot und Nachfrage wirkt ungehemmt. Entsprechend unsicher bzw. instabil sind die Beschäftigungsverhältnisse. Dies wiederum hat direkte Auswirkungen auf die Lebensverläufe der in diesem Segment Tätigen. Sie gestalten sich zunehmend brüchiger und riskanter (Blossfeld u. a. 2005; Szydlik 2008).

Ursächlich für eine stattfindende Segmentierung am Arbeitsmarkt sind die Qualifikationsnachfrage, die Ausstattung der Akteure an spezifischen Qualifikationen und betriebsintern stattfindenden Investitionen und damit verbundene Karriereverläufe. Im Grunde sind Teilarbeitsmärkte Produkt der betrieblichen Logik der Investition in Humankapital (Sengenberger 1975). Segmentierung ergibt sich aus Optimierungsprozessen, die auf die Produktivität der betreffenden Organisationseinheiten und deren technologisch/produktive Funktionalität abzielen. Rekrutiert werden diejenigen Akteure, die über entsprechende funktionale und produktive Qualifikationen verfügen und damit der Reproduktion der Organisation bzw. Organisationseinheit (z.B. Unternehmen oder Unternehmensbereiche) dienen.

Im Hinblick auf die Erklärungen der ungleichen Platzierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund an der ersten Schwelle ergeben sich aus den Segmentationsansätzen folgende Anhaltspunkte. Es ist anzunehmen, dass die Segmentierung des Arbeitsmarktes direkten Einfluss auf eine Segmentierung des Ausbildungsmarktes hat. Entsprechend der späteren Platzierung in den Teilarbeitsmärkten ist zu vermuten, dass die im Ausbildungsmarkt vermittelten Qualifikationen mit dieser späteren Platzierung direkt korrespondieren. Mehr noch, ein segmentierter Ausbildungsmarkt bildet eine der zentralen

Äquivalente für eine segmentierte Arbeitsmarktstruktur (Lex 1997: 44). Es gibt demnach Qualifikationen, die mit großer Wahrscheinlichkeit eher für den Jedermanns Arbeitsmarkt oder eher für den betriebs-internen Arbeitsmarkt qualifizieren. Insbesondere dem dualen System kommt hier eine zentrale Rolle zu, da die Bereitschaft der Unternehmen gefordert ist, in die berufliche Qualifizierung von Jugendlichen zu investieren. Da die betriebliche Berufsausbildung zunächst einen Kostenfaktor darstellt, investiert das Unternehmen nur dann, wenn eine entsprechende Rendite gesichert ist. Insofern liegt es im Interesse, den Ausgebildeten dauerhaft ins Unternehmen (zumindest bis zur Amortisierung der Kosten) einzubinden. Üblicherweise wird ein Unternehmen dann investieren, wenn sicher ist, dass der Nutzen der Ausbildung deren Kosten auch tatsächlich übersteigt. Unterschiede in den Zugangschancen zu einer beruflichen Ausbildung im dualen System werden so über die geschätzten Kosten und Nutzen der Ausbildung eines Jugendlichen erklärbar. Da Bildungsabschlüsse als eines der zentralen Kriterien für die Besetzung von Ausbildungsstellen gelten (Schaub 1991) – sie signalisieren die Produktivität des Jugendlichen –, dürften mit deren Höhe auch die Zugangschancen variieren (Spence 1973, 1974). Das heißt, die ausbildenden Unternehmen, Betriebe etc. bzw. die zukünftigen Beschäftigten besetzen die vorhandenen Stellen entsprechend den Anforderungen, die mit den Stellen verbunden sind. Insofern suchen sie nach Jugendlichen mit geeigneten Qualifikationen, die den technologischen und produktiven Erfordernissen der Stellen entsprechen. Niedrigere Bildungsabschlüsse erlauben tendenziell eher arbeitsmarktbezogene Qualifikationen, die eine Platzierung im Jedermanns Arbeitsmarkt oder in stark konjunkturabhängigen Branchen, Einstiegschancen nur in unteren Segmenten einer Firmenhierarchie oder nach dem Einstieg möglicherweise nur geringe Investitionen erwarten lassen (Kalter 2005: 312). „Aufgrund der stark eingeschränkten Mobilität zwischen den Segmenten ergeben sich aus diesen Anfangsnachteilen dann unter Umständen sehr langfristige Hemmnisse für den ökonomischen Erfolg“ (Kalter 2005: 312).

Platzierungschancen an der ersten Schwelle sind nach diesem Ansatz zunächst einmal allgemein abhängig vom Umfang und der Art der angebotenen Arbeitsplätze auf den jeweiligen Teilarbeitsmärkten. Je geringer das Angebot und je höher die erforderlichen Qualifikationen für den Zugang zu entsprechenden Stellen sind, desto selektiver wird sich die Rekrutierung darstellen. Demnach dürften es insbesondere diejenigen Jugendlichen im Wettbewerb um Stellen schwer haben, die über eher geringe oder wenig passfähige Qualifikationen verfügen. Chancennachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wie die oben beschriebenen werden so erklärbar über die Art und den Umfang des Angebots von Ausbildungsstellen bzw. entsprechenden Alternativen an der ersten Schwelle. Will man erklären, warum ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund die Stelle nicht erhält, benötigt man Informationen darüber, welche spezifischen Erwartungen bzw. Erfordernisse an die Stellennachfrager im Einzelfall gestellt werden. Da diese wiederum abhängig von strukturellen und institutionellen Merkmalen insgesamt sind, ist ferner zu beleuchten, was genau diese Merkmale sind. Erst dann wird es tatsächlich möglich zu klären, aufgrund welcher Merkmale z.B. Nachfrager mit Migrationshintergrund welche Chancen auf eine Stelle haben.

Im Hinblick auf den Strukturwandel der letzten Jahrzehnte in Deutschland, der weg von der Industrialisierung hin zur Dienstleistungsgesellschaft erfolgt, lässt sich feststellen, dass insbesondere einfache und qualifizierte Arbeitsplätze im Fertigungsbereich abgebaut bzw. ins Ausland verlagert wurden (Solga 2005: 98; Szydlík 2008: 12). Die absoluten Stellenverluste im produzierenden Bereich konnten in

Deutschland jedoch nur teilweise durch neue Arbeitsplätze im Dienstleistungsbereich kompensiert werden (Solga 2005: 99). Hinzu kommt, dass im Dienstleistungsbereich bisher ein Zuwachs meist nur bei höherwertigen Tätigkeiten zu verzeichnen war. Dementsprechend erhöhte sich das Angebot an Ausbildungsstellen mit hohem Ausbildungsniveau zwischen 1980 und 1995 um 20 Prozent (Enquete-Kommission 2001: 132). Zugleich haben sich die Kriterien für eine Qualifikations- oder Ausbildungsreife dahingehend verändert, dass neben den kognitiven Fähigkeiten nunmehr auch stärker Wert auf soziale und kulturelle Kompetenzen sowie auf eine hohe Flexibilität gelegt wird. Der stattfindende Wandel lässt sich auf den Punkt gebracht so zusammenfassen: „... wachsende Bedeutung von immaterieller Arbeit im Vergleich zu materieller Arbeit, Stärkung der Bottom-Up-Beziehungen gegenüber Top-Down-Beziehungen, Wechsel von personeller Überwachung des Arbeitshandelns zu kontrollierter Autonomie, Umorientierung von Tonnenleistung und Stückzahl zu Systemerfolg, Stabilisierung von Netzwerk-Relationen und Heterarchien statt Hierarchien, zunehmende Toleranz von Verhandlungen und kommunikativer Rationalität, Commitment statt Duldsamkeit, Subjektivierung der Arbeit usw.“ (Schmidt 1999: 17). Wer auf derartige Anforderungsprofile der Arbeitsplätze in den jeweiligen Ausbildungsmarkt- oder Arbeitsmarktsegmenten nicht passt – weil er die geforderten Merkmale nicht erbringt bzw. nicht leisten kann oder auch nicht leisten will –, wird keinen der Arbeitsplätze besetzen. Im Umkehrschluss heißt das, dass all diejenigen, die in den unteren Segmenten der Teilarbeitsmärkte oder gar außerhalb zu finden sind, eben genau diese Erfordernisse nicht erbringen können.

2.4 Cooling-Out und Selbstexklusion

In demokratischen Gesellschaften verspricht das meritokratische Prinzip, dass soziale Mobilität universell möglich ist, Status durch individuelle Anstrengungen erreicht wird und sich die Anstrengungen auch tatsächlich für diejenigen auszahlen, die investiert haben (Clark 1960: 569; Helland/Storen 2006: 342; Breen/Goldthorpe 2001: 83-84). Allerdings ignoriert dieses Versprechen, dass Ressourcen limitiert und Chancen und Hindernisse über unterschiedliche Akteure oder Gruppen von Akteuren hinweg nicht gleich verteilt sind. Insofern besteht nicht nur eine zentrale Aufgabe des Bildungssystems darin, seine Klienten zu motivieren, dass sie sich anstrengen, sondern ebenso darin “mollify those denied it in order to sustain motivation in the face of disappointment and to deflect resentments” (Clark 1960: 569).

Im Bildungssystem sind spezifische Arrangements, Strategien und Reaktionsweisen vorgesehen, um diejenigen aufzufangen, die im Wettlauf um die begehrten Titel und Platzierungen trotz verschiedenster Anstrengungen weniger oder überhaupt nicht erfolgreich sind. Ziel dieser „Aktionen“ ist es, die Betroffenen zwar „am Laufen“ zu halten, ihnen jedoch eine andere bzw. neue Richtung im Lauf zu geben, ohne dass die Adressaten die „Lust“ verlieren bzw. frustriert oder aggressiv aus der Illusion einer zukünftigen Platzierung aussteigen. Erving Goffman entwickelte hierzu einen konzeptionellen Rahmen, so genannte Cooling-Out-Prozesse, d.h. die Strukturen und Prozesse zu analysieren, die Stress und Frustrationen aufgrund struktureller Disparitäten und individueller Erfahrungen des Scheiterns zu reduzieren suchen (Goffman 1952).²

² Der Ansatz wurde später von Burton R. Clark (1960) weiterentwickelt und empirisch getestet.

In diesem Sinne könnte eine ungleiche Platzierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Produkt der im Verlauf des Übergangs von der Schule in einen folgenden Status angewendeten Cooling-Out-Praktiken verschiedener Agenten bzw. Institutionen sein. Trifft dies zu, wären geringere Einmündungszahlen in vollqualifizierende Ausbildung darauf zurückzuführen, dass Jugendlichen, die bestimmte Merkmale aufweisen – z.B. einen Migrationshintergrund – durch entsprechende Agenten nahe gelegt wird, zunächst erst einmal einen höheren Bildungsabschluss nachzumachen und damit weiter auf die Schule zu gehen. Ebenso könnte es sein, dass Jugendlichen, die im Bewerbungsprozess nicht oder weniger erfolgreich sind, entsprechende Cooling-Out-Angebote offeriert werden, die sie von ihren ursprünglichen Vorstellungen und Zielen abbringen – nach dem Motto: „Versuche es doch erst einmal damit“.

Im Grunde kommen diese auf einen Erhalt der bestehenden Ordnung bzw. bestehenden Trajectories zielenden Strategien insbesondere an spezifischen Gelenkstellen des Bildungs-, Ausbildungs- oder Arbeitsmarktes zum Einsatz, wo die Nichtrealisierung spezifischer Ziele und Vorstellungen meist am wahrscheinlichsten sind. Sie zielen auf die Integration in das bestehende System bzw. auf die Abfederung von Kosten für den individuellen Akteur. Darüber hinaus haben sie die Funktion, über Familie, Freunde, Schule, Medien etc. sozialisierte Appetenzniveaus – z.B. Berufsausbildung für alle – zu korrigieren und die Kosten von (meist geforderten) Investitionen abzuschwächen bzw. zu entwerten.

Von derartigen Auskühlungsprozessen sind Prozesse der *Selbstexklusion* zu unterscheiden. Im Unterschied zum Cooling-Out, das in einer Umorientierung bzw. Neuausrichtung und in einer Anpassung der Interessen an die existierenden Opportunitätsstrukturen besteht, setzt Selbstexklusion einen weitaus längeren Sozialisationsprozess voraus. Selbstexklusion meint, dass der Akteur über einen langen Prozess gelernt hat, zum einen Misserfolg an der institutionalisierten Symbolwelt den eigenen Unzulänglichkeiten und nicht seiner – durch die ungleiche Verteilung symbolischer Macht verursachten – Klassenlage zuzuschreiben und zum anderen nur das zu wollen, was ihm durch die jeweilige Klassenlage zugänglich ist (Bourdieu 2001: 39; Littlewood 1999: 167). Demnach schließen sich Akteure selbst in den Kreis der Bewerber ein oder aus und legitimieren dies vor dem Hintergrund ihrer erreichten „individuellen Leistung“. Dieser Prozess ist normalerweise verschiedenen Cooling-Out-Erfahrungen vorgelagert und ist „gelingen“, wenn die Akteure einerseits gelernt haben, dass ihr Erfolg oder Misserfolg ausschließlich ihrer individuellen Leistung zuschreibbar ist und andererseits ihre jeweiligen Appetenzniveaus den jeweils zur Verfügung stehenden Opportunitäten angepasst sind, d.h. wenn es zu einer Passung zwischen Interesse und Angebot (z.B. auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt) kommt. Selbstexklusion würde demnach im Zeitverlauf in eine Art individuelle Anpassungsleistung der eigenen Vorstellungen, Wünsche, Ziele oder Pläne – z.B. im Hinblick auf einen Anschluss nach Verlassen der Schule – vor dem Hintergrund der selbstattribuierten Ressourcen an die wahrgenommenen Gelegenheitsstrukturen münden: „Ich habe nicht den entsprechenden Bildungsabschluss erreicht, also macht es für mich weniger Sinn eine Ausbildung anzustreben als vielmehr Sinn, weiter auf die Schule zu gehen, um den entsprechenden Abschluss zu erlangen“. Der Jugendliche würde sich demnach selbst umorientieren und, vermittelt über einen Abwägungsprozess, seine Pläne an das wahrgenommene Angebot am Übergang und die subjektiv geschätzten Chancen der Realisierung eines präferierten Angebots anpassen.

Die ungleiche Platzierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund könnte so durch spezifische Cooling-Out- und Selbstexklusionsprozesse erklärbar werden. Die Wahl, weiter eine Schule zu besuchen, eröffnet den Jugendlichen – so könnten zumindest Argumente der Agenten lauten – die Möglichkeit, die für eine günstigere Platzierung notwendigen Zertifikate (Schulabschluss, höherer Schulabschluss etc.) zu erlangen, um damit die Chancen auf eine günstigere Platzierung zu erhöhen. Ebenso könnten Berufsvorbereitungen als Chance gepriesen werden, sich spezifische Teilqualifikationen anzueignen, die ebenfalls die weiteren Platzierungschancen verbessern würden (z.B. Anrechenbarkeit spezifischer Teilqualifikationen). Entsprechend den Opportunitätsstrukturen würden sich dann die Jugendlichen stärker oder schwächer auskühlen lassen und die offerierten Angebote nutzen. Im Hinblick auf die Selbstexklusionsfunktion lässt sich erwarten, dass sie am erfolgreichsten wirkt, wenn das Angebot an Möglichkeiten mit der Nachfrage durch die betreffenden Jugendlichen korrespondiert. Je größer sich jedoch der Mismatch darstellt, desto weniger erfolgreich dürfte die Funktion insbesondere hinsichtlich der Passung der Nachfrage sein. Allerdings dürften daraus kaum Probleme für die Funktion von Selbstexklusion erwachsen, so lange die Attribution auf die eigene Leistung – im Sinne „Ich kann keinen Ausbildungsplatz bekommen, da ich nicht die entsprechenden Leistungen vorweisen kann“ – erhalten bleibt. Schließlich wäre noch ein Szenario vorstellbar, indem Selbstexklusion und Colling-Out-Strategien weniger oder nicht zueinander passen bzw. miteinander konfliktieren. In diesem Fall würde die individuelle Leistungszuschreibung bzw. Einschätzung die Annahme einer angebotenen Alternative nicht zulassen. Hier müsste die Cooling-Out-Strategie insbesondere den Modus der Selbstexklusion beim betreffenden Akteur verändern, um erfolgreich zu sein.

3 Migrationshintergrund als Differenzierungsmerkmal

Im Hinblick auf die obige Diskussion dürften Anbieter unter dem Angebot von Bewerberinnen und Bewerbern gezielt diejenigen auswählen, die die mit dem Arbeitsplatz verbundenen Erwartungen möglichst optimal erfüllen und damit den größten Nutzen für den Anbieter versprechen. Den jeweiligen Schulabschlüssen sollte hierbei eine zentrale Rolle bei der Einschätzung und Auswahl der Bewerber zukommen. Aufgrund des mit dem Bildungsgrad verbundenen Selektionsprozesses, in dem die Anbieter von Qualifizierungs- und Ausbildungsplätzen auf formal höheres Bildungskapital und damit einhergehend auf (vermutete) Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation schauen, kommt es zu einer Verdrängung (Creaming) derjenigen Jugendlichen mit geringerem Bildungskapital (Nicaise/Bollens 2000). Dieser Verdrängungsprozess wird besonders in attraktiven Berufsausbildungen verstärkt. Ein Teil der verdrängten Jugendlichen nutzt deshalb andere Alternativen, z. B. besuchen sie weiter die Schule, um für den Zugang zu einer betrieblichen Ausbildung geforderte Bildungsabschlüsse zu realisieren, oder münden in spezifische Qualifizierungsangebote der Bundesagentur für Arbeit, oftmals mit dem Ziel, doch noch eine Lehrstelle finden zu können.

Die starke Betonung der Bedeutung von Schulabschlüssen kann, wie wir bereits sahen, nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese letztlich nicht mehr als ein bedingtes Maß bzw. nur eine Proxi für Produktivität bzw. Leistungsfähigkeit darstellen. Im Gegenteil: In spezifischen berufspraktischen Kontexten besitzen sie nicht mehr als eine allgemeine Signalwirkung. Aus diesem Grund lässt sich vermuten, dass bei

der Auswahl von Bewerberinnen oder Bewerbern zusätzliche Informationen herangezogen werden, die eine genauere Abschätzung der Produktivität ermöglichen. Dies können einerseits, wie oben ausführlich diskutiert, (herkunfts)spezifische Merkmale sein, so z.B. Sprachfertigkeiten oder spezifische habituelle Merkmale. Sind diese jedoch nicht direkt beobachtbar, können Anbieter von Stellen andererseits generalisierende Labels oder Signale verwenden, von denen sie auf die Produktivität schließen. Eines dieser Merkmale ist der Migrationshintergrund bzw. die Nationalität des Bewerbers. In der Regel erfolgen Bewerbungen auf Ausbildungsplätze schriftlich, wobei anhand der vorliegenden Informationen eine Vorauswahl unter den Bewerbern bzw. Bewerberinnen stattfindet. Aufgrund der seit Jahren verstärkten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gestaltet sich die Bewerberlage – und hier noch verstärkt in attraktiven Ausbildungsbereichen – zunehmend komplex und unübersichtlich. Aus Sicht der Anbieter von Stellen müssen so spezifische Selektionsmodi etabliert werden, um Transaktionskosten (hier im Sinne von Informationsbeschaffung) auf ein vertretbares Maß zu begrenzen (Schaub 1991: 80). Eine zentrale Rolle könnte hierbei – parallel zur Selektion aufgrund von Bildungsabschlüssen – der Migrationshintergrund spielen, da den Anbietern von Ausbildungsstellen oftmals relativ wenige Informationen über die Bewerber für die Vergabe von Ausbildungsstellen zur Verfügung stehen. Die Interaktion aus Nachfrageumfang und Kosten für Informationsbeschaffung könnte dazu führen, dass es für Anbieter insbesondere an den ersten Auswahlsschwellen attraktiv wird, aufgrund vermuteter Gruppenmittelwerte hinsichtlich der Produktivität (England 1992) – so hat sich etabliert, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine durchschnittlich geringere Produktivität als Jugendliche ohne Migrationshintergrund aufweisen (Seibert 2005: 142) – Jugendliche mit Migrationshintergrund frühzeitig aus dem weiteren Bewerbungsprozess auszuschließen. Attraktiv ist dieses Vorgehen, da (Folge-)Kosten und Risiko aufgrund der breiten Auswahl reduziert werden (Müller, u. a. 2002: 48). Dies gilt allerdings nur, wenn die Leistungsspitzen der nichtdiskriminierten Gruppe den Leistungsspitzen der diskriminierten Gruppe(n) mindestens gleich sind und das Screening der Bewerber durch die Anbieter auch effizient genug ist, diese Leistungsspitzen zu identifizieren.

Einschätzungen dieser Art haben einen zentralen Nachteil: In vielen Fällen über- oder unterschätzen sie die Leistungsfähigkeit einzelner Personen oder Gruppen und bleiben damit ungenau (Kalter 2006a: 146). Wenn im Übergang von der Schule in Ausbildung oder Arbeit z. B. Jugendliche ohne Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund von angenommenen Gruppenmittelwerten bevorzugt werden, dann liegen entweder tatsächlich Gruppenunterschiede in der Leistungsfähigkeit der betreffenden Personen vor oder sie werden fälschlicherweise angenommen. Im ersten Fall verschiebt sich der Fokus auf die Erklärung der tatsächlichen Gruppenunterschiede in der Leistungsfähigkeit. Im zweiten Fall stellt sich die Frage, wodurch sich trotz Gleichheit der individuellen Leistungsfähigkeit der Mitglieder der beiden Gruppen verzerrte oder gänzlich falsche subjektive Einschätzungen der Diskriminierenden erklären lassen. Als Erklärung kommen hier individuelle oder kollektiv geteilte Stereotype oder Vorurteile in Frage, die diese fehlerhafte Einschätzung bewirken. Allerdings stellt sich dann die weitergehende Frage, durch welche Faktoren derartige Dispositionen erklärt werden können. Ehe man sich versieht, landet man im kaum mehr zu überblickenden Feld der Stereotypen- und Vorurteilsforschung.

Neben der falschen Einschätzung von Gruppenunterschieden in der Produktivität könnten ebenso „tastes for discrimination“ am Werk sein, die dazu führen, Mitglieder ethnischer Gruppen ungleich zu behandeln

bzw. zu benachteiligen (Becker 1971). Derartige individuelle Präferenzen für oder gegen eine bestimmte (ethnische) Gruppe führen zu einer Bevorzugung oder Benachteiligung von Mitgliedern dieser Gruppe, wobei die Diskriminierung von Gruppen am Markt sowohl die monetären Gewinne der Diskriminierenden als auch die der diskriminierten Minderheit schmälert.³ Allerdings stellt sich in diesem Zusammenhang sofort die Frage, worin die Anreize zur Diskriminierung bestehen, wenn aus diesem Verhalten kurz- oder längerfristig monetäre Kosten resultieren? Führt die Nichterfüllung von Präferenzen beispielsweise zu kognitiven Kosten, die partielle monetäre Gewinne einer möglichen Nichtdiskriminierung unter bestimmten Bedingungen abschwächen oder gar aufheben können (Opp 1997)?⁴ Tatsächlich müsste es so sein, dass die Kosten der Diskriminierung bzw. Benachteiligung einer Gruppe zugunsten einer anderen Gruppe durch den intrinsischen Nutzen der Diskriminierung – z.B. subjektives Wohlbefinden, Konsonanz der Einstellungen etc. – aufgewogen werden. Doch auch hier stellt sich die Frage, durch welche Ursachen das entsprechende individuelle Kosten-Nutzen-Verhältnis und damit das Pro oder Contra einer Diskriminierung erklärbar wird.

Eine Wirkung des Strukturmerkmals Migrationshintergrund bei der Platzierung im Übergang von der Schule in den Beruf gibt damit Hinweise auf mögliche „Diskriminierungsspuren“, die dazu führen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund unabhängig von ihren Produktivitätsmerkmalen andere Platzierungen nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit aufweisen als Jugendliche ohne dieses Merkmal. Dennoch ist bei der Interpretation derartiger Effekte, wenn sie denn vorliegen sollten, zu bedenken, dass das Strukturmerkmal Migrationshintergrund nicht mehr und nicht weniger als eine Proxi für eine ganze Reihe von Merkmalen gilt, die in der vorliegenden Studie nicht erfasst worden sind. Ebenso interagiert der Migrationshintergrund mit Merkmalen wie (herkunfts)spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, Schulleistungen, Netzwerken etc. Insofern könnte seine Wirkung über diese Variablen vermittelt sein.

Schlussfolgerungen hinsichtlich der Rolle des Strukturmerkmals Migrationshintergrund an der ersten Schwelle lassen sich damit nur dann ziehen, wenn neben dem Migrationshintergrund die oben benannten alternativen Einflussfaktoren für Unterschiede in der Platzierung von jungen Migrantinnen und Migranten in einem Gesamtmodell mit kontrolliert werden und wir davon ausgehen können, dass tatsächlich die zentralen Einflussfaktoren erfasst worden sind. Lässt sich auch unter Kontrolle von Ausstattungsmerkmalen, familialen und kontextuellen Restriktionen ein so genannter „Resteffekt“ des Merkmals Migrationshintergrund identifizieren, wäre dies – im Sinne des hier gewählten Vorgehens – ein Hinweis auf mögliche Wirkungen des Strukturmerkmals Migrationshintergrund an der ersten Schwelle (Granato/Kalter 2001: 508).

³ Nach Becker (1971: 14) gelten ethnische Präferenzen per se als Kosten verursachend. Nichtdiskriminierende Akteure (Personen, Gruppen, Unternehmen etc.) seien nämlich, und dies gilt ausschließlich nur für Bedingungen vollkommener Konkurrenz, am Markt überlebensfähiger als diskriminierende Akteure.

⁴ Becker bemerkt zwar im Hinblick auf Unternehmer: „Each employer compares the intensity of his tastes with the intensity of the costs and determines the action bringing the maximum net return“ (1971: 40), spricht aber im Hinblick auf „tastes“ nur an einer Stelle, und das in einer Fußnote, von psychischen Kosten (1971: 20). Das durchaus interessante Verhältnis zwischen psychischen und monetären Kosten und den daraus resultierenden Konsequenzen für eine Diskriminierung führt er an keiner Stelle weiter aus. Wenn man jedoch die Attraktivität von Diskriminierung trotz entstehender monetärer Kosten erklären will, könnte die Erweiterung des Modells um psychische Kosten/Nutzen einen ergänzenden oder sogar alternativen Erklärungsbeitrag leisten (Allport 1958).

4 Effekte an der ersten Schwelle

4.1 Methoden

Es stellt sich die Frage, welche der benannten Einflussfaktoren tatsächlich die Platzierung im Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt erklären können. Aus entscheidungstheoretischer Perspektive kommt für die Modellierung der Alternativwahl das multinomiale Logit-Modell in Frage, in dem die zur Wahl stehenden Alternativen, die sich nach Beendigung der Pflichtschulzeit eröffnen, simultan bewertet werden. Mit Hilfe dieses Modells wird der Einfluss der oben diskutierten Faktoren zunächst auf die Art des Übergangs an der ersten Schwelle geprüft. Gibt es Unterschiede im Einfluss der verschiedenen Faktoren, dann ist dies der Beleg dafür, dass die Wahl der entsprechenden Alternativen von diesen Faktoren abhängig ist. Den Annahmen des Modells entsprechend, ist davon auszugehen, dass den Jugendlichen die möglichen Übergangsalternativen mit Schule, Berufsvorbereitung, Ausbildung und Lehre sowie kein Anschluss prinzipiell gleichermaßen zugänglich sind. Da sich in einem multinomialen Modell die geschätzten Statuswahrscheinlichkeiten auf eins summieren, wird eine Kategorie der abhängigen Variable auf Null (Referenz) gesetzt. Änderungen der Übergangswahrscheinlichkeiten sind mittels der simultanen Schätzung der Koeffizienten vorhersagbar (Andreß u. a. 1997: 300). In einem zweiten Schritt wollen wir mit diesem Ansatz untersuchen, inwieweit Effekte der unabhängigen Variablen auf die jeweiligen Pläne der Jugendlichen vorliegen und welche Rückschlüsse von den Ergebnissen auf indirekte Wirkungen der unabhängigen Variablen über die Pläne auf die jeweiligen Status möglich sind.

In den Modellen zur Vorhersage der Übergangschancen in den Ausbildungs-, Qualifizierungs- oder Arbeitsmarkt werden nur Personen berücksichtigt, die in den beiden ersten Erhebungswellen (Zeit kurz vor Verlassen der Schule) und der dritten Welle (drei Monate nach Verlassen der Schule) valide Angaben gemacht haben. Hier befinden sich noch 2.362 Personen im Sample.⁵ Dass es sich bei den vorliegenden Daten nicht um eine Zufallsstichprobe handelt, ist für die verfolgte Fragestellung unproblematisch, da hier die Prüfung von Zusammenhangshypothesen im Vordergrund steht und nicht die Schätzung von Parametern der Grundgesamtheit. Ein zentraler Vorteil des Datensatzes besteht darin, dass an einer relativ homogenen Gruppe von Jugendlichen (Hauptschülerinnen und Hauptschülern) der Effekt des Differenzierungsmerkmals Migrationshintergrund unter Kontrolle weiterer zentraler Drittvariablen geprüft werden kann.

Aufgrund der Datenlage wird es im Folgenden nur möglich sein, humankapitalbezogene und (herkunfts)spezifische kulturelle Kapitalien sowie Aspekte von Cooling-Out und Selbstexklusion kontrollieren zu können. Segmentationstheoretische Überlegungen bzw. Annahmen sind mit den vorliegenden Daten nicht prüfbar.

Die Messung der Modellvariablen erfolgte folgendermaßen:

⁵ Am Ende der ersten Befragung wurden die Jugendlichen um eine Bereitschaftserklärung für die Teilnahme an den folgenden CATI-Befragungen gebeten. Insgesamt 2.933 Jugendliche erklärten sich dazu bereit. Damit erklärt sich ein Großteil des Drop-Out von der ersten zur zweiten Welle.

→ Anschluss

Zur Abbildung der Positionierung an der ersten Schwelle werden vier Alternativen verwendet: Schule (S), Berufsvorbereitung (BV)⁶, Ausbildung und Lehre (AB)⁷, nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung (NE)⁸.

→ Produktivität bzw. Humankapital

Hinsichtlich der Produktivität wird zunächst der Bildungsabschluss der Jugendlichen berücksichtigt, den sie bis zum Verlassen der Schule im letzten Schulbesuchsjahr erreicht haben. Hier unterscheiden wir vier Abschlussniveaus: (1) kein Abschluss, (2) nicht qualifizierender Hauptschulabschluss, (3) qualifizierender Hauptschulabschluss und (4) Realschulabschluss. Bei der Deutsch- und Mathematiknote wurden im Hinblick auf eine befriedigende Zellbesetzung die Noten 1 und 2 sowie 5 und 6 zu einer Kategorie zusammengefasst. Folgende Kategorien ergaben sich daraus: (1) Noten 1 bis 2, (2) Note 3, (3) Note 4 und (4) Noten 5 bis 6.

→ (Herkunfts)spezifisches kulturelles Kapital

Als Indikator für die tatsächlichen Pläne kommen die ein halbes Jahr vor dem Verlassen der Schule gemachten Angaben zu den allgemeinen Plänen nach Verlassen der Schule in Betracht. Hierzu wurden die Jugendlichen befragt, ob sie im Anschluss an ihr letztes Schulbesuchsjahr eine Ausbildung oder Berufsvorbereitung anschließen, weiter die Schule besuchen, sich ein Praktikum suchen oder erst einmal jobben wollen. Falls keine der Kategorien zutrifft, konnten sie weiterhin eine offene Angabe zu den Plänen machen. Aufgrund der schwachen Zellbesetzung wurden die Ausprägungen „weiß noch nicht“ und „erst einmal arbeiten/jobben“ zusammengefasst. Die Variable Pläne hat demnach folgende Ausprägungen: (1) weiß noch nicht/erst einmal arbeiten/jobben, (2) Berufsvorbereitung, (3) weiterführende Schule und (4) Ausbildung/Lehre.

Die familialen Bedingungen werden über folgende Variablen berücksichtigt: berufliche Stellung der Eltern und die Unterstützungsleistung der Eltern für den Jugendlichen. Für die berufliche Stellung der Eltern des Jugendlichen wurden zwei Informationen herangezogen: Angaben zum Beruf, in dem die Eltern arbeiten oder arbeiteten und Angaben der jetzigen/letzten beruflichen Tätigkeit der Eltern. Unter Bezug auf die Berufskennziffern des Statistischen Bundesamtes (KldB92) und der Berufsklassifikation nach Blossfeld (Blossfeld 1985) wurden die vorliegenden Informationen rekodiert: (1) nicht erwerbstätig, (2) einfache Berufe, (3) qualifizierte Berufe, (4) höhere Berufe und (5) Selbständige. Die Kategorien „Sonstige“ und „keine Angaben“ wurden ausgeschlossen. Die Unterstützungsleistung der Eltern hält im Modell Eingang über die Hilfe bei der Erstellung von Bewerbungsunterlagen und bei der Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche (0=nicht genannt; 1=genannt).

⁶ Darunter fallen vor allem (damals noch vorhandene) Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Bildungs- und Eingliederungschancen (BBE), vollzeitschulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), Berufsfachschüler des ersten Ausbildungsjahres in Bildungsgängen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln (BVJ), Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BVB) sowie der Besuch von Hauswirtschaftsschulen.

⁷ Ausbildung bzw. Lehre umfasst Angebote der dualen Ausbildung, die einen anerkannten Berufsabschluss nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) vermitteln oder voll qualifizierende Ausbildungsgänge an Berufsfachschulen.

⁸ Aufgrund der Heterogenität der Variable wurde die Kategorie „Sonstiges“ nicht berücksichtigt. Alternativen wie Wehrdienst und freiwilliges soziales Jahr wurden ausgeschlossen. Wegen zu geringer Zellbesetzung fand die Kategorie „Arbeit“ ebenfalls keine Berücksichtigung.

Als Indikator für das gruppenspezifische Kapital „Sprache“ wurden Angaben der Jugendlichen zur Sprache zu Hause und zur Sprache beim Fernsehen verwendet. Auf die Frage, welche Sprache die Jugendlichen zu Hause normalerweise sprechen und in welcher sie fernsehen, konnten die Jugendlichen folgendermaßen antworten: „nur Deutsch“, „Deutsch und eine andere Sprache“, „nur eine andere Sprache“ oder „mehrere andere Sprachen“. Die Ausprägungen „eine andere Sprache“ und „mehrere andere Sprachen“ wurden zu einer Kategorie zusammengefasst.

Schließlich wollen wir als ein weiteres (herkunfts)spezifisches kulturelles Kapital die Identifikation mit der Herkunftsgruppe bzw. der Herkunftskultur der Eltern und Großeltern berücksichtigen. Hierzu wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie sich als Deutscher, als Deutscher und Bürger eines anderen Landes, als Bürger eines anderen Landes sowie als Bürger mehrerer anderer Länder fühlen. Die Variable wurde zu folgenden Ausprägungen rekategorisiert: (1) Bürger/Bürgerin eines anderen Landes bzw. mehrerer anderer Länder, (2) Deutscher/Deutsche und Bürger/Bürgerin eines anderen Landes und (3) Deutscher/Deutsche.

→ **Cooling-Out und Selbstexklusion**

Aspekte von Cooling-Out und Selbstexklusion werden über die Veränderung der Pläne innerhalb des letzten halben Jahres vor Beendigung der Pflichtschulzeit gemessen. Cooling-Out liegt demnach dann vor, wenn der Jugendliche seinen früheren Plan bis kurz vor Beendigung des letzten Pflichtschuljahres verändert hat. Hierzu wurde ein Indikator mit den beiden Ausprägungen nicht verändert (0) und verändert (1) gebildet. Hinsichtlich dieser Dimension wird weiterhin berücksichtigt, ob und wie häufig der Jugendliche Unterstützung durch andere Institutionen bzw. Agenten dieser Institutionen (z.B. die Schule oder Bundesagentur für Arbeit) bis zur Beendigung der Schule erhalten hat. Schließlich soll die Häufigkeit von Bewerbungen als Maß für den mehr oder weniger schwierigen Zugang zu dem angestrebten Status in der Analyse berücksichtigt werden.

→ **Migrationspezifisches Strukturmerkmal Migrationshintergrund**

Der Migrationshintergrund wurde aus Angaben zum Herkunftsland und der Staatsbürgerschaft der Eltern des Jugendlichen und des Jugendlichen selbst gebildet. Ein Migrationshintergrund liegt dann vor, wenn beide Elternteile oder einer der beiden Elternteile oder der Jugendliche im Ausland geboren worden sind (ist) oder beide Elternteile oder ein Elternteil oder der Jugendliche eine andere Staatsbürgerschaft als die deutsche besitzen bzw. besitzt. Die Variable hat die Ausprägungen (1) vorhanden und (2) nicht vorhanden.

→ **kontextuelle Variable**

Um die institutionellen und strukturellen Bedingungen zumindest ansatzweise in den Analysen mit berücksichtigen zu können (Windzio 2004), wurde ein Angebots-Nachfrage-Index hinsichtlich des Ausbildungsplatzangebots von (1) günstig, (2) durchschnittlich bis (3) ungünstig gebildet und die Region Ost–West, in der die Jugendlichen befragt wurden, in den Analysen berücksichtigt.⁹ Weiterhin gibt es Hinweise auf die Bedeutung des besuchten Schultyps (1) Gesamtschule und (2) Hauptschule bei der Platzierung (Diefenbach 2003). Schließlich variieren die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen an der ersten

⁹ Die Auswahl der betreffenden Indikatoren erfolgte in Anlehnung an den Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2004: 55 ff.).

Schwelle mehr oder weniger deutlich mit dem jeweiligen Bundesland. Diese sollen – im Hinblick auf den Erhebungszeitraum 2004 – über die Variable Bundesland ebenfalls kontrolliert werden.

→ soziodemografische Variable

Hier sind zunächst das Geschlecht (1) weiblich und (2) männlich sowie das Alter gruppiert in die Berechnungen einzubeziehen. Schließlich soll kontrolliert werden, ob es sich bei den Jugendlichen um Bildungsinländer oder nicht handelt. Als Bildungsinländer gelten diejenigen, die in Deutschland geboren sind, da sie von Anfang an die Bildungsinstitutionen in Deutschland durchlaufen haben: (1) ja und (2) nein.

4.2 Deskriptive Ergebnisse

Zunächst werden einige deskriptive Ergebnisse zu den erklärenden Variablen dargestellt. In der linken Spalte von Tabelle 1 findet sich die Modellvariable geordnet nach den jeweiligen Einflusskomplexen. In der rechten Spalte sind die jeweiligen Zusammenhangskoeffizienten (ϕ) der unabhängigen mit der abhängigen Variable Realisierter Status nach Verlassen der Schule erfasst.¹⁰ Allgemein zeigt sich, dass die Mehrzahl der hier berücksichtigten Modellvariablen einen Einfluss auf die Art des realisierten Anschlusses nach Beendigung der Pflichtschulzeit hat. Keinen Einfluss haben die von den Jugendlichen erfahrene Unterstützung bei der Bewältigung von Schulaufgaben, die Unterstützung bei der Berufswahl durch die Schule und der besuchte Schultyp. Insbesondere beeinflussen die Pläne der Jugendlichen, die Häufigkeit von Bewerbungen, die Veränderung der Pläne im Zeitverlauf, deren Produktivität, die Sprachpraxis, der Migrationshintergrund sowie das jeweilige Bundesland den realisierten Status nach Verlassen der Schule.

¹⁰ Über die Richtung des Einflusses kann aufgrund des hier verwendeten statistischen Maßes an dieser Stelle noch nichts ausgesagt werden.

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen unabhängigen Modelvariablen und realisiertem Status nach Verlassen der Schule

Unabhängige Variable	Abhängige Variable Realisierter Status nach Verlassen der Schule (outcome)
	Koeffizient ϕ_i
Produktivität bzw. Humankapital	
▪ Bildungsabschluss	,23**
▪ Mathematiknote	,20**
▪ Deutschnote	,21**
(Herkunfts)spezifisches kulturelles Kapital	
▪ Pläne	,53**
▪ Familiäre Bedingungen	,16** ¹
▪ Unterstützung Eltern	,09
▪ Sprachpraxis	,20**
▪ Identifikation	,15**
Cooling Out und Selbstexklusion	
▪ Unterstützung Berufswahl Schule	,06
▪ Unterstützung Berufswahl Berufsberater	,09*
▪ Häufigkeit Bewerbungen	,37**
▪ Veränderung Pläne	,26**
Migrationsspezifisches Strukturmerkmal	
▪ Migrationshintergrund	,21**
Kontextvariable	
▪ Angebot-Nachfrage-Index	,15**
▪ Ost-West	,09**
▪ Besuchter Schultyp	,07
▪ Bundesländer	,27**
Soziodemografische Merkmale	
▪ Geschlecht	,10**
▪ Alter	,13**
▪ Bildungsinländer	,16**

Anmerkung: N = 1.424 aufgrund der validen Fälle in den Modellberechnungen; ¹ hier wurde der Durchschnittswert der Koeffizienten aus der beruflichen Stellung der Mutter und des Vaters gebildet.

Betrachten wir die Variable Migrationshintergrund im Speziellen. In der linken Spalte von Tabelle 2 finden sich die Modellvariable Migrationshintergrund und folgend die Verteilungen hinsichtlich des jeweiligen Status kurz nach Verlassen der Schule. In der letzten Spalte gibt es einen Hinweis auf entsprechende Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und realisiertem Status kurz nach Verlassen der Schule.

Betrachten wir zunächst die Unterschiede zwischen Jugendlichen ohne und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt. Es zeigt sich deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Anschluss an die Schule häufiger in eine allgemeinbildende Schule oder eine Berufsvorbereitung und seltener in eine Ausbildung einmünden. So gelingt rund 40% von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund eine Einmündung in Ausbildung, während der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei rund 20% liegt. Weiterhin gehen 40% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weiter oder wieder in eine Schule, rund 30% münden in eine Berufsvorbereitung (bei den hier Befragten Jugendlichen der unliebsamste Anschluss), wohingegen bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Anteil bei

30% bzw. rund 20% liegt. Hinsichtlich des Status „kein Anschluss“ gibt es zwischen diesen beiden Gruppen keine Unterschiede.

Tabelle 2: Migrationshintergrund und realisierter Status nach Verlassen der Schule

	Realisierter Status nach Verlassen der Schule (outcome)				phi
	Allgemein bildende Schule	Berufsvorbereitung	Ausbildung und Lehre	Kein Anschluss	
Migrationshintergrund insgesamt					
			Zeilen-%		
vorhanden	40	32	21	7	
nicht vorhanden	30	22	40	8	
					,21**
N	492	377	444	111	
%	(35)	(26)	(31)	(8)	
Hauptgruppen nach Migrationshintergrund differenziert					
Italien	42	26	22	10	
Ex-Jugoslawien	33	31	25	11	
GUS	42	32	22	4	
Türkei	39	33	19	9	
kein MigH.	30	22	40	8	
					,22**

Anmerkung: N = 1424 aufgrund der validen Fälle in den Modellberechnungen

Ein erwartungsgemäß differenzierteres Bild zeigt sich, wenn man die Verteilungen zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und den Hauptgruppen mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Untersuchung betrachtet. Bei der allgemeinbildenden Schule treten im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund insbesondere Unterschiede zwischen Jugendlichen mit türkischem (39%), GUS- (42%) oder italienischem Migrationshintergrund (42%) auf. Einzig die Jugendlichen ex-jugoslawischer Herkunft haben einen ähnlich hohen Anteil wie die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (33%). Ebenfalls Unterschiede finden sich bei der Berufsvorbereitung und Ausbildung und Lehre. Bei Ersterem münden Jugendliche aus Ex-Jugoslawien, der GUS und der Türkei im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auffallend häufiger ein. Bei Letzterem realisieren am häufigsten Jugendliche mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund und am seltensten Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund eine Ausbildung. Generell sind jedoch die Realisierungsanteile für eine Ausbildung bei den jeweiligen Migrantengruppen 15–20 Prozent geringer als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ohne Anschluss verbleiben vergleichsweise etwas häufiger die Jugendlichen mit italienischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund. Davon am geringsten betroffen sind Jugendliche aus der GUS.

Allein über die deskriptiven Vergleiche wird deutlich, dass es auffallende Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund allgemein und zwischen den Migrantengruppen im Speziellen gibt. Damit stellt sich die Frage, welche der oben diskutierten Einflussfaktoren diese Unterschiede erklären können.

4.3 Multivariate Analysen

4.3.1 Erklärung der Platzierung nach Verlassen der Schule

Die zentrale Frage ist nun, worauf sich die bestehenden Unterschiede in den Realisierungschancen der Status zurückführen lassen. Sind es insbesondere Signale hinsichtlich der Produktivität der Jugendlichen? Ist es eher der Migrationshintergrund selbst, sind es Cooling-Out- bzw. Selbstexklusions- oder situationale Faktoren bzw. Merkmale des Kontextes?

Bezüglich unserer Ausgangsfrage hinsichtlich der Rolle des Strukturmerkmals Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in eine Ausbildung wären Hinweise auf dessen Wirkung dann identifiziert, wenn dieses Merkmal auch unter Kontrolle der übrigen plausiblen Faktoren Effekte auf die Platzierung hat. Da eine gleichzeitige Berücksichtigung des Migrationshintergrunds und der Sprache aufgrund der Variablenbildung – und damit verbundener hoher Interkorrelation dieser beiden Variablen – nicht möglich ist, wollen wir in zwei Schritten vorgehen. Zunächst soll ein Modell geprüft werden, indem neben den übrigen vermuteten Einflussfaktoren nur der Migrationshintergrund berücksichtigt wird. Anschließend wird das Gesamtmodell – jedoch diesmal ohne Kontrolle des Migrationshintergrunds – unter Einbeziehung der Sprachvariable ausschließlich nur auf der Ebene der Gruppe mit Migrationshintergrund getestet. Sollten Residualeffekte der Sprachvariable auftreten, wäre das ein Hinweis dafür, dass sich eher unabhängig vom Migrationshintergrund die Chancenverhältnisse für bestimmte Status innerhalb der Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund jeweils mit den Sprachfertigkeiten verändern.

Tabelle 3: Einflüsse auf die Platzierung an der ersten Schwelle (Kernmodell; multinomiale Regression; entlogarithmierte Regressionsparameter $Exp(b)$)

		realisierte Status						
Modellvariable		AB vs. S	AB vs. BV	AB vs. KA	S vs. BV	S vs. KA	BV vs. KA	
Bildungsabschluss								
Produktivität	kein Abschluss	0,15**	0,31**	0,25**	2,10*	1,75	0,83	
	qual. HSA.	1,22	1,62	3,48*	1,33	2,86*	2,14	
	RSAbschluss	1,60	2,11*	1,85	1,29	1,12	0,88	
	[R: Hauptschule]	1	1	1	1	1	1	
Noten								
	Deutschnote	0,87	0,75*	0,56**	0,86	0,65*	0,76	
Berufliche Pläne								
spezif. Kapital	weiß noch	2,19	0,90	1,56	0,42*	0,73	1,74	
	nicht/Arbeiten/Jobben							
	Berufsvorbereitung	0,37**	0,24**	1,01	0,63	2,26*	4,32	
	Weiterführende Schule	0,06**	0,24**	0,14**	4,51**	2,53*	0,56	
	[R: Ausb./Lehre]	1	1	1	1	1	1	
Veränderung Pläne								
Cooling Out/Selbstexklusion	verändert	0,19**	0,18**	0,22**	0,91	1,16	1,27	
	[R: nicht verändert]	1	1	1	1	1	1	
	Berufswahlunterstützung BA/BB²							
	ja	1,16	0,67	0,51⁺	0,57*	0,44*	0,77	
	[R: nein]	1	1	1	1	1	1	
Bewerbungshäufigkeit								
Soz.D.	keine	0,28**	0,47**	0,31**	1,66*	1,11	0,67	
	eine	1,43	1,75	0,62	1,22	0,43*	0,35*	
	[R: mehrere]	1	1	1	1	1	1	
Bildungsinländer								
Kontext	nein	0,27**	0,40**	0,64	1,44	2,32*	1,61	
	[R: ja]	1	1	1	1	1	1	
	Bundesländer							
	Berlin/Hamburg/Bremen	,42	,77	,21*	1,85	0,51	,28*	
	Schleswig-Holstein/Niedersachsen	0,77	1,79	1,64	2,33*	2,14	,92	
	Nordrhein-Westfalen	1,31	1,70	,69	1,29	0,53	,41⁺	
	Hessen	0,61	1,50	1,47	2,46*	2,41	,98	
	Rheinland-Pfalz	0,97	1,11	,79	1,15	0,82	,72	
	Bayern	2,57**	1,69	1,63	0,66	0,63	,97	
	Thüringen/Brandenburg/Sachsen	0,69	1,22	0,50	1,76	0,72	,41	
	[R: Baden-Württemberg]	1	1	1	1	1	1	
Konstante (b)		2,31	2,31	4,59	-0,04	2,28	2,28	
N		1424						
Modell Chi^2 / df		534,6 / 87**						
McFadden's Pseudo-R ²		,23						

Anmerkung: ⁺ p < .07; * p < .05; ** p < .01; Variablen Mathematiknote, familiäre Bedingungen, Unterstützung durch Eltern und Schule im Übergang, Identifikation mit Herkunftsgruppe, Migrationshintergrund, besuchter Schultyp, Geschlecht, Alter, Ost-West und Angebot-Nachfrage-Relation aufgrund Nichtsignifikanz aus dem Kernmodell ausgeschlossen; wegen zu geringem N Schleswig-Holstein, Bremen und Niedersachsen sowie Berlin und Brandenburg zu einer Kategorie zusammengefasst

Tabelle 3 enthält die Ergebnisse der multinomialen Regressionsanalyse für die Platzierung in verschiedenen Status an der ersten Schwelle. Es handelt sich hierbei nicht um das Ausgangs- sondern Kernmodell, da zum Zwecke der Sparsamkeit der Modellierung alle nichtsignifikanten Variablen des Ausgangsmodells – Mathematiknote, familiäre Bedingungen, Unterstützung durch Eltern und Schule im Übergang, Identifikation mit Herkunftsgruppe, Migrationshintergrund, besuchter Schultyp, Geschlecht, Alter, Ost–West und Angebot-Nachfrage-Relation – aufgrund Nichtsignifikanz aus dem Kernmodell ausgeschlossen wurden.

In den Modellen werden für jede der einbezogenen Prädiktoren jeweils sechs Koeffizienten für die entsprechenden relativen Chancenverhältnisse (odds-ratio) geschätzt. Im Hinblick auf die Fragestellung (und aus Gründen der Übersichtlichkeit) wird sich ausschließlich auf die Darstellung und Interpretation der Effektkoeffizienten der im Kernmodell enthaltenen Variable konzentriert.

Gehen wir in einem ersten Schritt der Frage nach, welche Rolle dem Migrationshintergrund – im Vergleich zu den übrigen kontrollierten Modellvariablen – hinsichtlich der Realisierungschancen bestimmter Status an der ersten Schwelle zukommt. Wie die Berechnungen zeigen, kommt dem Migrationshintergrund im Vergleich zu den im Kernmodell berücksichtigten Variablen kein substantieller Einfluss zu. Damit wird deutlich, dass die in den deskriptiven Analysen festzustellende ungleiche Platzierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auf andere erklärende Variablen als den Migrationshintergrund selbst zurückführbar ist.

Betrachten wir diese Einflussfaktoren der Reihe nach. Zunächst ist da der Bildungsabschluss bzw. die Produktivität der Jugendlichen zu nennen. Keinen Abschluss nach Beendigung der Pflichtschulzeit zu haben, verringert deutlich die Chancen für die Aufnahme einer Ausbildung zugunsten anderer Alternativen wie den Weiterbesuch einer Schule oder einer Berufsvorbereitung oder keinen Anschluss in den ersten Monaten nach Verlassen der Schule. Hier betragen die relativen Chancen teilweise nur das 0,15-fache im Vergleich zu denjenigen mit Hauptschulabschluss. Jugendliche, die keinen Schulabschluss haben, gehen vergleichsweise häufiger weiter zur Schule, besuchen vergleichsweise häufiger eine Berufsvorbereitung oder haben keinen Anschluss an eine Ausbildung. Damit bestätigt sich die Vermutung, dass Jugendliche ohne Schulabschluss oftmals die Option nutzen, durch einen Weiterbesuch der Schule einen Schulabschluss nachzumachen. Demgegenüber zeigt sich die Tendenz, dass qualifizierte Hauptschul- oder Realschulabschlüsse die Chancen auf eine Ausbildung im Vergleich zu den übrigen Status erhöhen. Ebenfalls einen Einfluss auf die Platzierungschancen hat die Deutschnote des Jugendlichen. Hier gilt, dass mit einer schlechten Note sich insbesondere die Chancen auf eine Ausbildung im Vergleich zu den übrigen Status substantiell verringern.

Von den in die Analysen einbezogenen herkunftsspezifischen Variablen haben die übergangsbezogenen Pläne den mit Abstand stärksten Einfluss. Dies verdeutlicht, dass einmal gefasste Pläne den tatsächlichen Verbleib nach der Schule direkt beeinflussen. Insbesondere Pläne, eine Berufsvorbereitung oder eine weiterführende Schule zu beginnen, haben hier beträchtlichen Einfluss. Wer eine Berufsvorbereitung beginnen oder eine weiterführende Schule besuchen möchte, hat weitaus geringere Chancen, in eine

Ausbildung einzumünden. Ebenso verringern derartige Pläne die Chancen, zunächst keinen Anschluss zu haben.

Wie verhält es sich mit Cooling-Out- bzw. Selbstexklusionsaspekten? Die Veränderung von Anschlussplänen hat einen substanziellen Effekt auf die Chancen, eine Ausbildung zu beginnen. Hier gilt: Je eher es zur Veränderung der Pläne im letzten Halbjahr vor Beendigung der Pflichtschulzeit kommt, desto geringer werden die Chancen, eine Ausbildung zu beginnen. So hat ein Jugendlicher, der seine Pläne verändert, beispielsweise nur noch die 0,19-fache Chance eine Ausbildung zu beginnen, im Vergleich zu einem Weiterbesuch der Schule. Generell zeigt sich, dass in den meisten Fällen eine Umorientierung von Ausbildung in Richtung der übrigen Status wie Schule, Berufsvorbereitung oder kein Anschluss stattfindet. Dies kann einerseits daran liegen, dass schlichtweg keine Ausbildungsplätze vorhanden sind und dies den Jugendlichen bis zum Verlassen der Schule immer deutlicher wird (Reaktion), dass andererseits jedoch auch Umorientierungen bzw. Veränderungen stattfinden können, weil für Jugendliche aufgrund individueller oder auch kontextueller Veränderungen die anderen Alternativen attraktiver werden (Aktion). In dieselbe Richtung weist der Effekt der Bewerbungshäufigkeit. Je seltener sich die Jugendlichen bewerben, desto geringer sind die Chancen – im Vergleich zu den übrigen Status –, in eine Ausbildung einzumünden. Auch für einen Weiterbesuch der Schule oder eine Berufsvorbereitung verringern sich die Chancen zugunsten keines Anschlusses, je seltener sich die Jugendlichen bewerben. Eher schwierig zu interpretieren sind die Effekte der Variable Berufswahlunterstützung durch die BA/Berufsberater. Hier zeichnet sich ab, dass eine Berufswahlunterstützung durch die BA/Berufsberater einerseits die Chancen – im Vergleich zu den übrigen Alternativen – erhöht, in eine Berufsvorbereitung einzumünden. Andererseits erhöht diese tendenziell das Risiko, zunächst keinen Anschluss zu haben.

Von den soziodemografischen Merkmalen hat lediglich die Variable Bildungsinländer einen Einfluss auf die relativen Chancen. Für diejenigen, die keine Bildungsinländer sind, verringern sich die Chancen auf eine Ausbildung nach Verlassen der Schule substanziell. Sie haben lediglich die 0,27-fache Chance auf eine Ausbildung vs. eines Weiterbesuchs der Schule und die 0,40-fache Chance auf eine Ausbildung vs. einer Berufsvorbereitung. Allerdings erhöht dieses Merkmal die Chancen auf einen Weiterbesuch der Schule vs. keinen Anschluss.

Schließlich gibt es einen bedeutsamen Effekt der Bundesländer. Aufgrund der Komplexität dieses Merkmals sei an dieser Stelle jedoch auf weitergehende Interpretationen der Effektrichtungen verzichtet.

Bisher wurde – außer durch die Kontrolle der Deutschnote – noch nicht geprüft, ob die Sprachpraxis als indirektes Maß für die Sprachfertigkeiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Platzierung an der ersten Schwelle bedeutsam ist. Hierbei lässt sich vermuten, dass eine ausgeprägte Sprachpraxis in der deutschen Sprache die Chancen hinsichtlich der Einmündung in bestimmte Status beeinflusst. Trifft dies zu, könnte dies auf Diskriminierung an der ersten Schwelle aufgrund sprachlicher Fertigkeiten der Jugendlichen hinweisen, insbesondere dann, wenn Jugendliche mit einer sehr geringen Sprachpraxis in der dominanten Zielsprache „Deutsch“ geringere Chancen – z. B. hinsichtlich der Realisierung einer Ausbildung – haben. Um dies zu prüfen, wurde das Kernmodell unter Ausschluss der Variable Migrationshintergrund und unter Einschluss der Sprachpraxis ausschließlich für die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund geschätzt. Im Ergebnis zeigt sich – wohlgerne im Unterschied

zur Deutschnote – kein Einfluss der Sprachpraxis im Elternhaus, d. h. hinsichtlich der Platzierung an der ersten Schwelle spielt es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund keine Rolle, ob sie ausschließlich Deutsch, Deutsch und eine andere Sprache oder eine bzw. mehrere andere Sprachen zu Hause sprechen. Gleiches gilt für die Sprachpraxis beim Fernsehen. Wohlgedemerket gilt diese geringe Prädiktionskraft der Sprache ausschließlich auf der Gruppenebene der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bezieht man die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in die Analyse mit ein – in diesem Falle wirkt der Indikator Sprache über beide Gruppen gleichermaßen – liegt ein substantieller Einfluss der Variable vor. Wie ist das zu erklären? Offensichtlich macht es einen Unterschied, ob ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund und ein Jugendlicher ohne Migrationshintergrund Deutsch sprechen. Zu vermuten ist hierbei, dass die Sprachpraxis in Deutsch in Familien mit Migrationshintergrund eine andere Wirkung im Hinblick auf die ausbildungsbezogene Integration hat als in Familien, wo keine Migrationserfahrung vorliegt. Die Sprachpraxis in Deutsch scheint damit in Familien mit Migrationserfahrungen eine andere zu sein als die Sprachpraxis in Deutsch in Familien, wo keine Migrationserfahrung vorliegt. Dies wiederum beeinflusst die Platzierungschancen.

4.3.2 Erklärung der Pläne nach Verlassen der Schule – Effekt von Cooling-Out und Selbstexklusion?

In den vorhergehenden Analysen wurde deutlich, dass eine zentrale Variable im Hinblick auf die Einmündung im Anschluss an die Schule die übergangsbezogenen Pläne der Jugendlichen sind. Gerade mit Blick auf die Auskühlungs- und Selbstexklusionsfunktion von Bildung, auf die den Übergang begleitenden Berufsorientierungsangebote und kontextuellen Rahmenbedingungen bzw. Gelegenheitsstrukturen ist es von Bedeutung zu untersuchen, ob es neben den oben beobachteten direkten Effekten von Cooling-Out und Selbstexklusion auf die Übergänge ebenso indirekte Wirkungen derartiger Prozesse über die Pläne der Jugendlichen auf die anschließenden Status gibt. Um dies zu prüfen, wollen wir im Folgenden untersuchen, inwieweit tatsächlich Effekte vorliegen und in welche Richtung die Variablen auf die Pläne wirken. Für die Analysen ist es sinnvoll, mögliche Cooling-Out- und Selbstexklusionsaspekte in eher indirekte und eher direkte zu differenzieren.

Zu den eher *indirekten* Aspekten zählen die Bildungsabschlüsse sowie die Noten in Deutsch und Mathematik. Als indirekt lassen sie sich deshalb kategorisieren, da sie – im Vergleich zu den übrigen Faktoren – eher abgeleitete Informationen über die tatsächlichen Chancen im Anschluss an die Schule bieten. So kann der „Produktivitätswert“ einer Deutschnote für die Realisierung einer spezifischen Ausbildung durch den Jugendlichen nur näherungsweise und nicht tatsächlich abgeschätzt werden. Der Jugendliche arbeitet hier mit (proximalen) Annahmen über den tatsächlichen Zusammenhang zwischen Produktivität und angestrebter Ausbildungsstelle.

Anders verhält es sich mit der Bewerbungshäufigkeit. Hier erfährt der Jugendliche *direkt*, inwieweit seine Bewerbung erfolgreich – er wird zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen oder erhält eine Zusage für einen Ausbildungsplatz – oder eben nicht erfolgreich verlaufen ist. Ebenso verhält es sich z.B. mit dem Berufsberater. Als Agent am Übergang gibt er Informationen, die qua seiner Rolle als abgesichert und

damit wirklichkeitsnah gelten.¹¹ Weiterhin lässt sich vermuten, dass dem Migrationshintergrund sowie dem Geschlecht eine zentrale Selbstexklusionsfunktion zukommt. Aufgrund oftmals hoher Aspirationsniveaus bezüglich des Bildungsniveaus in Familien mit Migrationshintergrund (Nauck, u. a. 1998) lässt sich vermuten, dass z.B. dem Weiterbesuch einer Schule gegenüber einer Ausbildung, wenn die Möglichkeit gegeben ist, der Vorzug gegeben wird. Ebenso haben Mädchen bzw. Frauen in vielen Fällen andere Pläne für den Anschluss an die Schule als ihre männlichen Altersgenossen (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; Herzog, u. a. 2006). So könnte es sein, dass sie sich trotz Angebot von Ausbildungsplätzen nicht dazu entscheiden, eine Ausbildung zu beginnen. Schließlich bildet die Angebot-Nachfrage-Relation (hier nach Ausbildungsplätzen) eine zentrale Dimension für Cooling-Out- oder Selbstexklusionseffekte, da sie Informationen für die tatsächliche Situation vor Ort bzw. in der Region bietet. Diese Informationen dürften direkten Einfluss auf die Pläne der Jugendlichen haben. In Regionen mit einem Mangel an Ausbildungsplätzen müsste dem Jugendlichen zudem klar sein, dass die Realisierung einer Ausbildung in der betreffenden Region geringe Chancen hat. Insofern wird er nach Alternativen suchen bzw. schneller bereit sein, auf andere Alternativen auszuweichen.

Betrachten wir die Ergebnisse in Tabelle 4. Auf den ersten Blick wird deutlich, dass entsprechend den Vermutungen sowohl indirekte als auch direkte Cooling-Out- und Selbstexklusionseffekte identifizierbar sind. Alle einbezogenen Variablen haben auf mindestens eine der Alternativwahlen einen Einfluss. Beginnen wir mit den eher indirekt wirkenden Faktoren. Von zentraler Bedeutung ist zunächst der Bildungsabschluss, wenn es um den Plan geht, eine Ausbildung zu absolvieren oder weiter zur Schule gehen zu wollen. So wird deutlich, dass sich mit zunehmend besserem Schulabschluss die Chancen für den Plan, eine Ausbildung zu beginnen substanziell verringern. Wer also einen guten Schulabschluss schafft, plant eher weiter zur Schule zu gehen, als eine Ausbildung zu beginnen. Ähnlich verhält es sich bei den Plänen, weiter zur Schule zu gehen oder eine Berufsvorbereitung zu beginnen. Hier gilt: Je besser der Bildungsabschluss ausfällt, desto eher wollen die Jugendlichen weiter zur Schule und nicht in eine Berufsvorbereitung gehen. Schließlich zeigt sich, dass Jugendliche ohne Schulabschluss in weitaus geringerem Maße planen (das 0,37-fache), weiter zur Schule gehen zu wollen. Überraschend ist das Ergebnis mit Blick auf die Wirkung der Mathematik- und Deutschnote auf die Pläne. Hier wird deutlich, dass Jugendliche mit eher schlechteren Noten eher planen eine Ausbildung zu beginnen als Jugendliche mit besseren Noten. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Jugendliche mit eher schlechteren Noten ihre Chancen im Ausbildungsmarkt besser bewerten als ihre Chancen, im Weiterbesuch einer Schule erfolgreich zu sein. Plausibel scheint zudem, dass Jugendliche mit eher schlechteren Schulnoten eher dahin tendieren, eine Berufsvorbereitung zugunsten des Beginns einer Ausbildung oder eines weiteren Schulbesuchs zu beginnen. Allerdings verdeutlichen die Ergebnisse auch, dass mit schlechten Schulnoten Unsicherheiten bezüglich der Anschlusspläne einhergehen.

Betrachten wir die eher direkten Cooling-Out- und Selbstexklusionsfaktoren. Das erste interessante Ergebnis ist, dass die Berufswahlunterstützung in der Schule einen anderen Effekt bezüglich der Planungen einer Berufsvorbereitung hat als die Berufswahlunterstützung durch die BA bzw. von Berufsberatern. Während die Berufswahlunterstützung in der Schule dazu führt, dass die Jugendlichen

¹¹ Im Sinne Goffmans sind allerdings auch Situationen vorstellbar, wo die Glaubwürdigkeit des Agenten fragwürdig geworden ist und so in dessen Informationen kein Vertrauen gesetzt wird. Wird dann noch seine Legitimität als korporativer Akteur in Frage gestellt, tendiert dessen Auskühlungsfunktion gegen Null.

vergleichsweise häufiger planen, eine Ausbildung als eine Berufsvorbereitung zu beginnen, verhält es sich bei der Beratung durch die BA bzw. Berufsberater genau umgekehrt.

Wie wirkt die Bewerbungshäufigkeit? Im theoretischen Teil waren wir davon ausgegangen, dass die Häufigkeit von Bewerbungen als indirekte Information für die Chancen des Jugendlichen gelten kann, einen bestimmten Plan zu realisieren. Weiterhin hatten wir vermutet, dass mit zunehmender Häufigkeit von Bewerbungen Cooling-Out wahrscheinlicher werden dürfte. Wie die Ergebnisse zeigen, bestätigt sich durchaus erstere aber nicht die zweite Vermutung. Zunächst gilt, dass sich mit der Bewerbungshäufigkeit die Chancenverhältnisse zwischen den Plänen verändern. Konkret heißt das, wer sich nicht bewirbt, plant seltener in Ausbildung, sondern eher weiter zur Schule zu gehen oder eine Berufsvorbereitung zu beginnen. Weiterhin zeigt sich, dass keine Bewerbungen oder seltene Bewerbungen generell seltener mit Plänen für eine Ausbildung einhergehen. Hinsichtlich der angenommenen Cooling-Out- bzw. Selbstexklusionseffekte zeigt sich, entgegengesetzt zum vermuteten Zusammenhang, dass häufige Bewerbungen mit klaren Plänen für eine Ausbildung zu Ungunsten eines Weiterbesuchs einer Schule, Berufsvorbereitung bzw. Orientierungslosigkeit einhergehen (siehe Tabelle 4).

Hinsichtlich des Strukturmerkmals Migrationshintergrund wird deutlich, dass junge Migrantinnen und Migranten seltener planen, eine Ausbildung zu beginnen. Vielmehr hegen sie Pläne, weiter zur Schule zu gehen, eine Berufsvorbereitung zu beginnen oder sind sich noch unklar darüber, was sie machen wollen. Im Hinblick auf den Beginn einer Ausbildung liegen hier deutliche Cooling-Out- bzw. Selbstexklusionseffekte vor.

In etwas geringerem Ausmaß finden sich Cooling-Out- bzw. Selbstexklusionseffekte bei den jungen Mädchen bzw. Frauen. Sie planen häufiger als ihre männlichen Altersgenossen weiter zur Schule als in eine Ausbildung gehen zu wollen.

Betrachten wir abschließend die Wirkung der Angebots-Nachfrage-Relation vor Ort bzw. in der Region. Entgegen den Vermutungen befördert eine günstige Relation kaum Pläne, eine Ausbildung zu beginnen. Im Gegenteil gilt, dass sich mit günstiger Relation die Chancen für eine Ausbildung zugunsten eines weiteren Schulbesuchs verringern. Ebenso begünstigt eine gute Angebots-Nachfrage-Relation Pläne für den Weiterbesuch einer Schule vs. Pläne eine Berufsvorbereitung zu beginnen oder vs. Plandiffusität, d.h. noch nicht zu wissen, was man nach Beendigung der Pflichtschulzeit machen will. Die Ergebnisse bzw. Effektrichtungen waren in dieser Art nicht erwartet worden. Da hier nur minimale Informationen hinsichtlich der lokalen bzw. regionalen Situation vorliegen und damit tiefer gehende Analysen nicht möglich sind, muss es zukünftigen Studien überlassen werden, eine Klärung dieser Effekte zu erbringen.

Tabelle 4: Direkte und indirekte Cooling-Out-/Selbstexklusionseffekte bezüglich der Pläne der Jugendlichen (Kernmodell; multinomiale Regression; entlogarithmierte Regressionsparameter $Exp(b)$)

		Pläne der Jugendlichen					
		AB vs. S	AB vs. BV	AB vs. NU	S vs. BV	S vs. NU	BV vs. NU
Cooling Out-/Selbstexklusion-Faktoren	indirekt						
	Bildungsabschluss						
	kein Abschluss	2,21**	0,97	0,82	0,44*	0,37*	0,84
	[R: Hauptschule]	1	1	1	1	1	1
	qual. HSA.	0,62*	1,17	0,97	1,89*	1,56	0,83
	RSAbschluss	0,51*	1,71	3,92*	3,34**	7,65**	2,29
	Noten						
	Mathematiknote	1,32**	0,71**	0,72*	0,54**	0,55**	1,02
	Deutschnote	1,73**	0,88	0,79	0,51**	0,45**	0,88
	direkt						
Berufswahlunterstützung Schule							
ja	1,23	1,72*	0,77	1,39	0,63	0,45	
[R: nein]	1	1	1	1	1	1	
Berufswahlunterstützung BA/BB¹							
ja	0,95	0,57*	0,87	0,59*	0,91	1,54	
[R: nein]	1	1	1	1	1	1	
Bewerbungshäufigkeit							
keine	0,12**	0,17**	0,27**	1,45	2,22*	1,53	
eine	0,47**	0,83	0,78	1,76	1,65	0,94	
[R: mehrere]	1	1	1	1	1	1	
Migrationshintergrund							
ja	0,61**	0,57**	0,52*	0,93	0,86	0,91	
[R: nein]	1	1	1	1	1	1	
Geschlecht							
männlich	1,59*	1,07	0,66	0,68	0,42**	0,62	
[R: weiblich]	1	1	1	1	1	1	
Angebot-Nachfrage-Relation							
günstig	0,13**	2,17	1,82	16,49**	13,82**	0,84	
durchschnittlich	0,16	0,16	1,11	0,98	6,84	6,92	
[R: ungünstig]	1	1	1	1	1	1	
Konstante (b)	1,30	2,78	4,42	1,48	3,12	1,63	
N				1424			
Modell Chi^2 / df				572,2 / 60**			
McFadden's Pseudo-R ²				,22			

Anmerkung: * p < .05; ** p < .01; die Bundesländervariable wurde im Modell mit kontrolliert, aus Gründen der Übersicht jedoch in die Tabelle nicht mit aufgenommen; wegen zu geringem N Schleswig-Holstein, Bremen und Niedersachsen sowie Berlin und Brandenburg zu einer Kategorie zusammengefasst; ¹ Bundesagentur für Arbeit/Berufsberater

5 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es zu prüfen, ob sich hinsichtlich der Platzierung an der ersten Schwelle Chancenunterschiede zwischen Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auch unter Kontrolle von Produktivitäts- bzw. Ausstattungsmerkmalen, herkunftsspezifischen Kapitalien, Cooling-Out- und Selbstexklusionsprozessen, soziodemografischen Merkmalen und kontextuellen Restriktionen nachweisen lassen. Konkret wurde sich hierbei auf eine spezifische Gruppe, nämlich Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit und ohne Migrationshintergrund, bezogen.

Bisher vorliegende Untersuchungen berichten nahezu einhellig von auffallenden Unterschieden bei der Platzierung von Jugendlichen mit und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nach Verlassen der Schule. Insbesondere betrifft dies den Zugang zum Dualen System. Damit stellt sich die Frage, wie sich diese Disparitäten am Übergang an der ersten Schwelle erklären lassen. In Anlehnung an die bisherige Diskussion zu herkunftsspezifischer Ungleichheit wurden vier mögliche Erklärungen genauer diskutiert: a) Disparitäten aufgrund der Humankapitalausstattung von Personen, b) Disparitäten aufgrund der Ausstattung mit (herkunfts)spezifischen Kapitalien, c) Arbeitsmarktsegmentation sowie d) Cooling-Out- und Selbstexklusionsprozesse.

Im Wissen um die betreffenden Schwächen der jeweiligen Perspektiven wurde anschließend ausgelotet, welche Rolle dem Differenzierungsmerkmal Migrationshintergrund bei der Platzierung an der ersten Schwelle zukommen könnte und welche Effekte zu erwarten sind. Deutlich wurde, dass das Strukturmerkmal Migrationshintergrund – insbesondere in Zeiten eines starken Nachfrageüberhangs – für die Zugangschancen zu Ausbildung bzw. zu anderen Status an der ersten Schwelle von Bedeutung sein könnte. Um Hinweise auf mögliche Wirkungen des Strukturmerkmals im Übergang zu finden, wurde dieser als so genannter „Resteffekt“ definiert, der unter Kontrolle von Ausstattungs- und Kontextmerkmalen der untersuchten Hauptschülerinnen und Hauptschüler identifizierbar sein würde.

Die Prüfung der vermuteten Zusammenhänge erfolgte mit Hilfe der Daten des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts. Ein zentraler Vorzug der vorliegenden Längsschnittdaten besteht darin, dass es sich hierbei ausschließlich um Schülerinnen und Schüler aus Hauptschulen und Hauptschulzügen von Gesamtschulen – insbesondere im Hinblick auf den Vergleich von in vielen Merkmalen relativ ähnlichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund – handelt, die über den Zeitraum des Übergangs hinweg mehrfach befragt wurden. Gerade der ausschließliche Vergleich von Hauptschülerinnen und Hauptschülern hinsichtlich des Effekts eines Migrationshintergrunds bei der Platzierung an der ersten Schwelle dürfte ein relativ abgesichertes Ergebnis garantieren. Ein zentraler Nachteil der Daten besteht allerdings darin, dass die Kontrolle von ethnischen Netzwerken (Kalter 2006: 148; Park/Burgess 1972) hier nicht realisiert werden konnte.

Zu den zentralen Ergebnissen der vorliegenden Analysen zählt, dass dem Migrationshintergrund der Jugendlichen im Vergleich zu den übrigen Modellvariablen ein eher geringer Einfluss bei der Platzierung

an der ersten Schwelle zukommt. Zwar zeigen die bivariaten Analysen einen substanziellen Effekt. Dieser verschwindet jedoch unter Kontrolle der übrigen in die Analysen einbezogenen Variablen. Vor allem die Produktivität der Jugendlichen, ihre individuellen Anschlusspläne und nicht Bildungsinländer zu sein beeinflussen die jeweiligen Chancenverhältnisse. Ebenso existieren Cooling-Out- und Selbstexklusionseffekte, die eine substanzielle Wirkung auf die jeweiligen Platzierungschancen an der ersten Schwelle haben.

Die Effekte sind in ihrer Wirkung heterogener als erwartet, aber keineswegs überraschend. So erhöhen schlechte Bildungsabschlüsse deutlich das Risiko, in den ersten Monaten nach Verlassen der Schule unversorgt zu bleiben. Eine Veränderung der Pläne im letzten Halbjahr hat tendenziell eine Abkehr von dem Ziel Ausbildung hin zu anderen Alternativen wie Schule oder Berufsvorbereitung zur Folge. Wer sich von der BA unterstützen lässt, hat eher die Chancen, in eine Berufsvorbereitung einzumünden oder aber in eine Art Warteschleife zu geraten. Bildungsinländer sind gegenüber Jugendlichen ohne dieses Merkmal in einer auffallend besseren Position, wenn es um die Aufnahme einer Ausbildung geht. Umfangreiche Bewerbungsaktivitäten erhöhen die Chancen auf eine Ausbildung deutlich zuungunsten des Weiterbesuchs einer Schule.

In diesem Zusammenhang überraschen die Ergebnisse hinsichtlich der alltagssprachlichen Praxis: Die Sprache bzw. Sprachpraxis zu Hause spielt für die Platzierung nach der Schule bei den hier untersuchten Jugendlichen entgegen den Erwartungen keine substanzielle Rolle. Dieses Ergebnis ist nicht vereinbar mit der starken Betonung der Bedeutung von Sprache – zumindest im Hinblick auf den hier untersuchten Gegenstand – für die Integration in die Zielgesellschaft (vgl. Esser 2005; Kalter 2005; Kalter 2006b: 418; Seibert/Solga 2006: 415). Demgegenüber hat die Deutschnote – als im institutionellen Bildungskontext anerkanntes Kapital – direkte Effekte auf die Platzierungschancen. Hier wird deutlich, welche Wirkung von diesem im Verfahren von Anerkennung und Nichtanerkennung spezifischer Kapitalien zugeteilten institutionalisierten Kapital – gerade im Vergleich zu einer Alltagspraxis in der Herkunftsfamilie oder Peer Group – ausgeht.

Mit Blick auf die Erklärung der Platzierung nach Beendigung der Pflichtschulzeit ist schließlich die besondere Rolle der Pläne der Jugendlichen hervorzuheben. In kaum einer der bisher vorliegenden Untersuchungen zu dem Problemfeld werden Pläne, Ziele oder auch übergangsbezogene Präferenzen der Jugendlichen in angemessener Weise diskutiert und in entsprechende Modelle inkorporiert. Die vorliegende Studie zeigt klar, dass den individuellen Vorstellungen und Planungen hinsichtlich des Übergangs von der Schule in darauf folgende Status eine zentrale, wenn nicht gar die zentrale Rolle im Vergleich zu den anderen Variablen zukommt. Entsprechend der vorgestellten Modellierung haben wir es mit auffallenden Cooling-Out- und Selbstexklusionseffekten der Jugendlichen zu tun, die für die jeweils unterschiedlichen Platzierungschancen verantwortlich zeichnen. Bemerkenswert ist vor allem, dass die Pläne direkte und indirekte Cooling-Out- und Selbstexklusionsfaktoren in ihrer Wirkung auf den realisierten Status vermitteln. Vor allem die Bildungsabschlüsse, die Mathematik- und Deutschnoten, die Bewerbungshäufigkeit, der Migrationshintergrund und die Angebots-Nachfrage-Relation sind es, die Einfluss auf die Pläne und darüber wiederum auf den Anschluss haben. Im Grunde lässt sich feststellen, dass sich die Jugendlichen in ihren Plänen auffallend an die externen und internen Restriktionen anpassen

und insofern nach Passfähigkeit bzw. Konsonanz ihrer Platzierungswünsche zu den tatsächlichen Gegebenheiten suchen. Erklärungen, die diese Dimension nicht berücksichtigen, sind und bleiben unvollständig. Sie behandeln Jugendliche als Black Box und keineswegs als handelnde, ihren eigenen Weg in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt planende Akteure, die sich aktiv mit den vorfindbaren Gegebenheiten vor dem Hintergrund ihrer Ressourcen auseinandersetzen.

Kritiker der Studie mögen einwenden, die vorliegenden Ergebnisse würden zunächst einmal nur für die hier untersuchte Gruppe, nämlich Hauptschülerinnen und Hauptschüler, gelten. Dennoch ergeben sich aus ihr erste allgemeine Hinweise auf *zentrale* Einflussfaktoren für die Platzierung an der ersten Schwelle. Dies herausgearbeitet zu haben – darin besteht ein Verdienst der vorliegenden Studie. Sie bildet nicht mehr und nicht weniger als einen Versuch des Anstoßes, sich stärker als bisher mit der Analyse bzw. Erklärung der ungleichen Zugänge an der ersten Schwelle zu beschäftigen.

6 Literatur

- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46. Jg., H. 2, S. 209–237.
- Andreß, Hans-Jürgen/Hagenaars, Jacques A./Kühnel, Steffen (1997): Analyse von Tabellen und kategorialen Daten. Berlin, Heidelberg, New York.
- Becker, Gary S. (1975): Human capital. New York.
- Becker, Gary S. (1993): Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Chicago.
- Blossfeld, Hans-Peter (1985): Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M., New York.
- Blossfeld, Hans-Peter/Klijzing, Erik/Mills, Melinda/Kurz, Karin (2005): Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London.
- Boos-Nünning, Ursula (2006): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Bonn, S. 6–29.
- Boos-Nünning, Ursula /Karakasoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster, New York, München, Berlin.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (2001): Class, Mobility and Merit: The Experience of two British Birth Cohorts. In: European Sociological Review 17. Jg., S. 81–101.
- Büchel, Felix/Weißhuhn, Gernot (1995): Berufswege und Berufseintritt im Wandel. Bielefeld.
- Cain, Glen G. (1976): The challenge of segmented labor market theories to orthodox theory. A survey. In: Economic Literature 14. Jg., S. 1215–1275.
- Chiswick, Barry R. (1978): The effect of americanization on the earnings of foreign-born men. In: Journal of Political Economy 86. Jg., S. 897–921.
- Chiswick, Barry R. (1991): Speaking, reading and earnings among low-skilled immigrants. In: Journal of Labour Economics 9. Jg., S. 149–170.
- Clark, Burton R. (1960): The "Cooling-Out" Function in Higher Education. In: American Journal of Sociology 65 Jg., S. 569–576.
- Diefenbach, Heike (2003): Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler? In: Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 107. Jg., S. 77–95.
- Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Doeringer, Peter B./Piore, Michael J. (1971): Internal labor markets and manpower analysis. Lexington.
- Eckaus, R.S./El Safty, A./U.D., Norman (1974): An appraisal of the calculations of rates of return to higher education. In: Gordon, M.S. (Hrsg.): Higher education in the labour market. New York, S. 333–372.
- England, Paula (1992): Comparable worth. Theories and evidence. New York.
- Enquete-Kommission (2001): Zwischenberichte. Deutscher Bundestag Drucksache 14/6910. Berlin.
- Esser, Hartmut (1999): Die Situationslogik ethnischer Konflikte. In: Zeitschrift für Soziologie 28. Jg., S. 245–262.
- Esser, Hartmut (2001): Integration und ethnische Schichtung. In: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 40. Mannheim.
- Esser, Hartmut (2006): Migration, Sprache und Integration. Bericht für die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am WZB - AKI Forschungsbilanz 4. Berlin: WZB.
- Gambetta, Diego (1987): Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education. Cambridge.
- Gillborn, David (1990): "Race", ethnicity and education: Teaching and learning in multi-ethnic schools. London.
- Goffman, Erving (1952): On cooling the mark out: Some aspects of adaptation to failure. In: Psychiatry 15. Jg., S. 451–463.
- Granato, Nadia (2003): Ethnische Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Opladen.
- Granato, Nadia/Kalter, Frank (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53. Jg., S. 497–520.
- Hardin, Russell (1997): One for all: The logic of group conflict. Princeton.
- Helland, Harvard/Støren, Liv Anne (2006): Vocational education and the allocation of apprenticeships: Equal chances for applicants regardless of immigrant background. In: European Sociological Review 22. Jg., S. 339–351.
- Herzog, Walter/Neuenschwander, Markus P./Evelyne, Wannack (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern/Stuttgart/Wien.
- Imdorf, Christian (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung: wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden.

- Kalter, Frank (2005): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden, S. 303–323.
- Kalter, Frank (2006a): Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Zeitschrift für Soziologie 35. Jg., S. 144–160.
- Kalter, Frank (2006b): Die Suche muss immer weitergehen, die Frage ist nur "wo und wie?" Anmerkungen zu den Kommentaren von Holger Seibert und Heike Solga. In: Zeitschrift für Soziologie 35. Jg., S. 418–420.
- Korte, Elke (1990): Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess der Migrantenfamilien. In: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): Generation und Identität: Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. Opladen, S. 207–260.
- Krais, Beate (1983): Bildung als Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 199–220.
- Lex, Tilly (1997): Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München.
- Littlewood, Paul (1999): Schooling, exclusion and self-exclusion. In: Littlewood, Paul/Glorieux, Ignave/Herkommer, Sebastian/Joensson, Ingrid (Hrsg.): Social Exclusion in Europe. Ashgate, S. 162–183.
- Lutz, Burkhardt/Sengenberger, Werner (1980): Segmentationsanalyse und Beschäftigungspolitik. In: WSI-Mitteilungen 5. Jg., S. 291–299.
- Müller, Walter/Gangl, Markus/Scherer, Stefani (2002): Übergangsstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Wingens, Matthias/Sackmann, Reinhold (Hrsg.): Bildung und Beruf. Weinheim, München, S. 39–64.
- Nauck, Bernhard/Diefenbach, Heike/Petri, Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44. Jg., S. 701–722.
- Nicaise, Ides/Bollens, Joost (2000): Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. In: Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 5. Jg., S. 1–55.
- Park, Robert E./Burgess, Ernest W. (1972): Introduction to the science of sociology. Chicago, London.
- Parkin, Frank (1979): Marxism and class theory: A bourgeois critique. London.
- Psacharopoulos, G./Hinchliffe, K. (1973): Returns to education. An international comparison. Amsterdam.
- Rambo, Eric H. (1999): Symbolic interests and meaningful purposes. In: Rationality and Society 11. Jg., S. 317–342.
- Rosen, Bernard (1959): Race, Ethnicity, and the Achievement Syndrom. In: American Sociological Review 24. Jg., S. 47–60.
- Schaub, Günter (1991): Betriebliche Rekrutierungsstrategien und Selektionsmechanismen für Ausbildung und Beschäftigung junger Ausländer. Berlin und Bonn.
- Schmidt, Gert (1999): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. In: Schmidt, Gerd (Hrsg.): Kein Ende der Arbeitsgesellschaft. Berlin, S. 9–28.
- Seibert, Holger (2005): Integration durch Ausbildung? Berufliche Platzierung ausländischer Ausbildungsabsolventen der Geburtsjahrgänge 1960 bis 1971. Berlin.
- Seibert, Holger/Solga, Heike (2006): 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. Jg., S. 413–417.
- Sengenberger, Werner (1975): Arbeitsmarktstruktur. Ansätze zu einem Modell des segmentierten Arbeitsmarktes. Frankfurt am Main.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen.
- Spence, Michael A. (1973): Job market signaling. In: Quarterly Journal of Economics 87. Jg., S. 355–379.
- Spence, Michael A. (1974): Market signaling: Informational transfer in hiring and related screening processes. Cambridge, MA.
- Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: PISA-Konsortium, Deutsches (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, S. 243–260.
- Szydlik, Marc (2008): Flexibilisierung und die Folgen. In: Szydlik, Marc (Hrsg.): Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie. Wiesbaden, S. 7–22.
- Ulrich, Joachim G. (2005): ... Schulnoten sind die eine Seite - Fähigkeiten und Persönlichkeit die andere ... In: Chancen für Schulumüde. Leipzig, S. 1–27.
- Willis, Paul (1977): Learning to labour. Saxon House.
- Windzio, Michael (2004): Kann der regionale Kontext zur "Arbeitslosenfalle" werden? Der Einfluss der Arbeitslosigkeit auf die Mobilität zwischen regionalen Arbeitsmärkten in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56. Jg., S. 257–278.
- Youdell, Deborah (2003): Identity traps or how black students fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. In: British Journal of Sociology of Education 24. Jg., S. 1–20.