

---

# Soziale Probleme

Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle

---

## 18. Jahrgang, 2007, Heft 2

Junge Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die Ausbildung – Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung? <i>Jan Skrobanek</i>	113
Rational Choice, Handlungskontrolle und Alltagskriminalität <i>Stefanie Eifler und Sonja Schulz</i>	139
Die Abwertung von „Überflüssigen“ und „Nutzlosen“ als Folge der Ökonomisierung der Lebenswelt – Langzeitarbeitslose, Behinderte und Obdachlose als Störfaktor <i>Jürgen Mansel und Kirsten Endrikat</i>	163
Konstanz und Wandel in der „Strafphilosophie“ der Deutschen – Ausdruck stabiler Verhältnisse oder steigender Punitivität? Ergebnisse eines Langzeitvergleichs (1970-2003) <i>Karl-Heinz Reuband</i>	186



CENTAURUS  
Verlag & Media KG

ISSN 0939-608X

# **Junge Migrantinnen und Migranten auf dem Weg in die Ausbildung. Ungleiche Platzierung durch Diskriminierung?<sup>1</sup>**

*Jan Skrobanek*

## **Zusammenfassung**

*Während ethnische Ungleichheiten in der Schule oder im Arbeitsmarkt mittlerweile intensiv beforscht werden, gibt es bisher kaum theoriegeleitete Untersuchungen, die insbesondere den Übergang an der ersten Schwelle hinsichtlich dieser Frage genauer in den Blick nehmen. In der gegenwärtigen Debatte zu Fragen ethnischer Benachteiligung werden derzeit insbesondere zwei Arten von Erklärungen kontrovers diskutiert: a) solche, die ethnische Ungleichheit entweder auf unterschiedliche kulturelle, sozio-ökonomische oder klassenspezifische Voraussetzungen von Mehrheits- und Minderheitsbevölkerung oder b) auf Prozesse von Diskriminierung zurückführen. Vor diesem Hintergrund werden empirische Belege dafür erbracht, dass an der ersten Schwelle Diskriminierung durchaus relevant sein könnte. Die Analysen der Daten des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts zeigen, dass selbst unter Kontrolle der Produktivität, Pläne der Jugendlichen und kontextuellen Merkmalen dem Merkmal Migrationshintergrund eine substantielle Rolle bei der Platzierung an der ersten Schwelle zukommt.*

***Young Migrants on their Way into Work.  
Is Inequality an Effect of Ethnic Discrimination?***

## **Abstract**

*While ethnic inequality in the school and in the labour market is already under intense research there is a lack of research focussing on ethnic inequality in the transition from school to work (erste Schwelle). In the actual debate about ethnic inequality two kinds of explanations are surrounded with controversy: a) explanations putting down ethnic inequalities either to cultural, socio-economic or class-specific capital or b) to processes of discrimination. Having this in mind empirical findings are presented that discrimination in the transition from school to apprenticeship may be relevant. The analysis of data from the Übergangspanel of the German Youth Institute shows that under the control of productivity, individual plans of the youngsters and aspects of the context an ethnic background nonetheless plays a substantial role in leading from school to apprenticeship.*

## 1. Problem

Trotz intensiver Forschung bestehen immer noch Unklarheiten über Ausmaß und Art der Benachteiligungen, von denen Migrantengruppen in der Bundesrepublik Deutschland unterschiedlich stark betroffen sind. Unstrittig ist, dass es Personen mit Migrationshintergrund nicht gelingt, im Schulsystem (Alba et al. 1994; Baumert et al. 2006; Boos-Nünning 2006; Diefenbach 2002, 2004; Gomolla/ Radtke 2002; Lehmann et al. 2006; Müller/Stanat 2006) oder auf dem deutschen Arbeitsmarkt (Boos-Nünning 2006; Esser 2001; Granato/Kalter 2001; Kalter 2005, 2006a; Kalter/Granato 2002; Seibert 2005; Seibert/Solga 2005, 2006; Solga 2005) ähnlich erfolgreich zu sein, wie Personen ohne Migrationshintergrund.

Stellt sich in diesen Bereichen die Forschungslage mittlerweile eher umfangreich dar, gibt es – neben oftmals sehr detaillierten Beschreibungen der Situation – bisher kaum theoriegeleitete Untersuchungen hinsichtlich der Rolle des migrations-spezifischen Strukturmerkmals „Migrationshintergrund“ bzw. „Herkunft“ (Müller/Stanat 2006: 229) und damit verbundener möglicher Diskriminierung im Übergang von der Schule in Ausbildung. Insbesondere ist dies überraschend, da die erste Schwelle eine der zentralen Gelenkstellen von Bildungskarrieren darstellt, wo Bildungsungleichheiten entstehen können (Baumert et al. 2003: 49). Hinzu kommt, dass erst mit jüngeren Untersuchungen von einer Variablen wie „Ausländer“ (vgl. hierzu exemplarisch Büchel/Weißhuhn 1995; Granato 2003; Haeberlin/Imdorf/Kronig 2004; Helberger/Rendtel/Schwarze 1992; Imdorf 2005; Schittenhelm 2005; Seifert 1992; Solga 2005; Steinmann 2000; Ulrich/Granato 2006) zugunsten einer stärkeren Differenzierung zwischen ethnischen Gruppen oder Gruppen unterschiedlicher nationaler Herkunft auch in diesem Forschungsfeld abgegangen wird (Boos-Nünning 2006; Granato 2003; Ulrich 2005).

Wie gestaltet sich die derzeitige Situation am Übergang von der Schule in den Beruf für Jugendliche generell und für Migranten im Besonderen? Bis Ende der 80er Jahre galt die im dualen System organisierte Berufsausbildung als Schlüsselinstitution des deutschen Übergangsregimes von der Schule in Ausbildung und Arbeit (Baethge 2001; Greinert 1998; Hillmert 2004; Konietzka 2002; Krüger 2004). Dadurch, dass es stark standardisiert und in berufliche Segmente differenziert war (Müller/Shavit 1998), zeichneten sich seit den 50er Jahren in den Lebensverlaufsmustern über die verschiedenen Geburtskohorten hinweg kaum große Veränderungen ab (Hillmert 2004: 65).

Seit Anfang der 90er Jahre verändert sich allerdings das Bild auffallend. So haben sich in den letzten 17 Jahren die Ausbildungsplätze im dualen System um mehr als 1/3 verringert obwohl die Zahl der Abgänger aus den allgemein bildenden Schulen seit 1992 kontinuierlich gestiegen ist (Ulrich/Granato 2006). Gab es 1992 noch 721.800 Lehrstellen, so waren es 2005 noch 562.800. Steigende Schulabgängerzahlen, eine erhöhte Anzahl von Jugendlichen, die in den Vorjahren unversorgt blieben und sich erneut um einen Ausbildungsplatz bemühen und ein sinkendes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System führte 2005 erstmals da-

zu, dass die Einmündungsquote in dieses von knapp 80 Prozent Anfang der 90er Jahre auf unter 60 Prozent fiel (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006; Ulrich/Granato 2006).

Parallel zu diesem Trend gibt es seit Anfang der 90er Jahre eine quantitative Expansion alternativer Bildungswege. Derjenige Teil, der nicht in eine klassische duale Ausbildung einmünden kann, beginnt seine berufliche Laufbahn meist in alternativen Angeboten wie überbetriebliche Ausbildungen, betriebliche Einstiegsqualifizierungen, erneuter Besuch einer Schule, berufsvorbereitende Angebote (wie BVJ oder BGJ), Vorziehen des Wehr- oder Zivildienstes, freiwilliges soziales Jahr, Praktika, die Aufnahme einer Arbeit oder eines 400 €-Jobs (Ulrich/Granato 2006: 10). Letztlich überstiegen diese Alternativen zu einer Ausbildung im beruflichen Bereich den demographisch bedingten Bedarf (Ulrich 2005: 3).

Die aus der Verknappung der Ausbildungsplätze im dualen System resultierenden strukturellen Grenzen und Schließungsprozesse im Ausbildungssystem – im Gegensatz zur Entwicklung der Alternativen – haben im Zeitverlauf insbesondere bei Personen ohne oder geringwertigen Schulabschlüssen zu einer Verringerung ihrer Zugangschancen geführt (Solga 2005). Von diesem Verdrängungsprozess hauptsächlich betroffen sind Haupt- und Sonderschüler allgemein und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Besonderen (Solga 2005). So ist über die letzten 10 Jahre der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der beruflichen Bildung auffallend rückläufig (Beauftragter der Bundesregierung für Migration 2005). 2004 fanden sich gerade einmal 25 Prozent aller ausländischen Jugendlichen (28 % bei männlichen und 23 % bei weiblichen jungen Ausländern) in einer dualen Berufsausbildung (1994: 34 %), während die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Jugendlicher bei 59 Prozent lag (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006: 8, 62). Nahezu in allen der insgesamt 10 wichtigsten Einmündungsberufe, die mittlerweile bereits rund 44 Prozent aller ausländischen Auszubildenden umfassen, gingen die Anteile ausländischer Auszubildender zurück (ebenda: 231). Dementsprechend häufiger bleiben die ausländischen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen auch ohne einen anerkannten Berufsabschluss. Während bei den jungen Deutschen im Alter von 20 bis 29 nur 11 Prozent ohne einen entsprechenden Abschluss bleiben, sind dies bei den jungen ausländischen Erwachsenen 37 Prozent. Aufgrund dessen ist eine der ersten Stationen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitaus häufiger ein berufsvorbereitendes Angebot wie das Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundbildungsjahr (ebenda: 154). Eine analoge Funktion kommt der Fortführung des Bildungsweges in Schulen zu, welcher nicht zu einem beruflich anerkannten Abschluss führt. Auch hier finden sich überproportional häufiger Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Hinsichtlich der Unterschiede bei Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Personen ohne einen solchen Hintergrund lassen sich somit äquivalente herkunftsspezifische Unterschiede, wie in den Bereichen Schule und Arbeitsmarkt identifizieren: längere Zeiten für eine Platzierung nach Verlassen der Schule, eine niedrigere Beteiligung an beruflichen Ausbildungsgängen, einen höheren Anteil an

beruflichen Einstiegs- bzw. Fördermaßnahmen und/oder ein längeres Verweilen im Übergangssystem (Solga 2005). 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 ‚Ungleichheit‘ für den Spezialfall ‚Übergänge an der ersten Schwelle‘ vor (Boos-Nünning 2006).

Mit Blick auf die oben beschriebene Ausdifferenzierung bzw. Verbreiterung der Angebotslage hinsichtlich alternativer Angebote zur klassischen dualen Berufsausbildung hängt es zunächst einmal von der jeweiligen Ausbildungsform ab, welche Einflussfaktoren für die Platzierung eine Rolle spielen bzw. wie sie zu gewichten sind. Insbesondere bei der dualen Ausbildung entscheidet unmittelbar der Ausbildungsbetrieb, ob der betreffende Jugendliche eine Stelle bekommt oder nicht. Aufgrund des zunehmenden Nachfrageüberhangs nach Ausbildungsplätzen können Anbieter unter dem Angebot der Bewerberinnen und Bewerber schon seit langem gezielt diejenigen auswählen, die die mit dem Arbeitsplatz verbundenen Erwartungen möglichst optimal realisieren und damit den größten Nutzen für den Anbieter versprechen. Nicht zu verkennen ist dabei die Tatsache, dass ein mittlerer Abschluss inzwischen zu einem „Standard“ für den Zugang in das duale System geworden ist (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005). Damit kommt dem jeweils erreichten Bildungsniveau im Übergang an der ersten Schwelle eine zentrale Bedeutung zu (Müller et al. 2002: 46 ff.). Aufgrund des mit dem Bildungsgrad verbundenen Selektionsprozesses, in dem die Anbieter von Qualifizierungs- und Ausbildungsplätzen verstärkt auf formal höheres Bildungskapital und damit einhergehend auf (vermutete) Leistungsfähigkeit und Leistungsmotivation schauen, kommt es zu einer Verdrängung (Creaming) derjenigen Jugendlichen mit geringerem Bildungskapital (Solga 2005). Diese am jeweiligen Bildungskapital der Jugendlichen ausgerichtete Akquise ist die „Kernfigur“ des auf Produktivität ausgerichteten Selektionsprozesses am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (Nicaise/Bollens 2000).

In den übrigen Bereichen des Ausbildungsmarktes ist diese Restriktion jedoch weniger gegeben (Hillmert 2004: 23). Dafür spielen eher institutionelle Restriktionen beim Zugang zu den Alternativen einer dualen Ausbildung eine Rolle. Insbesondere gilt dies für die Zugänge zu Qualifizierungsmaßnahmen oder Angeboten der Bundesagentur für Arbeit.

Gerade vor dem Hintergrund der ungleichen Platzierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund an der ersten Schwelle ist ein Aspekt somit besonders interessant: Ist davon auszugehen, dass einem migrationsspezifischen Strukturmerkmal von Jugendlichen – wie z. B. dem Migrationshintergrund (Baumert et al. 2006; Müller/Stanat 2006: 229) – eine nicht unwesentliche Rolle bei der Einmündung in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt zukommt oder spielt ein solches Merkmal im Vergleich zu anderen, wie der Produktivität (z. B. schulisches Qualifikationsniveau), dem Geschlecht, dem Alter, dem peergruppenbezogenen Netzwerk oder dem sozio-ökonomischen Status der Eltern bzw. Herkunftsfamilie,

um nur einige zu nennen, eine untergeordnete Rolle? Liegt möglicherweise eine Wirkung des Strukturmerkmals Migrationshintergrund vor, die zu *ungleichen* Chancen in den Zugängen zwischen Personen mit und ohne einem solchen Merkmal führt, selbst wenn entsprechend der vermuteten „Kernfigur“ des auf Produktivität ausgerichteten Selektionsprozesses die „Produktivität“ der Jugendlichen oder mögliche andere plausible Einflussfaktoren für die Platzierung kontrolliert werden (Granato/Kalter 2001)?

In diesem Beitrag wird versucht, zur Klärung der aufgeworfenen Frage beizutragen, indem die Positionierung von Hauptschulabgängern mit und ohne Migrationshintergrund im Anschluss an die Schule genauer untersucht wird. Als empirische Grundlage dienen dabei die Daten des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts. Um eine angemessene Interpretation der verwendeten Indikatoren und deren Kombination in entsprechenden Modellen abzusichern, wird zunächst definiert, welches Konzept von Diskriminierung in der vorliegenden Untersuchung verwendet wird (Abschnitt II), da dies über die Art der zu prüfenden Annahmen für das Untersuchungsfeld entscheidet (Abschnitt III). In Abschnitt IV sind die verwendeten Daten und Methoden sowie die wesentlichen Ergebnisse der Analysen beschrieben. Abschließend werden im Teil V die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und ihre Bedeutung für die weitere theoretische und empirische Forschung diskutiert.

## 2. Diskriminierung im Übergang von der Schule in Ausbildung

### 2.1 Diskriminierung

In der gegenwärtigen Debatte zu Fragen ethnischer Ungleichheit werden insbesondere zwei Erklärungen kontrovers diskutiert (Kalter 2005: 306 ff.): a) solche, die auf die *Ausstattung* von Mehrheits- und Minderheitsbevölkerung mit (allgemeinen oder spezifischen) Kapitalien rekurren<sup>2</sup> und b) Erklärungen, die sich eher auf die unterschiedlichen Erträge dieser betreffenden Kapitalien – und damit auf *Diskriminierung* – konzentrieren. Da wir untersuchen wollen, ob sich „Diskriminierungsspuren“ im Übergang von der Schule in Ausbildung tatsächlich nachweisen lassen, ist es zunächst unabdinglich genau zu definieren, was unter „Diskriminierung“ verstanden werden soll.

Hinsichtlich der Frage von Diskriminierung lassen sich zwei Interpretationen identifizieren, die unterschiedlicher nicht sein könnten:

- *Im ersten Fall* finden sich Formen von Diskriminierung immer schon dann, wenn eine Person oder eine Gruppe von Personen gegenüber einer anderen Person oder Gruppe aufgrund bestimmter (personen- oder gruppenspezifischer) Merkmale präferiert wird. Selbst eine Bevorzugung aufgrund unterschiedlicher Bildungskapitalien gerät hier schon in den Verdacht von Diskriminierung (Banton 1994: 1; Zegers De Beijl 1992: 3). Nach dieser Perspektive liegt eine Diskriminierung immer dann vor, wenn eher (herkunfts- oder gruppen-) spezifische

Kapitalien im Zielland (im oftmals krassen Unterschied zum Herkunftsland oder zur Herkunftsgruppe) gegenüber ziellandspezifischen Kapitalien, die qua gesellschaftlicher Situation Zugänge ermöglichen und damit für eine Akkumulation wertvoll sind, weniger oder überhaupt nicht anerkannt werden. Dies kann Bildungskapital (z. B. Schul- oder Ausbildungsabschlüsse) ebenso betreffen wie spezifische (sub-)kulturelle Kapitalien der (ethnischen oder auch nicht-ethnischen) Herkunftsgruppe (z. B. die Sprache).

- *Im zweiten Fall* findet sich eine – insbesondere in der Ökonomie gängige – weniger komplexe Verwendung von Diskriminierung, die Aspekte der Produktivität, z. B. Bildungskapitalien, dem Verdacht entzieht, als Mittel von Diskriminierung zu fungieren. Diskriminierung liegt demnach nur dann vor, wenn andere Merkmale, die nicht Teil der Produktivität sind – wie beispielsweise ein spezifischer Migrationshintergrund – einen Einfluss auf die Erträge haben (Arrow 1973: 3; Arrow 1998: 93 ff.). So schreibt Arrow (1973: 3) „In standard economic theory, we think first of differences in productivity. The notion of discrimination involves the additional concept that personal characteristics of the worker unrelated to productivity are also valued on the market“.

Allerdings impliziert das Konstrukt der „Produktivität“ 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/Støren 2006). So können (herkunfts-) spezifische Kapitalien, z. B. aus der Sicht von Arbeitgebern, durchaus ökonomischen Wert haben und damit ebenso produktiv oder sogar produktiver sein, als Kapitalien, die im Sinne der Mehrheitskultur als anerkannt gelten (Breen/Goldthorpe 2001: 83 f.). Breen und Goldthorpe (2001: 84) führen hierzu aus, dass „Ascribed attributes, including ones that are linked to class origins, may be regarded by employers as having economic value and as therefore constituting merit from their point of view“.

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. Arrow (1973: 3) bemerkt hierbei zu Recht, dass das Problem der Definition von Diskriminierung als „Resteffekt“ darin liegt, dass ein Vorliegen von Diskriminierung davon abhängt, was als produktiv gilt. Begrenzt man Produktivität sehr eng auf das Bildungskapital, wäre z. B. ein möglicher Effekt von (herkunfts-)spezifischen Sprachfertigkeiten schon als eine Quelle von Diskriminierung interpretierbar, da diese mit der ethnischen Zugehörigkeit direkt zusammenhängen (Granato/Kalter 2001). Verbindet man die (herkunfts-) spezifischen Sprachfertigkeiten jedoch theoretisch mit der Produktivität, so wären Benachteiligungen aufgrund dieser spezifischen Sprachfertigkeiten keine Diskriminierung (ebenda: 505). Allerdings laufen derartige Argumentationen Gefahr, die soziale Konstruktion der Geltung zielland-, herkunfts- oder gruppenspezifischer Kapitalien nicht zu reflektieren (Hardin 1997: 74, 76 ff.; Littlewood 1999: 164; Parkin 1979: 47 f.; Rambo 1999)<sup>3</sup> und unhinterfragt vorauszusetzen und damit

als gegeben hinzunehmen. So bemerkt Arrow (1973: 3 f.): „I have spoken of personal characteristics that are ‚unrelated to productivity‘ and not ‚properly relevant‘. These terms imply definitions of product and of relevancy which are themselves value judgements or at any rate decisions by the scholar.“

Trotz dieser Vagheit in der Definition von Produktivität und der damit immer einhergehenden Wertimplikationen, wollen wir uns im Folgenden auf die Definition von Diskriminierung im Sinne Arrow's (1998, 1973) beziehen. Hinweise für eine Diskriminierung wären somit dann identifiziert, wenn Jugendliche mit einem bestimmten Migrationshintergrund schlechtere Platzierungschancen – selbst unter Kontrolle ihrer Produktivität – hinsichtlich einer Ausbildung haben als Personen ohne dieses Merkmal. Mit Blick auf den Übergang an der ersten Schwelle läge eine Diskriminierung demnach dann vor, wenn Jugendliche mit einem (beispielsweise) türkischen Migrationshintergrund selbst unter Kontrolle ihrer „Produktivität“ geringere Chancen im Zugang zu einer Berufsausbildung haben. Analog gilt dies natürlich ebenso für andere Status, wie weiterführende Schule oder spezifische Qualifizierungen im Übergangssystem.

## 2.2 Diskriminierung als „Resteffekt“

Nach der hier vorgeschlagenen Definition lassen sich Rückschlüsse auf eine Diskriminierung an der ersten Schwelle nur ziehen, wenn neben dem migrationspezifischen Strukturmerkmal Migrationshintergrund weitere theoretisch plausible Einflussfaktoren für eine ungleiche Platzierung in Ausbildung in einem Gesamtmodell mit kontrolliert werden. Würde sich hierbei ein „Resteffekt“<sup>4</sup> des Merkmals Migrationshintergrund identifizieren lassen, wäre dies – im Sinne des hier gewählten Vorgehens – ein Hinweis auf eine mögliche Diskriminierung an der ersten Schwelle (Granato/Kalter 2001: 508).

Die exakte Bestimmung des Ausmaßes des „Resteffekts“ setzt im Sinne Arrows voraus, dass die für den Übergang an der ersten Schwelle entscheidenden „Produktivitätsmerkmale“ des Jugendlichen angemessen kontrolliert werden. Eines der wichtigsten Produktivitätsmerkmale bildet im deutschen Ausbildungsmarkt das erreichte *Bildungsniveau* der Jugendlichen (Müller et al. 2002: 46 ff.). Es signalisiert den Stellenanbietern, was sie hinsichtlich der Leistungs- und Ausbildungsfähigkeit des Jugendlichen zu erwarten haben und welche „Bildungshistorie“ dem Jugendlichen „anhängt“. Folgen die Stellenanbieter dem meritokratischen Ideal, dürfte dem Migrationshintergrund unter Kontrolle dieses Produktivitätssignals kein substantieller Einfluss hinsichtlich der Chancen auf eine Ausbildung zukommen (Graff 1996; Nicaise/Bollens 2000; Solga 2005: 34 ff.). Insofern wären die obigen Beobachtungen (Abschnitt 1) zur gegenwärtigen Situation Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergang an der ersten Schwelle Resultat der unterschiedlichen Ausstattung an Bildungskapital.

Allerdings könnten auch weitere Einflussfaktoren bedeutsam werden, die im Sinne der hier präferierten engeren Definition von „Produktivität“ keine Bildungskapitalien darstellen. Deren Kontrolle wäre insbesondere dann gewinnbringend,



wenn sich trotz Kontrolle der Bildungskapitalien des Jugendlichen der erwartete „Roheffekt“ des Migrationshintergrunds nicht bzw. kaum verändert. Unter Einbeziehung weiterer Variablen könnte so der tatsächliche Einfluss des Migrationshintergrunds im Übergang von der Schule in den Beruf noch genauer abgeschätzt bzw. abgesichert werden (Kalter 2005).

Zunächst ist es theoretisch plausibel, dass das migrationsspezifische Prozessmerkmal *Sprachkompetenz* bzw. *Sprachpraxis* in der Ziellandsprache „Deutsch“ (Müller/Stanat 2006: 230) für die Einmündung in eine Ausbildung von zentraler Bedeutung ist. Der Sprache sollte im Hinblick auf die Integration in den Ausbildungsmarkt ein zentraler Stellenwert zukommen (Esser 2005). Die Jugendlichen müssen am Ausbildungsplatz mit den Kollegen ebenso wie mit den Kunden kommunizieren können. Je besser die Sprachfähigkeiten in der dominanten Sprache sind, umso leichter lässt sie sich in andere Kapitalien wie Bildungsabschlüsse oder ökonomisches Kapital konvertieren (Bourdieu 1983). Dementsprechend könnten Nachteile in der Platzierung am Ausbildungsmarkt auftreten, wenn Jugendliche nur in geringem Maß über die im Ausbildungsmarkt erwarteten Sprachfähigkeiten verfügen.<sup>5</sup>

Weiterhin dürften die ausbildungs- und berufsbezogenen *Pläne* der Jugendlichen entscheidenden Einfluss auf die Platzierung ausüben. Wir wollen hier die Handlungen der Jugendlichen als zielgerichtet begreifen, wobei die Realisierungswahrscheinlichkeiten der Pläne durch spezifische Handlungsressourcen und -restriktionen beschränkt sind (Esser 1999). Insofern könnten Ungleichheiten in der Platzierung im Übergang von der Schule in den Beruf Resultat aktueller bildungs-, ausbildungs- und arbeitsbezogener Pläne der Jugendlichen selbst sein, die auf ein Merkmal – wie dem Migrationshintergrund – zurückgehen. Damit wären über Nicht-Migranten und Migrantengruppen hinweg variierende Qualifikationserwartungen, Karriereorientierungen oder Beschäftigungsvorlieben, um nur einige Beispiele zu nennen, für unterschiedliche Zugänge verantwortlich.

Allerdings ist bei dieser eher individualisierenden Erklärung zu bedenken, dass derart spezifische Pläne immer auch mit anderen Merkmalen von Personen – wie z. B. deren Kapitalausstattung – korrespondieren. Eine betreffende Person könnte insofern einen spezifischen Plan haben, gerade weil sie über die zur Realisierung dieses Planes erforderlichen (kulturellen) Kapitalien verfügt (Granato/Kalter 2001). So könnte es für einen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (und nicht nur für diesen) durchaus rational sein, zunächst weiter zur Schule oder in eine Berufsvorbereitung zu gehen, wenn sich die Chancen auf eine Ausbildung aufgrund individueller oder struktureller Restriktionen eher gering darstellen. Der Weiterbesuch der Schule könnte zur Verbesserung des Schulabschlusses führen, die Berufsvorbereitung zur Überbrückung von Wartezeiten. Über diese „Umwege“ würden sich die Chancen auf eine Ausbildung schließlich erhöhen. Auf die verfolgte Fragestellung bezogen hieße das: Wird unter Kontrolle der Pläne der Effekt des Migrationshintergrunds signifikant verringert, wäre dies ein deutlicher Hinweis auf die Selbstselektion der Jugendlichen und nicht auf eine Diskriminierung. Generell interessant

ist in diesem Zusammenhang, dass bei der Diskussion um zentrale Variable für die Erklärung ethnischer Ungleichheit oder Diskriminierung individuelle Pläne bisher keinerlei Beachtung finden (vgl. hierzu exemplarisch die Diskussion zwischen Kalter 2005, 2006a; 2006b und Seibert/Solga 2005, 2006).<sup>6</sup>

Neben diesen individuellen Einflussfaktoren könnten schließlich auch *institutionelle und strukturelle Bedingungen* für die oben aufgezeigten Ungleichheiten im Übergang an der ersten Schwelle bedeutsam sein. Insbesondere im Hinblick auf die bisherige Diskussion zu Fragen der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verwundert es, dass in den Analysen nur selten auf strukturelle Faktoren Bezug genommen wird, obwohl diese zentrale externe Restriktionen bilden (Mills/Blossfeld 2005: 11).

In den folgenden Analysen geht es insbesondere darum festzustellen, ob ein eigenständiger Effekt des migrationspezifischen Strukturmerkmals Migrationshintergrund auch unter Kontrolle der signalisierten „Produktivität“ eines Jugendlichen vorliegt. Lässt sich ein eigenständiger Effekt des Migrationshintergrunds identifizieren soll weiterführend geprüft werden, ob dieser auch unter zusätzlicher Kontrolle von Sprachkompetenzen bzw. Sprachpraxis, Plänen, Kontextmerkmalen sowie dem Geschlecht und dem Alter erhalten bleibt. Dieser wäre ein eindeutiger Hinweis auf die Bedeutsamkeit des migrationspezifischen Strukturmerkmals Migrationshintergrund für die Platzierung im Übergang von der Schule in den Beruf.

### **3. Diskriminierung an der ersten Schwelle**

#### *3.1 Daten und Methoden*

Die empirischen Analysen stützen sich auf die Daten des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts. Dieses wurde mit dem Ziel aufgelegt, die Verläufe bildungsbenachteiligter Jugendlicher von der Schule in Ausbildung und Arbeit zu analysieren (Gaupp et al. 2004).

Die Erhebung der Daten fand an bundesweit 126 Hauptschulen und Hauptschulzügen von Gesamtschulen in bisher sechs Wellen statt. Insgesamt konnte eine Nettostichprobe von  $N = 3.922$  (Baseline) realisiert werden. In den Modellen zur Vorhersage der Übergangschancen in den Ausbildungs- oder Qualifizierungsmarkt 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 hinsichtlich der Modelvariablen gemacht haben. Hier befinden sich insgesamt noch 1.424 Personen im Sample.<sup>7</sup> Aufgrund der Anlage und der Aufgabenstellung der Untersuchung, war eine Zufallsstichprobe nicht realisierbar.<sup>8</sup> Dass es sich hierbei um keine Zufallsstichprobe handelt, ist jedoch für die verfolgte Fragestellung unproblematisch, da hier die Prüfung von Zusammenhangshypothesen im Vordergrund steht und nicht die Schätzung von Parametern der Grundgesamtheit (Diekmann 2004: 369). Der zentrale Vorteil der vorliegenden

Stichprobe besteht darin, dass gerade für diese hier betrachtete Untersuchungsgruppe – nämlich Hauptschülerinnen und Hauptschüler –, die in allen bisherigen Bevölkerungsstichproben unterrepräsentiert (Solga 2005) bzw. auffallend gering vertreten ist, erstmalig umfangreiche Daten vorliegen. Ein weiteres Plus des Datensatzes ist, dass an einer relativ homogenen Gruppe von Jugendlichen (Hauptschülerinnen und Hauptschüler) der Effekt des Strukturmerkmals Migrationshintergrund für die Platzierung im Übergang von der Schule in Ausbildung unter Kontrolle weiterer zentraler Drittvariablen geprüft werden kann.

Zur Abbildung der Positionierung an der ersten Schwelle werden vier Alternativen verwendet: Schule (S), Berufsvorbereitung (BV)<sup>9</sup>, Ausbildung und Lehre (AB)<sup>10</sup>, nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung (NE)<sup>11</sup>.

Der Migrationshintergrund wurde aus Angaben zum Herkunftsland 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. Ein für die Analysen ausreichend großes N liegt hierbei für Jugendliche mit türkischem (TUR), italienischem (ITA), ex-jugoslawischem (EX-JUG) Migrationshintergrund und Jugendliche aus den Staaten der GUS vor.

Als Maß für die Produktivität werden der erreichte Bildungsabschluss des Jugendlichen, die Deutsch- und die Mathematiknote im letzten Schulbesuchsjahr berücksichtigt. Hinsichtlich des Bildungsabschlusses werden vier Abschlussniveaus unterschieden: (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.

Als Indikator für das kulturelle Kapital „Sprachpraxis“ wurden Angaben der Jugendlichen zur Sprache zuhause verwendet. Auf die Frage, welche Sprache die Jugendlichen zuhause normalerweise sprechen, konnten die Jugendlichen folgendermaßen antworten: „nur deutsch“, „nur eine andere Sprache“, „deutsch und eine andere Sprache“ oder „mehrere andere Sprachen“. Die Ausprägungen „eine andere Sprache“ und „mehrere andere Sprachen“ wurden zu einer Kategorie zusammengefasst: (1) nur deutsch, (2) deutsch und eine andere Sprache und (3) nur eine andere Sprache/mehrere andere Sprachen. Als Referenzkategorie fungiert die Ausprägung „nur deutsch“.

Als ein einfacher 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 gehen wollen. Falls keine der Kategorien zutraf, 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 folgende Ausprägungen: (1) weiß noch nicht/erst einmal arbeiten/jobben, (2) Berufsvorbereitung, (3) weiterführende Schule und (4) Ausbildung/Lehre.

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 jeweiligen Bundesländer, in den die Jugendlichen befragt wurden, in den Analysen berücksichtigt.<sup>12</sup> Nach Regionen unterteilt variieren Angebot und Nachfrage oftmals deutlich. Ebenso spielt das jeweilige Bundesland – mit seinen jeweils spezifischen Charakteristiken der Übergangsregime und Unterschieden in der Förderstruktur – eine zentrale Rolle für die Einmündungschancen in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt. Folgende Ausprägungen für die Bundesländer wurden berücksichtigt: (1) Berlin, Hamburg und Bremen, (2) Schleswig-Holstein und Niedersachsen, (3) NRW, (4) Hessen, (5) Rheinland-Pfalz, (6) Bayern, (7) Thüringen, Sachsen und Brandenburg und (8) Baden-Württemberg als Referenzkategorie. Für die Ausprägungen 1, 2 und 7 wurden aufgrund der geringen Zellbesetzungen die jeweiligen Städte bzw. Bundesländer zusammengefasst. Schließlich gibt es Hinweise auf die Bedeutung des besuchten Schultyps (1) Gesamtschule und (2) Hauptschule (Referenzkategorie) bei der Platzierung (Diefenbach 2003). Diese strukturellen Variablen sollen – im Hinblick auf den Erhebungszeitraum 2004 – ebenfalls kontrolliert werden.

Last but not least sind ebenso das Geschlecht (1) weiblich und (2) männlich sowie das Alter gruppiert in die Berechnungen einzubeziehen.

Zur Berechnung und Modellierung der Chancenverhältnisse für die jeweiligen Status kommt das multinominale Logit-Modell in Frage. Mit Hilfe dieses Modells wird der Einfluss der oben diskutierten Faktoren 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 Realisierungschancen der entsprechenden Alternativen von diesen Faktoren abhängig sind. Den Annahmen des Modells entsprechend, ist davon auszugehen, dass den Jugendlichen die möglichen Übergangsalternativen mit Schule, Berufsvorbereitung, Ausbildung und Lehre, nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung prinzipiell gleichermaßen zugänglich sind. Da sich in einem multinominalen 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/Hagenaars/Kühnel 1997: 300).

### 3.2 Deskriptive Ergebnisse

Tabelle 1 informiert zunächst über die Verteilung der in die Analysen einbezogenen Variablen, differenziert nach dem jeweiligen Migrationshintergrund in der hier vorliegenden Stichprobe.

**Tabelle 1:** Randverteilung der individuellen Modellvariablen nach Art des Migrationshintergrunds (Mittel- bzw. Prozentwerte gerundet)

	kein Migrationshintergrund	Italien	Ex-Jugo- slawien	GUS	Türkei
<b>Platzierung</b> ( $\Phi = .22^{**}$ )					
Schule	30	42	33	42	39
Berufsvorbereitung	22	26	31	32	33
Ausbildung/Lehre	40	21	25	22	19
nicht erwerb./keine Ausbild.	8	11	11	4	9
<b>Produktivität</b>					
<i>Bildungsabschluss</i> ( $\Phi = .19^{**}$ )					
kein Abschluss	15	15	15	20	16
HSA	42	58	56	44	44
qualifizierter HSA	18	21	25	22	25
RS-Abschluss	25	6	4	14	15
<i>Deutschnote</i> ( $\Phi = .17^{**}$ )					
Mittelwert	2,25	2,35	2,24	2,07	2,38
<i>Mathematiknote</i> ( $\Phi = .13^*$ )					
Mittelwert	2,14	2,17	2,04	2,31	2,43
<b>Sprache*</b> ( $\Phi = .17^{**}$ )					
nur deutsch		17	7	9	4
Deutsch/andere Sprache		69	81	71	73
eine/mehrere Sprachen		14	12	20	23
<b>Pläne</b> ( $\Phi = .19^{**}$ )					
weiß noch nicht/Jobben	6	11	11	11	9
Berufsvorbereitung	13	14	7	12	20
Schule	24	30	39	23	34
Ausbildung/Lehre	57	46	44	54	37
<b>Geschlecht</b> ( $\Phi = .04$ )					
Frauen	45	50	53	44	47
Männer	55	50	47	56	53
<b>Alter</b>					
Mittelwert ( $\Phi = .16^{**}$ )	15,7	15,4	15,6	15,9	15,7
insgesamt (n)	788	66	75	242	253

Quelle: DJI Übergangspanel 2008

Abkürzungen: HSA = Hauptschulabschluss, RS-Abschluss = Realschulabschluss;

Anmerkungen: Bei \*\* Koeffizienten signifikant auf dem 0,01 Niveau;  $N=1424$ ; \*  $\Phi$ -Wert wurde nur über Migrantengruppen hinweg berechnet, 100 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sprechen nur Deutsch

Wie bereits in der Einleitung ausgeführt zeigt sich, dass sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund insbesondere der Zugang zu einer Ausbildung/Lehre als schwieriger darstellt, als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies betrifft Jugendliche mit italienischem, ex-jugoslawischem und türkischem Migrationshin-

tergrund sowie Jugendliche aus den Staaten der GUS nahezu gleichermaßen. Bei der allgemeinbildenden Schule treten im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund insbesondere Unterschiede zwischen Jugendlichen mit türkischem, GUS oder italienischem Migrationshintergrund auf. Ebenfalls Unterschiede finden sich bei der Berufsvorbereitung. Jugendliche mit Migrationshintergrund münden hier durchweg häufiger ein als Jugendliche ohne einen solchen Hintergrund. Bei dem Status nicht erwerbstätig/keine Ausbildung gibt es wahrnehmbare Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus der GUS und den übrigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Insbesondere die Jugendlichen mit italienischem und ex-jugoslawischem Hintergrund verfügen vergleichsweise häufiger über einen Hauptschulabschluss (nicht qualifiziert). Ebenfalls auffallend sind bei den erreichten Bildungsabschlüssen die Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationhintergrund. Letztere haben auffallend häufiger einen Realschulabschluss erreichen können. Am deutlichsten sind hier die Unterschiede der Jugendlichen mit italienischem und ex-jugoslawischem Migrationshintergrund zu denjenigen ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der Deutschnote sind die Unterschiede eher gering. Den besten Mittelwert erreichen hier die Jugendlichen aus den GUS-Staaten, den schlechtesten Jugendliche mit italienischem und türkischem Migrationshintergrund. Bei der Mathematiknote sind es wiederum die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund, die den schlechtesten Mittelwert aufweisen.

Über zwei Drittel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen Deutsch und eine andere Sprache. Das Aufwachsen in bilingualen Kontexten ist hier die Norm. Dementsprechend interessant ist, dass zwischen 17 Prozent bei den Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund und nur 4 Prozent bei den Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund ausschließlich Deutsch sprechen.<sup>13</sup>

Bei den beruflichen bzw. ausbildungsbezogenen Plänen zeigt sich zunächst, dass ein ähnlich hoher Anteil von Jugendlichen aus der GUS Pläne wie die Gruppe ohne Migrationshintergrund aufweist. Die übrigen Migrantengruppen unterscheiden sich insbesondere von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der Pläne für einen weiteren Schulbesuch oder Ausbildung/Lehre. Ein Plan für Ausbildung/Lehre findet sich vergleichsweise seltener, derjenige für Schule vergleichsweise häufiger. Auffallend sind die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund: Sie wollen vergleichsweise am seltensten eine Ausbildung dafür aber am häufigsten eine Berufsvorbereitung beginnen.

Hinsichtlich des Geschlechts finden sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen. Am jüngsten sind im Mittel die Jugendlichen mit italienischem Migrationshintergrund, am ältesten die Jugendlichen aus den Staaten der GUS.

### 3.3 Multivariate Analysen

Entsprechend der hier verfolgten Forschungsfrage ist insbesondere von Interesse, ob sich ein schlechterer Zugang zu Ausbildung/Lehre auch dann noch auf den Migrationshintergrund zurückführen lässt, wenn die „Produktivität“ der Jugendlichen – gemessen über den erreichten Bildungsabschluss, der Deutsch- und der Mathematiknote – kontrolliert wird. Dementsprechend soll zunächst ein Modell (Modell 1) geprüft werden, indem nur der Migrationshintergrund berücksichtigt wird. Anschließend wird ein Modell getestet, in das neben dem Migrationshintergrund auch die Produktivität Eingang findet (Modell 2). In einem dritten Schritt werden dann zusätzlich die übrigen vermuteten Einflussfaktoren in das Modell aufgenommen (Modell 3). Um schließlich die Rolle des kulturspezifischen Merkmals „Sprache“ bzw. „Sprachpraxis innerhalb der Familie“ zu prüfen, wird das Endmodell unter Einbeziehung der Sprachvariable ausschließlich nur auf der Ebene der Gruppen mit Migrationshintergrund getestet.

Hinweise auf eine Diskriminierung im Übergang wären – im Hinblick auf das hier unter Bezug auf Arrow vorgeschlagene Verständnis von Diskriminierung – identifiziert, wenn der spezifische Migrationshintergrund oder die Herkunftssprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle der Produktivität und der übrigen plausiblen Faktoren Effekte auf die Platzierung haben. In den folgenden Modellen wurden für jede der einbezogenen Prädiktoren jeweils sechs Koeffizienten für die entsprechenden Chancenverhältnisse (odds-ratio) geschätzt.

Tabelle 2 enthält die Ergebnisse der multinominalen Logit-Analyse für die Platzierung in verschiedenen Status an der ersten Schwelle, wobei hier zunächst nur der Migrationshintergrund berücksichtigt wird (Modell 1).

**Tabelle 2:** *Einflüsse des Migrationshintergrunds auf die Platzierung an der ersten Schwelle (multinomiale Regression; entlogarithmierte Regressionsparameter  $Exp(b)$ )*

		<i>AB vs. S</i>	<i>AB vs. BV</i>	<i>AB vs. NE</i>	<i>S vs. BV</i>	<i>S vs. NE</i>	<i>BV vs. NE</i>
Migration (Ref.: kein Migrationshint.)	Italien	0,39**	0,47*	0,41 <sup>+</sup>	1,22	1,05	0,87
	Ex-Jugoslawien	0,58	0,46*	0,50	0,80	0,83	1,03
	GUS	0,39**	0,38**	0,72	0,97	2,70**	2,79**
	Türkei	0,37**	0,33**	0,42**	0,88	1,14	1,29
Konstante (b)		0,27	0,57	1,59	0,30	1,33	1,03
<i>Modell <math>Chi^2 / df</math></i>				<i>71,5 / 12**</i>			
<i>McFadden's Pseudo-R<sup>2</sup></i>				<i>.02</i>			

*Abkürzungen:* AB = Ausbildung, S = Schule, BV = Berufsvorbereitung, NE = nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung

*Anmerkungen:* Bei <sup>+</sup>  $p < .07$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; N=1424

Hinsichtlich der geschätzten Koeffizienten erkennt man, dass die Chancen auf eine Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechter sind. Insbesondere betrifft dies Jugendliche mit italienischem und türkischem Migrationshintergrund und Jugendliche aus der GUS. So betragen beispielsweise die bedingten Chancen (odds ratio) der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu Jugendlichen ohne einen Migrationshintergrund nur das 0,37fache für eine Ausbildung vs. eines weiteren Schulbesuchs, das 0,33fache für eine Ausbildung vs. einer Berufsvorbereitung und das 0,42fache für eine Ausbildung vs. nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung. Interessante Effekte ergeben sich weiterhin für die Jugendlichen aus der GUS. Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund haben sie bessere Chancen auf einen weiteren Schulbesuch oder auf eine Berufsvorbereitung vs. dem Verbleib in nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung. Die Gesamterklärungskraft des Modells bleibt eher gering (McFadden's Pseudo- $R^2 = ,02$ ).

Um die Rolle möglicher Diskriminierung im Übergang von der Schule in den Beruf zu prüfen, wird in einem weiteren Modell (Modell 2) zusätzlich die „Produktivität“ der Jugendlichen berücksichtigt (Tabelle 3).

Wie an den Modellwerten in Tabelle 3 abzulesen ist, erhöht sich durch die Einbeziehung der Variable Produktivität die Erklärungskraft des Modells (McFadden's Pseudo- $R^2 = 0,06$ ).

**Tabelle 3:** *Einflüsse des Migrationshintergrunds unter Kontrolle der Produktivität auf die Platzierung an der ersten Schwelle (multinominale Regression; entlogarithmierte Regressionsparameter  $Exp(b)$ )*

		AB vs. S	AB vs. BV	AB vs. NE	S vs. BV	S vs. NE	BV vs. NE
Migration (Ref.: kein Migrationsh.)	Italien	0,39**	0,54	0,43 <sup>+</sup>	1,38	1,09	0,79
	Ex-Jugoslavien	0,64	0,52	0,49	0,82	0,77	0,94
	GUS	0,38**	0,38**	1,07	0,99	2,76**	2,79**
	Türkei	0,34**	0,35**	0,43**	1,04	1,27	1,22
Schulabschluss (Ref.: HSA) und Noten	kein Abschl.	0,31**	0,38**	0,37**	1,18	1,16	0,98
	qualifizi. HSA.	0,94	1,33	1,79	1,42	1,85	1,30
	RS-Abschluss	1,29	2,55**	1,73	1,98**	1,14	0,57
	Mathematiknote	0,98	0,69**	0,83*	0,70**	0,74	1,12
	Deutschnote	1,38**	0,95	0,91	0,69**	0,66**	0,96
Konstante (b)		-0,28	1,44	2,18	1,72	2,46	0,74
Modell $Chi^2 / df$				210,1 / 27**			
McFadden's Pseudo- $R^2$				.06			

*Abkürzungen:* AB = Ausbildung, S = Schule, BV = Berufsvorbereitung, NE = nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung; HSA = Hauptschulabschluss; RS Abschluss = Realschulabschluss

*Anmerkungen:* Bei +  $p < .07$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ;  $N=1424$



Hinsichtlich des Bildungs- bzw. Schulabschlusses gilt, dass die Chancen für eine Ausbildung/Lehre insbesondere gegenüber den Optionen Schule oder Berufsvorbereitung schlechter sind, je eher die hier betrachteten Jugendlichen über keinen Schulabschluss verfügen.

Ein Realschulabschluss verbessert die Chancen auf eine Ausbildung/Lehre oder einen weiteren Schulbesuch gegenüber der Einmündung in eine Berufsvorbereitung. Bei der Mathematik- und Deutschnote ergeben sich folgende Effekte. Hinsichtlich der Platzierung in eine Ausbildung/Lehre ist interessant, dass sich die Chancen auf eine Ausbildung/Lehre versus Schule verbessern, je schlechter die Deutschnote ist. Umgekehrt verringert eine schlechte Mathematiknote die Chancen auf eine Ausbildung/Lehre versus einer Berufsvorbereitung und dem Status nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung. Schließlich haben es Jugendliche mit einer schlechten Deutschnote schwerer, weiter zur Schule zu gehen versus in eine Berufsvorbereitung oder in den Status nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung einzumünden. Damit zeigt sich auch hier das in der Bildungsforschung gängige Standardergebnis, dass den Bildungszertifikaten eine bedeutsame Rolle bei der Platzierung an der ersten Schwelle zukommt. Allerdings bleiben die Effekte des jeweiligen Migrationshintergrunds nahezu erhalten.

Hinsichtlich der Frage von Diskriminierung im Übergang von der Schule in den Beruf ist festzuhalten, dass sich das Ausmaß der Effekte für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch unter Kontrolle der Produktivität kaum verändert. Die Koeffizienten bleiben – außer im Falle der Chancen von Jugendlichen mit italienischem und ex-jugoslawischem Hintergrund auf eine Ausbildung vs. einer Berufsvorbereitung – beträchtlich und signifikant. Das bedeutet, dass die unterschiedlichen Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auf den Migrationshintergrund *und* die Produktivität – d. h. der Art der Ausstattung an Bildungskapital – zurückzuführen sind und eben nicht nur auf die Produktivität allein.

Wie verhält es sich, wenn neben der Produktivität die übrigen (möglichen) Einflussfaktoren kontrolliert werden? Betrachten wir Tabelle 4 (Modell 3).

Es handelt sich hierbei nicht um das Ausgangs-, sondern um das *Kernmodell*, da zum Zwecke der Sparsamkeit der Modellierung alle nichtsignifikanten Variablen – das betrifft das Geschlecht, den Schultyp und die Angebots-Nachfrage-Relation in Bezug auf Ausbildungsplätze – des Ausgangsmodells ausgeschlossen wurden (siehe auch die Anmerkungen zu Tabelle 4). Betrachtet man die jeweiligen Modelle, erkennt man zunächst deutlich, dass auch in diesem komplexeren Modell – trotz einiger Veränderungen in den einzelnen Koeffizienten – der Einfluss des jeweiligen Migrationshintergrunds generell erhalten bleibt. *Damit kann die empirische Relevanz der These möglicher Diskriminierungen im Übergang von der Schule in Ausbildung nicht in Frage gestellt werden.*

Betrachten wir die Effekte der übrigen Modellvariablen noch etwas genauer. Auffallend, aber keineswegs überraschend ist der starke Einfluss der Pläne der Jugendlichen auf die Chancen der Realisierung einer Ausbildung. Pläne für Berufs-

vorbereitung, weiterführende Schule oder kein klarer Plan bzw. einer für Arbeit/Jobben verringern beträchtlich die Chancen auf eine Ausbildung.

**Tabelle 4:** Einflüsse des Migrationshintergrunds unter Kontrolle der Produktivität und der übrigen Modellvariablen auf die Platzierung an der ersten Schwelle (multinominale Regression;  $Exp(b)$ )

		AB vs. S	AB vs. BV	AB vs. NE	S vs. BV	S vs. NE	BV vs. NE
<i>Migration</i> (Ref. kein Migrationsh)	Italien	0,38*	0,56	0,34*	1,46	0,89	0,61
	Ex-Jugoslavien	0,66	0,52 <sup>+</sup>	0,49	0,78	0,74	0,95
	GUS	0,21**	0,32**	0,74	1,51	3,39**	2,31*
	Türkei	0,47**	0,42**	0,53*	0,91	1,15	1,26
<i>Schulabschluss</i> (Ref. HSA) und Noten	kein Abschl.	0,12**	0,31**	0,23**	2,48**	1,91 <sup>+</sup>	0,77
	qual. HSA.	0,96	1,38	1,77	1,43	1,83 <sup>+</sup>	1,28
	RSAbschluss	1,72*	2,68**	1,48	1,56	0,86	0,55
	Mathematik	0,98	0,73**	0,80	0,75**	0,82	1,10
	Deutsch	1,02	0,87	0,82	0,85	0,80	0,94
<i>Pläne</i> (Ref. Ausb./ Lehre)	weiß nicht/jobben	0,40**	0,39**	0,41*	0,99	1,02	1,03
	BV	0,21**	0,19**	0,43*	0,89	1,98 <sup>+</sup>	2,22*
	S	0,05**	0,25**	0,12**	5,55**	2,70**	0,49*
<i>Alter</i> (Ref. 17- 19)	14 bis 15	0,41**	0,76	0,70	1,84*	1,71	0,93
	16	0,56*	0,68	0,57	1,22	1,03	0,85
<i>Bundesländer</i> (Ref. Baden-Württemberg)	Berlin/Hamburg/ Bremen	0,34**	1,03	0,26**	3,03**	0,78	0,26**
	Schleswig- Holstein/ Niedersachsen	0,50*	1,20	1,61	2,34**	3,22*	1,34
	Nordrhein- Westfalen	0,58 <sup>+</sup>	1,05	0,56	1,81*	0,96	0,53
	Hessen	0,34**	0,77	1,17	2,23**	3,28*	1,52
	Rheinland-Pfalz	0,68	0,68	0,72	1,01	1,06	1,05
	Bayern	2,42**	1,32	1,37	0,55*	0,57	1,04
	Thüringen/Brandenburg/ Sachsen	0,64	0,90	0,48	1,40	0,75	0,54
	Konstante (b)	2,38	2,20	3,62	-0,17	1,24	1,41
<i>Modell <math>\chi^2 / df</math></i>				651,5 / 63**			
<i>McFadden's Pseudo-R<sup>2</sup></i>				.18			

*Abkürzungen:* AB = Ausbildung, S = weiterführende Schule, BV = Berufsvorbereitung, NE = nicht erwerbstätig/nicht in Ausbildung; HSA = Hauptschulabschluss; RSAbschluss = Realschulabschluss.

*Anmerkungen:* Bei <sup>+</sup>  $p < .07$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; Variablen Geschlecht, Schultyp, Angebot-Nachfrage-Relation sowie sozio-ökonomischer Status der Eltern aufgrund Nicht-Signifikanz aus dem Kernmodell ausgeschlossen; wegen zu geringem N Stadtstaaten Berlin, Hamburg und Bremen sowie Bundesländer Thüringen, Brandenburg und Sachsen zu einer Kategorie zusammengefasst; N = 1424

Entsprechend dem Korrespondenzprinzip (Ajzen/Fishbein 1980) ist der Einfluss der Pläne dann am stärksten, wenn es um die Entscheidung zwischen den betreffenden präferierten Alternativen geht. Jugendliche, die z. B. auf eine weiterführende Schule gehen wollen, münden dementsprechend seltener in eine Ausbildung oder Berufsvorbereitung ein. Etwas schwächer aber in die gleiche Richtung wirkt ein Plan für Berufsvorbereitung.

Ähnlich verhält es sich bei Ausbildung vs. einer Berufsvorbereitung. Die Chancen auf eine Ausbildung verringern sich deutlich, wenn der betreffende Jugendliche eher auf eine weiterführende Schule gehen oder eine Berufsvorbereitung beginnen möchte. Wünschen die Jugendlichen die Option „Schule“, erhöhen sich die Chancen für die Platzierung in einer Schule vs. Berufsvorbereitung oder einer Nichterwerbstätigkeit. Schließlich erhöhen sich die Chancen auf eine Nichterwerbstätigkeit, wenn die Jugendlichen nach Verlassen der Schule zunächst eine Berufsvorbereitung beginnen wollen.

Je jünger die Jugendlichen sind, desto geringer sind die Chancen für eine Ausbildung/Lehre vs. Schule. Ebenso verringern sich die Chancen für eine Berufsvorbereitung.

Die Wirkung struktureller Einflüsse bleibt – ausgenommen die Variable Bundesländer – vergleichsweise gering. So spielt die Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsplätzen als auch der Besuch einer Gesamt- vs. einer Hauptschule keine Rolle für die Platzierungschancen. Insofern gibt es kontextuelle Effekte auf die jeweiligen Platzierungschancen, die auf Besonderheiten der Übergangsregime der jeweiligen Bundesländer hindeuten.

Vergleicht man abschließend die Pseudo- $R^2$ -Werte der Modelle 1 bis 3 erkennt man, dass die Erklärungskraft auffallend steigt. Die stärkste Verbesserung ergibt sich dabei von Modell 2 zu Modell 3 (McFadden's Pseudo- $R^2$  von .06 im Modell 2 auf .18 im Modell 3). Neben dem Migrationshintergrund und der Produktivität kommt ebenso den Plänen der Jugendlichen sowie der Ländervariablen eine besondere Rolle bei der Erklärung der Platzierung nach Verlassen der Schule zu.

Schließlich wurde geprüft, ob die Sprachpraxis – neben der Deutschnote – als indirektes Maß für die Sprachfertigkeiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund für die Platzierung an der ersten Schwelle bedeutsam ist. Hierzu wurden die übrigen Modellvariablen angefangen bei der Produktivität stufenweise in das Modell einbezogen. Das Ergebnis lässt sich knapp zusammenfassen: Es zeigt sich – schon im ersten Schritt bei der Kontrolle der Produktivität – kein Einfluss der Sprachpraxis im Elternhaus, d. h. hinsichtlich der Platzierung an der ersten Schwelle spielt es bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund offensichtlich keine Rolle, ob sie ausschließlich Deutsch, Deutsch und eine anderer Sprache oder eine bzw. mehrere andere Sprachen zuhause sprechen.

#### 4. Diskussion

Zu den zentralen Ergebnissen der vorliegenden Analysen zählt, dass der spezifische Migrationshintergrund der Jugendlichen die Realisierungschancen für die jeweiligen Status an der ersten Schwelle direkt beeinflusst. Dieser Effekt bleibt auch unter Kontrolle der Produktivität und weiteren Ausstattungs- und Kontextmerkmalen bestehen: Das bedeutet, dass sich selbst bei annähernd gleicher Produktivität, gleichen Plänen, gleichem Alter und gleicher regionaler Herkunft schlechtere Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Zugang zu Ausbildung/Lehre im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund ergeben. Im Hinblick auf die hier in Anlehnung an Arrow verwendete „Resteffekt“-Konzeption von Diskriminierung ist somit eine notwendige Bedingung im Hinblick auf Diskriminierungsspuren im Übergang von der Schule in eine Ausbildung gegeben.

Klar dürfte jedoch sein, dass die über den Resteffekt identifizierten Diskriminierungsspuren zunächst einmal nur Anhaltspunkte für mögliche Diskriminierung und letztlich nur einen von vielen möglichen Ansätzen zur Prüfung dieses Problems bieten. So konnten mit dem vorliegenden begrenzten Datenset keine anderen Faktoren wie z. B. die ethnische Struktur von Netzwerken oder Kontextbedingungen im Sinne der jeweiligen Übergangsregime in den jeweiligen Bundesländern und der Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen angemessen kontrolliert werden. Gerade letztere wären notwendig, um Aussagen hinsichtlich der Rolle institutioneller Barrieren oder Hindernisse zu treffen. Nur wenn man ausschließen könnte, dass keine der nicht in den vorgestellten Modellen inkorporierten Faktoren von Bedeutung sind, könnte man tatsächlich gesichert auf eine Diskriminierung schließen. Eben sowenig liegen bisher belastbare Daten vor, die z. B. die Rekrutierungspraxis von Anbietern an der ersten Schwelle oder das Verhalten von anderen zentralen Agenten (z. B. Berater in den Arbeitsagenturen, Sozialarbeiter etc.) im Übergang von der Schule in Ausbildung genauer in den Blick nehmen. Hier besteht – abgesehen von einigen vereinzelt Fallstudien – ein auffallendes Defizit in der bisherigen Forschung. Die stringente Verbindung solcher Daten mit den Merkmalen und Voraussetzungen der Jugendlichen, deren schulische Herkunft und den entsprechenden Kontextbedingung vor Ort bzw. in der Region wäre – gerade für die vorliegende Fragestellung – äußerst viel versprechend.

Selbst wenn man gesichert davon ausgehen könnte, dass die gefundenen Effekte tatsächlich auf Diskriminierung von Akteuren zurückzuführen sind, stellt sich die Frage, wie diese Diskriminierung zu erklären sei. Wie die mittlerweile kaum mehr zu überschauende sozialpsychologische Forschung zeigt, kommen hier möglicherweise individuelle oder kollektiv geteilte Stereotype oder Vorurteile in Frage, die diese Diskriminierung bewirken. Ebenso finden sich in der Ökonomie Ansätze – wie z. B. Beckers *tastes of discrimination* (Becker 1971) oder Ansätze zur *statistischen Diskriminierung* (England 1992) –, die Diskriminierung auf das benachteiligende Verhalten von Akteuren zurückführen. Bei all diesen Konzepten stellt sich jedoch sofort die weitergehende Frage, durch welche Faktoren derartige Dispositi-

onen erklärt werden können. Ohne weitere und meist äußerst komplexe Zusatzannahmen – die dazu noch vielfach umstritten sind – kann das Problem „Diskriminierung“ bisher auch hier nicht zufrieden stellend erklärt werden.

Generell überraschen die Ergebnisse hinsichtlich der sprachlichen Ressourcen: weder die Sprache bzw. Sprachpraxis zuhause noch die Sprachkompetenzen in der Ziellandsprache „Deutsch“ – gemessen über die Deutschnote im letzten Schuljahr – spielen für die Platzierung nach der Schule – d. h. hinsichtlich der strukturellen Integration in den Ausbildungsmarkt – eine substantielle Rolle. Dieses Ergebnis ist nicht vereinbar mit der starken Betonung der Bedeutung von Sprache für die Integration in die Zielgesellschaft. Allerdings wurden hier nicht die Wirkungen der Sprachfertigkeiten bzw. der Sprachpraxis im Hinblick auf Aspekte der sozialen Integration untersucht. Es könnte durchaus sein, dass für die strukturelle Integration in den Ausbildungsmarkt tatsächlich andere Faktoren – wie im vorliegenden Fall – von Bedeutung sind, im Unterschied dazu jedoch die soziale Integration viel stärker von den sprachlichen Fertigkeiten abhängt. Eine Diskussion um die strukturelle Integration von Auszubildenden oder Arbeitskräften müsste demnach nicht zwangsläufig auch eine Diskussion um die Rolle der Sprache mit einschließen, wie sich in Zeiten von Arbeitskräftemangel bzw. der damit verbundenen Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften (zumindest galt dies in der Vergangenheit) durchaus belegen lässt.

Weiterhin sollte bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass neben dem Bildungsabschluss übergangsbezogene Pläne der Jugendlichen einen bedeutsamen Einflussfaktor bilden. Gerade dieses Ergebnis unterstreicht, wie wichtig die Erfassung und Kontrolle der ausbildungs- und berufsbezogenen Pläne – gerade auch mit Blick auf die Such-, Informations- und Investitionsstrategien – bei der Erklärung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Arbeit sind und eröffnet zudem die Kritik an der bisherigen Forschung zu diesem Problemfeld.

Konsistent mit der bisherigen Forschung stellen sich die Ergebnisse hinsichtlich der Wirkung des Bildungsabschlusses dar. Gute schulische Voraussetzungen bilden einen zentralen Faktor für die gelingende Einmündung in eine Ausbildung/Lehre im Übergang von der Schule in den Beruf.

Generell verweisen die vorliegenden Ergebnisse auf neue Forschungsperspektiven. Warum wurden z. B. die Pläne der betreffenden Akteure bei der Erklärung ethnischer Ungleichheit bisher vernachlässigt? Ihnen kommt bei der Erklärung der Statusrealisierung im Anschluss an die Schule eine zentrale Bedeutung zu. Offensichtlich entscheiden sich die Jugendlichen am Übergang für eine bestimmte Alternative, wobei die Pläne über den Zeitraum der letzten beiden Schuljahre an die gegebenen internen und externen Restriktionen angepasst werden. Insofern wäre es ausgesprochen gewinnbringend, den Prozess der Alternativwahrnehmung, -bewertung und -entscheidung im letzten Schuljahr aus entscheidungstheoretischer Perspektive genauer in den Blick zu nehmen.

Schließlich bleibt zu fragen, warum bei einem Großteil der Untersuchungen zu Fragen von Diskriminierung – insbesondere auch im Übergang von der Schule in

den Beruf – Kontexteffekte wie die Situation lokaler, regionaler oder überregionaler Arbeitsmärkte, Aspekte lokaler oder regionaler Übergangsregime, Arbeitslosenquote, Versorgungsquote an äquivalenten Angeboten zum dualen System u. ä. bisher weder theoretisch diskutiert geschweige denn in komplexe Erklärungsmodelle sinnvoll integriert werden.

In diesem Beitrag konnten nicht nur Hinweise dafür erbracht werden, dass sich entgegen den oftmals stattfindenden Beteuerungen durchaus Diskriminierungsspuren an der ersten Schwelle finden lassen, sondern dass neben der Produktivität auch die Pläne und der regionale Kontext für die Einmündungschancen von zentraler Bedeutung sind. Insofern ist die vorliegende Studie nicht nur als ein erster Stein im Diskriminierungspuzzle am Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. in den Beruf zu werten, sondern ebenso als ein Stein des Anstoßes, sich stärker als bisher mit der Analyse bzw. Erklärung der ungleichen Zugänge an der ersten Schwelle zu beschäftigen.

### Anmerkungen

- 1 Danken möchte ich Nora Gaupp, Tilly Lex, Birgit Reißig und Frank Braun aus dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“ des DJI sowie dem BMFSFJ, ohne deren Unterstützung diese Studie nicht möglich gewesen wäre. Weiterhin danke ich Solvejg Jobst für hilfreiche Hinweise und Kommentare.
- 2 Hinsichtlich der Rolle von Ausstattungsmerkmalen existiert eine kaum mehr zu überblickende Literatur. Der interessierte Leser sei u. a. auf Esser 1999; Gillborn 1990; Granato/Kalter 2001; Hardin 1997; Littlewood 1999; Rambo 1999 verwiesen.
- 3 Hierbei wird keine Bewertung vorgenommen, inwieweit diese Perspektive gerechtfertigt ist oder nicht. Die Frage nach Erhalt, Veränderung oder Aufgabe von sozialen Spezifiken von am Austausch beteiligten (Interessen-) Gruppen stellt sich immer und wird je nach kontextuellen Bedingungen, Interessen und Ressourcen der Beteiligten zu Gunsten einer, zu Gunsten beider oder zu keiner Seite Gunsten entschieden.
- 4 Die Aufklärung von „Rest“-Effekten eines (askriptiven) Merkmals wie des Migrationshintergrunds bietet noch keine Erklärung dafür, warum ein Merkmal wie der Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in den Beruf eine Rolle spielen sollte. Da dies im Rahmen des hier gewählten Ansatzes nicht zu beantworten ist und die Behandlung solcher Erklärungen den Rahmen sprengen würde, sei an dieser Stelle auf folgende Quellen verwiesen: Zur Frage der *tastes for discrimination* siehe Becker (1971); zur Frage *statistischer Diskriminierung* siehe (England 1992), zur Frage *institutioneller Diskriminierung* siehe (Gomolla/Radtke 2002).
- 5 Eine gewisse Heterogenität im Grad der nachgefragten Kompetenzen muss hier allerdings berücksichtigt werden. Denn ebenso kann es sein, dass nicht nur Sprachkompetenzen in der dominanten Sprache „Deutsch“, sondern auch subkulturelle oder ethnien-spezifische Sprachressourcen am Ausbildungsmarkt nachgefragt werden. So könnte es für eine Arzthelferin in Kreuzberg von Nutzen sein, z. B. Türkisch zu sprechen.
- 6 Wie die jüngste Diskussion zur Erklärung ethnischer Diskriminierung zeigt, kommt ebenfalls dem Netzwerk von Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine zentrale Rolle bei der Erklärung ethnischer Unterschiede in den Arbeitsmarkt zu (Kalter 2006b: 148; Park/Burgess 1972). Dieser Indikator wurde erst in späteren Wellen in die Untersuchung aufgenommen. Eine Prüfung kann hier somit nicht erfolgen.

- 7 Am Ende der ersten Befragung wurden die Jugendlichen um eine Bereitschaftserklärung für die Teilnahme an den folgenden CATI-Befragungen gebeten. Insgesamt 2.933 Jugendliche waren dazu bereit. Damit erklärt sich ein Grossteil des Drop Out von der ersten zur zweiten Welle.
- 8 Die zentrale Restriktion bildet die im Auftrag des BMFSFJ durchzuführende Evaluation des Bundesmodellprogramms ‚Kompetenzagenturen‘. Eine systematisch kontrolliert aufgebaute Stichprobe konnte aufgrund der vordefinierten Feldbedingungen (Vorabentscheidung des Ministeriums zu den Erhebungsstandorten) nicht realisiert werden.
- 9 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.
- 10 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.
- 11 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.
- 12 Die Auswahl der betreffenden Indikatoren erfolgte in Anlehnung an den Berufsbildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2004: 55 ff.)
- 13 Im Gesamtsample sprechen rund 6 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund deutsch und eine andere Sprache zu Hause. Durch die ausschließliche Berücksichtigung der gültigen Fälle hinsichtlich der Modellvariablen finden diese in den Analysen keine Berücksichtigung.

## Literatur

- Ajzen, I./Fishbein, M., 1980: *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.
- Alba, R.D./Handl J./Müller, W., 1994: Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-237.
- Andreß, H.-J./Hagenaars, J.A./Kühnel, S. 1997: *Analyse von Tabellen und kategorialen Daten*. Berlin: Springer.
- Arrow, K.J., 1973: The Theory of Discrimination. S. 3-33 in: Ashenfelder, O./Rees A. (Hrsg.), *Discrimination in Labor Markets*. Princeton: Princeton University Press.
- Arrow, K.J., 1998: What Has Economics to Say About Racial Discrimination? *Journal of Economic Perspectives* 12: 91-100.
- Banton, M., 1994: *Discrimination*. Philadelphia: Open University Press.
- Baethge, M., 2001: Beruf – Ende oder Transformation eines erfolgreichen Ausbildungskonzeptes. S. 39-68 in: Kurtz, T. (Hrsg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske & Budrich.
- Greinert, W.-D., 1998: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden: Nomos.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G., 2003: Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6: 46-72.

- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R., 2006: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beauftragter der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005: Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Becker, G.S., 1971: *The Economics of Discrimination*. Chicago: University Press.
- Boos-Nünning, U., 2006: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. S. 6-29 in: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen*. Bonn: Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Arbeit und Sozialpolitik.
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 183-198 in: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit*. Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H., 2001: Class, Mobility and Merit: The Experience of two British Birth Cohorts. *European Sociological Review* 17: 81-101.
- Büchel, F./Weißhuhn, G., 1995: *Berufsweg und Berufseintritt im Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Diefenbach, H., 2002: Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). S. 9-70 in: Diefenbach, H./Renner, G./Schulte, B., (Hrsg.), *Migration und die europäische Integration: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe*. München: DJI.
- Diefenbach, H., 2003: Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler? *Materialien zur Bevölkerungswissenschaft* 107: 77-95.
- Diefenbach, H., 2004: Determinanten des Bildungserfolgs unter besonderer Berücksichtigung intergenerationaler Transmission. S. 301-348 in: Diehl, C./Haug, S. (Hrsg.), *Aspekte der Integration. Wanderungsverhalten, Eingliederungsmuster und Lebenssituation türkisch- und italienischstämmiger Jugendlicher in Deutschland*. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung.
- Diekmann, A., 2004: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- England, P., 1992: *Comparable Worth. Theories and Evidence*. New York: de Gruyter.
- Esser, H., 1999: Die Situationslogik ethnischer Konflikte. *Zeitschrift für Soziologie* 28: 245-262.
- Esser, H., 2001: *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Esser, H., 2005: *Migration, Sprache und Integration. Bericht für die Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am WZB*. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1999, 2000, 2001, 2002, 2004, 2005, 2006: *Berufsbildungsbericht*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Gaupp, N./Hofmann-Lun, I./Lex, T./Mittag, H./Reißig, B., 2004: *Schule – und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Forschungsschwerpunkt Übergänge in Arbeit*. Deutsches Jugendinstitut, München.



- Gillborn, D., 1990: „Race“, Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools. London.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O., 2002: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Graff, M., 1996: Zur Bedeutung der Bildung im Prozess der wirtschaftlichen Entwicklung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48: 274-295.
- Granato, M., 2003: Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringe Chancen? S. 29-48 in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Granato, N./Kalter, F., 2001: Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53: 497-520.
- Haeblerlin, U./Imdorf, C./Kronig, W., 2004: Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt Verlag.
- Hardin, R., 1997: One for all: The Logic of Group Conflict. Princeton: Princeton University Press.
- Helberger, C./Rendtel, U./Schwarze, J. 1992: Der Weg in die betriebliche Berufsausbildung und in die Erwerbsarbeit. S. 127-150 in: Lüdeke, R. (Hrsg.), Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung. Berlin: Duncker und Humblot.
- Helland, H./Støren, A.L., 2006: Vocational Education and the Allocation of Apprenticeships: Equal Chances for Applicants Regardless of Migrant Background. European Sociological Review 22: 339-351.
- Hillmert, St., 2004: Berufseinstieg in Krisenzeiten: Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen in den 1980er und 1990er Jahren. S. 23-38 in: Hillmert, St./Mayer K.-U., (Hrsg.), Geboren 1964 und 1971. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, Ch., 2005: Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft neben Schulqualifikationen den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kalter, F., 2005: Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. S. 303-323 in: Abraham, M./Hinz, Th. (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kalter, F., 2006a: Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zeitschrift für Soziologie 35: 144-160.
- Kalter, F., 2006b: Die Suche muss immer weitergehen, die Frage ist nur „wo und wie?“ Anmerkungen zu den Kommentaren von Holger Seibert und Heike Solga. Zeitschrift für Soziologie 35: 418-420.
- Kalter, F./Granato, N., 2002: Demographic Change, Educational Expansion and Structural Assimilation of Immigrants: The Case of Germany. European Sociological Review: 199-216.
- Konietzka, D., 2002: Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54: 645-673.
- Kristen, C., 2006: Ethnische Diskriminierung in der Grundschule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58: 79-97.

- Krüger, H., 2004: Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. S. 141-164 in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Lehmann, R.H./Seeber, S./Hunger, S., 2006: ULME II Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der teilqualifizierenden Berufsfachschulen. Freie und Hansestadt Hamburg.
- Littlewood, P., 1999: Schooling, Exclusion and Self-Exclusion. S. 162-183 in: Littlewood, P./Glorieux, I./Herkommer, S./Joensson, I. (Hrsg.), Social Exclusion in Europe. Ashgate: Aldershot.
- Mills, M./Blossfeld, H.-P., 2005: Globalization, Uncertainty and the Early Life Course. S. 1-24 in: Blossfeld, H.-P./Klijzing, E./Mills, M./Kurz, K. (Hrsg.), Globalization, Uncertainty and Youth in Society. London: Routledge.
- Müller, A.G./Stanat, P., 2006: Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. S. 221-255 in: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, W./Gangl, M./Scherer, St., 2002: Übergangsstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. S. 39-64 in: Wingens, M./Sackmann, R. (Hrsg.), Bildung und Beruf. Weinheim: Juventa.
- Müller, W./Shavit, Y., 1998: The Institutional Embeddedness of Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. S. 1-48 in: Shavit, Y./Müller, W. (Hrsg.), From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford: Clarendon Press.
- Nicaise, I./Bollens, J., 2000: Berufliche Qualifizierung und Beschäftigungschancen für benachteiligte Personen. Arbeitspapiere aus der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 5: 1-55.
- Park, R.E./Burgess, E.W., 1972: Introduction to the Science of Sociology. Chicago: The University of Chicago Press.
- Parkin, F., 1979: Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique. London: Tavistock.
- Rambo, E.H., 1999: Symbolic Interests and Meaningful Purposes. *Rationality and Society* 11: 317-342.
- Schittenhelm, K., 2005: Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57: 691-715.
- Seibert, H., 2005: Integration durch Ausbildung? Berufliche Platzierung ausländischer Ausbildungsabsolventen der Geburtsjahrgänge 1960 bis 1971. Berlin: Logos.
- Seibert, H./Solga, H., 2005: Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie* 34: 364-382.
- Seibert, H./Solga, H., 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). *Zeitschrift für Soziologie* 35: 413-417.

- Seifert, W., 1992: Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik: Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44: 677-696.
- Solga, H., 2005: *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Steinmann, S., 2000: *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ulrich, J.G., 2005: ... Schulnoten sind die eine Seite – Fähigkeiten und Persönlichkeit die andere ... Chancen für Schulumüde. Leipzig.
- Ulrich, J.G./Granato, M., 2006: „Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?“ Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen. S. 30-50 in: Bundesinstitut für Berufsbildung und Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum.
- Ulrich, J.G./Flemming, S./Krekel, E.M., 2006: Zwiespältige Vermittlungsbilanz der Bundesagentur für Arbeit. [<http://www.bibb.de/de/27399.htm>].
- Windzio, M., 2004: Kann der regionale Kontext zur „Arbeitslosenfalle“ werden? Der Einfluss der Arbeitslosigkeit auf die Mobilität zwischen regionalen Arbeitsmärkten in Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56: 257-278.
- Zegers De Beijl, R., 1992: Wenn auch gleich vor dem Gesetz ... Der Geltungsbereich des gesetzlichen Diskriminierungsverbots und seine Wirkung auf die Diskriminierung der Wanderarbeiter auf dem Arbeitsmarkt des Vereinigte Königreichs, der Niederlande und Schweden. Genf: IAA.

**Jan Skrobanek**

*Deutsches Jugendinstitut e.V.  
Außenstelle Halle  
Frankeplatz 1, Haus 12/13  
06110 Halle  
skrobanek@dji.de*