MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR SOZIALRECHT UND SOZIALPOLITIK
MAX PLANCK INSTITUTE FOR SOCIAL LAW AND SOCIAL POLICY

mea Munich Center for the Economics of Aging

Ethnische Ungleichheit am Ausbildungsübergang: Ein Überblick über den Forschungsstand

Christian Hunkler

13-2013

MEA DISCUSSION PAPERS

mea – Amalienstr. 33_D-80799 Munich_Phone +49 89 38602-355_Fax +49 89 38602-390_www.mea.mpisoc.mpg.de

Ethnische Ungleichheit am Ausbildungsübergang:
Ein Überblick über den Forschungsstand

Christian Hunkler
Max-Planck-Instituts für Sozialrecht und Sozialpolitik, München

Der vorliegende Überblick beschäftigt sich mit der Frage, ob es ungleiche Chancen bei dem Übergang in die berufliche Ausbildung zwischen Jugendlichen mit versus ohne Migrationshintergrund gibt.[1] Insbesondere wird dabei das in Deutschland dominante duale System der Ausbildung betrachtet und soweit möglich versucht, die Ursachen solcher Ungleichheiten empirisch belastbar aufzuzeigen. Neben einer Übersicht sozialer, migrationsbezogener und/oder ethnischer Mechanismen werden insbesondere mögliche Diskriminierungen durch die an der Auswahl der Auszubildenden beteiligten Akteure betrachtet.

Der Zugang zu beruflicher Ausbildung im dualen System kann als erster Teil des Übergangs in den Arbeitsmarkt aufgefasst werden. Normalerweise wird das duale System dem Sekundarbereich II, also dem Bildungssystem zugerechnet. Trotzdem spielen nicht ausschließlich Leistung, Entscheidungsverhalten oder Empfehlungen von Lehrern die maßgebliche Rolle, sondern Firmen entscheiden innerhalb bestimmter gesetzlicher Vorgaben weitgehend autonom, wen sie für welche Ausbildung einstellen. Zudem werden unter Diskriminierung sehr unterschiedliche Mechanismen zusammengefasst und je nachdem sind sehr anspruchsvolle Daten für einen empirischen Nachweis notwendig. Es ist daher essenziell, die unterschiedlichen Konzepte von Diskriminierung und insbesondere die empirischen

[1] Der vorliegende Überblick wurde im Rahmen einer geplanten Expertise „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina) erstellt.

Strategien zu deren Nachweis darzulegen, um die vorhandenen Studien beurteilen zu können. Damit soll deutlich gemacht werden, warum in vielen Fällen die Folgerung von empirisch belegten Diskriminierungen nicht ohne Weiteres bestätigt werden kann. Ein weiterer Fokus liegt auf den möglichen Effekten des sogenannten Übergangssystems (vgl. Abschnitt 1.1): Inwiefern werden Leistungsdefizite verringert und erhöht sich dadurch die Chance, einen regulären Ausbildungsplatz zu bekommen? Entsteht durch die Notwendigkeit, eine solche Maßnahme zu besuchen, eine negative Signalwirkung für ausbildende Firmen? Und wenn ja, relativiert diese negative Signalwirkung mögliche positive Effekte des Übergangssystems?

Der vorliegende Überblick besteht aus vier Teilen. In dem *ersten Abschnitt* werden allgemeine theoretische Überlegungen zu den möglichen Ursachen von Ungleichheit bei Zugang zu Ausbildungsplätzen mit, wie schon erläutert, besonderer Ausführlichkeit in Bezug auf Diskriminierungsmechanismen dargestellt. Insbesondere werden am Ende von Abschnitt 1.4 Strategien im Hinblick auf den empirischen Nachweis von unterschiedlichen Arten von Diskriminierungen diskutiert. Der *zweite Teil* beschreibt die Auswahlkriterien und stellt die als relevant erachteten Studien ausführlich dar. Daran anschließend werden in dem *dritten* Abschnitt ausgewählte Studien aus anderen europäischen Ländern vorgestellt. Der *vierte* Teil fasst die zentralen und belastbaren Befunde abschließend in einem Überblick der empirisch belegten Ursachen für die geringere Beteiligung von Migranten in dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland zusammen.

1. Mögliche Ursachen von Ungleichheit bei dem Zugang zu Ausbildungsplätzen

Bei den theoretischen Überlegungen zum Zugang zu Ausbildungsplätzen müssen zusätzlich zu den Mechanismen bei den sonstigen Bildungsübergängen sowohl der maßgebliche Einfluss der Arbeitgeber[2] als auch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage auf (regionalen/lokalen und/oder berufsspezifischen) Ausbildungsmärkten beachtet werden. Daher werden die möglichen Ursachen von Ungleichheit bei dem Zugang zu Ausbildungsplätzen in dem dualen System im Rahmen des Kernmodells des ‚Matching' diskutiert. Hier wird die Platzierung als zweiseitige Allokationsentscheidung aufgefasst, die aus dem Zusammenspiel von Opportunitätsstrukturen und Akteurspräferenzen beider Akteursgruppen resultiert (vgl. Logan 1996: 153 ff.; Müller & Gangl 2003; Sorensen & Kalleberg 1981; Hunkler 2010). Firmen beziehungsweise Arbeitgeber entscheiden sich, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen und kommunizieren dies in geeigneter Form öffentlich und/oder informell. Sie machen dann für diese Positionen bestimmten Kandidaten, die sich beworben haben, ein Angebot, wenn deren angenommene Eignung für die Positionen mehr Nutzen verspricht als diejenige alternativer Kandidaten oder eine Nichtbesetzung der Stelle. Die Kandidaten entscheiden sich – üblicherweise gegen Ende ihrer allgemeinen sekundären Schulausbildung – für oder gegen eine duale Ausbildung. In dem ersten Fall suchen und bewerben sie sich für angebotene Ausbildungsstellen und wählen schließlich das Angebot aus, das am ehesten ihren Präferenzen bezüglich Arbeitsbedingungen, monetären und nichtmonetären Kompensationen und Arbeitsinhalt entspricht. Alternativ können sie sich auch für eine weitere Suche, den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt ohne Ausbildung, alternative Bildungsaktivitäten (etwa dem Nachholen eines höheren sekundären Schulabschlusses oder sonstige schulische Maßnahmen zur Erreichung von „Ausbildungsreife") oder Arbeitslosigkeit entscheiden. Zusätzlich ist vorstellbar, dass ein gewisser, quantitativ wohl vernachlässigbarer Anteil an Ausbildungsplätzen erst dann geschaffen wird, wenn in dem Familien- oder Bekanntenkreis ein solcher benötigt wird. Insgesamt können Ungleichheiten theoretisch auf das Verhalten von Schulabgängern, auf das Verhalten von (Akteuren in) Firmen und *zusätzlich* auf den Prozess des „matching" zwischen Bewerbern und Firmen zurückgeführt werden.

Der Einfluss von Arbeitgebern, der Prozess des „matching" von Bewerbern mit Ausbildungsplätzen sowie das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage nach

[2] Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit meistens das generische Maskulin verwendet.

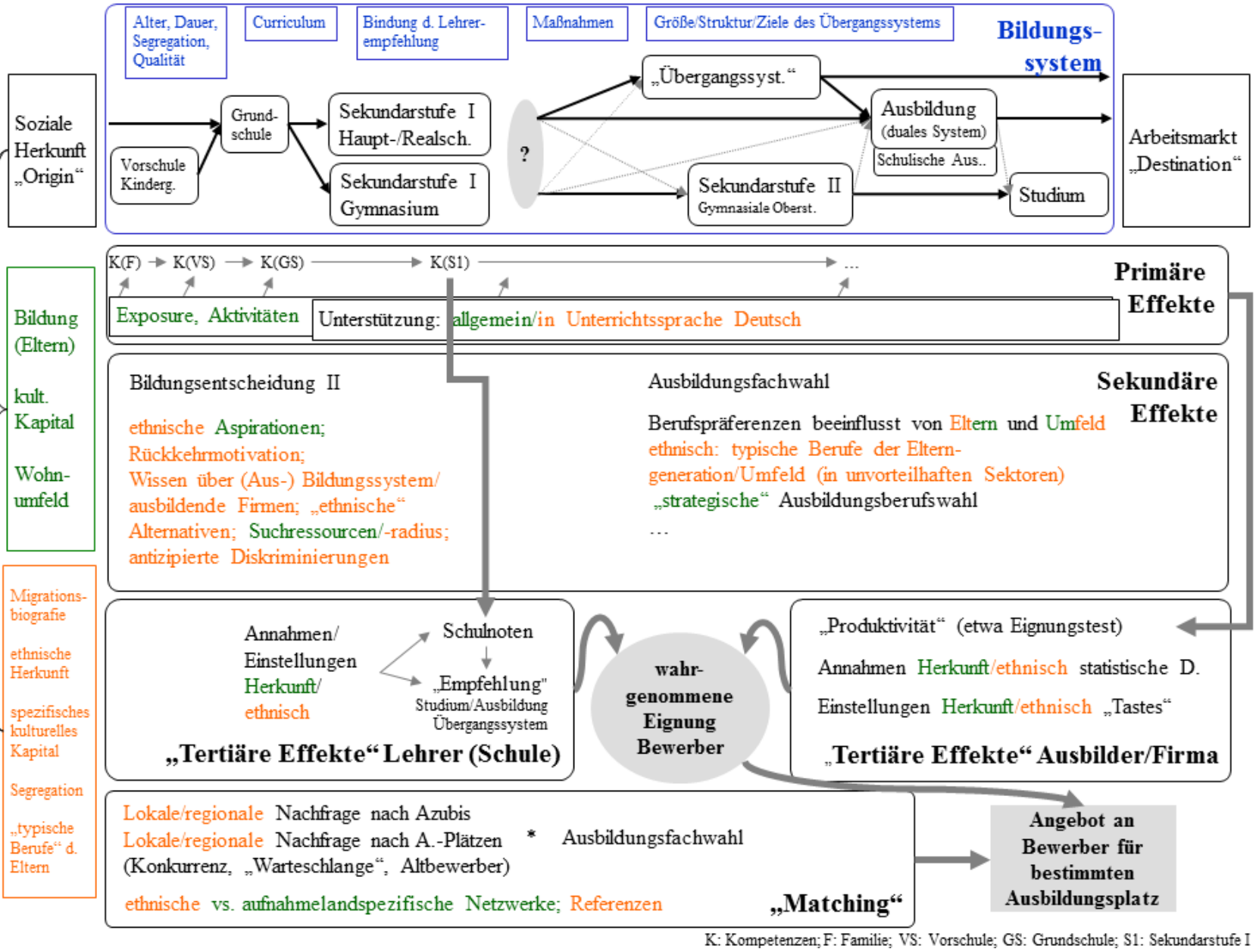
Ausbildungsplätzen kann in das Grundmodell des Bildungsverlaufs integriert werden. Abbildung 1 zeigt dieses um einige spezielle, für den Übergang in berufliche Ausbildung relevante, Pfade erweiterte Grundmodell des Bildungsverlaufs. Eine erste zentrale Erweiterung führt analog zu tertiären Lehrereffekten[3] eine weitere Klasse tertiärer Effekte ein: Einstellungen und Annahmen der Ausbilder oder derjenigen Akteure, die über die Einstellung von Auszubildenden zu entscheiden haben. Hier sind, wie unten genauer ausgeführt, mögliche Präferenz- sowie statistische Diskriminierungen zu verorten. Die zweite zentrale Erweiterung betrifft das „matching" von Bewerbern für duale Ausbildungsplätze. Hierunter fallen Angebots- und Nachfrageeffekte sowie weitere spezielle Faktoren, die teilweise auch dem Bereich der Bildungsentscheidung II zugeordnet werden könnten.

Die weitere Diskussion geht nur auf die zweite zentrale Bildungsentscheidung ein, nämlich ob beziehungsweise welche Bildungsalternative nach Abschluss der Sekundarstufe I eingeschlagen wird. Als Ergebnis der vorher stattfindenden Prozesse kann aber eine bereits zu diesem Zeitpunkt vorliegende ungleiche Ausstattung mit Kompetenzen, Schulabschlüssen sowie Abschlussnoten angenommen werden (zu Schulabschlüssen vgl. etwa Klein et al. 2010: 63 f.). Dies ist für Abschnitt 1.4 über Diskriminierungen zentral. Abgesehen von der gut messbaren und damit statistisch modellierbaren ungleichen Verteilung von Schulabschlüssen und Noten kann schon an dem Ende der allgemeinen Schule eine ungleiche Verteilung von ausbildungsberufsrelevanten Kompetenzen vorliegen, die nicht perfekt mit Abschlüssen und Noten korreliert ist. Beispielsweise kann Lehmann et al. (2005: 107) Unterschiede in allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen sowie bei der „Fachleistung" im Rahmen der Hamburger ULME-Studie zeigen (die Studie ist ausführlicher in Abschnitt 2.8 unten dargestellt). Diese Unterschiede werden nur sehr ungenau in den betreffenden

[3] Zum Beispiel zeigt Sprietsma (2009) in einem Experiment, in dem Lehrer Aufsätze bewerten, denen zufällig deutsche oder türkische Namen zugewiesen wurde, dass angeblich türkischen Schülern signifikant schlechtere Noten gegeben werden, wobei der Unterschied mit 0.13 Punkten auf der deutschen Notenskala eher klein ist. Allerdings werden türkische Schüler auf Basis dieser Aufsätze auch signifikant seltener (11 %) für das Gymnasium empfohlen. Die Unterschiede insbesondere bei den Noten sind zwar nicht sehr groß, aber auch sehr kleine direkte Diskriminierungen an mehreren Stellen (etwa alle benoteten Hausaufgaben oder Klassenarbeiten in mehreren Fächern), wie sie hier experimentell mit „echten" Lehrern punktuell nachgewiesen wurden, könnten sich zu wirklich relevanten Nachteilen kumulieren oder durch Feedbackprozesse auf die Motivation der Schüler zurückwirken und damit tatsächliche Leistungsunterschiede (mit-) erzeugen (vgl. Pager & Shepherd 2008: 199). Bezüglich der Gymnasialempfehlungen könnte man einwenden, dass die Entscheidungsgrundlage, die in dem Experiment gegeben wurde, sehr „dünn" ist und solche Effekte bei ausreichender Informationsgrundlage (Noten, persönliche Kenntnis der Schüler usw.) schwächer sein könnten. Ein interessanter Hinweis auf mögliche statistische Diskriminierungen sei noch kurz erwähnt: Je mehr Erfahrung Lehrer mit Schülern mit Migrationshintergrund hatten, desto weniger unterscheiden sich ihre „Gefühle" zwischen den Gruppen (wobei deutsche Schüler immer positiver wahrgenommen wurden). Also gleichen sich womöglich auch die statistischen „beliefs" über die Fähigkeiten mit steigender Erfahrung durch individuelle Signale aus beiden Gruppen auf tatsächlich geringere Leistungsunterschiede an (Sprietsma 2009: 10, sowie Tabelle 8 im Anhang auf S. 17).

Schulabschlussnoten abgebildet (Seeber 2011: 68). Trotzdem ist das fast 10 Jahre alte ULME-Projekt immer noch die einzige Studie, die Kompetenzen exakt misst und nicht „nur“ Schulnoten als Proxy verwendet. Solche für die ausbildende Firma (aber nicht unbedingt den Forscher) im Bewerbungsgespräch oder durch Einstellungstests sichtbaren Merkmale (vgl. hierzu Blank et al. 2004: 130 ff.) können dazu führen, dass die ethnische Herkunft mit dem Zugang zu Positionen korreliert ist. Bei Analysen des Übergangs in Ausbildung, zum Beispiel, ist dann allerdings unklar, ob die ethnische Herkunft mit nicht gemessenen (dem Ausbilder aber bekannt gewordenen) Eigenschaften korreliert ist oder ob bestimmte Bewerber diskriminiert werden (Blank et al. 2004: 139).

Abbildung 1: Erweitertes Grundmodell des Bildungsverlaufs



K: Kompetenzen; F: Familie; VS: Vorschule; GS: Grundschule; S1: Sekundarstufe I

1.1 Nachfrage nach Ausbildung: Ressourcen und Entscheidungen der Schulabgänger

Aufseiten der *Schulabgänger* müssen zwei Entscheidungsprozesse genauer betrachtet werden: erstens die Entscheidung für oder gegen eine duale Ausbildung und zweitens die Entscheidung für einen (eventuell auch mehrere) bestimmten Ausbildungsberuf. Beide Entscheidungen können analog zu den anderen Bildungsübergängen als individuell rationales Abwägen zwischen Alternativen modelliert werden (vgl. Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996: 13 ff.; Esser 1999: 256 ff.). Im Kern nehmen diese Modelle an, dass Bildungsentscheidungen von den (1) direkten oder indirekten (Opportunitäts-) Kosten für weitere Bildung, (2) der Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen, sowie (3) dem von Kindern und Eltern beigemessenen Wert oder Nutzen eines Bildungsabschlusses abhängen. Primäre Effekte, also der Einfluss von Herkunft auf tatsächliche Leistungsunterschiede, die sich etwa in Noten oder Leistungstests am Ende der Schulzeit widerspiegeln, können über die Erfolgswahrscheinlichkeit in diese Modelle integriert werden (vgl. Stocké 2007). Sekundäre Effekte, also Klassen- oder sonstige Gruppenunterschiede in dem Entscheidungsverhalten, resultieren aus gruppenspezifischen Unterschieden aller Parameter und/oder deren subjektive Wahrnehmungen, also der Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie der möglichen Nutzenterme. Neben solchen tatsächlichen oder wahrgenommenen Unterschieden könnten auch Effekte über die Vorstrukturierung der überhaupt wahrgenommenen Alternativen möglich sein (vgl. Esser 2000: 1).

Mögliche *Alternativen* für die Entscheidung nach Beendigung der allgemeinen Schulbildung sind erstens das Verbleiben in dem „allgemeinen" Bildungszweig, also entweder der Besuch oder das Verbleiben in dem Gymnasium (in der gymnasialen Oberstufe) oder, wenn diese bereits abgeschlossen wurde, das Anstreben eines Hochschulstudiums. Zweitens ist der Übergang in das duale Ausbildungssystem zu nennen (ca. 550.000 bis 630.000 Anfänger pro Jahr zwischen 2000-2008, BIBB 2010: 98)[4]. Drittens nimmt das sogenannte „Übergangssystem", in dem Schulabgänger, die nicht direkt einen Ausbildungsplatz finden und daher in verschiedensten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen[5] ihre Qualifikationen verbessern, immens an Bedeutung zu (Ulrich &

[4] Hier werden die circa 50.000 bis 60.000 „außerbetrieblichen" – das heißt überwiegend öffentlich finanzierten betrieblichen – Ausbildungen mitgezählt.

[5] Zum „Übergangssystem" zählen alle Bildungsgänge, die zu keinem vollqualifizierenden Abschluss führen. Das sind

Eberhard 2008: 50 ff.). Während 1992 nur ungefähr 305.000 Anfänger solcher Bildungsgänge gezählt wurden, die nur eine sogenannte „berufliche Grundbildung“ beinhalten, sind es seit dem Jahr 2000 annähernd genauso viele Anfänger wie in der dualen Ausbildung, in manchen Jahren sogar mehr (ca. 490.000 bis 625.000 zwischen 2000-2008, BIBB 2010: 98). Das Übergangssystem ist damit sehr viel bedeutsamer als die vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildungen, die mit circa 140.000 bis 185.000 Anfängern pro Jahr zwischen 2000 und 2008 den kleinsten Anteil der nicht allgemeinen sekundären Bildungsgänge ausmachen (BIBB 2010: 98, vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 96). Im Hinblick auf die Übernahme durch die ausbildende Firma beziehungsweise den Übergang in den Arbeitsmarkt zeigt sich in vielen Studien, dass die duale Ausbildung immer noch der „Königsweg“ ist (etwa Steiner & Prein 2004: 526). Daher konzentrieren sich die folgenden Ausführungen hauptsächlich auf den Zugang zu Berufsausbildungen in dem dualen System, bei dem zusätzlich zu Lehrereinflüssen, Eltern- und eigener Entscheidung noch die Rolle der Arbeitgeber relevant ist und dadurch Angebots-Nachfrage-Diskrepanzen möglich sein können[6].

1.2 Angebot von Ausbildungsplätzen: Entscheidungen der Arbeitgeber und Ausbilder

Aufseiten der *Arbeitgeber* beziehungsweise genauer der Ausbilder, die für die Auswahl und Einstellung von Auszubildenden verantwortlich sind, muss mindestens eine relevante Entscheidung oder Auswahl modelliert werden. Nach der Entscheidung Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen, muss unter den eingegangenen Bewerbungen für jede offene Position der Kandidat ausgewählt werden, der am besten für die offene Position geeignet scheint (vgl. „wahrgenommene Eignung“ in Abbildung 1). Da bei Schulabgängern vergleichsweise wenig über deren spezifische Eignung für die jeweilige Position im Rahmen der Bewerbung bekannt ist, erfolgt in den meisten Fällen eine mehrstufige Auswahl. Vereinfacht dargestellt wird eine Auswahl der Bewerber auf Basis ihrer

Berufsfachschüler, Schüler im Berufsgrundbildungsjahr, Schüler in einem Berufsvorbereitungsjahr, Jugendliche und junge Erwachsene in Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zur Berufsvorbereitung sowie Fachoberschüler in der 11. Klasse, die einen Ausbildungsplatz (und kein Studium) anstreben (vgl. Ulrich & Eberhard 2008: 50).

[6] Das soll nicht heißen, dass die vollqualifizierende schulische Berufsausbildung ganz zu vernachlässigen wäre. Theoretisch ist dieser Zweig beruflicher Ausbildung sogar sehr interessant. Die teilweise kostenpflichtigen Ausbildungen ohne Ausbildungsvergütung sowie ohne betriebliche Anbindung und damit auch ohne Chance, nach Abschluss der Ausbildung direkt übernommen zu werden, könnten insbesondere für Jugendliche aus ökonomisch besser gestelltem Elternhaus eine interessante Alternative darstellen, um einen formalen Berufsbildungsabschluss zu bekommen, ohne sich „Marktkräften“ aussetzen zu müssen.

Bewerbungsunterlagen (inklusive Schulzeugnisse) zu Eignungstests eingeladen. Auf Basis der Eignungstests wird eventuell nur ein Teil der Bewerber zu persönlichen Vorstellungsgesprächen eingeladen. Aus dieser letzten Auswahl wird einem der Bewerber ein Ausbildungsangebot gemacht[7]. In der Praxis dürfte das Verfahren deutlich komplizierter sein, da es keine einheitliche Bewerbungsfrist für Ausbildungsstellen gibt. Es ist also nicht von vornherein klar, ob alle relevanten Bewerbungen schon eingegangen sind. Ebenso werden gute Bewerber sehr wahrscheinlich von mehreren Firmen ein Ausbildungsangebot bekommen und könnten sich dann für ein anderes Ausbildungsangebot entscheiden. Daher könnte der Zeitpunkt der Bewerbung eine entscheidende Rolle spielen[8].

Die Entscheidungsgrundlage der ausbildenden Firmen für die eventuell mehrstufigen Entscheidungen, welcher Bewerber in die nächste Auswahlrunde kommt beziehungsweise am Ende ein Ausbildungsplatzangebot bekommt, ist dürftig. Auf der ersten Stufe liegen ausschließlich Schulabschlüsse und Noten vor: Eventuell können Eigenschaften der Bewerbung (Rechtschreibfehler und ähnliches) herangezogen werden. Werden spezielle Einstellungstests verwendet, liegt für mindestens einen Teil der Bewerber bessere individuelle Informationen bezüglich ihrer Eignung für die Ausbildung sowie ihres Potenzials für die Übernahme nach der Ausbildung vor[9]. Trotzdem ist offensichtlich, dass bei vergleichsweise wenig aussagekräftigen Indikatoren, insbesondere auch im Hinblick auf die eigentlich relevante zukünftige Produktivität, persönliche Referenzen und Eindrücke sehr relevant werden können.

---

[7] Die in dem Haupttext dargestellte Reihenfolge der Auswahlschritte ist von einem süddeutschen Großunternehmen der chemischen Industrie inspiriert. Die Reihenfolge kann natürlich auch abweichen oder es können zusätzliche Auswahlschritte hinzukommen. Beispielsweise weicht die in Haeberlin (2004a: 67) dargestellte Reihenfolge an einer Stelle ab und enthält zusätzlich eine „Schnupperlehre“: „Akzeptierung des Schulzeugnisses; Absolvieren einer Schnupperlehre; Bewerbungs- bzw. Vorstellungsgespräch (…); Absolvieren eines betriebsinternen Tests (…)“.

[8] Implizit verweist die Argumentation darauf, dass ein früher Bewerbungszeitpunkt vorteilhaft sein könnte. Würden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt systematisch später um Ausbildungsstellen bewerben (dies scheint bislang noch nicht systematisch untersucht worden zu sein), muss dies nicht unbedingt an fehlendem Wissen über die besseren Chancen von frühen Bewerbungen liegen. Imdorf (2007a: 106) konstruiert, ausgehend von einer qualitativen Studie mit schweizerischen Ausbildungsfirmen und Schulabgängern, einen durch Inländervorrang verursachten „Teufelskreis“. Müssen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund öfter bewerben als ihre einheimische Vergleichsgruppe, weil Ausbildungsbetriebe einheimische Jugendliche vorziehen, kann dies mehrere nachteilige Effekte zur Folge haben: Erstens können einzelne Bewerbungen nicht mehr so sorgfältig erstellt werden, wodurch Firmen auf mangelnde Motivation schließen könnten. Zweitens müssen sie sich in einem größeren geografischen Raum bewerben; Ausbildungsbetriebe stellen aber eher Auszubildende aus dem näheren Umkreis ein. Drittens bewerben sie sich (immer noch) zu späteren Zeitpunkten im „Bewerbungsjahr“ auf Stellen, was für Ausbildungsbetriebe ebenfalls ein negatives Zeichen für geringe Motivation und/oder Ablehnung durch andere Firmen darstellen kann. Viertens bewerben sie sich unter Umständen für verschiedene Ausbildungsberufe und haben beziehungsweise signalisieren damit zumindest kein hohes Interesse an einer bestimmten Ausbildung.

[9] Unterstellt wird hier, dass Arbeitgeber hauptsächlich Ausbildungsplätze anbieten, um gut und spezifisch ausgebildete Nachwuchskräfte zur Verfügung zu haben.

Dies ist der Ausgangspunkt der Modelle *statistischer Diskriminierung*. Hier wird von unvollständig informierten Arbeitgebern ausgegangen, die durch vergangene Erfahrungen ein Wissen über die statistische Verteilung von Produktivitäten („beliefs“) besitzen (daher „Annahmen [Ausbilder]“ in Abbildung 1). Das Testwertmodell nimmt nun an, dass Informationen bezüglich der interessierenden Produktivität über Kombinationen von Leistungstest-Signalen übertragen wird, wobei diese Signale für eine Gruppe weniger aussagekräftig sind als für eine andere (für ausführlichere formale Darstellungen s. Cain 1986: 724; Kalter 2003: 101 ff.). Als Signal kann prinzipiell jede Gruppenzugehörigkeit, aber auch ein Einstellungstest oder formaler Bildungsabschluss aufgefasst werden. Die direkt sichtbaren Signale sind für Arbeitgeber nur insofern interessant, als sie einen Testwert für die wahre Produktivität von Bewerbern darstellen. Dieser Testwert ist aber für eine Gruppe weniger reliabel. Gründe für die schwächere Aussagekraft gleichwertiger Signale von Migranten könnte ihr Minderheitenstatus sein: Arbeitgeber haben weniger Erfahrung mit dieser Bewerbergruppe. Rationale Arbeitgeber sollten ihre Entscheidung umso stärker von dem Signal abhängig machen, je höher die Aussagekraft des Signals für die tatsächlich interessierende Produktivität ist. Damit haben Bewerber aus derjenigen Gruppe, der die höhere Reliabilität ihrer Testwerte zugeschrieben wird, bessere Chancen für eine Position ausgewählt zu werden. Das gleiche Signal sollte sich also ethnienspezifisch unterschiedlich auswirken. Statistische Diskriminierung nach diesem Modell ist keine Diskriminierung im Sinne eines nicht objektiv begründbaren Verhaltens gegenüber einer Gruppe (Becker 1971: 13), sondern im Gegenteil eine rationale Reaktion auf die Unsicherheit über die Produktivitäten. Umstritten ist, inwieweit das Testwertmodell statistischer Diskriminierung bei unverzerrten statistischen „beliefs“ tatsächlich Ungleichheit erklären kann (England & Lewin 1989: 243; Kalter 2006: 146 vs. Hunkler 2009). Simulationen zeigen, dass das Modell bei Einstellungsprozessen zu Ungleichheit führen kann, nicht aber bei Löhnen (Hunkler 2009). Inwieweit es realistisch ist, von korrekten statistischen „beliefs“ überhaupt auszugehen, ist ebenfalls eine interessante Frage (vgl. Hunkler 2008: 17 ff.).

Davon zu unterscheiden wären subjektive diskriminierende Einstellungen und Präferenzen im Sinne von *Beckers ‚Tastes‘*. Hier wird davon ausgegangen, dass Arbeitgeber zusätzlich zu der Produktivität und Humankapital-Ausstattung ihre subjektiven Präferenzen und „Geschmäcker“ in die Einstellungsentscheidung einfließen lassen. Dabei wägen sie die Kosten der dadurch ökonomisch möglicherweise suboptimalen Entscheidung mit der Stärke ihrer Präferenzen ab (Becker 1971: 40). Becker spricht zwei Ursachen für solche Tastes an: erstens Ignoranz gegenüber den wahren Produktivitäten eines Bewerbers auf Basis der Gruppenzugehörigkeit und zweitens Vorurteile im Sinne von Präferenzen (Becker 1971: 16).

Ursachen solcher negativen, eine bestimmte Gruppe betreffenden „Einstellungen“ können also auch *verzerrte* statistische „beliefs“ oder eben Stereotype und Vorurteile sein.

1.3 Spezielle Effekte und Mechanismen[10]

Basierend auf den in Abschnitten 1.1 sowie 1.2 dargestellten Entscheidungen bei Schulabgängern und den relevanten Akteuren in ausbildenden Firmen werden hier einige *spezielle Mechanismen zur Erklärung ethnischer Unterschiede* kurz skizziert. Die Zuordnung zu allgemeinen Mechanismen der sozialen Herkunft oder migrationsspezifischen oder ethnischen Faktoren ist teilweise schwierig, da die soziale Herkunft mit der Migrationsbiografie korreliert ist (vgl. Abbildung 1). Ebenso ist es teilweise schwierig, Faktoren eindeutig als ethnisch oder aus der Migrationsbiografie resultierend einzuordnen.

1.3.1 Allgemeine Mechanismen der sozialen Herkunft

Klassisches Humankapital (Schulbildung): Die neoklassische Humankapitaltheorie diskutiert vor allem positionsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten als Determinanten der Produktivität der Bewerber, aber auch deren Motivation oder Einsatz bei der Arbeit werden als Einflussfaktoren gesehen. Arbeitgeber ziehen Signale über die Humankapitalausstattung, etwa in Form von Zeugnissen oder Zertifikaten, als Hinweise über die Eignung für die zu vergebenden Positionen heran. Humankapital wird als „Akkumulation von vorausgegangenen Investitionen in Bildung, berufliches Training, aber auch Gesundheit und anderen Faktoren definiert, welche die Produktivität erhöhen“ (McConnell et al. 1999: 86, Übersetzung C.H.). Bei Bewerbern für Positionen innerhalb des dualen Ausbildungssystems handelt es sich überwiegend um Schulabgänger. Für diese haben Arbeitgeber (und Forscher) praktisch nur die Informationen über Schulabschlüsse und -leistungen als Indikatoren für Humankapital oder Produktivität zur Verfügung (vgl. Müller & Gangl 2003). Dies gilt zumindest bis zu der Vorauswahl möglicher Kandidaten (bzw. für die der Forschung zugänglichen Informationen). Humankapital, insbesondere Schulbildungszertifikate, erklären empirisch Unterschiede im Arbeitsmarkterfolg (Granato & Kalter 2001). Hier zeigen sich immer noch deutliche Unterschiede zwischen Migranten und Deutschen (Beicht & Granato 2010: 5; Kristen &

[10] In dem gesamten Überblick werden die Begriffe ethnische Minderheiten, Migranten, Jugendliche/Schulabgänger mit Migrationshintergrund aus Gründen der besseren Lesbarkeit teilweise synonym verwendet. Es handelt sich bei dem überwiegenden Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich in der letzten Dekade in dem relevanten Alter für den Beginn einer beruflichen Ausbildung befanden, um junge Erwachsene mit Migrationshintergrund der zweiten, teilweise sogar der dritten oder der sogenannten 2.5 Generation.

Granato 2007; Siegert 2008). Über diverse soziale Vererbungsmechanismen kann die schlechtere Ausstattung der ursprünglichen Einwanderergeneration auf ihre Nachkommen der zweiten Generation übertragen werden (vgl. Kalter 2003: 67 ff., 2006: 147). Zum Beispiel haben auch in Deutschland geborene Migranten der zweiten Generation häufiger nur einen mittleren oder nur einen Hauptschulabschluss erworben (Alba et al. 1994; Geißler 2005; Wagner et al. 1998).

1.3.2 Migrationsspezifische Faktoren

Die hier skizzierten Mechanismen sollten über die Generationenfolge abnehmen und werden daher den migrationsspezifischen Faktoren zugerechnet.

Sprachfähigkeiten in der Aufnahmelandsprache können theoretisch einen direkten und indirekten Einfluss auf den Wert einer spezifischen Humankapitalausstattung (Chiswick 1991; Esser 2006: 403) und zusätzlich auf die Effizienz der Suche nach attraktiven Ausbildungsstellen (Kalter 2006) haben. Sprache ist einerseits ein direkter Teil des Humankapitals eines Bewerbers, wenn in der jeweiligen Position unmittelbar kommunikative Leistungen erwartet werden. Für Ausbildungspositionen kann dies immer angenommen werden, da ein Hauptziel solcher Positionen die Vermittlung von spezifischen arbeitsplatzrelevanten Fähigkeiten ist, die natürlich über Sprache – gesprochen oder geschrieben – abläuft. Ein weiterer indirekter Einfluss von Sprachfähigkeiten auf den Wert des Humankapitals ist die Nutzung anderer Humankapitalbestandteile, die erst über Sprache möglich wird. In Ausbildung oder Berufserfahrung erworbene Kenntnisse über die Ursachen eines Problems sind dann wertlos, wenn sie beispielsweise den zuständigen Kollegen nicht verständlich mitgeteilt werden können. Einerseits sind Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes eine unmittelbar produktive Ressource und andererseits indirekt als Komplementärfaktor für die Nutzung anderer Humankapitalbestandteile notwendig (Esser 2006: 404)[11]. Lang (1986) geht sogar so weit, erhöhte Transaktionskosten zwischen Sprechweisen anzunehmen, die verwandte, aber leicht unterschiedliche, verbale und nonverbale Sprachzeichen verwenden. Die theoretische Analyse ergibt, dass ethnische Minderheiten diese Transaktionskosten tragen müssen oder solche Transaktionskosten zu segregierten Arbeitsmärkten führen. Neben diesen direkt die Produktivität betreffenden

[11] Mögliche Effekte der Kenntnisse in der *Herkunfts*sprache für die Arbeitsmarktplatzierung in Deutschland werden kontrovers diskutiert. Effekte der Herkunftssprachen zumindest der in Deutschland zahlenmäßig stark vertretenen Migrantengruppen auf verschiedene Dimensionen des Arbeitsmarkterfolges zeigen sich empirisch allerdings nicht (Esser 2006, 2009) und werden deshalb hier nicht weiter behandelt.

Einflüssen von Sprachfähigkeiten kann auch angenommen werden, dass die Suche nach Ausbildungsstellen erleichtert wird, wenn alle möglichen Informationskanäle effizient genutzt werden können. Dabei sind neben direkten Informationen über offene Positionen in Form von Anzeigen, etwa in Zeitungen, möglicherweise auch Informationen über die generelle Lage von Branchen, über neue Ausbildungsgänge mit guten Zukunftsaussichten oder den Mangel an Bewerbern in bestimmten Bereichen relevant. Die Zusatzressource Sprachkenntnisse in der Aufnahmelandsprache erweist sich empirisch bei dem Übergang in den Arbeitsmarkt als sehr relevant (Kalter 2006). Hier könnte eine Ursache für den Sonderstatus speziell der türkischen Migranten liegen: Nur 50 Prozent der zweiten Generation türkischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund geben an, Deutsch sehr gut zu sprechen. Bei den anderen Gruppen beträgt der Anteil 70 Prozent bis 80 Prozent (Diehl & Schnell 2006: 801 mit Daten des GSOEP).

Ähnlich wie die Sprachfähigkeiten, kann auch die schlechtere Ausstattung mit aufnahmelandspezifischem *kulturellem Kapital* relevant sein (etwa Kalter 2006), die sich ebenfalls durch soziale Vererbung auf die Folgegeneration(en) übertragen kann (Kalter 2003: 69). Solche Fähigkeiten können beispielsweise beim Signalisieren von symbolischen Ressourcen, wie „Fleiss [sic], Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt“ relevant werden (vgl. Haeberlin et al. 2004b: 20).

Die Ausstattung mit aufnahmelandspezifischem *sozialem Kapital* beziehungsweise *Netzwerken* kann ähnlich wie die Sprachfähigkeiten eine Suchressource darstellen. Derartige Netzwerkressourcen sind für die Übermittlung von Informationen über attraktive Arbeitsmarktpositionen relevant. Gleichzeitig können Referenzen für Arbeitgeber glaubwürdige Signale über produktive Ressourcen darstellen (Granovetter 1973; Lin 1999). Wenn solche Netzwerkstrukturen ethnisch eher homogen sind, in ethnischen Netzwerken aber weniger relevante Informationen über vielversprechende Ausbildungsmöglichkeiten vorhanden sind (Kalter & Kogan 2006), könnte dies ein weiterer Grund für die niedrigeren Übergangsraten in Ausbildung von Migranten sein. Eine schlechtere Ausstattung mit aufnahmelandspezifischem sozialem Kapital insgesamt führt eventuell zu ineffizienteren Suchprozessen. Vor allem für gering qualifizierte Jobs könnten Netzwerke eine wichtige Rolle spielen (Voss 2007: 326). Das könnte auch für Bewerber um Ausbildungsstellen gelten, die ja zumindest im Hinblick auf den Arbeitsmarkt gering qualifiziert sind (vgl. Diehl et al.

2009: 52). Vor allem die Netzwerke türkischer Migranten sind ethnisch homogener[12] (Kalter 2006), familienzentrierter und eher lokal (Janßen & Polat 2006)[13]. Nach Granovetter (1973) wäre eine solche Netzwerkstruktur mit vielen starken, aber wenigen „schwachen Verbindungen“ (bzw. Brückenpositionen) insbesondere für das Suchen von Arbeitsplätzen nachteilig. Auch unabhängig von direkten Referenzen und dem Wissen über gute Ausbildungsstellen kann das Netzwerk relevant werden. Haeberlin und Kollegen (2004b: 19) sprechen etwa von „Aspirationsabkühlung“, wenn das soziale Umfeld Schulabgänger auffordert, ihre Aspirationen zu senken, um überhaupt eine Lehrstelle zu finden.

Höhere Aspirationen bei Migranten, welche die Entscheidung gegen eine Ausbildung begünstigen: Empirisch zeigen Roth und Kollegen (2010: 201), dass Migranteneltern signifikant höhere realistische Aspirationen bezüglich des Studienabschlusses haben und dass dies insbesondere auf türkische Mütter zutrifft. Es existieren mehrere Erklärungsmuster für diesen Effekt (Roth et al. 2010: 201), wie etwa überdurchschnittlicher Optimismus, eine Übertragung der Migrationsmotivation der Eltern (die ihr Heimatland verlassen haben, um es im Zielland zu etwas zu bringen, dies aber im Durchschnitt nicht erreichen konnten) auf die Kinder oder fehlendes Wissen über das Bildungssystem im Zielland und insbesondere über die Anforderungen für höhere tertiäre Bildungsgänge (vgl. nächster Punkt).

Fehlendes Wissen über das Schul- und Ausbildungssystem: Schuchart und Maaz (2007) zeigen, dass Migranteneltern im Vergleich zu deutschen Eltern von dem Kontext des Bundeslandes und den damit einhergehenden Unterschieden in der Restriktivität der Qualifizierungsbedingungen tendenziell unbeeinflusst sind. Dies könnte in einem immer komplexeren und sich insbesondere im Hinblick auf das Übergangssystem ausdifferenzierenden Ausbildungssystem nachteilig sein (Friedrich et al. 2008: 63). Schuchart und Maaz (2007) finden ebenfalls höhere Aspirationen im Hinblick auf universitäre Tertiärbildung. Die Autoren verweisen darauf, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihren Kindern einen Wettbewerbsvorteil sichern wollen, weil Migranten mit Hauptschulabschluss weniger Chancen haben als Deutsche mit Hauptschulabschluss (etwa im Hinblick auf die

[12] Dies trifft zu, obwohl türkischstämmige Jugendliche im Vergleich zu jugendlichen Aussiedlern positive Einstellungen gegenüber deutschen Jugendlichen berichten (Babka von Gostomski et al. 2003). Allerdings zeigen deutsche Jugendliche in der gleichen Umfrage (IKG-Jugendpanel, Erhebungsjahre 2001 und 2002) starke Distanzen gegenüber beiden untersuchten Migrantengruppen (Aussiedler *und* Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund; Babka von Gostomski et al. 2003: 137).

[13] Wenn diese spezielle Netzwerkzusammensetzung ein Ergebnis ethnischer Präferenzen wäre, müsste sie bei den „ethnischen Faktoren“ verortet werden. Eher wahrscheinlich ist aber, dass dies aus dem vergleichsweise hohen Anteil an Migranten mit türkischer Herkunft in Deutschland liegt.

Berufsbildung). Dies und insbesondere die scheinbare „Ignoranz“ der bundeslandspezifischen Bedingungen verweist meines Erachtens eher auf fehlendes Wissen über das Bildungssystem insgesamt (vgl. auch die Diskussion in Abschnitt 1.2 über die Wichtigkeit des Zeitpunktes einer Bewerbung).

Rückkehrmotivation und die Tendenz zur Investition in generalisierte Bildungsgänge: Es könnte sein, dass verstärkte Aspirationen zu allgemeinen Bildungsgängen (Hochschule) und gegen das duale System vorliegen, weil in den klassischen Herkunftsländern kein berufliches Bildungssystem vorhanden ist und somit solche Abschlüsse nicht in gleichem Ausmaß transferiert werden können. Kalter (2005: 307) argumentiert beispielsweise, dass eine Rückkehrmotivation einen kleineren Renditezeitraum impliziert und sich dadurch die Investitionsneigung bei Migranten senken könnte (auch wenn sie ihre Rückkehrmotivation selten in die Tat umsetzen; vgl. hierzu auch Lex 1997: 60). Dieses Argument gilt natürlich auch umgekehrt für die Neigung von Firmen, in das Humankapital von Migranten zu investieren (Kalter 2005: 307).

Ebenfalls aus der Migrationsbiografie der Eltern und den spezifischen Beschäftigungen, für die sie ursprünglich angeworben wurden, könnten sich Auswirkungen auf *unvorteilhafte Berufswünsche* ergeben: Jugendliche mit Migrationshintergrund geben genauso oft an, eine betriebliche Ausbildung anzustreben, wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund (58 % vs. 56 %, Friedrich 2006: 8). Wenn sie allerdings Präferenzen für bestimmte Berufsfelder von ihren Eltern „erben“ (vgl. Diehl et al. 2009: 51), wie dies etwa bei der Erklärung von sozialer Ungleichheit ebenfalls als ausschlaggebender Mechanismus gefunden wurde (Jonsson et al. 2009), deren Bedeutung aber mit der zunehmenden Tertiarisierung deutlich zurückgeht (Baethge et al. 2007: 31), könnte dies eine „*Simpson’s Paradox*“ Situation[14] hervorrufen (Blank et al. 2004: 139). Es wären dann nicht etwa

[14] Zur Illustration des Simpson’s Paradox sei angenommen, dass es in einem Ausbildungsmarkt nur zwei Ausbildungsgänge A und B gäbe. In Ausbildung A seien 50 Stellen zu besetzen, in Ausbildung B nur 20 Ausbildungsstellen. Verteilen sich 200 Bewerber gleichmäßig auf diese zwei Ausbildungsgänge (jeweils 100 Bewerber für Ausbildungen A und B), werden alle 70 Stellen besetzt. Die Chance einen Ausbildungsplatz zu bekommen, betragen für die Bewerber um Ausbildung A allerdings 50 Prozent für Ausbildung B dagegen nur 20 Prozent. Eine Simpson’s Paradox Situation kommt zustande, wenn die 200 Bewerber zu zwei Gruppen 1 und 2 gehören (der Einfachheit halber mit jeweils 100 Bewerbern), die sich in ihren Ausbildungswünschen unterscheiden. Nehmen wir an, dass von denn 100 Personen in Gruppe 1 90 eine Ausbildung A anstreben und nur 10 eine Ausbildung B. In Gruppe 2 sei das Verhältnis dagegen genau umgekehrt. Die Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen bleibt gleich – jeweils 100 Bewerber für die Ausbildungen A und B – damit ändern sich die Chancen (auch Annahmeraten genannt) nicht. Es werden wieder 70 Stellen besetzt, die Chance eine Ausbildung A zu bekommen liegt weiterhin bei 50 Prozent, die für einen Ausbildungsplatz B weiterhin bei 20 Prozent. Da sich die beiden Gruppen aber extrem ungleich auf die beiden Ausbildungsgänge verteilen, sind die gruppenspezifischen Erfolgsaussichten auf einen Ausbildungsplatz sehr unterschiedlich. Während 47 ($90 \cdot 0.50\ \% + 10 \cdot 0.20\ \%$) Personen aus Gruppe 1 einen Ausbildungsplatz bekommen, sind es bei Gruppe 2 nur 23

Diskriminierungen für die geringeren Übergangsraten von Migranten in die berufliche Ausbildung verantwortlich, sondern eine Selbstselektion in spezifische Berufsfelder, in denen schlicht niedrigere Annahmeraten vorliegen (als Annahmerate wird der Prozentanteil der Bewerber bezeichnet, die einen Ausbildungsplatz bekommen). Dieser „matching"-Mechanismus könnte durch möglicherweise unvollständiges Wissen über das Ausbildungssystem und die Vielzahl von teilweise sehr ähnlichen, aber weniger überlaufenen, Ausbildungsberufen verstärkt werden. Es gibt einige Hinweise auf spezifische Berufswünsche sowohl auf der Geschlechter-Dimension als auch bezüglich des Migrationsstatus (Granato 2003: 476; Jeschek 2002; Konietzka 2010; Siegert 2009).

Bestimmte *Berufswünsche* können auch *in Kombination mit bestimmten Schulabschlüssen oder Schulnoten* unvorteilhaft sein. Haeberlin und Kollegen (2004b: 16) argumentieren im Anschluss an Bourdieu, dass es darauf ankommt, „wie eng die Zuteilung einer Stelle von einem bestimmten Schulabschluss abhängt. Je unklarer diese Beziehung, desto wichtiger wird bei Bewerbungen das nichtschulische Kapital". Mit unterdurchschnittlichen Schulnoten oder etwa „nur" einem Hauptschulabschluss kann es daher sinnvoll sein, sich für Ausbildungen zu bewerben, bei denen die ausbildenden Firmen Schulnoten oder Abschlüsse als weniger gute Indikatoren für die Produktivität ansehen (vgl. auch die Studie in Abschnitt 3.2 unten).

Ähnliche Argumente werden im Hinblick auf die *Unternehmensgröße* gehandelt. Je mehr Auszubildende eingestellt werden, desto wahrscheinlicher ist ein standardisierter und formalisierter Auswahlprozess (etwa Haeberlin et al. 2004a: 66). Damit könnte es für Schulabgänger mit Migrationshintergrund unter Umständen einfacher sein die ersten „Hürden" zu nehmen als bei Kleinbetrieben, in denen eher nur eine oder wenige Personen ohne standardisierte Vorgehensweise mögliche Kandidaten etwa für Vorstellungsgespräche auswählen.

Ebenfalls aus der Migrationsbiografie der Eltern kann ein weiteres „matching"-Argument über die *räumliche und lokale Konzentration der Migranten* in Gebieten mit starkem *Konkurrenzumfeld* in Deutschland abgeleitet werden: Im Vergleich zu allen anderen

---

(10 · 0.50 % + 90 · 0.20 %). Das Simpson's Paradox ist also ein Paradebeispiel eines „omitted variable bias" (vgl. Blank et al. 2004). Wenn nicht bekannt ist, dass Gruppe 2 sich deutlich häufiger auf Ausbildungen bewirbt, bei denen die Annahmeraten ungünstiger sind, würde man bei diesen unterschiedlichen Erfolgsraten sofort auf mögliche Unterschiede in Humankapital oder sonstigen Ressourcen schließen. Wenn für solche Unterschiede kontrolliert werden könnte, lägen Diskriminierungen durch die ausbildenden Firmen nahe. Wie gezeigt wurde, kann die Erklärung aber auch in einer unvorteilhaften Selbstselektion in Ausbildungsberufe liegen und damit deutlich simpler sein.

Stufen des deutschen Bildungssystems ist die Konkurrenzabhängigkeit beziehungsweise der Marktcharakter des Berufsbildungssystems, insbesondere bei dualen Ausbildungen, sehr hoch (vgl. Hillmert 2010: 93; Konietzka 1999: 60 ff.). Bogai und Kollegen (2008: 5) zeigen beispielsweise, dass das regionale Ausbildungsplatzangebot und die regionale Bevölkerungsdichte eine große Rolle spielen. Das Ausbildungsplatzangebot ist etwa in Ostdeutschland vergleichsweise niedrig, aber auch in manchen westlichen Bundesländern – zum Beispiel Nordrhein-Westfalen – gibt es vergleichsweise wenige Ausbildungsplätze. Gleichzeitig ist aber gerade in Nordrhein-Westfalen die Bevölkerungsdichte besonders hoch. Auch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010: 102) konstatiert eine besonders kritische Situation bezüglich der Angebots-Nachfrage-Relation in westdeutschen Großstädten und allen ostdeutschen Ländern. Obwohl die ethnische Segregation in Deutschland vergleichsweise niedrig ist, finden sich Migranten genau in diesen Gebieten: in multiethnischen Wohnvierteln westdeutscher Großstädte mit mehr als 100.000 Einwohnern (vgl. z. B. Häußermann & Kapphan 2008: 19). Wieder sind es besonders türkische Doppelstaatler und Doppelstaatler aus der ehemaligen Sowjetunion, die sich hier aufhalten (Friedrich 2008: 60; Babka von Gostomski 2010a: 142). Im Rahmen der Hamburger ULME-Studie konnte dies relativ direkt nachgewiesen werden (vgl. Seeber 2011: 69). Der Hamburger Ausbildungsstellenmarkt hat eine hohe Attraktivität für Bewerber aus anderen Bundesländern. Diese Konkurrenz unterscheidet sich durch bessere Schulabschlüsse und höhere ausbildungsrelevante Kompetenzen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass im Rahmen des ULME-Projektes die eingestellten Auszubildenden (und Berufsfachschüler) untersucht wurden und nicht alle Bewerber auf (duale) Ausbildungsstellen.

Wenn dazu noch eine reduzierte *Mobilitätsbereitschaft* käme, etwa durch die Wichtigkeit in der Nähe der Familie zu bleiben (vgl. Janßen & Polat 2006), könnte dies zusätzlich die niedrigeren Übergangsraten von Migranten erklären.

1.3.3 Ethnische Faktoren

Neben *Diskriminierungen durch ausbildende Firmen*, die ausführlicher in Abschnitt 1.4 sowie Abschnitt 2.9 anhand zweier Feldexperimente dargestellt werden, können auch *wahrgenommene ethnische Diskriminierungen* relevant sein. Solche vermuteten Diskriminierungen könnten die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, herabsetzen (vgl. die allgemeine Darstellung der für Bildungsentscheidungen relevanten Parameter in Abschnitt 1.1). Eine etwas komplexere Argumentationslinie zielt auf die Interpretation von schulischem Misserfolg als

Diskriminierungen ab (angelehnt an Skrobanek 2007, 2009a). Zur Aufrechterhaltung einer positiven sozialen Identität könnte eine (Re-) Ethnisierung befördert werden, welche zu einer Abwertung von Schul- und Ausbildungszertifikaten führt. Skrobanek untersucht mit Daten des DJI-Übergangspanels die Entstehung von wahrgenommener Diskriminierung und findet substanzielle Effekte der Platzierung an der Schwelle von Schule zu Ausbildung auf wahrgenommene Diskriminierung. Die kausale Richtung der Einflüsse ist allerdings schwer interpretierbar (vgl. Skrobanek 2007: 177).

1.4 Diskriminierung: Definition und empirische Strategien

Diskriminierung sei in Anlehnung an Becker als Rückgriff auf nicht objektive Kriterien definiert, also Kriterien die keine Relevanz für die Produktivität haben (Becker 1971: 39, ebenso Esser 2000: 299). Anders ausgedrückt, liegt Diskriminierung dann vor, wenn die gleiche Produktivität mit ungleichen Auszahlungen verbunden ist (etwa Aigner und Cain 1977). Um diese ökonomische Standarddefinition zu präzisieren, wird sie nachstehend gegen eine alternative, soziologisch geprägte, Definition abgegrenzt. Levin und Levin definieren Diskriminierung als „unterschiedliche oder ungleiche Behandlung von Mitgliedern einer Gruppe oder Kategorie auf Basis der Gruppenmitgliedschaft statt auf Basis ihrer *individuellen Qualitäten*“ (Levin & Levin 1982: 51; Übersetzung und Hervorhebungen: C.H.). Folgt man strikt dieser „unequal-treatment“ Definition, ist damit fast jede Einstellungsentscheidung diskriminierend, da in den meisten Fällen auf Bildungskategorien oder Ausbildungskategorien zurückgegriffen wird. Die ökonomische Definition lässt diese durchaus plausiblen Rückgriffe auf Kategorisierungen zu, indem nur *nicht objektive* Kategorisierungen als diskriminierend definiert werden. Die interessante Frage ist nun, welche Kategorie- oder Gruppenzugehörigkeiten objektiv sind und welche nicht. Baumle und Fossett diskutieren dies unter dem Gesichtspunkt der Legitimität von Kategoriezugehörigkeiten und individuellen Qualitäten für Einstellungsentscheidungen (Baumle und Fossett 2005). Es wird beispielsweise als legitim angesehen, nach Bildungskategorien zu differenzieren, nicht aber nach Rasse. Eine allgemeinere Formulierung könnte sein, dass erworbene Charakteristika als legitim und askriptive als illegitim für Einstellungsentscheidungen gelten. Auf den ersten Blick erscheint diese Abgrenzung adäquat. Allerdings ist die Zuordnung einiger Charakteristika nicht unproblematisch: Sprachfähigkeiten, insbesondere in der Muttersprache, können nicht unhinterfragt als „erworbene“ Fähigkeiten gelten, da sie durch die Eltern und deren Sprachfähigkeiten mehr oder weniger askriptiv vorbestimmt und somit von dem Individuum nicht beeinflussbar sind. Selbstverständlich können Sprachkenntnisse aber je nach Art der

Position sehr wichtig sein. Beispielsweise käme niemand auf den Gedanken einem Arbeitgeber diskriminierendes Verhalten vorzuwerfen, weil ein Bewerber aufgrund seiner nicht perfekten Sprachkenntnisse nicht für eine Position in der Unternehmenskommunikation eingestellt wurde. Ähnliche Unschärfen könnte man in Bezug auf die Auswirkungen des sozioökonomischen Status der Eltern diskutieren: Dieser ist gegeben, also askriptiv, und hat einen mehr oder weniger starken Einfluss auf das durchaus relevante kulturelle Kapital der Kinder.

Problematisch werden die Unterschiede zwischen der ökonomischen Becker-Definition und dem eher in der Soziologie und Sozialpsychologie verbreiteten „unequal-treatment"-Konzept sowohl in theoretischer als auch in empirischer Hinsicht. Während statistische Diskriminierung, basierend auf korrekten statistischen „beliefs", aus ökonomischer Sicht keine Diskriminierung darstellt, würden sie unter dem „unequal-treatment"-Konzept eindeutig als Diskriminierung klassifiziert werden. Trotz gleicher Produktivitätssignale (gleiche Noten, gleiches Einstellungstestergebnis) werden Bewerber aus Gruppen, für die unterschiedliche durchschnittliche Fähigkeiten auf unbeobachteten Merkmalen vorliegen[15] und von Arbeitgebern korrekt angenommen werden, ungleich behandelt.

Im Hinblick auf den empirischen Nachweis von Diskriminierung ist die „unequal-treatment"-Definition sehr beliebt, da der Rückgriff auf nicht objektive Auswahlkriterien nur sehr schwer zu zeigen wäre. Allerdings ist eine solche Suche nach Residualeffekten von Gruppenzugehörigkeit (ethnischer Migrationshintergrund oder Geschlecht) nicht unproblematisch. In klassischen Untersuchungen mittels *Regressionsanalysen* legt die Definition nahe, dass dann von Diskriminierung ausgegangen werden kann, wenn askriptive Merkmale, wie etwa ethnische Herkunft, auch unter Kontrolle von Produktivität/Leistung noch einen signifikanten Einfluss, etwa auf die Lohnhöhe oder die Chance eingestellt zu werden, haben (vgl. Kalter 2003: 81). Das setzt aber eine vollständige und korrekte Messung *aller* für die Produktivität relevanten Eigenschaften voraus. Ähnlich argumentiert beispielsweise Kalter, indem er darauf hinweist, dass es „letztlich stark davon abhängt, was unter den Begriff der Produktivität gefasst wird." (Kalter 2003: 81)[16]. Prinzipiell könnten dem

[15] Vergleiche oben das Argument, dass nach Beendigung der Sekundarstufe I bereits eine ungleiche Verteilung von ausbildungsberufsrelevanten Kompetenzen vorliegen kann, die nicht perfekt durch Schulabschlüsse oder Noten abgebildet sein muss.

[16] Beispielsweise würde eine enge Definition von Produktivität als Bildungsabschluss und Schulnoten unterschiedliche Sprachfähigkeiten nur teilweise beinhalten. Sind Sprachfähigkeiten mit ethnischer Herkunft

Forscher nicht bekannte Produktivitätsdimensionen immer mit Gruppenzugehörigkeit korreliert sein und würden, werden sie nicht statistisch kontrolliert, immer als Diskriminierung im Sinne der „unequal-treatment"-Definition erscheinen. Darüber hinaus ist in den meisten zur Verfügung stehenden Datensätzen nicht kontrollierbar, ob und in welcher Qualität und bei welchen Firmen (vgl. etwa das Simpson's Paradox oben) die Schulabgänger sich beworben haben. Um für den Übergang in die duale Ausbildung Diskriminierung halbwegs zweifelsfrei mittels Regressionsanalysen nachweisen zu können, müssen jedoch *alle* Alternativerklärungen (vgl. Abschnitt 1.3) hinreichend kontrolliert sein.

Auch bei *experimentellen Überprüfungen*, in denen die Produktivitätssignale konstant gehalten werden können[17], während zum Beispiel die ethnische Herkunft zufällig variiert werden kann, ist der Nachweis von Diskriminierung im ökonomischen Sinn nicht möglich. Selbst eindeutig erscheinende Befunde, etwa deutlich niedrigere Einladungsraten zu Bewerbungsgesprächen für eine Gruppe, können auf Unterschiede im durchschnittlichen Humankapital (die mit einiger Wahrscheinlichkeit am Ende der Sekundarstufe I schon vorhanden sind) oder auf explizite Stereotype und Vorurteile zurückgeführt werden. Aber nur Letzteres wäre im Rahmen der ökonomischen Definition als „echte" Diskriminierung anzusehen.

Von diesen „direkten" Arten der Diskriminierung wäre noch die institutionelle Diskriminierung zu unterscheiden, die teilweise sehr unterschiedlich definiert wird (vgl. etwa Diefenbach 2007: 135 ff.; Feagin & Eckberg 1980; Gomolla & Radtke 2009; eine Anwendung für den Zugang zu beruflicher Ausbildung auf Basis qualitativer Interviews findet sich in Imdorf 2008, ausführlicher in Imdorf 2007b). Eine detaillierte Darstellung führt an dieser Stelle zu weit.

Vor diesem Hintergrund werden Debatten über das Vorliegen oder eben Nichtvorliegen von Diskriminierungen verständlicher (etwa Seibert & Solga 2005 vs. Kalter 2006). Für den vorliegenden Überblick zu ethnischen Unterschieden bei dem Zugang zu beruflicher Ausbildung impliziert dies eine sehr kritische Beurteilung der Studien. Da in den meisten Fällen über Residuen argumentiert wird, sollten die oben aufgeführten Mechanismen

korreliert (aber nicht kontrolliert), wären sie schon „Quellen einer Diskriminierung" (vgl. Kalter 2003: 81). Dies ist jedoch meines Erachtens wenig sinnvoll.

[17] Im Rahmen von Audit Experimenten werden beispielsweise mehrere Bewerbungen mit gleich guten Produktivitätssignalen aber unterschiedlichen Namen (welche das Geschlecht oder die ethnische Herkunft signalisieren) verschickt.

ausreichend überprüft werden, bevor auf Arbeitgeberdiskriminierung geschlossen wird oder diese auch nur „nahegelegt“ wird.

1.5 Zwischenzusammenfassung

Neben den aus der sonstigen Bildungsübergangsforschung bekannten Einflussfaktoren auf die „vertikale“ Dimension (höherer vs. niedriger Abschluss bzw. weitere Bildungsbeteiligung vs. Verlassen des Bildungssystems), müssen für den Übergang in die berufliche Ausbildung zwei weitere zentrale Erklärungsfaktoren berücksichtigt werden. Erstens ist die Entscheidung eine Ausbildung (in dem dominanten dualen System) zu beginnen auch von den Entscheidungen der ausbildenden Firma und den Annahmen der dort beteiligten Akteure abhängig (etwa Arbeitgeberdiskriminierung). Zweitens ist durch die Segmentierung in unterschiedliche Ausbildungsberufe sowie in Betriebe mit unterschiedlichen Angebots-Nachfrage-Relationen, die horizontale Dimension des Ausbildungsfachs relevant. Durch die Beteiligung von drei Akteursgruppen, nämlich den Schulabgängern und deren Eltern/Umfeld, den Arbeitgebern und dem regionalen beziehungsweise ausbildungsberufsspezifischen Konkurrenzumfeld, ergibt sich eine Fülle von theoretisch diskutierten Erklärungsmechanismen für die beobachtete Ungleichheit bei dem Übergang in die duale Ausbildung.

2. Übersicht über aktuelle aussagekräftige Studien

2.1 Auswahl der relevanten Studien

Es existiert eine Reihe von Studien, welche die sogenannte erste Schwelle (Friedrich et al. 2008: 60 f.[18]), also den Übergang von allgemeinbildenden Schulen in das berufliche Ausbildungssystem, abbilden. Ausgangspunkt für Tabelle 1 ist der sehr gelungene Überblick über „Übergänge der Jugendlichen von der Schule in die Berufsausbildung: theoretische Bezüge und Ergebnisse bisheriger Studien“ von Michael Friedrich, Verena Eberhard und Joachim Gerd Ulrich (in Friedrich et al. 2008). Teilweise wurden Informationen aus dem GESIS-Datenbestandskatalog (wenn ein Eintrag vorhanden war) sowie weiteren Einzelquellen verwendet, die in den Fußnoten zitiert sind. Einige, insbesondere neuere, Studien wurden ergänzt (Quellen ebenfalls in den Fußnoten).

Allerdings fand der Großteil der spezifischen Studien zu dem „Übergangsgeschehen“ schon vor dem Jahr 2000 statt (Friedrich et al. 2008). Da die „Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt eine entscheidende Rahmenbedingung für den Übergang an der ersten Schwelle ist (…), ist es problematisch, frühere Ergebnisse auf die heutige Übergangssituation der Jugendlichen zu übertragen“ (Friedrich et al. 2008: 77). Dies ist vor allem deshalb der Fall, weil sich das Ausbildungssystem, insbesondere durch die zunehmende Bedeutung des Übergangssystems, auch strukturell deutlich verändert hat (Friedrich et al. 2008). Die Bedeutungszunahme des Übergangssystems kann zumindest teilweise auf demografische Entwicklungen zurückgeführt werden. Zwischen 1992 und 2005 nahm die Anzahl der Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen deutlich zu (von etwa 775.000 auf 950.000 pro Jahr). Dies führt, wohl in Kombination mit dem Wegfallen von Ausbildungsplätzen vor allem im handwerklichen Bereich und in Industrieberufen, zu einer im gleichen Zeitraum enorm sinkenden Einmündungsquote in die duale Ausbildung, die von 77 Prozent auf etwa 58 Prozent in 2005 fällt (Granato & Ulrich 2006: 32; Ulrich & Krewerth 2006). Die Konkurrenz um Ausbildungsplätze dürfte also seit den 1990er-Jahren deutlich zugenommen haben. Ein weiteres Problem für den hier vorliegenden Überblick zu ethnischen Unterschieden ist, dass nicht in allen Studien ein ausreichend großes Sample gezogen wurde,

[18] Der Übergang in den Arbeitsmarkt wird als zweite Schwelle bezeichnet.

um Aussagen über die speziellen Unterschiede bei ethnischen Minderheiten machen zu können[19].

Deshalb werden in den folgenden Abschnitten nur auf relevante Datensätze bezogene multivariate Analysen berichtet, die sich auf Schulabgängerkohorten ab dem Jahr 2000 beziehungsweise Kohorten jünger als 1980 beziehen[20]. Neuere Daten, die sich nur auf Ostdeutschland beziehen, werden nicht weiter recherchiert, weil der Anteil an Ausländern beziehungsweise Migranten in den östlichen Bundesländern (mit Ausnahme von Berlin) so gering ist, dass Auswertungen im Hinblick auf ethnische Unterschiede kaum möglich sind (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010; Destatis 2010[21]). Ausschließlich qualitative Studien mit meist sehr geringen Fallzahlen werden ebenfalls als nicht relevant für einen Überblick über empirisch belastbare Forschungsergebnisse zu ethnischen Unterschieden bei dem Zugang zu dualer Ausbildung erachtet. Eine angemessene multivariate Analyse der relevantesten Einflussfaktoren ist mit solchen Designs nicht möglich (und wird in den meisten Fällen auch nicht angestrebt). Die jeweiligen Gründe, eine Studie und die sich darauf beziehenden Analysen nicht zu berichten, sind in Tabelle 1 grau hinterlegt.

Insgesamt gibt es einige Datensätze, die zumindest theoretisch geeignet erscheinen, den Übergang in die berufliche Ausbildung zu untersuchen. Ein Problem vieler Veröffentlichungen mit diesen Datensätzen ist, dass fast nur *bivariate Zusammenhänge* berichtet werden. Es ist zwar interessant, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund berichten, genauso engagiert nach Ausbildungsstellen zu suchen wie einheimische Jugendliche (etwa Beicht & Granato 2009: 15). Aber als Argument, um motivationale Faktoren als Erklärung für Ungleichheiten gänzlich auszuschließen, kann dieser Befund nur sehr bedingt herangezogen werden. Es müsste gezeigt werden, dass tatsächlich auch

[19] Bei manchen Datensätzen wird auch nicht klar, ob Ausländer beziehungsweise Migranten nicht zu der Grundgesamtheit gehörten oder wegen geringer Fallzahlen nicht ausgewiesen oder einzeln analysiert wurden.

[20] Die Ergebnisse, etwa mit der letzten Kohorte der MPI-Lebensverlaufsstudie, die Seibert (2005, Kapitel 6) auswertet, zeigen aber ähnliche Effekte: deutlich längere Übergangszeiten für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Hier sind auch noch Migranten der ersten Generation enthalten und es zeigt sich ein negativer Effekt eines höheren Einreisealters auf die Übergangszeiten an der ersten Schwelle. Ebenfalls zeigt sich hier, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, ähnlich wie Deutsche mit höheren Abschlüssen, vergleichsweise öfter ein Studium oder schulische Ausbildungsgänge aufnehmen. Beide Strategien könnten ein Beleg dafür sein, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher tertiäre Bildungsgänge wählen, bei denen es fast ausschließlich auf den Schulabschluss und/oder die Zeugnisnoten ankommt (Seibert 2005: 160).

[21] Mit Ausnahme von Berlin liegt der Anteil der ausländischen Bevölkerung (nach Nationalität definiert) in allen Ost-Bundesländern unter 3.5 Prozent (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010: 8). Auch im Hinblick auf den Migrationshintergrund ist ein deutlicher Ost-West Unterschied zu erkennen. Mit Ausnahme von Berlin (>20 %) sowie Brandenburg und einigen Regierungsbezirken in Sachsen (5 %-10 %) liegt der Bevölkerungsanteil von Migranten unter 5 Prozent. In allen westlichen Bundesländern liegt der Anteil dagegen größtenteils deutlich über 15 Prozent. Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Hamburg und Bremen haben beispielsweise einen Migrantenanteil von 25 Prozent und mehr (vgl. Destatis 2010: 16).

diejenigen Jugendlichen viele Bewerbungen schreiben, die keine Lehrstelle bekommen haben (vgl. die Analyse in Diehl et al. 2009), und das eigentlich auch unter Kontrolle anderer relevanter Faktoren (etwa Noten, Schulabschluss usw.). Von diesem generellen Problem abgesehen, ist zum Beispiel bei Bewerbungen weniger die Anzahl relevant (sehr gute Schulabgänger können mit einer einzigen Bewerbung den gewünschten Ausbildungsplatz bekommen), sondern eher die Qualität (etwa Anzahl Rechtschreibfehler, Vollständigkeit etc.) sowie für welche Ausbildung(en) und möglicherweise sogar auch an welche Firmen die Bewerbungen geschickt wurden (vgl. die Argumentation zum „Simpson's Paradox" oben). Eine Reihe von Veröffentlichungen fällt in diese Kategorie der teilweise interessanten, aber wenig aussagekräftigen Deskriptionen, die im Folgenden nicht weiter analysiert werden (z. B. Baethge et al. 2007: 35 ff.; Jeschek 2002, etliche der „Minipapiere" des Bundesinstituts für Berufsbildung sowie die diversen „Tabellenbände" der jährlichen Berufsbildungsberichte, Bildungsberichte der Kultusministerkonferenz oder die Berichte zur Lage der Ausländer in Deutschland, die zwar optisch oft sehr ansprechende, aber eben überwiegend nur deskriptiv bivariate Grafiken und Tabellen enthalten). Als eindrucksvolles Beispiel für die geringe Aussagekraft bivariater Analysen im Vergleich zu einer multivariaten Analyse sei noch auf Friedrich (2006), insbesondere auf die Seiten 9 bis 10, verwiesen: „Dieser im einfachen deskriptiven Vergleich nicht erkennbare Unterschied zwischen Ost und West wird erst im multivariaten Modell sichtbar" (Friedrich 2006: Seite 10 f.). Und eben dieser Unterschied ist erwartungsgemäß hoch signifikant und reduziert die Chance, den Wunsch nach dualer Ausbildung realisieren zu können, um fast die Hälfte.

Einige Studien erscheinen prinzipiell geeignet, jedoch sind aus verschiedenen Gründen nach ausführlicher Recherche aber (bislang) nur deskriptive Auswertungen vorhanden. Einige interessante, für den Übergang in die berufliche Ausbildung und die Gesamtargumentation dieses Überblickes relevante Befunde, werden in Abschnitt 3.2 kurz dargestellt. Die *RAM-Studie* wurde bisher hauptsächlich deskriptiv ausgewertet, auch im Hinblick auf Bildung und Ausbildung (etwa Babka von Gostomski 2010a, b, c). Von der Anlage eignet sich die Studie nicht für den vorliegenden Überblick, weil die Grundgesamtheit nur aus im Ausländerzentralregister geführten Ausländern besteht und damit keine Vergleiche zu deutschen Jugendlichen möglich sind (Babka von Gostomski & Pupeter 2008). Zudem sind nur etwa 18 Prozent der circa 4.500 befragten Ausländer in dem für den Übergang in die Berufsausbildung relevanten Alter von 15 bis 24 Jahren und es wird für diese nur erfragt, welche (Aus-) Bildungsabschlüsse sie besitzen oder anstreben. Auch für das *IKG-Jugendpanel* wurden zu dem Übergang in die Berufsausbildung nur sehr wenige und ausschließlich deskriptive Analysen (z. B. Heitmeyer et al. 2005) oder Analysen, in denen die Schul- und Berufsbildung

nur als Kontrollvariable verwendet werden, gefunden (Babka von Gostomski 2006 – die Arbeit wertet nur bestimmte Subgruppen aus und berücksichtigt insbesondere nicht Schulabgänger mit türkischem Migrationshintergrund). Das dürfte an der Zielsetzung des Projektes „Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft (…)“ liegen (Heitmeyer et al. 2005). Die Studie *Berufswahl und Transfer* wird nicht detaillierter dargestellt, da deren Ziel die Erfassung der Berufsorientierung im letzten Schuljahr ist und daher leider keine Angaben (oder eine zweite Welle) über die tatsächlichen Übergänge vorliegen (vgl. Dobischat 2007: 97). Die Untersuchung *„Viele Welten leben – Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund“* von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2005) wird aus zwei Gründen nicht ausführlich dargestellt: Die Stichprobe besteht erstens zu 40 Prozent aus einem durch ein „Schneeball-Verfahren“ gewonnenes Convenience Sample (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2005: 34, 44) und zweitens werden ausschließlich junge Frauen mit Migrationshintergrund befragt. Ohne Vergleichsgruppe und insbesondere auch durch das Sampling-Verfahren, dass die Repräsentativität der Ergebnisse infrage stellt, sind die Ergebnisse der Studie für die hier angestrebte empirisch fundierte Ursachensuche nicht brauchbar.

Zusammenfassend wurden folgende Kriterien herangezogen, um zu entscheiden, ob eine Studie beziehungsweise Veröffentlichung in diesem Teil 3 des Überblickes genauer beschrieben wird:

(1) Die Grundgesamtheit der Studie beinhaltet Schulabgängerkohorten ab dem Jahr 2000 beziehungsweise Geburtskohorten jünger als 1980.
(2) Die Grundgesamtheit der Studie schließt mindestens ein westdeutsches Bundesland ein (Studien, die sich ausschließlich auf ostdeutsche Bundesländer beziehen, werden wegen der sehr niedrigen Migrantenanteile nicht weiter beachtet).
(3) Die Stichprobengröße der Studie und die gewählte Analysestrategie in darauf basierenden Berichten, Artikeln und Buchbeiträgen ermöglichen aussagekräftige Vergleiche zwischen in Deutschland lebenden Personen mit Migrationshintergrund (bzw. Migranten oder Ausländern) und deutschen jungen Erwachsenen im Hinblick auf den Übergang in die berufliche Ausbildung. Üblicherweise schließt dieses Kriterium qualitative Studien aus.
(4) Es werden mindestens ansatzweise mehrere relevante Einflussfaktoren multivariat untersucht (expliziter Ausschluss aller deskriptiven, meistens nur bivariaten Analysen,

die eigentlich schon nach Kriterium (3) als „aussagekräftige“ Vergleiche auszuschließen wären).

Tabelle 1: Übersicht über relevante Studien

Studie Design & Datenerhebungen	Sample(s), Geografische Reichweite, N	Migranten
a. Verwendete Studien Deutschland		
BA/BIBB-Bewerberbefragung(en) mehrere Querschnitte seit 1997, letzte Erhebung 2008	Jugendliche, die bei der Berufsberatung als Ausbildungsstellenbewerber registriert sind DE; N = 4513 (Beispiel 2006)	Migrationshintergrund erfasst, Fallzahlen ausreichend
BIBB-Schulabgängerbefragung(en) Querschnitte jährlich seit 1990, 2004, 2005, 2006 als CATI	Schulabgänger aus allgemeinbildenden sowie nicht vollqualifizierenden Schulen (des Übergangssystems) DE; N ~ 1.500 (jeweils)	Migrationshintergrund erfasst, Fallzahlen ausreichend
BIBB-Übergangsstudie[22] Retrospektiver Querschnitt: 2006	junge Erwachsene der Jahrgänge 1982-1988 DE; N = 7.230	Migrationshintergrund erfasst, Fallzahlen ausreichend
Sozioökonomisches Panel (GSOEP)[23] Panelstudie, Datenerhebungen 1984-laufend	repräsentative Panelstudie mit teilweisem Oversampling von Migranten DE (seit 1990 Gesamt); N = enorm (für >468 Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund Übergang in Ausbildung/Arbeitsmarkt nachvollziehbar)	Migrationshintergrund rekonstruierbar, wenn Eltern befragt wurden; Fallzahlen ausreichend
Berufswahl und Transfer Online-Querschnitte: 2005-2006	Haupt-, Real-, Gesamtschulklassen (10. Klasse) Duisburg sowie Kreise Kleve und Wesel; N = 2.165	Migrationshintergrund ausführlich erfasst, Fallzahlen ausreichend[24]
DJI-Übergangspanel[25] Panel 2004-2009	Hauptschüler im letzten Schuljahr in 126 spezifisch ausgewählten Schulen DE; N = 3.922	Migrationshintergrund ausführlich erfasst, Fallzahlen ausreichend
b. Potenziell verwendbare Studien		
IKG-Jugendpanel[26] Panel Datenerhebungen 2001-2005	Zehntklässler, Quota-Auswahl nach Gebiet, Geschlecht und Schultyp der teilnahmebereiten Jugendlichen. NRW; N = 11.252	Versuch der Total-erhebung v. Jugendlichen türkischer Herkunft und mit Aussiedlerintergrund, Fallzahlen ausreichend

[22] Vgl. Beicht und Friedrich 2008. Es wurde nur erfasst, ob die Eltern in Deutschland geboren sind oder nicht (vgl. Rohrbach-Schmidt 2010: 40).

[23] Für Stichprobenziehung und das Fallzahlbeispiel vergleiche Haisken-DeNew und Frick 2005: 153 ff.; Hunkler 2010: 226 sowie Kalter 2006 für die ausreichenden Fallzahlen.

[24] Vgl. Dobischat 2007 sowie Birkelbach 2007, 2008.

[25] Vgl. Kuhnke 2006: 17 ff., sowie Gaupp et al. 2008.

[26] Gefunden in dem GESIS-Datenbestandskatalog.

ULME (bzw. Vorläufer „LAU“ und Nachfolger „ELKE“)[27]	Schulleistungsuntersuchungen in allgemeinbildenden und diversen beruflichen Schulen. Hamburg; N ~ 1.500-15.000	Identifikation über Staatsbürgerschaft; zusätzlich nach nicht deutscher Muttersprache
c. Nicht verwendete Studien (Gründe grau hinterlegt)		
EFFNATIS Field Study[28]	lokale Register-Stichprobe in Nürnberg von 16- bis 25-Jährigen; N = 785	Türken, Ex-Jugoslawen und deutsche Vergleichsgruppe
RAM Repräsentativuntersuchung Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland[29] Querschnitt 2006-2007	Stichprobe aus Ausländerzentralregister (AZR), keine deutsche Vergleichsgruppe DE; N = 4.576	5 größte Ausländergruppen (keine Deutschen mit Migrationshintergrund), Fallzahlen ausreichend
BiB-Integrationssurvey[30] Querschnitt erhoben 2000-2001	18- bis 30-Jährige italienisch- und türkischstämmigen Migranten sowie gleichaltrige deutsche Kontrollgruppe DE; N = 3.685	
Biografien jenseits von Erwerbsarbeit qualitative Interviews	junge Erwachsene mit Arbeitslosigkeitserfahrungen regionales Convenience Sample/Schneeball in Chemnitz, Leipzig und Wolfen; N = 35	offensichtlich keine[31]
MPI Lebensverlaufsstudie, „GLHS“[32] Retrospektiverhebung von Lebensläufen, diverse Nachbefragungen von 1981 bis 1999, letzte Nachbefragung 2005	Kohorten 1929-1951; DE West; N = 2.271 Kohorten 1919-1921; DE West; N = 1.412 Kohorten 1954-1961; DE West; N = 2.008 Kohorten 1929-1961; DE Ost; N=2.331 Kohorte 1971; DE Ost; N=610 Kohorte 1964-1971; DE West; N=2.909	*Nur* in Kohorte 1971 DE Ost sowie Kohorte 1964-1971 DE West sind Ausländer enthalten

[27] Vgl. Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2010. Zur Erfassung des Migrationshintergrundes vergleiche beispielsweise Lehmann et al. 2005: 106.

[28] Vgl. EFMS (2001) sowie für einen Überblick einiger Ergebnisse Worbs (2003).

[29] Vgl. Babka von Gostomski und Pupeter 2008.

[30] Gefunden in dem GESIS-Datenbestandskatalog sowie Diefenbach 2007.

[31] Vgl. Reißig 2010.

[32] Angaben zu den einzelnen Subsamples der Studie sind widersprüchlich. Wahrscheinlich werden teilweise Ausgangsstichproben und teilweise analysierte Samples und teilsweise spezielle Datenzusammenfassungen der Einzelstudien berichtet. Die Angaben in der Tabelle stammen von der Homepage der Studie: http://www.yale.edu/ciqle/GLHS/glhsstudydesign.html.

Hamburger Jugendstudie[33] quantitatives/qualitatives Panel, Erhebungen 1980-1988	Schulabgänger in 1980, Hamburg, N = 252 Schulabgänger in 1979, Hamburg, N = 133	keine Hinweise
Bremer Jugendstudie Panel, teilweise qualitative Interviews Datenerhebung 1978-1983)	Hauptschüler ab 7. Klasse Bremen; N = keine Informationen	keine Information
Jugend: Arbeit u. Identität, Göttingen[34] retrospektive qualitative Studie, Erhebungen 1983-1987	Personen im Alter von 19 bis 25 Jahren keine Information (vermutlich lokal); N = 168	keine Information
Berufseinstieg in München und Duisburg[35] qualitativer Längsschnitt, Erhebungen 1988-1992	Schulabgänger in (wahrscheinlich) 1988 Duisburg/München; N = 329	keine Information
Leipziger Längsschnittstudie[36] Panel, Erhebungen 1985, 1990-1995	6-Klässler (in 1985); Leipzig; N = 1.327 (Eltern-, Kinderbefragungen, Noten, Leistungstests, Lehrereinschätzungen)	keine Hinweise (zum 1. Zeitpunkt noch DDR)
Lebensverläufe von Schulabgängern aus Sonderschulen Erhebung 2001	Convenience Sample von Sonderschulabgänger, die an Projekten zum Job-Coaching der Universität Köln teilnahmen; Köln; N = 106	keine Information
Jugendpanel Ostmobil[37] Einmündungspanel, Panelwellen zwischen 2002-2006	Ostdeutsche Jugendliche Jahrgänge 1980-85 DE Ost (außer Berlin)	offensichtlich keine Migranten/Ausländer identifizierbar/vorhanden[38]
Quellen: Friedrich et al. 2008, GESIS-Datenbestandskatalog, weitere Quellen siehe Fußnoten.		

[33] Angaben von Friedrich 2008 durch Friebel 1992 ergänzt.

[34] Angaben auch aus Witzel 2006.

[35] Durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut; siehe auch Raab und Rademacher 1996.

[36] Weitere Quelle: Höckner 1994.

[37] Friedrich et al. 2008 bezeichnen es als „Jugendpanel (Zentrum für Sozialforschung Halle)“. Zusätzliche Quellen: Steiner und Prein 2004, http://www.ostmobil.de/jugendpanel.html.

[38] Vgl. Ketzmerick et al. 2007; Koll 2004: 58; Steiner und Prein 2004.

2.2 Das Phänomen und andere relevante Randbedingungen

Dass junge Ausländer sowie Deutsche mit Migrationshintergrund signifikant seltener sowohl eine Ausbildung als auch ein Hochschulstudium aufnehmen und bezüglich der Ausbildung große Geschlechtsunterschiede bestehen, soll hier nur kurz illustriert werden: Beispielsweise lag die Ausbildungsquote der 18- bis 21-Jährigen für männliche Deutsche im Jahr 2006 bei 68 Prozent, bei männlichen Ausländern aber nur bei knapp 29 Prozent. Auf insgesamt relativ niedrigerem Niveau findet sich dieser Unterschied auch für Frauen. Die Ausbildungsquote liegt hier für Inländerinnen bei 46 Prozent, die für Ausländerinnen bei 24 Prozent (Siegert 2009: 29). Ähnlich deutliche Unterschiede finden sich in fast allen Untersuchungen und Auswertungen amtlicher sowie Umfragedaten, unabhängig davon, ob der Migrationshintergrund vollständig oder nur als Nationalität erfasst wurde (z. B. Brück-Klingberg et al. 2010: 247 f.; Diehl et al. 2009: 57; Friedrich 2006: 8; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 99), wobei die zweite zentrale Übergangsstrategie in den Arbeitsmarkt über den Erwerb einer Hochschulbildung zumindest faktisch nicht die Ursache zu sein scheint (vgl. z. B. Diefenbach 2007: 97; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010[39]).

Siegert (2009) wertet mehrere amtliche Statistiken aus (Berufsbildungsstatistik, Statistik der beruflichen Schulen sowie den Mikrozensus) und findet, dass ausländische Schulabgänger deutlich häufiger in das Übergangssystem wechseln (Berufsvorbereitungsjahr etc.). Es zeigt sich auch in dieser aktuellen Auswertung, dass sich ausländische Jugendliche (immer noch) auf wenige Ausbildungsberufe konzentrieren, die oft zudem „nur begrenzte Aufstiegs- und Einkommensperspektiven bieten“ (Siegert 2009: 6). Das sind bei männlichen Migranten (immer noch) eher handwerkliche Berufe und bei Frauen findet eine Konzentration auf Dienstleistungsberufe statt (Konietzka 2010: 287).

[39] Eine Sonderauswertung des Mikrozensus zeigt, dass nur 16 Prozent der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund zwischen 20 und 25 Jahren studiert, während der Anteil bei der Referenzpopulation bei 23 Prozent liegt. Bei eingebürgerten jungen Erwachsenen liegt der Anteil immerhin bei 21 Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 124).

2.3 BIBB-Schulabgängerstudie

2.3.1 Diehl und Kollegen 2009 – Analyse mit gepooltem Datensatz aus 2004, 2005, 2006

Diehl und Kollegen verwenden einen gepoolten Datensatz der BIBB-Schulabgängerbefragungen, genauer die erstmals per CATI erhobenen Samples von 2004, 2005 und 2006 (die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Diehl et al. 2009, wenn nicht anders dargestellt). Grundgesamtheit sind damit Schulabgänger sowohl allgemeinbildender Schulen als auch Schulen aus dem Übergangssystem in den genannten Jahren. Wegen des geringen Ausländeranteils in Ostdeutschland werden nur Befragte aus Westdeutschland und Berlin analysiert. Es wird außerdem nur die Subpopulation der Jugendlichen analysiert, die angaben, im Frühjahr den Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung gehabt und sich auch darum bemüht zu haben (die Fallzahl sinkt dadurch von 3.823 auf 1.793 Fälle). Diese Selektion des Analysesamples ist nachvollziehbar, aber aus zwei Gründen nicht unproblematisch: Erstens finden die BIBB-Schulabgängerbefragungen jeweils im Herbst statt, also nachdem mit einigem Vorlauf eventuell schon nach Ausbildungsstellen gesucht wurde (Friedrich et al. 2008: 75). Andere Studien konnten zeigen, dass sich negative Erfahrungen bei der Ausbildungsplatzsuche schon im letzten Schuljahr auf die Berufswünsche und damit eventuell auch auf die tatsächliche Intensität der Suchbemühungen auswirken (Birkelbach 2007, 2008; Friedrich et al. 2008: 70 f.[40]). Es könnte also sein, dass die retrospektiv erfasste Erinnerung an die ursprünglichen Wünsche zu Beginn der Suche systematisch verzerrt berichtet werden und auch einzelne, tatsächlich erfolglose Bemühungen nicht korrekt berichtet werden. Zweitens könnte diese Selektion systematisch eine unbeobachtete Heterogenität in den Gruppen der dann analysierten Fälle verstärken. Beispielsweise könnten deutsche Jugendliche, die um ihre,

[40] Birkelbach (2007, 2008) erfasst die (Aus-) Bildungswünsche bei insgesamt 4 Datenerhebungen während des letzten Schuljahres der Sekundarstufe 1 (10. Klasse). Während im September noch fast 46 Prozent der Hauptschüler eine Berufsausbildung anstreben, schrumpft der Anteil auf nur noch 14 Prozent im März/April des Folgejahres zusammen (bei Gesamt- und Realschülern sind ähnliche, wenn auch schwächere, Verschiebungen zu beobachten). Parallel steigt der Anteil derjenigen, die „voraussichtlich nach Abschluss der 10. Klasse“ weiter zu Schule gehen werden, aber lieber einen Ausbildungsplatz hätten von 14 Prozent auf 38 Prozent. Diese Verschiebung ist bei Gesamt- und Realschülern etwas schwächer, weil schon bei der ersten Erhebung deutlich mehr Jugendliche (37 %-41 %, nur 24 % bei Hauptschülern) weiter eine schulische Bildung anstreben. Multivariat zeigt sich, dass unter Kontrolle von Bewerbungserfahrung, Schulform, -abschluss und -noten insbesondere Migranten weiter zur Schule gehen wollen, aber den Schulbesuch nicht als Notlösung ansehen (Birkelbach 2007: 258). Allerdings handelt es sich hier nicht um die Beobachtung individueller Wunschänderungen, sondern um zeitlich versetzte Querschnitte. Da es keine aktiven Verweigerungen gab, sondern nur in einigen Fällen die Einverständniserklärung der Eltern fehlte (vgl. Dobischat 2007: 104), ist nicht unbedingt mit systematischen Verzerrungen zu rechnen. Die Zuweisung der teilnehmenden Schulen auf die verschiedenen Erhebungszeitpunkte fand allerdings *nicht* zufällig statt, sondern war von den Terminvorgaben der Schulen abhängig, wobei dem Autor aber keine besondere Systematik aufgefallen ist (auf persönliche Nachfrage).

sich nicht unbedingt in Schulnoten/Abschlüssen[41] manifestierten, Defizite wissen, sich gar nicht erst um eine Ausbildungsstelle bemühen, während Migranten in dieser Hinsicht eventuell optimistischer sind (oder die Relevanz solcher Faktoren falsch einschätzen). Dies könnte wiederum zu (noch) mehr unbeobachtbaren und damit auch statistisch nicht kontrollierbaren Unterschieden führen.

Eine Übersicht der zentralen Analyse und der Hauptergebnisse findet sich in Tabelle 2; daher sei hier nur kurz das Hauptergebnis skizziert: Auch in den „vollen" Endmodellen zeigen sich für Schulabgänger mit Migrationshintergrund (der leider nicht genauer unterschieden werden kann) hoch signifikante drastische Residualeffekte ($e^b \sim 0.3$), während die Residuen von Schulabgängerinnen mit Migrationshintergrund deutlich schwächer sind und nach Kontrolle der Schulabschlüsse und Noten ganz verschwinden ($e^b \sim 0.7$, nicht signifikant). Die Autoren vermuten vorsichtig, dass die Residuen bei jungen männlichen Migranten auf Diskriminierungsprozesse hindeuten könnten, da „vergleichsweise umfassend" für Unterschiede kontrolliert wurde (Diehl et al. 2009: 64). Diese Interpretation wird durch den gefundenen Geschlechterunterschied gestützt, weil es – so die Autoren – plausibel ist, dass eher gegen junge ausländische Männer als gegen ausländische Frauen diskriminiert wird. Das Fehlen von Kontrollen für Herkunftseffekte (die nicht erhoben wurden) kann den Autoren zufolge kaum eine Erklärung sein, da es wenig Grund zu der Annahme gibt, „dass sich junge Männer und Frauen aus Migrantenfamilien im Hinblick auf ihren sozialen Hintergrund systematisch unterscheiden" (Diehl et al. 2009: 65). Ebenso wird mit einer Teilstichprobe (nur in 2006 erhoben) der Effekt von sozialen Kontakten ausgeschlossen. Da die Befragten mit und ohne Migrationshintergrund, unabhängig davon ob sie bei der Lehrstellensuche erfolgreich waren oder nicht, in etwa die gleichen Suchstrategien angeben, „scheint es unwahrscheinlich, dass Differenzen im Zugang und in der Instrumentalität der Netzwerkressourcen eine entscheidende Rolle (...) spielen." (Diehl et al. 2009: 62). Ein weiterer interessanter Effekt zeigt sich in einer separaten Analyse, in der getestet wurde, ob Jugendliche mit Migrationshintergrund in gleichem Ausmaß von besseren Schulabschlüssen und Schulnoten profitieren wie deutsche Jugendliche (dies würde auf statistische Diskriminierung hinweisen). Migranten profitieren tendenziell weniger stark von besseren Abschlüssen/Noten; dieser Interaktionseffekt ist aber – wohl aufgrund des kleinen Samples – nicht signifikant (Diehl et al. 2009: 59, Fußnote 17).

[41] Diese können statistisch kontrolliert werden, unbeobachtete Defizite (Verhalten oder sogenannte „soft skills" etc.) dagegen nicht.

Neben diesem Hauptergebnis zeigen sich an einigen Stellen interessante Effekte, die auf die Relevanz von „matching“-Prozessen hindeuten. Hervorzuheben ist, dass überhaupt versucht wurde, für den Effekt von eventuell systematisch unterschiedlichen Berufswünschen zu kontrollieren. Unterschiede in den beruflichen Präferenzen werden zwar theoretisch oft als Erklärung für ethnische Gruppenunterschiede in dem Erfolg der Lehrstellensuche herangezogen, (können) aber in empirischen Studien selten kontrolliert (werden). Allerdings ist fraglich, ob die gewählte Aufteilung der Ausbildungswünsche in anspruchsvolle versus niedrige Dienstleistungs- und anspruchsvolle versus niedrige Produktionsberufe, also in insgesamt nur 4 Gruppen, ausreichend ist. Deskriptiv zeigen sich auf dieser Ebene nur geringe (~ 5 % oder weniger) Unterschiede zwischen Schulabgängern nach Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass wenn zumindest diese Unterteilung als Haupteffekte in die Regressionsmodelle aufgenommen werden, dies die ethnischen Effekte nur dann verändern dürfte, wenn die Wünsche mit einer anderen im Modell kontrollierten Variable korreliert sind. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein (vgl. jeweils Modell 1 vs. Modell 2 in Tabellen 2 und 3 in Diehl et al. 2009: 59-60; hier nicht dargestellt). Eine Erklärung der ethnischen Residuen ist unter diesen Umständen nur dann zu erwarten, wenn Interaktionseffekte, zum Beispiel mit Schulabschlüssen/Noten oder regionalem Ausbildungsangebot, gerechnet werden. Wenn sich Migranten systematisch mit schlechteren Noten auf anspruchsvollere Ausbildungen oder in den „falschen“ Regionen bewerben, könnte dies ethnische Ungleichheiten erklären. Ebenso könnte man vermuten, dass feiner kategorisierte Berufswünsche tatsächlich die Unterschiede erklären können. Würden sich beispielsweise Migranten auf einige wenige überlaufene Ausbildungen konzentrieren, während deutsche Schulabgänger eventuell sogar gezielt bestimmte weniger nachgefragte Ausbildungsberufe zumindest auch in Betracht ziehen, könnte dies zur Erklärung der verbliebenen Residuen beitragen.

Fraglos wurden in dieser Analyse tatsächlich *vergleichsweise* umfassend Alternativerklärungen zu der Diskriminierung kontrolliert. Trotzdem ist, wie auch in den meisten anderen Studien, der einzige Indikator für die „Produktivität“ die Kombination zwischen Schulabschluss und Abschlussnote. Herkunftseffekte, die sich zumindest beim Übergang in den Arbeitsmarkt als erklärungskräftig erweisen (z. B. Kalter 2006), könnten eventuell berufsspezifisch Effekte zeigen. Vorstellbar wäre etwa, dass Herkunftseffekte nur bei Berufen, die von jungen Männern angestrebt werden, relevant sind. Sprachkenntnisse, die ebenfalls starke Effekte zeigen (vgl. z. B. Kalter 2006), können nur in Form von Deutsch als Erst- oder Zweitsprache als kombinierter Effekt zusammen mit dem Migrationshintergrund

spezifiziert werden[42]. Es ist also durchaus noch Raum für alternative Erklärungen vorhanden und somit *doch* fraglich, ob die gefundenen Residuen tatsächlich auf direkte Diskriminierungen hinweisen.

2.3.2 Friedrich 2006 – Vergleich 2004, 2005

Die vergleichende Auswertung mit den BIBB-Schulabgängerdatensätzen 2004 und 2005 von Friedrich (2006) kommt, was das Hauptergebnis ethnischer Residuen unter Kontrolle von Wohnregion (Ost, West), Geschlecht, Alter, Schultyp, -abschluss und -note sowie Erstsprache angeht, zu ähnlichen Ergebnissen: signifikante und sehr deutlich geringere Chancen für Schulabgänger mit Migrationshintergrund (2004: $e^b = 0.6$, 2005: $e^b = 0.3$). Daher wurden die Ergebnisse nicht in die Tabelle 2 aufgenommen. Durch die vergleichende Analyse und potenziell auch durch die abweichende Selektion des Analysesamples (Ostdeutschland wird nicht ausgeschlossen, keine getrennten Modelle nach Geschlecht, nur Schulabgänger mit mindestens Hauptschulabschluss) zeigen sich mehrere interessante Effekte, die bei Diehl und Kollegen (2009) so nicht sichtbar werden. Erstens geht bei dem Vergleich 2005 zu 2004 die Bedeutung von Schulabschlüssen und guten Abschlussnoten deutlich zurück (wobei der Unterschied bei den Schulabschlüssen nicht signifikant ist). Dies wird als steigende Bedeutung von sozialen und kulturellen Kompetenzen sowie Interessen im Vergleich zu Noten bei der Auswahl durch ausbildende Firmen gedeutet. Zweitens hat der Spracheffekt (ob Deutsch oder die Herkunftssprache als erste Sprache gelernt wird) in einer Subanalyse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen sehr deutlich positiven und signifikanten Effekt. In der Analyse von Diehl und Kollegen (2009) wird dies nicht sichtbar.

2.3.3 Zwischenzusammenfassung BIBB-Schulabgängerstudie

Die beiden hier genauer betrachteten Analysen auf Basis der BIBB-Schulabgängerstudien von 2004, 2005 und 2006 finden übereinstimmend nicht erklärbare Residualunterschiede für Schulabgänger mit Migrationshintergrund (welcher nicht detailliert erhoben wurde und dadurch nicht unterschieden werden kann). In getrennten Modellen für Männer und Frauen bei Diehl et al. (2009) zeigt sich, dass nur für Männer mit Migrationshintergrund signifikante Residuen verbleiben. Da die BIBB-Schulabgängerstudie weder den sozialen Hintergrund

[42] Sprache wird in einem zusätzlichen Modell mit Migrationshintergrund kombiniert spezifiziert. Die Koeffizienten ausländische Herkunft und Deutsch als Erstsprache beziehungsweise ausländische Herkunft und Deutsch als Zweitsprache (Referenz deutsche Herkunft) unterscheiden sich sowohl für Männer als auch für Frauen kaum.

erfasst, noch eine über den Schulabschluss, die Noten und Deutsch als Erst- oder Zweitsprache hinausgehende Erfassung der Produktivität beinhaltet, ist eine eindeutige Interpretation der Residualeffekte nicht möglich.

Tabelle 2: Übersicht der „Endmodelle“ ausgewählter Analysen I

Studie/Quelle	BIBB-Schulabgänger-befragung Diehl et al. 2009[43]		BIBB-Bewerber 2004 Ulrich und Krewerth 2006	BIBB-Bewerber 2006 Eberhard und Ulrich 2009	GSOEP Hunkler 2010	
Abschnitt/Tab.	♂ Tab. 2	♀ Tab. 3	Tab. 4	Folie 10	♂ Tab. 3	♀ Tab. 3
Methode	logistische Mehrebenen-regression		logistische Regression	logistische Regression	Diskrete Event History Analyse	
abhängige Variable	Übergang in betriebliche Ausbildung		Übergang in betriebliche Ausbildung	Übergang in betriebliche Ausbildung	Übergang in Berufsausbildung	
„Produktivität“	• Schulabschluss mit Noten kombiniert • Schultyp • [Sprache (Deutsch Erst- /Zweitsprache)]		• Schulabschluss • Schulnoten • Teilnahme berufs-vorb Maßnahme • berufliche Grundbildung • Altbewerber („Signal“)	• Schulabschluss • Schulnoten	• Schulabschluss • Sprachfähigkeiten	
sozialer Hinter-grund / Migrat-ionsbiografie / ethnische Fakt.	–		–	–	• Bildungsjahre Vater • ISEI Vater • Ausbildungsabschluss Eltern • Schulbesuch teilweise im Ausland	
Matching	• Wunschberuf kategorisiert: jeweils anspruchsvolle versus sonstige Dienst-leistungsberufe versus Produktionsberufe • Arbeitslosenquote in dem Agenturbezirk		• Bewerbungs-anstrengungen unternommen • Arbeitslosenquote • Wohnregion (Ost vs. West)	• Bewerbungsverhalten (diverse) • Wohnregion (Ost vs. West) • Ausbildungsmarkt-relation • Einwohnerdichte	• deutsche Freunde • Arbeitslosenrate auf Raumordnungsregions-ebene	
Gruppe(n)	• Migrationshinter-grund versus Deutsche		• Migrationshinter-grund versus Deutsche	• türkisch-arabische vs. andere Anwerbestaaten vs. Aussiedler vs. Deutsche vs. sonst.	• TR vs. ES, IT, GR, YU vs. DE	
Ergebnis/ Residuen	sehr groß, signifikant	nicht sig. (eher klein)	sehr groß, signifikant	für alle Gruppen außer eventuell Aussiedler signifikante Residuen[44]	TR: sehr groß, signifikant andere: groß, signifikant	TR: eher klein, nicht signifikant andere: keine
Das Geschlecht (wenn keine getrennten Modelle) wurde in allen Analysen kontrolliert, das Alter in allen Analysen außer Hunkler 2010, weil in den EHA-Modellen Prozesszeit und Periodeneffekte kontrolliert werden und das Alter damit stark korreliert ist.						

[43] Vgl. auch Friedrich 2006, der zu ähnlichen Ergebnissen kommt.

[44] Die Kontraste und die zugehörigen Tests sind nicht eindeutig interpretierbar, da als Referenzkategorie Aussiedler verwendet wurden und Deutsche ohne Migrationshintergrund besser als Aussiedler abschneiden, alle anderen Gruppen aber schlechter als die Referenzkategorie Aussiedler.

2.4 BA/BIBB-Bewerberbefragung(en)

2.4.1 Ulrich und Kollegen: Ergebnisse der Befragung 2004

Die Grundgesamtheit der BA/BIBB-Bewerberbefragung (durchgeführt jeweils im Herbst) sind alle gemeldeten Bewerber des aktuellen Vermittlungsjahres. Gezogen wird aus Zufallsstichproben der einzelnen Arbeitsagenturbezirke, relativ zu den jeweils dort gemeldeten Bewerbern. Noch nicht vermittelte Bewerber werden disproportional erfasst. Rechnerisch werden damit mindestens etwa 190.000 Ausbildungsplatzsuchende systematisch nicht erfasst (diese hatten ihren Ausbildungsplatz ohne die Bundesagentur für Arbeit gefunden). Dazu könnten noch weitere Ausbildungsplatzsuchende kommen, die keinen Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben (und daher nicht in der Statistik auftauchen) und sich ebenfalls nicht an die Bundesagentur gewandt haben. Vergleiche zwischen den nicht erfassten Ausbildungsplatzsuchenden und der Stichprobe scheinen nicht zu existieren (vgl. Ulrich & Krewerth 2006: 170).

Ulrich und Kollegen zeigen zuerst einige Aspekte der allgemeinen Entwicklung des Ausbildungsplatzangebotes auf (der gesamte Abschnitt bezieht sich auf folgende Quellen: Ulrich et al. 2006; Ulrich & Krewerth 2006). Während zu Beginn der Bewerberbefragungen 1992 noch 90 Ausbildungsplatzangebote auf 100 Schulabgänger kamen, sind es 2005 nur noch 59. Analog dazu entwickelt sich die Quote der Ausbildungsanfänger von 77 Prozent auf nur noch 58 Prozent. Ausgeschlossen werden dabei die Altbewerber, die nicht aus dem aktuellen Schuljahr stammen (2005 stammen 49 % der gemeldeten Bewerber aus früheren Schulabgängerjahrgängen, während es 1992 und 1997 noch um die 35 % waren). Die Konkurrenz um relativ weniger werdende Ausbildungsplätze nimmt also zu, beziehungsweise es existiert ein „beträchtlicher Nachfrageüberhang“ (Ulrich & Krewerth 2006: 164).

Die multivariate Analyse zeigt bekannte Effekte (vgl. auch Übersicht in Tabelle 2, der Abschnitt bezieht sich auf Ulrich & Krewerth 2006), unter anderem ein deutlicher Residualeffekt für Bewerber mit Migrationshintergrund unter den oben aufgeführten Kontrollen. Schulabschlüsse und insbesondere die Mathematiknote klären die meiste Varianz auf (Interaktionseffekte mit dem Migrationshintergrund wurden nicht getestet). Berufsvorbereitende Maßnahmen haben keinen positiven Effekt auf die Übergangswahrscheinlichkeit, was vermutlich auch an der negativen Selbstselektion der Bewerber liegt, die im Vorjahr wahrscheinlich keinen „richtigen“ Ausbildungsplatz

bekommen hatten und deshalb an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilnehmen. Altbewerber haben eine signifikant schlechtere Chance, eine betriebliche Lehrstelle zu bekommen (nur 29 % der Altbewerber beginnen eine duale Ausbildung, aber 41 % der aktuellen Schulabgänger). Es könnte also gut möglich sein, dass der aus dem Lebenslauf wohl offensichtlich werdende Status als Altbewerber eine negative Signalwirkung hat.

Kritisch anzumerken ist, dass die multivariaten Analysen bei gleichzeitigem Oversampling unversorgter Bewerber und wahrscheinlich systematisch verzerrter Grundgesamtheit (nur Ausbildungsplatzsuchende, die sich an die Arbeitsagenturen gewandt haben) ungewichtet durchgeführt wurden. Wünschenswert, aber eventuell von den Fallzahlen her nicht möglich, wäre die Analyse von Interaktionseffekten zwischen Migrationshintergrund und Schulnoten (statistische Diskriminierung) sowie zwischen Migrationshintergrund und lokaler Arbeitslosenquote (Matching). Außerdem wäre es interessant zu prüfen, ob sich auch bei den Bewerbern deutliche Geschlechtsunterschiede wie in den Analysen von Diehl und Kollegen (2009) oder Hunkler (2010) beziehungsweise eine Interaktion zwischen Migrationshintergrund und Geschlecht zeigen.

2.4.2 Eberhard und Ulrich: Ergebnisse der Befragung 2008

Die Grundgesamtheit und Stichprobenziehung entsprechen insgesamt der Vorgehensweise aus dem Jahr 2006, allerdings mit der Änderung, dass im Jahr 2008 überproportional Ausbildungsplatzsuchende aus den Arbeitsagenturbezirken in Hamburg, Bremen und dem Saarland gezogen wurden, um genauere Analysen zu dort häufiger vorkommenden Altbewerbern machen zu können. Die momentan letzte dokumentierte Bewerberbefragung aus 2008 wurde bislang scheinbar hauptsächlich deskriptiv im Rahmen des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht ausgewertet[45].

Multivariate Analysen sind nur im Rahmen eines Vortrages verfügbar (Quelle für den gesamten Abschnitt Eberhard & Ulrich 2009). Das Hauptergebnis bezüglich der betrieblichen Ausbildung ist in Tabelle 2 dargestellt und wird hier nicht genauer beschrieben, da die Wahl der Referenzkategorie sehr ungünstig ist (vgl. Fußnote 44). Interessanter ist eine zweite multivariate Analyse auf die abhängige Variable „derzeitige Situation ist wunschgemäß oder war eine von vornherein einkalkulierte Alternative“. Als unabhängige Variablen gehen der

[45] Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2009 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn (2009). Vgl. http://datenreport.bibb.de/html/115.htm sowie http://datenreport.bibb.de/html/116.htm.

momentane Verbleib (betriebliche Ausbildung vs. Studium, Praktikum, Übergangssystem etc.) sowie Zeugnisnoten, Schulabschlüsse, Geschlecht, Alter, regionale Bedingungen und Migrationshintergrund in die Analysen ein. Meines Erachtens kann man mit dieser Regression nur sehr wenig aussagen; es hätten Interaktionseffekte zwischen Migrationshintergrund und den Verbleibskategorien berechnet werden müssen (was bei einer Fallzahl von N = 4.596 auch möglich sein müsste). Dies könnte zeigen, inwiefern Migranten überhaupt an betrieblichen Ausbildungsplätzen interessiert waren (vgl. die oben diskutierten möglicherweise vorliegenden Aspirationen auf eine Hochschulbildung). In jedem Fall zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Migrantengruppen (auch hier ist aber die Interpretierbarkeit durch das Setzen der Referenzkategorie sowie das Fehlen eines geeigneten F-Tests über alle binären Indikatoren des Migrationshintergrundes insgesamt eingeschränkt).

2.4.3 Zwischenzusammenfassung BA/BIBB-Bewerberbefragungen

Die beiden hier genauer betrachteten Analysen auf Basis der BA/BIBB-Bewerberbefragungen von 2004 und 2008 finden übereinstimmend nicht erklärbare Residualunterschiede für Bewerber mit Migrationshintergrund, bezogen auf die Grundgesamtheit der gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber. Die Analyse der Daten von 2008 spezifiziert den Migrationshintergrund detailliert; allerdings sind die Ergebnisse wegen der unvorteilhaften Setzung der Referenzkategorie nur eingeschränkt aussagekräftig (s. oben und Fußnote 44). Ebenso wie die BIBB-Schulabgängerstudien wird auch bei den Bewerberbefragungen der soziale Hintergrund nicht erfasst, und die „Produktivität“ wird außer über den Schulabschluss und die Noten nicht direkt erfasst.

2.5 BIBB-Übergangsstudie

Das Sample besteht aus 18- bis 24-Jährigen, die über ausreichende deutsche Sprachkenntnisse verfügten (vgl. Beicht & Friedrich 2008; Beicht & Ulrich 2008a für diesen Absatz). Daten liegen für insgesamt 7.230 Personen vor, die retrospektiv über ihre gesamte Bildungs- und Berufsbiografie, beginnend mit der Grundschule, befragt wurden. Damit liegt ein nicht systematisch verzerrtes Sample vor (im Vergleich zu den anderen BIBB-Studien), das nur durch die üblichen Erreichbarkeitsprobleme von bestimmten Gruppen für Telefoninterviews problematisch sein könnte. Die für den Übergang in die berufliche Ausbildung relevanten Fälle reduzieren sich um 950 Jugendliche, die zum Befragungszeitpunkt noch eine allgemeinbildende Schule besuchten oder erst kurz vor dem Erhebungszeitpunkt beendet hatten (672 Fälle). Durch wenige fehlende Werte auf den zentralen Dimensionen verbleiben

für Analysen zu dem Übergang insgesamt 5.535 Jugendliche. Trotz dieser vergleichsweise großen Stichprobe[46] wird der Migrationshintergrund nur durch das Geburtsland sowie die Nationalität der Jugendlichen selbst sowie der Frage, ob beide Eltern in Deutschland geboren wurden oder nicht, erfasst. Bei Jugendlichen der zweiten Generation mit deutschem Pass ist so eine Zuordnung zu den Herkunftsländern (der Eltern) nicht mehr möglich.

2.5.1 Beicht und Granato: Analyse des zweistufigen Prozesses an der 1. Schwelle

Die erhobenen Daten erlauben es, den zweistufigen Entscheidungsprozess der Schulabgänger (vgl. Abschnitt 1.1) genauer zu analysieren. Beicht und Granato (2010) untersuchen zuerst die Einflüsse auf die Entscheidung zur Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz (vgl. Beicht & Granato 2010: 7, Tab. 4; hier nicht weiter dargestellt). Unter Kontrolle von Schulabschluss, Durchschnittsnote, sozialer Herkunft (Schul- und Berufsabschluss der Eltern sowie der berufliche Status des Vaters), Geschlecht und Wohnregion (Ost-/West-Deutschland) zeigt sich, dass sich Migranten signifikant seltener für betriebliche Ausbildungen entscheiden ($e^b \sim 0.83$). Insgesamt entscheiden sich mehr männliche Schulabgänger aus Ostdeutschland mit niedrigeren Abschlüssen, schlechteren Noten und aus niedrigerer sozialer Herkunft für eine betriebliche Ausbildung. Die Effekte unterscheiden sich leicht zwischen Frauen und Männern. In einem zweiten Schritt werden getrennte Modelle für Migranten und Schulabgänger ohne Migrationshintergrund gerechnet, die einige interessante Unterschiede bei den Einflussfaktoren aufzeigen (leider wurde nicht systematisch statistisch getestet, ob diese Unterschiede jeweils signifikant sind). Die Effekte der Schulabschlüsse unterscheiden sich kaum, nur der Effekt von schlechteren Durchschnittsnoten im Abschlusszeugnis scheint bei Migranten etwas größer zu sein ($e^b = 1.41$ vs. 1.30). Größere Unterschiede zeigen sich bei der sozialen Herkunft. Während Jugendliche deutscher Herkunft sich häufiger für eine betriebliche Ausbildung entscheiden, wenn die Eltern maximal einen Hauptschulabschluss beziehungsweise keinen Schulabschluss haben und eher mittel qualifizierten Tätigkeiten nachgehen, haben die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich für eine Ausbildung entscheiden, eher Eltern mit niedrig qualifizierter Tätigkeit. Diese Unterschiede deuten auf spezifische Aspirationen hin, die eventuell aus der Migrationsbiografie erklärbar sind. Insgesamt streben eher Jugendliche mit schlechteren

[46] Über 1.000 der befragten Personen werden der Kategorie „mit Migrationshintergrund“ zugeordnet (vgl. Beicht & Granato 2010: 3). Es wäre zum Beispiel sehr interessant, Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, die oft eine „Sonderstellung“ einnehmen (vgl. Diehl& Blohm 2008: 441), mit Jugendlichen der zweiten Generation aus den anderen Anwerbeländern zu vergleichen.

schulischen Ausgangsbedingungen in das duale Ausbildungssystem. Die Autorinnen führen das auf die meist höheren Voraussetzungen bei schulischen Ausbildungen beziehungsweise für die Aufnahme eines Studiums zurück (Beicht & Granato: 8).

In einem zweiten Schritt werden dann die Suchstrategien von Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund bivariat verglichen. Wie oben argumentiert wird (vgl. Abschnitt 3.1), ist das insgesamt wenig aussagekräftig. Ein paar auffällige Unterschiede seien dennoch erwähnt. Der Anteil der Schulabgänger, die selbst ein Stellengesuch aufgeben (Zeitung oder Internet), liegt bei Migranten deutlich höher (15.9 % vs. 11.9 % bei Frauen und 18.8 % vs. 10.6 % bei Männern). Es wäre interessant zu wissen, ob sich Firmen die Mühe machen, selbst aktiv nach Kandidaten zu suchen. Wegen der Gesamtentwicklung des Ausbildungsmarktes dürften viele Firmen eher mit Bewerbungen überhäuft werden. Auch bei der Ausnutzung von Netzwerkkontakten (Familie, Bekannte, Freunde) weisen Migranten niedrigere Raten auf (55 % vs. 72 % bei Frauen und 70 % vs. 77 % bei Männern). Dies könnte darauf hindeuten, dass die typischen Netzwerke von Migranten eventuell nicht in gleichem Ausmaß instrumentell für die Suche nach Ausbildungsplätzen sind wie die der deutschen Schulabgänger. Auffällig ist auch, dass sich Migranten weniger für Ausbildungsstellen beworben haben, die mehr als 100 Kilometer entfernt lagen (21 % vs. 32 % bei Frauen und 19 % vs. 23 % bei Männern). Ansonsten sind die Unterschiede in den berichteten Such- und Bewerbungsstrategien sehr gering.

Der letzte Schritt der Analyse ist der Übergang in die betriebliche Ausbildung (der gesamte Abschnitt bezieht sich, wenn nicht anders gekennzeichnet, auf Beicht & Granato 2010: 10f., Tab. 8) mittels Cox-Regressionen, wobei Übergangsereignisse für die ersten 3 Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule einbezogen werden. Die ethnischen Residuen sind nicht direkt vergleichbar mit den meisten anderen hier berichteten Analysen, da es sich um Effekte auf die Übergangsrate handelt. Insgesamt sind sie aber im Vergleich zu den bisher berichteten Analysen eher schwach. Für Schulabgängerinnen mit Migrationshintergrund wird unter Kontrolle der anderen Faktoren kein signifikanter Unterschied in der Übergangsrate gefunden, für Männer ist der Effekt mit $e^b = 0.76$ eher schwach (vgl. Tab. 3 für die Übersicht aller Kontrollvariablen). Eine Ursache könnte die vergleichsweise ausführliche Kontrolle von Mechanismen sein. Es zeigt sich beispielsweise, dass die Siedlungsdichte in der Wohnregion tendenziell negative Effekte hat. Je dichter besiedelt eine Region ist, desto niedriger ist die Übergangschance in eine Ausbildung für alle Schulabgänger. Da hier gewisse Kompositionseffekte vorliegen – zumindest Ausländer sind tendenziell im Kernbereich von Großstädten anzutreffen (Babka von Gostomski 2010a: 142,

2010b: 105) – könnte dies zumindest teilweise die vergleichsweise geringen ethnischen Residuen erklären. Tendenziell wirkt auch die Mitarbeit bei der Feuerwehr, dem Technischem Hilfswerk oder bei den Rettungsdiensten, also soziale Netzwerke, positiv auf den Übergang in eine Ausbildung. Hier sind Migranten aber signifikant seltener aktiv. Während 21 Prozent der nicht studienberechtigten Schulabgänger ohne Migrationshintergrund in dieser Hinsicht aktiv waren, sind es bei den Schulabsolventen mit Migrationshintergrund nur 6 Prozent (vgl. Beicht & Ulrich 2008a: 264). Auch diese Kompositionseffekte könnten zu einer besseren Erklärung der ethnischen Residuen beitragen. Eine weitere Ursache könnte die relativ detaillierte Kontrolle der sozialen Herkunft sein.

2.5.2 Beicht: Effekte des Übergangssystems

Ursula Beicht (2009) untersucht in einer weiteren Analyse die Effekte des Übergangssystems genauer. Dies ist „am Rande“ der anderen Analysen teilweise auch geschehen. Da aber innerhalb des Übergangssystems auch allgemeine Schulabschlüsse nachgeholt werden können, für die in den anderen Analysen kontrolliert wird, ist ein Rückschluss auf die spezifische Wirkung des Übergangssystems nur schwer möglich. Die hier dargestellte Analyse beschränkt sich auf nichtstudienberechtigte Teilnehmer an einem Bildungsgang des Übergangssystems, die währenddessen teilweise einen Bildungsabschluss erworben haben. Damit ist die Aussagekraft der Analyse auf die relative Wirkung verschiedener Maßnahmen des Übergangssystems beschränkt. Um Aussagen über die Wirkung insgesamt zu machen, wäre eine Vergleichsgruppe von Jugendlichen notwendig, die weder eine Ausbildung angefangen noch an den diversen Maßnahmen des Übergangssystems teilgenommen haben. Der Anteil der Jugendlichen, die einfach auf einen Ausbildungsplatz warten, ohne eine berufliche Bildung in die Erwerbstätigkeit übergehen oder sich anderweitig beschäftigen (Jobben, freiwilliges soziales Jahr etc.), ist aber zumindest in der BIBB-Übergangsstudie mit deutlich unter 20 Prozent – hier sind noch Maßnahmen der Bundesagentur mit eingerechnet – sehr niedrig (vgl. Beicht & Ulrich 2008a: 137). Dies dürfte auch auf die politische Motivation, die Jugendarbeitslosigkeit möglichst niedrig zu halten, zurückzuführen sein.

Es zeigen sich in dem ersten Gesamtmodell keine Nettounterschiede der Effekte der Maßnahmen auf die Übergangsrate in eine berufliche Ausbildung, abgesehen von der Wirkung nachgeholter Schulabschlüsse. Das könnte daran liegen, dass sowohl der Schulabschluss nach Maßnahmeende kontrolliert wird, aber gleichzeitig auch, ob ein höherwertiger Schulabschluss erworben wurde. Bei einer zweiten Analyse der Teilnehmer an Maßnahmen, die nur maximal einen Hauptschulabschluss vor Beginn des Übergangssystems

vorweisen konnten, zeigen sich signifikante Effekte sowohl der Maßnahme Grundbildungsjahr (Referenz waren BvB/BVJ Berufsvorbereitungsmaßnahmen) als auch des Nachholens eines höherwertigeren Schulabschlusses. Unter Kontrolle aller Variablen zeigt sich, dass Schulabgänger mit Migrationshintergrund signifikant seltener nach beziehungsweise aus einer solchen Maßnahme des Übergangssystems heraus den Übergang in eine duale Ausbildung schaffen ($e^b \sim 0.6$, in allen Modellspezifikationen signifikant).

2.5.3 Weitere Analysen mit der BIBB-Übergangsstudie

Die unter 2.5.1 dargestellten Analysen von Beicht und Granato sind für den Zweck dieses Überblickes insgesamt die aussagekräftigsten. Allerdings gibt es eine Reihe weiterer Analysen, die prinzipiell zu den gleichen Ergebnissen kommen, aber an einigen Stellen interessante Zusatzinformationen enthalten.

Beicht und Ulrich (2008b) untersuchen beispielsweise die Determinanten der Ausbildungslosigkeit von nicht studienberechtigten Jugendlichen im Alter von 20 bis 24 Jahren (maximal mittlerer Schulabschluss). Unter Kontrolle ähnlicher (aber nicht aller Mechanismen im Vergleich zu Beicht & Granato 2010) Faktoren zeigt sich in einem Gesamtmodell mit männlichen und weiblichen nicht studienberechtigten Jugendlichen ein interessanter Effekt der Migrationsgeneration. Während Jugendliche der zweiten Generation sich bezüglich der Berufsausbildung nicht signifikant unterscheiden, zeigt sich bei Jugendlichen, die erst nach ihrem fünften Lebensjahr in Deutschland gelebt haben, ein signifikanter und mit $e^b = 1.76$ sehr starker Effekt über *keinen* Ausbildungsabschluss zu verfügen. Die Autoren führen dies auf zwei Faktoren zurück: Erstens verfügen diese Jugendlichen über geringere Kenntnisse der deutschen Sprache, und zweitens handelt es sich bei ihnen auch teilweise um Quereinsteiger in das deutsche Schulsystem. Über die Gründe in der unter 2.5.1 dargestellten Analyse, in Kenntnis dieses Unterschiedes nicht nach Einreisealter zu unterscheiden, kann hier nur spekuliert werden.

2.5.4 Zwischenzusammenfassung BIBB-Übergangsstudie

Im Vergleich zu den oben zusammengefassten Erhebungen des BIBB wurden in der relativ aktuellen Übergangsstudie des BIBB (erhoben 2006) auch der soziale Hintergrund sowie die Migrationsbiografie erfasst. Die Analyse von Beicht und Granato (2010) kontrolliert sehr ausführlich für den sozialen Hintergrund (Schul- und Berufsabschluss der Eltern, Status des Vaters). Als Produktivitätsindikatoren können wie in den anderen Studien jedoch nur der

Schulabschluss und die Noten kontrolliert werden. Es verbleiben nur für männliche Migranten signifikante Residuen.

Tabelle 3: Übersicht der „Endmodelle“ ausgewählter Analysen II

Studie/Quelle	BIBB-Übergangsstudie Beicht und Granato 2010		DJI-Übergangspanel Reißig und Gaupp 2007		
Abschnitt/Tab.	♂ Tab. 8	♀ Tab. 8	Tab. im Anhang		
Methode	Cox-Regression		Logistische Regressionen		
abhängige Variable	Übergangsrate in betriebl. Ausbildung		direkter Übergang in Ausbildung vs. Verbleib in Schule	direkter Übergang in Ausbildung vs. Berufsvorbereitung	direkter Übergang in Ausbildung vs. arbeitslos
„Produktivität“	• Schulabschluss • Schulnoten		• Schulabschluss • Schultyp • Deutschnote		
sozialer Hintergrund / Migrations-biografie / ethnische Fakt.	• Schulabschluss Eltern • Berufsabschluss Eltern • berufl. Status Vater • Gesprächsklima Eltern		• Beruf Vater • Beruf Mutter • Unterstützung d. Eltern		
Matching	• Zeitpunkt Schulabschluss • Wohnregion (Ost/West) • Siedlungsdichte • Mitarbeit Feuerwehr usw.		–		
Gruppe(n)	Migrationshintergrund vs. Deutsche		TR vs. GUS vs. YU vs. IT vs. DE		
Ergebnis/ Residuen	schwach, signifikant	nicht sig. (eher schwach)	TR: sehr groß, signifikant GUS: sehr groß, signifikant andere: schwach, nicht signifikant	TR: sehr groß, signifikant GUS: groß, signifikant andere: schwach, signifikant	keine signifikanten Unterschiede
Das Geschlecht (wenn keine getrennten Modelle gerechnet wurden) wurde in allen Analysen kontrolliert. Das Alter wird bei Beicht und Granato 2010 vermutlich nicht kontrolliert, weil das Alter und die Prozesszeit sehr stark korrelieren dürften.					

2.6 DJI-Übergangspanel

„Im März 2004 wurden bundesweit in 126 Schulen rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen

und Sekundarschulen) per Fragebogen nach ihrer Herkunft, ihren Schulerfahrungen, ihren Bildungs- und Ausbildungszielen und ihren Plänen für die Zeit unmittelbar nach Ende des laufenden Schuljahres befragt. Ab Herbst 2004 bis Herbst 2006 wurden die Jugendlichen in halbjährlichen Abständen per Computer gestütztem Telefoninterview (CATI) zu ihren weiteren Wegen durch das Bildungs- und Ausbildungssystem interviewt, von Herbst 2006 bis Herbst 2009 beträgt der Abstand zwischen den Befragungen jeweils zwölf Monate. An der siebten Befragungswelle im November 2006 nahmen 1.688 Jugendliche teil“[47].

Das Sample der DJI-Übergangsstudie hat drei Nachteile, welche die Aussagekraft der darauf basierenden Analysen einschränken. Erstens wurden die 126 Schulen und damit die 3.900 Schüler der Basiserhebung nicht zufällig ausgewählt. Es handelt sich in großen Teilen streng genommen um ein Convenience-Sample (vgl. Gaupp et al. 2008: 7)[48]. Zweitens wurden nur Hauptschüler befragt. Das hat zwar den Vorteil, dass über 50 Prozent der Befragten der zweiten Panelwelle (erste CATI Welle) einen Migrationshintergrund aufweisen und somit detaillierte Analysen einzelner Migrantengruppen möglich sind (vgl. Reißig et al. 2006: 18). Der Nachteil dieser Strategie, etwa im Vergleich zur BIBB-Übergangsstudie, ist, dass je nach Bundesland unterschiedlich viele Schüler in Hauptschulen zu finden sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 64)[49], die sich zudem sehr stark in ihren Fähigkeiten unterscheiden. Beispielsweise beträgt der PISA-Mittelwert auf der Gesamtskala für Mathematik an Berliner Hauptschulen 374 Punkte, an Bayerischen Hauptschulen dagegen 462 (Prenzel et al. 2003: 22 ff.). Die Repräsentativität ist damit sehr eingeschränkt, weil die Fallzahlen offensichtlich nicht ausreichen, um Bundeslandvergleiche anzustellen (zumindest wurden in keiner Veröffentlichung solche Vergleiche gefunden). Ein drittes Problem ist die Panelmortalität: Bezieht man die 1.688 Befragten der letzten Welle auf das Ausgangssample von 3.900 (und nicht auf die ca. 2.400 Fälle der zweiten Erhebung), verbleiben nur etwas mehr als 40 Prozent der Fälle für longitudinale Analysen. Ein Vorteil der langfristig angelegten Übergangsuntersuchung ist, dass beispielsweise die Angaben zu dem Ausbildungswunsch nicht retrospektiv erhoben werden mussten. Die Panelmortalität hat auch kaum Auswirkungen auf die demografische Zusammensetzung der befragten Jugendlichen

[47] http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=276&Jump1=LINKS&Jump2=4; vgl. auch Lex et al. 2008.

[48] „Die an der Basiserhebung beteiligten Schulen wurden über die folgenden Zugänge gewonnen: Schulen, die von örtlichen Kompetenzagenturen als Kooperationspartner benannt wurden; Schulen, die am DJI-Netzwerk ‚Prävention von Schulmüdigkeit und Schulverweigerung‘ mitarbeiteten; Schulen an Standorten der beruflichen Qualifizierungs-Netzwerke für junge Migrantinnen und Migranten (BQN); eine repräsentative Stichprobe von Hauptschulen in Bayern, die „Praxisklassen“ anboten.“ (Gaupp et al. 2008: 7).

[49] Vor allem in den östlichen Bundesländern gibt es praktisch keine Hauptschulen, sondern nur noch „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“, während in den meisten Westländern die Hauptschule noch eine dominante Rolle spielt, wobei aber deutliche Unterschiede im Anteil der Schüler in Hauptschulen bestehen.

(vgl. Kuhnke 2008: 213). Lediglich der Anteil ostdeutscher Jugendlicher sinkt von 10.2 Prozent auf 6.5 Prozent und jener männlicher Teilnehmer sinkt ebenfalls etwas (3 %). Jugendliche mit Migrationshintergrund scheinen nicht systematisch häufiger auszufallen, in der 2. Welle steigt ihr Anteil sogar von 52.6 Prozent auf 55.9 Prozent. Dies zeigt sich auch in multivariaten Analysen zu aktiven und passiven Ausfällen unter Kontrolle weiterer relevanter Effekte (Kuhnke 2008: 213).

Durch die relativ häufigen Panelwellen kann die Anpassung beziehungsweise Änderung der Bildungswünsche relativ genau verfolgt werden. Es fanden zwei Erhebungen im März und Juni des Hauptschulabschlussjahres statt (2004), eine weitere direkt im November desselben Jahres und die nächste schon im Mai des Folgejahres 2005 (Lex et al. 2008: 24). Es zeigt sich dabei relativ deutlich, dass die meisten Hauptschulabsolventen eigentlich nicht an dem Übergangssystem interessiert waren. Nur ein Viertel zog bei der ersten Erhebung im März 2004 die Teilnahme an berufsvorbereitenden Maßnahmen in Betracht (Hofmann-Lun & Gaupp 2008: 87 f.). Für fast die Hälfte der Jugendlichen, die in das Übergangssystem einmünden, stellt dies nur eine Notlösung auf dem Weg zu einem „richtigen“ Ausbildungsplatz dar. Nur Jugendliche, die ohne Schulabschluss von der Hauptschule abgingen, berichten häufiger, aus eigenem Wunsch eine berufsvorbereitende Maßnahme begonnen zu haben (Hofmann-Lun & Gaupp 2008: 89). Mehr als die Hälfte der Jugendlichen hatte schon vor der ersten Erhebung im März Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz verschickt (Reißig et al. 2008a: 62). Allerdings berichten im März nur noch 43 Prozent, direkt eine Ausbildung anfangen zu wollen. Dieser Prozentsatz ist im Juni auf 35 Prozent gesunken (Reißig et al. 2008a: 63). Den direkten Übergang in eine duale Ausbildung schaffen dann nur 26 Prozent der Jugendlichen, 35 Prozent gehen weiter zur Schule und der Rest verteilt sich hauptsächlich auf berufsvorbereitende Maßnahmen. In den Folgejahren steigt der Anteil der sich in Ausbildung befindlichen Jugendlichen dann kontinuierlich (im November 2005 sind es 43 % und im November 2006 bereits 54 %). Die Wünsche scheinen sich also mit der erfolglosen Suche teilweise sehr stark anzupassen, sind mit einiger Wartezeit dann aber für viele Jugendliche doch noch umsetzbar. Unklar ist dabei, inwieweit die Jugendlichen auch ihre ursprünglichen Berufswünsche angepasst haben. Ein Problem dieser Analyse ist, dass im November 2006 nur noch 1.700 der ursprünglich 3.900 Teilnehmer befragt wurden und Selbstselektionen in Nichtteilnahme vorliegen können, die mit den oben ausgeführten demografischen Merkmalen nicht korrelieren (etwa weiterhin erfolglose Jugendliche).

Die Hauptpublikation, der Sammelband von Birgit Reißig und Kollegen (Reißig et al. 2008b), enthält zwar auch einige multivariate Auswertungen zu den einzelnen Übergängen. Allerdings werden hier die verschiedenen Migrantengruppen nicht getrennt ausgewiesen (Reißig et al. 2008b: 272 f.). Daher wird für diesen Überblick auf eine Analyse von Reißig und Gaupp (2007) zurückgegriffen, die auch in Tabelle 3 ausführlicher dargestellt ist. Signifikante ethnische Residuen zeigen sich für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund (e^b=0.41) sowie noch stärker für Jugendliche aus der GUS (e^b = 0.36) in den Vergleichen für (AV:) Ausbildung versus Schule sowie für (AV:) Ausbildung versus Berufsvorbereitung. Sie verbleiben also signifikant häufiger in der Schule oder beginnen berufsvorbereitende Maßnahmen. Für Jugendliche, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder aus Italien eingewandert sind, zeigen sich in allen Modellen keine Unterschiede zu der deutschen Vergleichsgruppe. Bei dem Vergleich Ausbildung versus Arbeitslosigkeit zeigen sich gar keine Unterschiede bezüglich des Migrationshintergrundes, wobei diese Analyse allerdings auf nur 346 Fällen basiert. Die analysierten Fallzahlen (insgesamt 1.357 in den drei Modellen) lassen leider keine Rückschlüsse darauf zu, ob es sich nur um Jugendliche mit Ausbildungswunsch handelte (vermutlich) oder ob die Fallzahlen etwa wegen listenweise fehlenden Werten so niedrig sind. Bezüglich der Kontrolleffekte zeigen sich weitgehend bekannte Muster. Interessant ist, dass insbesondere Schüler mit mittelmäßigen Deutschnoten (Noten 3 und 4) häufiger in eine Ausbildung übergehen. Schüler mit guten Deutschnoten verbleiben dagegen öfter in der Schule.

Eine weitere multivariate Auswertung des DJI-Jugendpanels von Skrobanek (2009b), die weitere, teilweise andere Mechanismen spezifiziert, wird hier aus Platzgründen nicht dargestellt.

2.7 Sozioökonomisches Panel (GSOEP)

Das Sozioökonomische Panel (GSOEP) wurde eher weniger für Analysen von ethnischen Unterschieden bei dem Übergang in die berufliche Ausbildung konzipiert. Zwar wird der Eintritt in eine berufliche Ausbildung erfasst, jedoch wird nicht zwischen Ausbildungen in dem dualen System und Ausbildungen, die unter anderem an Berufsfachschulen angeboten werden, unterschieden. Der gleiche Code beschreibt aber offensichtlich auch Fort- und Weiterbildungen sowie Umschulungen. Analysen erscheinen trotz dieses Nachteils sinnvoll, da die ersten individuellen Befragungen im Alter von 17 Jahren stattfinden, die soziale Herkunft durch die meistens ebenfalls an dem Panel teilnehmenden Eltern rekonstruiert werden kann und außerdem einigermaßen gute Messungen für soziale Netzwerke und

Sprachfähigkeiten enthalten sind (eine ausführlichere Beschreibung der Vorteile findet sich in Kalter 2006).

Datengrundlage der Analyse sind alle an dem GSOEP teilnehmenden Schulabgänger, die einen türkischen Migrationshintergrund haben und der zweiten Generation angehören (N = 468) sowie 576 Jugendliche, deren Eltern aus einem anderen typischen Gastarbeiterland stammen. Als Vergleichsgruppe werden 2.795 deutsche Schulabgänger herangezogen. Die Analyse wertet somit Übergänge von 1984 bis 2007 aus (wobei alle Modelle Kontrollen für Periodeneffekte und Verweildauer enthalten). Mit diesen Jugendlichen wird ein Paneldatensatz konstruiert, in dem nur Personenjahre enthalten sind, in denen die Aufnahme einer Berufsausbildung möglich ist (etwa keine Jahre, für welche Militär- oder Zivildienst oder eine Schwangerschaft berichtet werden). Ebenfalls ausgeschlossen werden Personenjahre, in denen kein sekundärer Schulabschluss oder keine valide Information über den Schulabschluss vorliegen, obwohl kein Besuch einer sekundären Schule (mehr) berichtet wird, sowie natürlich Personenjahre, in denen der Besuch einer höheren tertiären Bildungseinrichtung berichtet wird.

Das Hauptergebnis sind sehr deutliche ($e^b \sim 0.3$) Residuen für männliche Schulabgänger türkischer Herkunft. Für alle anderen Gruppen (Frauen, Jugendliche aus den anderen klassischen Anwerbeländern – Italien, Spanien, Griechenland, Portugal sowie Ex-Jugoslawien) zeigen sich nach Kontrolle des Schulabschlusses, der sozialen Herkunft und des spezifischen Kapitals (deutsche Freunde, Deutschkenntnisse) keine signifikanten Residuen (vgl. Hunkler 2010).

Interessant sind die insbesondere für Männer signifikant *negativen* Effekte der höheren Schulabschlüsse (im Vergleich zur Referenzkategorie Hauptschulabschluss). Da Schulnoten nicht kontrolliert werden können (diese werden erst für Jugendliche ab 2001 erhoben), bleibt nur die Vermutung, dass junge Männer mit besseren Schulabschlüssen eine universitäre tertiäre Bildung anstreben. Mit der BIBB-Übergangsstudie (vgl. Beicht & Granato 2010 sowie Abschnitt 2.5) konnte der zweistufige Entscheidungsprozess (vgl. Abschnitt 1.1) getrennt untersucht werden (was mit dem GSOEP nicht möglich ist). Hier zeigt sich, dass bei der Entscheidung zu der Suche nach einem betrieblichen Ausbildungsplatz höhere Schulabschlüsse einen negativen Effekt haben, während sich das bei der Analyse des Überganges in die berufliche Ausbildung mit Schulabgängern, die ernsthaft nach einer dualen Ausbildung suchen, ändert. Hier sind zumindest die Effekte für einen mittleren versus einen Hauptschulabschluss signifikant positiv. Die auf den ersten Blick erstaunlichen Bildungseffekte, die mit dem GSOEP gefunden werden, deuten darauf hin, dass hier diese

gegenläufigen Schulabschlusseffekte „vermischt“ vorliegen. Schulabgänger mit höherem Schulabschluss streben vermutlich vermehrt eine universitäre Ausbildung an, was zu einem negativen Effekt des Schulabschlusses auf die Übergangsrate in die duale Ausbildung führt. Bei den verbliebenen Interessenten an betrieblichen Ausbildungen wirkt ein höherer Schulabschluss möglicherweise als Produktivitätssignal, was zu einem positiven Effekt des Schulabschlusses auf die Übergangsrate in die duale Ausbildung führt. Allerdings berichten die Befragten in den untersuchten Personenjahren keine Aufnahme einer tertiären Ausbildung, zum Beispiel eines Hochschulstudiums.

Ebenfalls interessant ist, dass die Effekte sozialer Herkunft größtenteils einen leicht negativen oder keinen signifikanten Einfluss haben. Dies könnte daran liegen, dass eine „gemischte“ Population vorliegt. Eltern mit höherem Status dürften durchaus vorteilhafte Ressourcen für den Übergang in die Ausbildung bereitstellen können. Gleichzeitig könnten sie aber eben auch für ihre Kinder eine Hochschulausbildung und keine duale Ausbildung anstreben. Der einzige Indikator, der allerdings nur bei jungen Frauen signifikant und stark positiv auf den Übergang in die Berufsbildung wirkt, ist, wenn mindestens ein Elternteil einen dualen Berufsbildungsabschluss berichtet (vgl. Hunkler 2010).

Die Effekte von spezifischem kulturellem Kapital (Sprachfähigkeiten, Netzwerke) sind wie erwartet positiv und signifikant. Allerdings zeigt sich ein interessantes Muster: Während die Anzahl der deutschen Freunde vor allem bei jungen Männern einen stark positiven Einfluss hat, sind es bei jungen Frauen vor allem die Deutschkenntnisse (vgl. Hunkler 2010).

In dem letzten Teil der Analyse (vgl. Tabelle 4 in Hunkler 2010: 242), hier nicht dargestellt) wird zusätzlich zu den bisher diskutierten Einflussfaktoren überprüft, ob dieselben sekundären Bildungsabschlüsse für die drei analysierten Gruppen die gleichen Übergangschancen implizieren. Ein klassischer Humankapital- oder Ressourcen-Ansatz würde dies vorhersagen. Bei einer statistischen Diskriminierung hingegen könnten die gleichen Bildungssignale je nach Gruppenzugehörigkeit unterschiedlich von Arbeitgebern wahrgenommen werden. Alternativ könnten signifikante Interaktionseffekte aber auch auf spezifische Unterschiede in den Übergangsstrategien hinweisen. Die Interaktionseffekte für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung sind mit wenigen Ausnahmen positiv und für türkische Männer signifikant. Da der niedrigste Schulabschluss – Hauptschule – als Referenzeffekt verwendet wird, haben alle Migranten der zweiten Generation höhere Übergangsraten, wenn sie bessere Schulabschlüsse aufweisen. Beispielsweise steigt die Übergangswahrscheinlichkeit für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund von 23

Prozent auf 31 Prozent an, wenn sie statt einem Hauptschul- einen Realschulabschluss vorweisen können. Ein Abitur erhöht die Übergangswahrscheinlichkeit auf 34 Prozent[50]. Die Effekte der Schulabschlüsse für die deutsche Referenzpopulation sind dagegen negativ. Mit einem Hauptschulabschluss ist die Übergangswahrscheinlichkeit in eine Ausbildung mit 66 Prozent am höchsten, für Realschulabsolventen wird eine Wahrscheinlichkeit von nur noch 42 Prozent geschätzt und für Gymnasiasten sinkt sie auf 35 Prozent. Insgesamt scheinen nicht deutsche männliche Jugendliche häufiger mit vergleichsweise hohen Schulabschlüssen in Ausbildung zu wechseln. Für Frauen ist ein ähnliches Effektmuster zu beobachten; allerdings erklärt das Modell statistisch nur marginal signifikant mehr als das Vergleichsmodell ohne Interaktionen (vgl. Hunkler 2010).

2.8 ULME (Hamburg)

ULME steht in einer Reihe sehr extensiv angelegter Kompetenzmessungen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Hamburg. Begonnen wurde mit den sogenannten „LAU"-Projekten, in denen „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung" in der 5., 7., 9. und 11. Klasse an allgemeinbildenden Hamburger Schulen erhoben wurden. Parallel zu den Erhebungen bei Schülern der 11. Klasse an Gymnasien wurde in den drei ULME-Projekten damit begonnen, ähnliche Tests zu Beginn, nach 2 Jahren und nach Beendigung der beruflichen Ausbildung an beruflichen Schulen durchzuführen (Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2010; Lehmann et al. 2005; Lehmann et al. 2006). Die Datenerhebungen fanden 2002, 2004 und 2005 statt.

Die Hauptberichte (Lehmann et al. 2005; Lehmann & Seeber 2007; Lehmann et al. 2006) konzentrieren sich hauptsächlich darauf, die Kompetenzmessungen vorzustellen und Kompetenzunterschiede der Schüler, einmal nach Berufsschulform (vollqualifizierende schulische Berufsschüler, teilqualifizierende Berufsschulen sowie Berufsschüler im Rahmen der vollqualifizierenden dualen Ausbildung) und daneben nach Geschlecht und Migrationsstatus, darzustellen. Letzterer wird nach Nationalität und teilweise nach der erfragten Muttersprache klassifiziert, wodurch Ausländer, Deutsche mit

[50] Alle Wahrscheinlichkeiten beziehen sich auf das erste Jahr nach Beendigung des sekundären Schulabschlusses für die Referenzperiode 2005 bis 2007 für Jugendliche, die ihre Schullaufbahn ausschließlich in Deutschland absolviert haben und deren Eltern keine Erfahrung mit dualer Berufsausbildung haben. Die weiteren Variablen werden auf die Stichprobenmittelwerte fixiert (lokale Arbeitslosigkeitsrate, Bildungsjahre und ISEI Score des Vaters, Anteil deutsche Freunde sowie Sprachfähigkeiten).

Migrationshintergrund und Deutsche ohne Migrationshintergrund unterschieden werden können.

Mit den Daten der ersten Erhebung zu Beginn der Ausbildung zeigt sich, dass insbesondere Ausländer, aber auch deutsche Jugendliche mit Migrationshintergrund, deutlich seltener den „Königsweg“ der dualen Ausbildung einschlagen und stattdessen häufiger in voll- und teilqualifizierenden Berufsschulen zu finden sind (Lehmann et al. 2005; vgl. Tabelle 4 – hier wurden die weniger aussagekräftigen Zeilenprozente der Quelle in Spaltenprozente umgerechnet).

Tabelle 4: Spaltenprozente auf Basis der Tabelle 4.6.2 in Lehmann et al. 2005: 106

	Ausländer	Deutsche mit MHG[51]	Deutsche ohne MHG	Fallzahlen
teilqualifizierende Berufsfachschule	45.28 %	30.09 %	13.31 %	2 038
vollqualifizierende Berufsfachschule	23.14 %	24.16 %	14.50 %	1 749
Berufsschule (duales System)	31.58 %	45.75 %	72.19 %	6 504
Summe	100.00 %	100.00 %	100.00 %	10 291

Dies könnte (auch) daran liegen, dass die allgemeinen kognitiven sowie die fachspezifischen Lernvoraussetzungen bei ausländischen Jugendlichen deutlich ungünstiger sind (0.77 bzw. 0.92 Standardabweichungen; Lehmann et al. 2005: 107)[52]. Deshalb werden in einem zweiten Schritt Regressionsmodelle berechnet, in denen die unterschiedlichen gemessenen Kompetenzen der Schüler kontrolliert werden können. Die betreffende Tabelle 4.6.4 (Lehmann et al. 2005: 108) ist (für Soziologen) wiederum etwas ungewöhnlich konstruiert und wird daher hier als klassische „step-wise“ Regression in Tabelle 5 dargestellt. Es zeigt sich, dass die auf den ersten Blick enorme Ungleichverteilung auf die drei Ausbildungsarten zu einem sehr großen Teil durch unterschiedliche Fachleistungen erklärt werden. Ist die Chance eines deutschen Auszubildenden ohne Migrationshintergrund auf eine vollqualifizierende Ausbildung ohne Kontrollen (Modell 1) im Vergleich zu Ausländern mehr

[51] MHG = Migrationshintergrund.

[52] Da die Interpretation von Standardabweichungen wenig griffig ist, hier noch ein Zitat von Seeber (2011: 66), das auf denselben Daten basiert: „Während *mehr als zwei Fünftel* der ausländischen Jugendlichen im dualen System die durchschnittlichen mathematischen Kompetenzen von Hamburger Schülern am Beginn von Klassenstufe 7 nicht überschreiten, sind dies bei den deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund *lediglich 15 %*“ (Hervorhebungen nicht im Original). Eine richtige Interpretation der „komplementär kumulativen Häufigkeiten“ in Abbildung 4 (Seeber 2011: 66) vorausgesetzt, liegen die deutschen Jugendlichen mit Migrationshintergrund ebenfalls bei annähernd 40 Prozent. Und: „Das insgesamt ungünstigere Leistungsprofil für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund betrifft nicht nur den mathematischen, sondern auch die verschiedenen Dimensionen des sprachlichen Bereichs … .“ (Seeber 2011: 67).

als fünfmal so hoch, sinkt dieser Vorteil auf nur noch 2.39, also etwas mehr als doppelt so hoch, wenn die Fachleistungen in Modell 2 kontrolliert werden.

Tabelle 5: Step-wise Darstellung der Tabelle 4.6.4 in Lehmann et al. 2005: 108

AV	Vollqualifizierende Berufsfachschule und Berufsschule (duales System) versus teilqualifizierende BFS (logistische Regressionen)	
	Modell 1	Modell 2
Migrationsstatus		
Ausländer *(Referenz)*	1.00	1.00
Deutsche mit MHG	1.92	1.74
Deutsche ohne MHG	5.39	2.39
allgemeine Fachleistung		Effekt spezifiziert, aber nicht berichtet
Dargestellt sind Odds Ratios (e^b); Signifikanztests, Fallzahlen, R^2 und χ^2 werden im Original nicht berichtet.		

Im Folgenden werden dann die Gründe für die niedrigeren Fachleistungen dargestellt. Hier zeigen sich die „üblichen Verdächtigen", nämlich einmal niedrigere Schulabschlüsse der Eltern von Ausländern (nicht aber bei den Deutschen mit Migrationshintergrund), bildungsrelevante Ressourcen (leider an dieser Stelle nicht genauer beschrieben) sowie „unter bestimmten Bedingungen" der Gebrauch der deutschen Sprache außerhalb der Schule (Lehmann et al. 2005: 110 f.). Leider wird in dem Hauptbericht an keiner Stelle (zumindest nicht gut nachvollziehbar) eine multivariate Überprüfung aller Faktoren durchgeführt. Vorstellbar ist, neben dem über die Fachleistung vermittelnden Einfluss, auch ein direkter Effekt von Sprachfähigkeiten und elterlichen Ressourcen auf das Finden eines Ausbildungsplatzes in dem dualen System.

Auch in dem etwas später erschienenen Bericht auf Basis der ULME II-Daten (Lehmann et al. 2006) werden – jetzt größtenteils grafisch – nur die Chancen auf die Platzierung in den verschiedenen Berufsschularten nach der entsprechenden Fachleistung ausgewertet. Wirklich neue Erkenntnisse sind nicht enthalten, aber man erfährt, dass „die ungünstige Position von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte beim Eintritt in eine berufliche Ausbildung *ausschließlich* den Einstellungspraktiken auf dem dualen Ausbildungsstellenmarkt zu verdanken ist" (Lehmann et al. 2006: 183; Hervorhebungen nicht im Original). Im Klartext wird also Diskriminierung durch die auszubildenden Betriebe „festgestellt", obwohl an keiner Stelle ersichtlich ist, dass auch nur ansatzweise Alternativerklärungen, wie Sprachfähigkeiten oder Selbstselektionen auf Ausbildungsfächer beziehungsweise Ausbildungsarten, empirisch ausgeschlossen wurden.

Eine Auswertung der ULME-Daten, die etwas über den „bivariaten Charakter“ der Hauptergebnisberichte hinausgeht, ist die Analyse von Seeber (2011). Hier werden zwar auch duales System und vollqualifizierende Berufsschulen in eine Kategorie gegen den Besuch von teilqualifizierenden Berufsfachschulen analysiert, dies aber zumindest multivariat. Ungewöhnlich ist, dass Schulabschlüsse nicht kontrolliert werden, „Da [sic] Schulabschlüsse das Modell weitgehend determinieren (die Referenzgruppe wird durch Jugendliche in teilqualifizierenden Berufsfachschulen gebildet, hier aber befinden sich ausschließlich Jugendliche mit Hauptschulabschluss), (…)“ (Seeber 2011: 69). Man könnte sich die Frage stellen, inwiefern die Analyse dann überhaupt noch Sinn macht, da es für Betriebe vollkommen rational erscheint, Hauptschulabsolventen nicht zu berücksichtigen, sofern sich genügend alternative Kandidaten finden. Allerdings kann mit den ULME-Daten ja sehr ausführlich auf tatsächlich relevante Kompetenzen kontrolliert werden. Die gefundenen Residuen sind aber nicht unbedingt mit den verbleibenden Ungleichheiten vergleichbar, die sich in anderen Studien finden, da dort ausnahmslos Schulabschlüsse und teilweise auch Schulnoten in die Analysen eingehen. Unter Kontrolle der Kompetenz- und Fachleistungsmessungen sowie des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern und des Geschlechts verbleiben signifikante Residuen für Ausländer ($e^b = 0.39$). Die Chance für deutsche Jugendliche mit Migrationshintergrund, sich in einer vollqualifizierenden Ausbildung zu finden, ist ebenfalls signifikant niedriger ($e^b = 0.70$). Die anderen Parameter sind alle signifikant und in der erwarteten Richtung. Kompetenzen in Mathematik, Englisch und Texterschließen sowie ein höherer Bildungsabschluss der Eltern erhöhen die Chancen und das Geschlecht hat einen signifikant negativen Effekt. In einem weiteren Schritt werden dann einzelne Herkunftsländer unterschieden. Hier zeigt sich, dass für türkischstämmige, aber auch für Jugendliche aus Afghanistan und anderen arabischen Ländern sowie aus dem Iran, Pakistan, Portugal, Spanien, Italien, Griechenland und Frankreich die größten unerklärten Residuen vorliegen ($e^b < 0.35$). Jugendliche mit Wurzeln in Polen haben deutlich bessere Chancen ($e^b > 0.5$), unterscheiden sich jedoch immer noch signifikant von der deutschen Referenzpopulation. Bei einer russischen Herkunft und für Jugendliche mit Wurzeln im ehemaligen Jugoslawien sind die Residuen ebenfalls kleiner ($e^b > 0.5$). Sie unterscheiden sich aber (eventuell auch wegen geringer Fallzahlen) nicht signifikant von der Referenzgruppe der deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

2.9 Feldexperimente

Im Hinblick auf Ausbildungsplätze wurden in Deutschland keine Feldexperimente gefunden. Bislang wurde nur im Rahmen der ILO Studien ein Telefon-Audit zum Arbeitsmarkt durchgeführt (Goldberg et al. 1995) sowie eine neuere Audit-Studie mit schriftlichen Bewerbungen für Praktikumsplätze (Kaas & Manger 2010). In beiden Studien wurde systematisch die Nationalität (türkisch vs. deutsch) variiert. Für das aktuelle Ausmaß an ungleicher Behandlung auf dem Ausbildungsmarkt dürfte das Experiment von Kaas und Manger aussagekräftiger sein und wird daher ausführlicher dargestellt.

In dem Feldexperiment von Goldberg und Kollegen (1995) riefen ausgewählte Testpersonen Arbeitgeber an, um sich auf offene Stellen zu bewerben. Der Vergleich von türkischen und deutschen Testpersonen zeigte, dass von den 175 Fällen, in denen ein direkter Vergleich möglich war, bei 33 Fällen nur der deutsche Bewerber zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen worden wäre. Umgekehrt gab es keinen Fall, in dem nur die türkische Testperson eingeladen wurde (Goldberg et al. 1996).

Kaas und Manger (2010) verwenden ein sogenanntes „Correspondence“ Design, das den Einsatz von Testpersonen und die damit einhergehenden Probleme (vgl. Heckman 1998) überflüssig macht. Sie antworteten auf insgesamt 528 Stellenanzeigen für Praktikumsplätze (für Studenten) mit vergleichbaren Bewerbungen. Jeder Bewerbung wurde per Zufall entweder ein deutscher oder ein türkischer Name zugewiesen, um die Nationalität zu signalisieren. Ansonsten wurden die zwei Versionen der sehr ausführlichen Bewerbungen (Anschreiben, Lebenslauf, Schulabschlusszeugnis, Notenauszug aus dem ersten Universitätsjahr) bezüglich Produktivitätssignale absolut gleich konstruiert. Beide Bewerbungsversionen machen deutlich, dass der Bewerber in Deutschland geboren und aufgewachsen und hier zur Schule gegangen ist. Lediglich der Wohnort und die besuchte Universität werden verändert. Experimentell werden zwei Merkmale variiert. Erstens wird den Bewerbungsversionen zufällig ein deutscher oder türkischer Name zugewiesen. Die zweite experimentelle Variation besteht darin, ob den Bewerbungsversionen, die jeweils in dem Lebenslauf zwei frühere Teilzeitbeschäftigungen aufführen, positive Empfehlungsschreiben beigelegt werden oder nicht. Mit dieser zweiten Variation sollen Rückschlüsse über den Diskriminierungsmechanismus gezogen werden. Geht das Ausmaß der Ungleichbehandlung durch diese individuellen Signale von Kompetenz, Motivation und Teamfähigkeit, die in den Empfehlungsschreiben entnommen werden können, zurück, dann kann von einer statistischen Diskriminierung ausgegangen werden. Hat die spezifische

individuelle Information keinen Effekt, dann dürfte eine „unkonditionale“ Präferenzdiskriminierung ausschlaggebend für niedrigere Einladungsraten sein.

Auf der Basis von 258 Firmen, die mindestens auf eine der beiden Bewerbungen geantwortet haben, werden Rückrufraten berechnet (vgl. für den gesamten Abschnitt Kaas & Manger 2010). Bewerber mit türkischem Namen werden in 35 Prozent der Fälle zurückgerufen, während der deutsche Student in 40 Prozent der Fälle zurückgerufen wird. Ein türkischer Student müsste also 17 statt 15 Bewerbungen schreiben, um 6 Rückrufe zu erhalten.

Interessanter als dieses absolute Ausmaß an direkter Ungleichbehandlung[53] sind die erhobenen Firmenmerkmale. Bezüglich der Firmen zeigt sich, dass signifikant eher kleinere Firmen zu größerer Ungleichbehandlung neigen. Dies wird überzeugend auf die wahrscheinlich standardisierten Prozesse in größeren Firmen interpretiert, die vermutlich den Einfluss einzelner Entscheidungsträger und damit deren persönlicher Präferenzen verringern. Ansonsten zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, sondern nur Tendenzen. Das Ausmaß der Ungleichbehandlung ist beispielsweise bei Firmen in Ostdeutschland sowie in dem Bereich Human Resources größer. Man könnte bei der Ost-West Tendenz darüber spekulieren, ob dies ein Hinweis auf statistische Diskriminierung ist, da bei ostdeutschen Firmen im Durchschnitt wohl deutlich weniger Erfahrungen mit Praktikanten mit türkischem Migrationshintergrund vorliegen. Den Unterschied in dem Bereich Human Resources führen die Autoren auf mögliche Präferenzdiskriminierungen im Sinne Beckers zurück. Es ist wahrscheinlich, dass Mitarbeiter der Human Resources Abteilungen die Vorauswahl treffen, und diese wären ja dann persönlich mit dem Praktikanten konfrontiert. Sie könnten auch annehmen, dass die anderen Mitarbeiter, die oft mit dem Personalbereich zu tun haben, ein Problem mit einem türkischen Praktikanten haben könnten und somit durch eine „Kundendiskriminierung“ die Produktivität in der Human Resources Abteilung eingeschränkt würde.

Mit der zweiten experimentellen Variation, dem Beilegen von positiven Empfehlungsschreiben angeblicher früherer Arbeitgeber der Bewerber, kann eindeutiger auf die zugrunde liegenden Mechanismen geschlossen werden. Lagen die Empfehlungsschreiben bei, erreichten deutsche und türkische Studenten fast gleich hohe Rückrufraten (36.9 % und

[53] Vgl. Abschnitt 2 oben. Legt man die ökonomische Definition zugrunde, wäre das kein Hinweis auf Diskriminierung, da es sich um valide statistische „beliefs“ handeln könnte.

37.4 %). Lagen dagegen keine Empfehlungsschreiben bei, waren die Rückrufraten bei türkischen Bewerbern mit 32.5 Prozent gegenüber 41.8 Prozent bei deutschen Bewerbern signifikant niedriger. Die multivariaten Analysen bestätigen diesen Befund eindeutig.

2.10 Zwischenzusammenfassung DJI-Übergangsstudie und GSOEP

Mit den Daten des 2004 gestarteten DJI-Übergangspanels, welches sich (leider) auf ein Convenience-Sample aus Hauptschülern beschränkt, ist es möglich, den Migrationshintergrund detailliert zu unterscheiden. Neben dem gewohnten Set an Produktivitätsindikatoren (Schulabschluss, Noten) können Reißig und Gaupp (2007) auch den sozialen Hintergrund über die Berufe von Vater und Mutter spezifizieren. Es wurden keine geschlechtsspezifischen Modelle berechnet. Bezüglich des Migrationshintergrundes ergibt sich ein differenziertes Bild: Während für Hauptschulabgänger mit türkischem oder GUS Migrationshintergrund signifikante Unterschiede zur deutschen Vergleichsgruppe bestehen, finden sich für Personen mit italienischem sowie ex-jugoslawischem Hintergrund keine Unterschiede.

In den Analysen mit dem sozioökonomischen Panel war es möglich, neben dem Schulabschluss auch selbstberichtete Sprachfähigkeiten sowie aufnahmelandspezifische Netzwerke zu kontrollieren (Hunkler 2010); direktere Leistungstests oder Schulnoten liegen für den für die Analyse zur Verfügung stehenden Zeitraum nicht vor. Über die Restriktion auf Personen, deren Eltern ebenfalls im GSOEP enthalten sind, kann zudem der soziale Hintergrund kontrolliert werden. Die geschlechtsspezifischen Analysen, in denen zumindest ein türkischer Migrationshintergrund von den anderen klassischen Anwerbeländern unterschieden werden konnte, ergeben sich für Männer aus der Türkei die größten nicht erklärbaren Unterschiede zur deutschen Vergleichsgruppe. Für Männer aus den anderen klassischen Anwerbeländern sind die Residuen etwas geringer. Für Frauen werden in den Endmodellen keine signifikanten Unterschiede aufgrund des Migrationshintergrundes mehr gefunden.

3. Ein unvollständiger Überblick über andere europäische Länder

Eigentlich sollte auch ein kleiner Überblicksabschnitt mit dieser Überschrift eine systematische Länderauswahl voranstellen oder zumindest ausreichend begründen, aufgrund welcher Kriterien die Länder oder Studien ausgewählt wurden. Ein systematischer Ländervergleich war allerdings nicht das Ziel dieses Abschnittes und würde den vorgegebenen Rahmen sprengen. Dies ist schon allein deshalb der Fall, weil sich gerade im Bereich beruflicher Bildung die größten Unterschiede zwischen den verschiedenen europäischen Bildungssystemen finden (Müller & Kogan 2010: 228). Vielmehr werden hier Studien und Befunde vorgestellt, die interessante Designs oder überraschende Ergebnisse aufweisen.

Eine komparative „most similar system design"-Analyse hätte spezifisch Studien aus Ländern ausgewählt, in denen ähnlich wie in Deutschland das duale System eine dominante Rolle spielt, also etwa Österreich, die Schweiz, Dänemark sowie teilweise die Niederlande. Ebenfalls dominant ist das duale System auch noch in der Tschechischen Republik, Slowenien, Ungarn und Rumänien (vgl. hierzu Müller & Kogan 2010: 229). Ein weiteres Kriterium könnte die relative Größe der beruflich orientierten sekundären Bildungsgänge im Vergleich zu generalisierten (auf Hochschulbildung hinführenden) Bildungsgängen darstellen. Hier wären zusätzlich zu den bereits genannten Ländern die restlichen Staaten Zentral- und Osteuropas sowie Belgien und Großbritannien in den Fokus gerückt (Müller & Kogan 2010: 225). Frankreich und Norwegen wären wahrscheinlich nicht aufgeführt worden, da sie im europäischen Vergleich zu der Gruppe jener Länder mit einem nur mittleren Anteil an beruflicher Bildung im sekundären Bereich gehören (Müller & Kogan 2010: 229).

3.1 Schweiz: PISA-Testscores als Leistungsindikatoren in der TREE-Studie

Die Struktur des schweizerischen Berufsbildungssystems ist dem deutschen sehr ähnlich, aber im Hinblick auf die Angebotsstruktur an Ausbildungsplätzen und die demografische Zusammensetzung der ausbildungsplatzsuchenden Schulabgänger existieren natürlich einige Unterschiede. Dennoch soll an dieser Stelle eine Analyse mit der schweizerischen „Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben – TREE"-Studie vorgestellt werden (vgl. Keller et al. 2010 oder Stalder et al. 2011). Der Vorteil dieser Studie ist, neben der Konzeption als Panelstudie mit jährlichen Erhebungen seit 2000, dass die Grundgesamtheit aus den Teilnehmern der PISA-Befragung 2000 besteht (Keller et al. 2010). Es liegen somit für die 4.000-5.500 bis zum Jahr 2007 teilnehmenden Jugendlichen die im Rahmen der PISA-

Studie erhobenen Leistungstests vor. Ebenfalls hervorzuheben ist die vergleichsweise niedrige Panelmortalität, allerdings erst ab der zweiten Welle. Bei dem Übergang von PISA (als erste Welle) in TREE verliert die Studie 46 Prozent der PISA-Teilnehmer (vgl. TREE 2008: 12 f.).

Mueller und Wolter (2011) analysieren mit den TREE-Daten die Schulabgänger, die sich entweder in anerkannten Ausbildungen befinden sowie die Schulabgänger, die sich mindestens einmal für einen Ausbildungsplatz beworben hatten, dabei aber nicht erfolgreich waren. Als unabhängige Variablen werden nur Informationen verwendet, welche die Arbeitgeber für die Auswahl heranziehen könnten (Bildungsabschlüsse, Schulnoten sowie soziale Herkunft). Zusätzlich wird der PISA-Testscore der Lesekompetenz berücksichtigt. Dieser kann als objektiver Indikator der „echten" Kompetenz oder Produktivität aufgefasst werden, der dem Forscher, nicht aber den Arbeitgebern, zur Verfügung steht. Zudem kann angenommen werden, dass diese „echten Kompetenzen" aus verschiedenen Gründen nur unvollständig in Schulnoten abgebildet werden. Der PISA-Testscore stellt also, ähnlich wie der Armed Forces Qualification Testscore in US-Studien (vgl. etwa Altonji & Pierret 2001; Pinkston 2006), zumindest teilweise eine Messung der unbeobachtbaren Fähigkeiten der Schulabgänger dar.

Bei der Analyse des direkten Übergangs in anerkannte Berufsausbildungen werden zunächst nur die Effekte von beobachtbaren (bzw. in anderen Datensätzen auch vorhandenen) Variablen geschätzt. Es zeigt sich ein stringentes Bild: Höhere Schulabschlüsse und bessere Schulnoten (insbesondere in Mathematik) erhöhen die Übergangschance. Tendenziell hilfreich scheint auch eine vorteilhaftere soziale Herkunft zu sein (gemessen über die Bildung der Eltern). Signifikant schlechtere Chancen haben Kinder von Alleinerziehenden und aus sogenannten „Patchwork"-Familien. Die Sprachfähigkeiten, die über die Deutschnote gemessen werden, zeigen keinen Effekt, wobei jedoch in dem Modell bereits für den Migrationshintergrund kontrolliert wird. Auch in der Schweiz zeigen sich signifikante Residuen, die für erste Generation der Migranten etwas stärker sind (umgerechnet aus Tab. 4 in Mueller & Wolter 2011: 28: $e^b = 0.3$ für die zweite Generation und $e^b = 0.2$ für die erste Generation). Die Arbeitgeber orientieren sich also, wie erwartet, an den Schulnoten und an den Abschlüssen.

In einem zweiten Schritt wird dann der PISA-Testscore der Lesekompetenz in die Schätzgleichung aufgenommen. Der Effekt der Lesekompetenz ist nicht signifikant und verändert die restlichen Koeffizienten kaum. Schließlich werden dann in dem nächsten Schritt spezielle Messungen für PISA „overachiever" und „underachiever" kontrolliert. Diese beiden

binären Indikatoren zeigen an, ob die Bewerber Fähigkeiten besitzen, die nicht mit den einfach sichtbaren (und bereits im Modell kontrollierten) Merkmalen korreliert sind.

Für die Konstruktion dieser Indikatoren für over- und underachiever wurde eine Regression mit denselben unabhängigen Variablen (Migrationsstatus, Alter, Bildung der Eltern, Familienstruktur, Schulnoten und Schulart) auf den PISA-Testscore gerechnet. Der Migrationshintergrund hat dabei den stärksten negativen Nettoeffekt auf die PISA-Lesekompetenz. Migranten der ersten Generation haben unter Kontrolle der übrigen Variablen einen um 70 Punkte und Migranten der zweiten Generation immerhin noch einen um 47 Punkte niedrigeren Testscore als Einheimische (vgl. Mueller & Wolter 2011: 27, Tab. 3, Modell 1b). Diese Unterschiede spiegeln sich nur teilweise in den Noten wider (vgl. Mueller & Wolter 2011: 27, Tab. 3, Modell 1c). Danach werden die tatsächlich gemessenen Testscores von den aus dieser Modellgleichung vorhergesagten Testscores abgezogen. Die entstehenden Residuen werden in drei Gruppen unterteilt. Die unteren 11 Prozent, die tatsächlich schlechtere Testscores haben, als man aus der Regressionsgleichung erwarten würde, werden als underachiever bezeichnet. Die oberen 11 Prozent, die tatsächlich bessere PISA-Testscores erzielen, als man aus der Modellgleichung erwarten würde, gehören zu der Kategorie der overachiever. Technisch handelt es sich also um zwei Dummy-Variablen, welche die beiden Enden der Verteilung der Residuen einer OLS-Regression des PISA-Testscores auf dieselben unabhängigen Variablen wie in der Hauptanalyse anzeigen. Die Varianz der PISA-Testscores wird sozusagen um diejenigen Bestandteile bereinigt, welche unter anderem auch in Schulnoten enthalten und damit für den Forscher ersichtlich sind. Übrig bleiben „unerklärte“ Unterschiede.

Die beiden Indikatoren für over- beziehungsweise underachiever zeigen signifikante Effekte in die erwartete Richtung. Zu der Erklärung der ethnischen Residuen können sie nicht beitragen, da bei der Konstruktion der Indikatoren die Unterschiede zwischen Migranten und einheimischen Jugendlichen bereits herausgerechnet wurden (vgl. letzter Abschnitt). Daraus folgt, dass zwei Bewerber mit genau den gleichen Merkmalen bezüglich der Schulleistungen und des sozialen Hintergrundes deutlich unterschiedliche Chancen auf eine Ausbildung haben, die aber durch nicht einfach einsehbare Fähigkeitsunterschiede zumindest teilweise erklärt werden können. Man könnte dies meines Erachtens auch dahingehend interpretieren, dass die Auswahl der Firmen objektiver ist, als dies mit herkömmlichen Datensätzen gezeigt werden kann, die keine derart elaborierten Messungen der Fähigkeiten enthalten wie das TREE-Panel.

Die ethnischen Residuen von Migranten erklären sich also zumindest teilweise dadurch, dass Firmen bei der Entscheidung, wen sie für eine Berufsausbildung einstellen, in der Lage sind, den Anteil der Fähigkeiten, die nicht in Noten und anderen beobachtbaren Merkmalen abgebildet sind, korrekt einzuschätzen. Eine weitere Analyse zeigt, dass der Effekt der unbeobachtbaren Merkmale noch größer für Schulabgänger mit niedrigeren Abschlüssen ist. Anscheinend „screenen" Firmen diese Bewerber noch sorgfältiger. Die Autoren interpretieren dies dahingehend, dass sich die Firmen teilweise darauf verlassen, dass Bewerber, die während ihrer Schullaufbahn durch das in der Schweiz ähnlich ausgeprägte ‚tracking' bereits „vorsortiert" sind, relevante Fähigkeiten besitzen. Ähnlich kann das Ergebnis interpretiert werden, dass nur der binäre Indikator für „underachiever" erklärungskräftig ist, nicht aber der für „overachiever". Arbeitgeber sichern sich also eher gegen Risiken „nach unten" ab (Mueller & Wolter 2011: 20). Die Erklärungskraft der konstruierten „unbeobachteten" Produktivitätsmessungen zeigt sich auch in zusätzlichen Analysen zu Problemen während der Ausbildung sowie bezüglich der Abschlussnote am Ende der Ausbildung.

Sacchi und Kollegen (2011) verwenden ebenfalls die gerade beschriebenen Schweizer TREE-Daten und schätzen ein sogenanntes SURF-Modell. Dieses diskrete Ereignisdatenmodell erlaubt die gleichzeitige Kontrolle der systematischen Panelmortalität (beispielsweise zeigt sich für junge Frauen, Jugendliche mit schwachen Leseleistungen und solche aus Patchworkfamilien eine erhöhte Panelmortalität). Neben dieser methodischen Innovation ist die Analyse zudem im Hinblick auf die in Abschnitt 1.3 diskutierten Mechanismen sehr umfangreich. Es werden die soziale und die familiäre Herkunft ebenso wie eine große Anzahl an Produktivitätsindikatoren detailliert kontrolliert. Zudem werden einige am besten als „soft skills" und Motivation beschreibbare Merkmale in die Schätzgleichung aufgenommen. Eine angemessene Beschreibung aller Effekte würde den Rahmen dieses Überblickes sprengen, daher sei hier auf Tabelle 1 in Sacchi und Kollegen (2011: 138 f.) verwiesen, welche die zentralen geschätzten Modelle darstellt. Auch nach der umfassenden Spezifikation möglicher Mechanismen (Sacchi et al. 2011: 138 f., Tab. 1, Modell 2) finden sich immer noch signifikante Residuen für Schulabgänger mit Migrationshintergrund. Die größten Residuen zeigen sich erwartungsgemäß für Jugendliche mit direkter Migrationserfahrung, die weniger als 5 Jahre zurückliegt (unter Kontrolle des Herkunftslandes, vgl. die Effekte des Geburtslandes des Vaters). Ebenfalls konsistent mit den theoretischen Erwartungen liegen die Übergangschancen höher, wenn die eigene Migrationserfahrung länger zurückliegt. Für Jugendliche der zweiten Generation liegen die

Übergangschancen noch höher, allerdings immer noch marginal signifikant unter denen der Referenzpopulation aus einheimischen Familien.

Eine weitere multivariate Auswertung mit den TREE-Daten, welche weitere und teilweise andere Kontrollvariablen spezifiziert (etwa PISA-Mathematikleistungen), findet sich in Hubka-Brunner und Kollegen (2010).

3.2 Schweiz: Kontextinformationen von Lehrern und Schulklassen in der Imdorf-Studie

Die Studie von Haeberlin, Imdorf und Kollegen (Haeberlin et al. 2004a: 96 f.; Imdorf 2005: 150 ff.) umfasst 1.038 Regelschüler (entspricht in etwa dem Realschul- bzw. etwas höherem Niveau, allerdings ohne sogenannte progymnasiale Schulklassen) aus leider nicht zufällig ausgewählten Schulen und Schulklassen in der deutschsprachigen Schweiz. Es wurden unter anderem kognitive Leistungstests (Mathematik, Deutsch, Intelligenztest CFT 20) durchgeführt, Einschätzungen der Leistungen durch die Lehrer erhoben und im Rahmen von Schülerfragebögen Informationen zu den persönlichen und familiären Hintergründen der Schüler erfasst. Die aufwendig konzipierte Studie beinhaltet außerdem noch Lehrerfragebögen, in denen Kontextinformationen auf Klassen- und Schulebene erhoben wurden. Die ausführlichsten Darstellungen der zentralen Ergebnisse finden sich in den bereits zitierten Büchern, wobei in Haeberlin et al. (2004a) komplett auf Tabellen verzichtet wurde und somit nicht immer hervorgeht, unter welchen Kontrollen sich die Effekte zeigen (es wird auf das Buch von Imdorf [wohl] 2005 verwiesen, vgl. Fußnote 7 in Haeberlin et al. 2004a: 111). In Imdorf (2005) wird dann eine enorme Anzahl an multivariaten Analysen dargestellt, die jedoch den Nachteil haben, dass scheinbar keine Analyse durchgeführt wurde, in der alle theoretisch relevanten und empirisch auch erhobenen Konstrukte gemeinsam getestet werden[54] (vgl. hierzu auch schon Esser 2006: 454). Die verfügbaren neueren Publikationen von Imdorf, die auf den Daten dieser Studie basieren, enthalten leider auch keine

[54] Ein Grund hierfür dürfte die Vorgehensweise bei der Behandlung fehlender Werte auf einzelnen unabhängigen Variablen darstellen. Fälle werden listenweise aus der Analyse ausgeschlossen, wenn eine einzige Angabe unvollständig ist (Imdorf 2005: 205). Dies führt bei vielen unabhängigen Variablen zu sehr großen Diskrepanzen zwischen der Ausgangsstichprobe und den multivariat analysierbaren Fällen, die systematisch sein könnten. Alternative Vorgehensweisen, etwa binäre Missing Indikatoren bei mittelwert-/modus-imputierten Variablen oder etwa die Verwendung multipel imputierter Datensätze würden es erlauben, alle relevanten Effekte parallel zu schätzen, ohne Verzerrungen durch systematisch fehlende Werte zu riskieren. Die gewählte Strategie, jeweils nur einen Teil der als bedeutsam abgeleiteten Konzepte gegeneinander zu testen, führt natürlich auch immer dann zu wenig aussagekräftigen Schätzern, wenn weitere Variablen die geschätzten Effekte „moderieren“ würden, aber nicht in dem Modell enthalten sind.

multivariaten Analysen, welche über die in dem Buch von 2005 dargestellten Analysen hinausgehen.

Imdorf (2005: 204) definiert sein Analysesample ähnlich wie die oben in den Abschnitten 3.3 bis 3.5 dargestellten Auswertungen mit den unterschiedlichen BIBB-Daten: Es werden nur Schüler untersucht, die mindestens eine Bewerbung unternommen oder eine Schnupperlehre absolviert haben oder über eine Lehrstelle verfügen. Die Stichprobe reduziert sich um etwa 20 Prozent auf N = 819. Von diesen Jugendlichen haben 543 eine Lehre begonnen, 208 sind in einer Überbrückungsmaßnahme, 37 verbleiben in der Schule und nur 31 haben keine Anschlusslösung. Es wird also – ähnlich wie auch in Deutschland – durch Überbrückungsmaßnahmen dafür gesorgt, dass nur ein vernachlässigbarer Anteil an arbeitslosen Schulabgängern existiert. In den verschiedenen Analysen werden dann listenweise Beobachtungen mit fehlenden Werten ausgeschlossen, wodurch die zentralen Auswertungen in Tabelle 29 (Imdorf 2005: 213) und Tabelle 32 (Imdorf 2005: 219) auf etwa 700 Fällen basieren.

Mittels logistischer Multilevel-Analysen (mögliche Abhängigkeiten innerhalb der gesampelten Schulklassen werden mit einem random intercept modelliert) findet Imdorf in allen relevanten Modellen signifikante Residuen für Migranten bei dem Übergang in eine Ausbildung. Die Effekte sind für Jugendliche mit direkter Migrationserfahrung (1. Generation) stärker, und je nach Modellspezifikation verbleibt ein stark signifikanter Residualeffekt von $e^b = 0.28$ bis $e^b = 0.23$ (Odds Ratio). Für Jugendliche der zweiten Generation werden deutlich schwächere Residualeffekte zwischen $e^b = 0.48$ bis $e^b = 0.58$ berichtet, die jedoch in allen Fällen mindestens auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant sind. Interessant ist, dass sich diese Residualeffekte in allen relevanten Modellen (Imdorf 2005: 213/219, Modell L5b in Tab. 29, Modell L6 bis L9 in Tab. 32) kaum verändern, obwohl sukzessive weitere Mechanismen kontrolliert werden.

In Tabelle 32 (Imdorf 2005: 219) wird zuerst eine Kombination aus Schulabschlüssen und Noten zusätzlich zu den Migrationseffekten und dem Geschlecht in das Modell aufgenommen. Lediglich eine schlechte Mathematiknote zeigt – unabhängig von dem Schulabschluss – einen signifikanten negativen Effekt auf die Chance, eine Lehrstelle zu finden. In dem zweiten Schritt werden dann drei Indikatoren „sozialer Ressourcen“ aufgenommen. Eine absolvierte Schnupperlehre hat keinen signifikanten Effekt auf den Übergang in eine Ausbildung. Institutionalisiertes Sozialkapital, gemessen als Inanspruchnahme staatlicher Beratungsangebote, hat einen signifikant negativen Effekt auf die Übergangschance. Das liegt daran, dass die Variable eigentlich „Fehlen von informellem

Sozialkapital“ heißen müsste, da scheinbar hauptsächlich Schulabgänger mit wenig informellem Sozialkapital die staatlichen Angebote in Anspruch nehmen (leider wird das informelle Sozialkapital in dieser Analyse nicht berücksichtigt). Als letzter Indikator wird dann zusätzlich das etwas diffus operationalisierte Konzept des Abkühlungsagenten kontrolliert. Als Abkühlungsagenten werden Familienmitglieder bezeichnet, die versuchen, „die Berufsaspirationen zu senken, wenn sich diese nicht verwirklichen lassen“ (Imdorf 2005: 192). Es wäre also ein positiver Effekt für eine erfolgreiche Lehrstellensuche zu erwarten. Allerdings könnte man auch argumentieren, dass die Motivation und die „Leistung“ in einem Bewerbungsgespräch sinken könnten, wenn es sich um eine weniger oder nicht präferierte Ausbildung handelt, zu der die Schulabgänger überredet werden. Die möglichen Effekte der „Abkühlungsagenten“ sind also schon theoretisch nicht eindeutig. Operationalisiert wurde das Konzept dann mit einer Serie von Items, die aber nicht das so dargelegte theoretische Konzept messen. Offensichtlich (Imdorf 2005: 193) handelt es sich eher um eine Messung, inwiefern Eltern, Lehrer oder Berufsberater abweichende Vorstellungen über die weitere Bildungskarriere *unabhängig davon* hatten, ob der präferierte Ausbildungswunsch realisierbar war oder nicht. Es wurde etwa gefragt, ob Kollegen/Eltern/Lehrer/Berufsberater/andere Erwachsene „möchte(n), dass die Schülerin einen bestimmten Beruf erlernt, der ihr aber nicht passt“ (Imdorf 2005: 193). Auch in den anderen fünf zur Messung eingesetzten Items und bei der Konstruktion der verwendeten Indexvariable wird an keiner Stelle das theoretische Konzept auch nur annähernd umgesetzt. Es wird weder sichergestellt, ob der angeratene Beruf tatsächlich mit weniger guten Ausgangsbedingungen realisierbar ist, noch wird in irgendeiner Form kontrolliert, ob der eigentliche Berufswunsch sich tatsächlich nicht verwirklichen ließ. Der Effekt dieses eigentlich eher als „Einmischung“ und weniger als „Abkühlung“ zu bezeichnenden Konstruktes ist signifikant negativ.

3.3 Schweiz: Lehrlingsselektion aus Sicht der Firmen

Die Studie „Lehrlingsselektion in KMU“ von Imdorf (2007a, c) ist eine der wenigen Studien, die aus Sicht der ausbildenden Firmen mittels Experteninterviews die Auswahl von Auszubildenden in einer sehr selektiven Stichprobe von 41 kleineren und mittleren ausbildenden Betrieben untersucht[55]. Die Analyse von Experteninterviews ist nur schwer mit

[55] Darunter 14 Zahnarztpraxen, 9 Arztpraxen, 11 Autolackierereien sowie 7 Autogaragen.

den hier ansonsten aufgeführten quantitativen Studien vergleichbar. Allerdings finden sich einige interessante Hinweise, insbesondere auf weitere Erklärungsmechanismen neben Humankapitaldefiziten und Diskriminierung, die hier kurz dargestellt werden sollen.

Ebenso wie in Deutschland ist für die untersuchten Ausbildungsberufe kein Abschluss eines bestimmten *Schultyps* notwendig, aber bei zwei der vier Berufe gibt es eine klare „Norm", dass mindestens eine absolvierte Schule mit erweiterten Ansprüchen (vergleichbar mit dem deutschen Realschulabschluss) benötigt wird. Interessant ist, dass bei wenig Konkurrenz durch besser qualifizierte Schüler, etwa im ländlichen Bereich, auch Schüler aus Schulen mit Grundansprüchen (vergleichbar mit der deutschen Hauptschule) zum Zuge kommen. *Schulnoten* werden von den ausbildenden Betrieben als wenig aussagekräftig dargestellt, allerdings wird Auffälligkeiten, wie beispielsweise besonders schlechte Noten oder eine Verschlechterung der Noten über mehrere Schuljahre eine (negative) Bedeutung zugemessen. Die scheinbar geringe Bedeutung von Noten zeigt sich auch darin, dass eine unter Beweis gestellte *Motivation, persönliche Referenzen* oder *Netzwerkkapital* (als Beispiel wird der Vater als guter Geschäftskunde genannt) vor einer Überbewertung negativer Zeugnisnoten schützen (Imdorf 2007c: 189).

Da (angeblich) nicht nach Noten oder Leistungstests (Letztere werden in den Publikationen zur Studie gar nicht erwähnt, und für kleinere und mittlere Betriebe ist es auch plausibel, dass ein solcher Aufwand nicht betrieben wird) ausgewählt wird, nach was dann? Nach Imdorf (2007a: 103) gehen Lehrbetrieben „allen Sachen aus dem Weg, die Probleme machen können", also den normalen Betriebsablauf stören oder Zeitaufwand verursachen. Ausländischen[56] Jugendlichen werden dabei spezielle Probleme zugeschrieben. In 35 von 65 untersuchten Betrieben wurden Probleme durch mangelnde Sprachkenntnisse genannt. Ein weiteres häufig erwähntes Problem für Ausländer ist der Wunsch nach Inländern, die „naturgegeben" besser in das Team oder in die traditionellen (Familien-) Betriebe passen (in 17 von 65 Betrieben). Ebenso häufig werden schulische Defizite als mögliches zusätzliches Problem genannt.

[56] In Bezug auf „ausländische" Jugendliche haben die befragten schweizerischen Ausbildungsbetriebe „Zuwanderer aus jüngeren Immigrationswellen", etwa aus Ex-Jugoslawien oder der Türkei, im Blick, nicht aber alteingesessene Migrantengruppen, wie Italiener oder Spanier (Imdorf 2007a: 104).

3.4 Dänemark: Elternkapital und Nachbarschaftseffekte

Nielsen und Kollegen (2003) untersuchen mit sehr umfangreichen Registerdatensätzen den Übergang von allgemeinbildender Schule in den ersten Beruf und vergleichen dabei Migranten der zweiten Generation mit einheimischen Schulabgängern. Der Vorteil dieser Registerdaten ist, dass sowohl das relevante Humankapital der Eltern als auch deren ökonomischer Status kontrolliert werden können. Außerdem ist es möglich, Charakteristika des Wohnumfeldes, etwa die dortige Konzentration von Migranten, zu rekonstruieren. Damit können schichtspezifische Herkunfts- sowie Nachbarschaftseffekte ausführlich kontrolliert werden. Der Nachteil der Analyse für diesen Überblick ist, dass leider als abhängige Variable die offizielle Definition eines qualifizierten Bildungsabschlusses verwendet wird. Diese „qualifying education" schließt neben den hier interessierenden beruflichen Abschlüssen auch universitäre Abschlüsse ein[57].

In dem ersten Schritt werden nur unter Kontrolle von Alterseffekten und dem Geschlecht ethnische Residuen auf die abhängige Variable „qualifizierter Bildungsabschluss" berechnet. Die Alterseffekte sind relevant, da alle Personen, die im Jahr 1997 zwischen 20 und 35 Jahre alt waren, in die Analyse eingehen. Ein Studium oder auch eine Ausbildung nach eventuellen Ausbildungspausen wird aber oft erst in einem Alter von Mitte bis Ende 20 abgeschlossen. Außerdem unterscheiden sich die Migranten der zweiten Generation von den einheimischen Dänen hinsichtlich ihrer Altersstruktur deutlich (Nielsen et al. 2003: 775). Wie erwartet hat das Alter einen signifikanten positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine abgeschlossene Ausbildung vorzuweisen. Es zeigt sich unter Kontrolle des Alterseffektes ein signifikanter Effekt von -0.20 (es werden marginale Effekte berichtet). Dieses Residuum für Migranten sinkt auf nur noch -0.15 ($p < 0.05$), wenn das Humankapital der Eltern kontrolliert wird. Die Effekte der Elternvariablen sind dabei fast wie erwartet: Die maximale Anzahl an Bildungsjahren der Eltern hat einen signifikanten positiven Effekt, ebenso deren maximale Berufserfahrung in Jahren. Nur das Jahresbruttoeinkommen hat keinen Effekt. Wird dann in einem dritten Schritt noch für die Nachbarschaftseffekte kontrolliert, sinkt das Residuum auf -0.05, bleibt allerdings immer noch signifikant (auf dem 5 %-Niveau, wobei man allerdings bei

[57] Die einzige Auswertung mit sogar etwas neueren dänischen Registerdaten von Colding (2006) untersucht direkt den Übergang in die berufliche Ausbildung. Allerdings werden hier getrennte Modelle für Migranten und Einheimische geschätzt, da einige Effekte unterschiedlich für diese beiden Gruppen sind. Die Ergebnisse sind daher nicht für den Zweck dieses Überblickes interpretierbar. Auffällig ist jedoch, dass in dem Modell für Migranten außer einem negativen Bildungseffekt auf den Übergang in die berufliche Bildung weder die Charakteristika des Vaters noch die Familienstruktur oder die Nachbarschaftseffekte einen signifikanten Einfluss haben. Bei den einheimischen Dänen zeigen sich deutlich mehr signifikante Effekte. Größtenteils sprechen sie dafür, dass Schulabgänger mit besseren Abschlüssen und vorteilhafterer sozialer Herkunft weniger oft eine berufliche Ausbildung beginnen.

N = 117.460 Fällen eher das 1 %-Niveau betrachten könnte). Die Nachbarschaftseffekte gehen ebenfalls in die erwartete Richtung und sind alle signifikant: War oder ist die ethnische Konzentration in dem Stadtbezirk, in welchem man aufgewachsen ist, hoch, sinkt die Chance auf eine abgeschlossene Ausbildung. Ebenso hat ein zweistufiger Indikator für eine sozial benachteiligte momentane Wohnumgebung einen negativen Effekt.

Die Interpretation der berichteten Effekte durch die Autoren lautet, dass die anfänglichen Ungleichheiten in der untersuchten Stichprobe in Form einer um 20 Prozent niedrigeren Chance, eine abgeschlossene Ausbildung vorzuweisen, erst auf 15 Prozent und schließlich auf nur noch 5 Prozent sinken (Nielsen et al. 2003: 771). Damit erklären die unvorteilhaftere soziale Herkunft sowie die Nachbarschaftseffekte einen Großteil der Ungleichheiten in Bezug auf Migranten der zweiten Generation in Dänemark. Nicht problematisiert wird, dass die Nachbarschaftseffekte möglicherweise nicht (nur) durch Mechanismen wie Sprachfähigkeiten und Sozialkapital getrieben werden, sondern eventuell (auch) durch die Korrelation der untersuchten Merkmale mit Merkmalen der lokalen Ausbildungsmärkte.

3.5 Norwegen: Regionale Ausbildungsmarkteffekte

Das norwegische Bildungssystem ist zumindest in Bezug auf das Berufsbildungssystem sehr mit dem deutschen dualen System vergleichbar. Auch hier findet die berufliche Ausbildung überwiegend „dual“, das heißt als eine Kombination von Schule und Ausbildung beziehungsweise Mitarbeit in einem Betrieb, statt (Helland & Støren 2006: 340). Allerdings findet die Ausbildung in der Berufsschule und in dem Betrieb nicht parallel, sondern in Blöcken statt. Die ersten zwei Jahre werden normalerweise ausschließlich in der „Berufsschule“ verbracht. Für die anschließenden zwei Jahre Ausbildung in dem Betrieb muss ein solcher gefunden werden – auch in Norwegen liegt die Auswahl dabei komplett bei den Betrieben. Mit Registerdaten über die komplette Eingangskohorte in die höhere sekundäre Bildung im Jahr 2000 werden diejenigen Schüler untersucht, die sich im Jahr 2002 für eine Ausbildung beworben hatten (N = 8.043), davon 225 mit nicht westlichem Migrationshintergrund. Letztere sind im Vergleich zu den einheimischen Schülern deutlich seltener in einem beruflichen Bildungsgang zu finden (40 % vs. > 50 %) und verteilen sich systematisch abweichend auf die verschiedenen Fächer (Helland & Støren 2006: 340). Unter Kontrolle von Geschlecht, Abwesenheitstagen in den ersten zwei Jahren (schulischer) Berufsbildung, Schulnotendurchschnitt, Region, Geburtsjahr sowie angestrebtem Ausbildungsfach (13 Kategorien) finden sich hoch signifikante Residualeffekte für

Ausbildungsbewerber mit nicht westlichem Migrationshintergrund ($e^b = 0.45$). In einem zweiten Schritt werden dann sämtliche Zweifachinteraktionseffekte zwischen Geschlecht, Noten und Migrationshintergrund sowie die Zweifachinteraktion zwischen Migrationshintergrund und Hauptstadtregion Oslo spezifiziert. Es zeigt sich, dass Schüler mit Migrationshintergrund bei guten bis sehr guten Noten kaum schlechtere Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz haben. Die Chancen sinken jedoch, je durchschnittlicher oder schlechter die Noten sind. Dieser Effekt ist in der Region Oslo, in der der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund deutlich höher ist als im restlichen Norwegen, signifikant ausgeprägter. Hier sind gute bis sehr gute Noten noch wichtiger für Schüler mit nicht westlichem Migrationshintergrund. Dies könnte aber auch daran liegen, dass durch die „Tendenz" zu ethnischer Segregation in Oslo häufiger Sprachprobleme bei Bewerbern mit Migrationshintergrund vorliegen (Helland & Støren 2006: 349). Die Analyse wäre noch aussagekräftiger, wenn zumindest versuchsweise getrennte Modelle für Männer und Frauen sowie einzelne angestrebte Ausbildungsfächer gerechnet worden wären (oder entsprechende Interaktionsmodelle). Mit der gewählten Strategie nur Haupteffekte für das angestrebte Ausbildungsfach zu modellieren und nur einzelne Interaktionen mit dem Geschlecht aufzunehmen (und z. B. nicht Ausbildungsfach mal Geschlecht oder Region Oslo mal Geschlecht) können unter Umständen vorliegende komplexe Angebots-Nachfrage-Effekte nicht abgebildet werden.

3.6 Frankreich: positive Diskriminierungen

Das französische Ausbildungssystem ist nur eingeschränkt mit dem deutschen System vergleichbar. Bis zu der Reform im Jahr 1987 machten insbesondere Schüler mit Lernschwierigkeiten aus unterprivilegierten Schichten eine berufliche Ausbildung bei fast ausschließlich sehr kleinen Firmen (vgl. Kergoat 2010). Das hat sich mittlerweile deutlich geändert. Die Anzahl an Auszubildenden hat sich von 1987 von 225.000 auf 378.000 nahezu verdoppelt, und auch größere Firmen bilden mittlerweile aus (Kergoat 2010). Für ethnische Minderheiten finden sich sowohl vor der Reform als auch danach Ungleichheiten, wobei der Überblick von Kergoat (2010) die verschiedenen Studien nur kurz beschreibt. Interessant sind zwei Studien, die positive Diskriminierungen durch öffentliche Arbeitgeber beschreiben (neben ansonsten konsistent auf Benachteiligungen hindeutenden Studien, die teilweise aber auf sehr kleinen Fallzahlen oder nur auf Ausschnitten des Arbeitsmarktes basieren). Die an der Rekrutierung beteiligten Mitarbeiter stellten Jugendliche mit Migrationshintergrund gerade wegen ihrer Herkunft als „kulturelle Mediatoren" für besonders „sensible"

Vorstadtgebiete ein (Kergoat 2010: 69). Die Kritik der Autoren ist, dass sich damit der Auswahlprozess an ethnischen Herkunftsstereotypen orientiert und die sonstigen Qualifikationen (Schuldiplome etc.) in den Hintergrund rücken. Anzufügen wäre noch, dass solche Rekrutierungspraktiken auch zu Segregationen in verschiedene lokale Bereiche führen dürften und es in diesen „sensiblen Vorstädten“ eventuell nicht so leicht ist, gute Leistungen zu zeigen.

4. Zusammenfassung

Die Menge der empirisch belastbaren Zusammenhänge für den Übergang in die berufliche und speziell in die duale Ausbildung ist eher überschaubar: Tabelle 6 fasst alle oben beschriebenen deutschen Studien in einem Überblick zusammen. Sicher scheint, dass zumindest mit den bislang in den Studien vorhandenen Variablen die Ungleichheiten in Bezug auf den Migrationshintergrund nicht komplett erklärt werden können. Wurden geschlechtsspezifische Modelle gerechnet oder das Geschlecht als unabhängige Variable aufgenommen, zeigen sich jedoch meistens nur noch für Männer mit Migrationshintergrund nicht erklärbare Unterschiede. Dasselbe scheint auf die Kontrolle der Migrationsgeneration zuzutreffen. Können Migranten der zweiten Generation von Jugendlichen unterschieden werden, die erst im Schulalter nach Deutschland eingewandert sind, finden sich meistens nur bei Letzteren große Unterschiede. Differenzieren die Analysen nach Herkunftsländern und Geschlecht, zeigen sich insbesondere für männliche Jugendliche türkischer Herkunft nicht erklärbare niedrigere Übergangsraten.

Diehl und Kollegen (2009: 64 f.) schließen aus diesem Geschlechterunterschied auf Diskriminierungsprozesse – für Migrantinnen werden in allen Studien kleinere Residuen gefunden, auch wenn explizit türkische Jugendliche unterschieden werden können. Da „(…) ‚ausländische' junge Männer in der Regel habitusmäßig als bedrohlicher erlebt" werden und „negative Assoziationen wie Jugendkriminalität (…) eher mit Jungen als Mädchen in Verbindung gebracht werden (…)" erscheint es „plausibel, dass sich Diskriminierungsprozesse stärker auf junge Männer als auf Frauen richten." Die Argumentation stützt sich darauf, dass rein ressourcenbasierte Erklärungen die Geschlechterunterschiede nicht erklären können, da junge Männer und Frauen aus Migrantenfamilien wahrscheinlich keine systematisch unterschiedlichen Herkunftsbedingungen aufweisen. Gegen dieses Argument kann eingewandt werden, dass sich die gefundenen Geschlechtsunterschiede auch durch Ausbildungsberufspräferenzen erklären könnten. Männer und scheinbar gerade auch männliche Migranten konzentrieren sich auf Industrie- und handwerkliche Ausbildungen beziehungsweise Berufe und damit auf Sektoren, die durch die Tertiarisierung an Bedeutung abnehmen. Konzentrieren sich Frauen auf andere Felder, etwa Dienstleistungsberufe, wofür es zumindest deskriptive Hinweise gibt (Granato 2003: 476; Jeschek 2002; Konietzka 2010; Siegert 2009), könnte dies eine alternative Erklärung sein. Die in Diehl et al. (2009) verwendeten BIBB-Daten zeigen bezüglich der Berufspräferenzen genau dieses Muster. Die Spezifikation einer vier Kategorien umfassenden Berufsklassifikation der Wunschberufe trägt jedoch kaum zu einer Verbesserung der Schätzungen bei und reduziert vor allem die Residuen

nicht. Eine detailliertere Analyse der Effekte der offensichtlichen Geschlechtsunterschiede bei den Berufswünschen auf den Übergang in eine Ausbildung wurde für Deutschland nicht gefunden.

Definiert man Diskriminierung als nicht erklärbare Restunterschiede zwischen Gruppen, ergibt sich ein eindeutiges Bild: Maßgeblich hängt das Ausmaß einer „Residual-Diskriminierung“ davon ab, wie ausführlich die in Abschnitt 1.3 diskutierten Mechanismen mit den jeweiligen Daten spezifiziert werden konnten. Mit Ausnahme des Schweizer TREE-Studie und des Hamburger ULME-Projektes können in keiner der Studien die Fähigkeiten der Schulabgänger durch mehr als Schulabschluss, Schulnote und Schultyp operationalisiert werden. Datensätze mit objektiveren Leistungstests, wie sie beispielsweise bei der Untersuchung von Schulentscheidungen verwendet werden, liegen in den deutschlandweiten Studien bislang nicht vor (mit Ausnahme der ULME-Daten, mit denen der Übergang in die berufliche Ausbildung nicht direkt untersucht werden kann). Insbesondere auch räumliche und berufswunschspezifische „Matching“ Prozesse werden mit wenigen Ausnahmen (etwa Diehl et al. 2009) nicht überprüft oder können wegen zu geringer Fallzahlen nicht genau genug überprüft werden. Aus diesen Residuen kann meines Erachtens nur gefolgert werden, dass Diskriminierung als Erklärung der nicht erklärbaren Unterschiede nicht ausgeschlossen werden kann – mehr aber nicht.

In den meisten Studien zeigen sich positive Effekte des Schulabschlusses und der Schulnoten, teilweise auch von sozialen Herkunftsindikatoren sowie, wenn vorhanden, von Sprach- oder Netzwerkindikatoren auf den Übergang in die berufliche Ausbildung. Diese Effekte sind aber weniger konsistent und in manchen Studien teilweise negativ. Dies scheint auch davon abzuhängen, ob ein Analysesample aus Schulabgängern insgesamt untersucht wird oder nur diejenigen, die (meist retrospektiv erfasst) berichten, einen Ausbildungsplatz gesucht zu haben. Bezüglich der Wünsche im Hinblick auf die Ausbildung konnte aber auch gezeigt werden, dass sich diese schon innerhalb eines Jahres drastisch ändern können.

In einigen Studien, darunter auch Diehl et al. (2009: 59, Fußnote 17), zeigen sich Hinweise auf sogenannte statistische Screening Prozesse (auch als statistische Diskriminierung bezeichnet). Dieselben Signale werden von den Firmen je nach ethnischer Herkunft anscheinend unterschiedlich interpretiert, und zwar in der Form, dass Migranten von besseren Noten oder Schulabschlüssen weniger profitieren. Inwieweit Arbeitgeber dabei korrekte statistische „beliefs“ verwenden, „versehentlich“ oder absichtlich diskriminieren oder ob sich Migranten mit besseren Noten bewusst gegen eine Ausbildung entscheiden, kann auf Basis der vorhandenen Analysen und Daten nicht geklärt werden.

Zu der Bedeutung des Übergangssystems kann nur wenig ausgesagt werden. Dies liegt nicht daran, dass dieses Merkmal nicht erfasst oder analysiert wurde (vgl. etwa Schumann 2007). Das Problem, die anfangs aufgeworfenen Fragen nach der Chancenverbesserung durch berufsvorbereitende Maßnahmen sowie der möglichen Signalwirkung solcher „Warteschleifen“ zu beantworten, ist eher ein statistisches. Es muss angenommen werden, dass es *kein* zufälliger Prozess ist, der Jugendliche nach dem Schulabschluss in das Übergangssystem wechseln lässt. Zudem können im Rahmen dieser berufsvorbereitenden Maßnahmen auch formale Schulabschlüsse nachgeholt werden. Somit ist ein Vergleich von Jugendlichen mit und ohne „Warteschleifen“-Episoden wenig aussagekräftig. Ein weiteres Problem wäre auch, dass es (glücklicherweise) kaum Jugendliche gibt, mit denen man einen Vergleich durchführen könnte (also Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz bekamen und daraufhin *nicht* weiter zur Schule gingen oder im Übergangssystem weitergebildet wurden). Als Nettoeffekt werden jedenfalls keine negativen Effekte des Übergangssystems gefunden (Diehl et al. 2009 finden eher positive, aber nicht signifikante, Effekte; Friedrich 2006: 8 findet ebenfalls keine negativen Nettoeffekte). Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration konstatiert auf Basis meist deskriptiver Daten eine insgesamt geringe Effektivität des Übergangssystems (SVR-Migration 2010: 161).

Tabelle 6: Übersicht der „Haupteffekte“ der Deutschland betreffenden Studien

	BIBB-Schulabgänger Diehl et al. 2009		BIBB-Bewerber 2004 Ulrich/Krewerth 2006	BIBB-Bewerber 2006 Eberhard/Ulrich 2009	GSOEP Hunkler 2010		BIBB-Übergangsstudie Beicht u. Granato 2010		DJI-Überg.-P. Reißig u. Gaupp 2007
	♂ Tab.2	♀ Tab. 3	Tab. 4	Folie 10 (Modell 1)	♂ Tab. 3	♀ Tab.3	♂ Tab.8	♀ Tab.8	Tab. im Anhang
AV	Übergang in betriebl. Ausbildung		Übergang in betriebl. Ausbildung	Übergang in *berufl.* Ausbildung	Übergang in betriebl. Ausbildung		Übergang in betriebl. Ausbildung		Übergang in Ausbildung
Residuen (bezogen auf mit Migrationshintergrund)	groß * OR: 0.3	klein n.s. OR: 0.7	groß * β: -0.5	(eher) groß * (Kontraste nicht eindeutig interpretierbar)	Türk.: groß * OR: 0.3 Andere: groß * OR: 0.5	Türk.: klein n.s. OR: 0.8 Andere: keine OR: 1.0	klein * OR: 0.8	klein n.s. OR: 0.9	Türk.: groß * OR: 0.4 Andere: groß * OR: 0.4
Schulabschluss	+ *	+ *	+ *	+ *	- *	0 n.s.	RS: + (+) Abi: - (+)	RS: + * Abi: + n.s.	qualif. HS: + n.s. RS: + *
Schulnoten			+ * (Mathe & Deutsch)	+ * (Mathe & Deutsch)			+ *	+ (+)	- *
Sprache					0 n.s.	+ *			
Schulbildung Vater/Eltern					- *	- *	- n.s.	- n.s.	
Status/Beruf Vater/Eltern					0 *	0 n.s.	0 n.s.	+ n.s.	- *
Netzwerke					+ *	+ n.s.	+ n.s	+ n.s	
Unterstützung der Eltern							0 n.s	+ (+)	+ n.s.
Wunschberuf	4-Kategorien-Schema kann Residuen nicht erklären								
Arbeitslosenquote	- *	- *	- *		0 *	0 n.s.			
Ausbildungs-marktsituation Einwohnerdichte			- * (Ost-D.)	+ n.s. (Ost-D.) 0 * (Relation) 0 * (Dichte)			- n.s. (Dichte) [- (+), gepooltes Modell]	- n.s. (Dichte)	
Sample	Schulabgänger, die sich um Ausbildungsplatz bemüht haben		Bewerber, die in letzt. 15 Monaten auf Suche waren	Bewerber, die sich um einen Ausbildungsplatz bemüht haben	Abgänger allgemeinbildender Schulen in West-D.		Schulabgänger, die bei Schulabschluss einen Ausbildungsplatz gesucht haben		Schulabgänger von Hauptschulen
N	814	599	4.304	4.134	1.165	1.073	1.630	3.470	1.722

Literatur

Alba, R., Handl, J., & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Schulsystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46*, 209-237.

Altonji, J. G., & Pierret, C. R. (2001). Employer Learning and Statistical Discrimination. *Quarterly Journal of Economics, 116*, 313-350.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann.

Babka Von Gostomski, C. (2006). In Vorurteilen gegenüber türkischen Jugendlichen vereint? Eine desintegrationstheoretisch geleitete Längsschnittanalyse zur Entwicklung von Einstellungen gegenüber türkischen Jugendlichen bei Jungendlichen deutscher Herkunft und Aussiedler-Jugendlichen mit Daten des IKG-Jugendpanels 2001-2003. (Dissertation), Universität Bielefeld.

Babka Von Gostomski, C. (2010a). Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Vertiefende Ergebnisse zum Forschungsbericht 8. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Babka Von Gostomski, C. (2010b). Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Tabellenband zum Forschungsbericht 8. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Babka Von Gostomski, C. (2010c). Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Forschungsbericht 8. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Babka Von Gostomski, C., Möller, R., & Wiebke, G. (2003). Türkische Jugendliche mit schwerem Stand. *SchulVerwaltung Bayern, 26*, 137-138.

Babka Von Gostomski, C., & Pupeter, M. (2008). Zufallsbefragung von Ausländern auf Basis des Ausländerzentralregisters *Methoden-Daten-analysen 2* (S. 149-177).

Baethge, M., Solga, H., & Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*: Friedrich-Ebert-Stiftung. Netzwerk-Bildung.

Becker, G. S. (1971). *The Economics of Discrimination* (Vol. 2). Chicago: University of Chicago Press.

Beicht, U. (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? *BIBB-Report* (Vol. 11, S. 1-16).

Beicht, U., & Friedrich, M. (2008). Anlage und Methode der BIBB-Übergangsstudie. In U. Beicht, M. Friedrich & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 79-99). Bielefeld: Bertelsmann.

Beicht, U., & Granato, M. (2009). Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund *WISO Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik*: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Beicht, U., & Granato, M. (2010). Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund *BiBB Report* (Vol. 15, S. 1-16).

Beicht, U., & Ulrich, J. G. (2008a). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung *BiBB Report* (Vol. 6, S. 1-16).

Beicht, U., & Ulrich, J. G. (2008b). Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In U. Beicht, M. Friedrich & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 101-291). Bielefeld: Bertelsmann.

BiBB. (2010). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

Birkelbach, K. (2007). Schule als Notlösung. *Zeitschrift für Berufs-und Wirtschaftspädagogik, 103*(2), 248-263.

Birkelbach, K. (2008). Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Prozesse beruflicher Orientierung im letzten Schuljahr an Haupt-, Gesamt-und Realschulen. *Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 60*(1), 11-16.

Blank, R. M., Dabady, M., & Citro, C. F. (2004). *Measuring Racial Discrimination*. Washington D.C.: National Academies Press.

Bogai, D., Seibert, H., & Wiethölter, D. (2008). Die Suche nach Lehrstellen macht junge Menschen mobil *IAB Kurzbericht* (Vol. 9): Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Boos-Nünning, U., & Karakasoglu, Y. (2005). Viele Welten leben: zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society, 9*(3), 275-305.

Brück-Klingberg, A., Burkert, C., Damelang, A., Deeke, A., Haas, A., Schweigard, E., Seibert, H. & Wapler, S. (2010). Zuwanderung und Arbeitsmarkt: Integration von Migranten in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt. In S. Luft & P. Schimany (Hrsg.), *Integration von Zuwanderern. Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven.* (S. 243-273). Bielefeld: Transcript.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2010). *Ausländerzahlen 2009. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Retrieved from http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/statistik-anlage-teil-2auslaendezahlen.pdf

Cain, G. G. (1986). The Economic Analysis of Labor Market Discrimination: A Survey. In O. Ashenfelter & R. Layard (Hrsg.), *Handbook of Labor Economics* (Vol. 1, S. 693-781): Elsevier.

Chiswick, B. R. (1991). Speaking, Reading, and Earnings among Low-skilled Immigrants. *Journal of Labor Economics, 9*, 149-170.

Colding, B. (2006). Ethnicity, Gender and Vocational Education in Denmark. *International Journal of Manpower, 27*, 342-357.

Destatis. (2010). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Diefenbach, H. (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diehl, C., & Blohm, M. (2008). Die Entscheidung zur Einbürgerung. Optionen, Anreize und identifikative Aspekte. In F. Kalter (Hrsg.), *Migration und Integration* (Vol. Sonderheft Nr. 48, S. 48-67). Wiesbaden: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Diehl, C. & Fick, P. (2011). Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. Eine Expertise für die Arbeitsgruppe „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina. *Unveröffentlichtes Manuskript*.

Diehl, C., Friedrich, M., & Hall, A. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie, 38*(1), 48-67.

Diehl, C., & Schnell, R. (2006). “Reactive Ethnicity” or “Assimilation”? Statements, Arguments, and First Empirical Evidence for Labor Migrants in Germany. *International Migration Review, 40*(4), 786-816.

Dobischat, R. (2007). "Berufswahl und Transfer" - Evaluation innovativer Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs Jugendlicher/Migranten in Ausbildung und Beschäftigung. Abschlussbericht im Projekt Kompetenzen fördern - Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderungsbedarf (BQF) im Auftrag des BMBF/DLR (Projektträger). Retrieved from http://www.unidue.de/~hq0042/wirtschaft/aktpublik/Abschlussbericht_BuT.pdf

Eberhard, V., & Ulrich, J. G. (2009). Erste Schwelle: Aspekte der Übergänge von der Schule in die Ausbildung. Vortrag auf der Konferenz "Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung". Retrieved from http://doku.iab.de/veranstaltungen/2009/uebergangskonferenz_2009_eberhard_ulrich.pdf

England, P., & Lewin, P. (1989). Economic and Sociological Views of Discrimination in Labour Markets: Persistence or Demise? *Sociological Spectrum, 9*, 239-257.

Erikson, R., & Jonsson, J. O. (1996). Introduction: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective.* (S. 1-63). Boulder, Colorado: Westview.

Esser, H. (1999). Soziologie: Spezielle Grundlagen. Situationslogik und Handeln (Band 1). Frankfurt a. M.: Campus.

Esser, H. (2000). Soziologie: Spezielle Grundlagen. Opportunitäten und Restriktionen (Band 4). Frankfurt a. M.: Campus

Esser, H. (2006). Sprache und Integration: die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Esser, H. (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten.Universität Mannheim: Manuskript.

European Forum for Migration Studies. (2001). Effectiveness of National Integration Strategies Towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective - EFFNATIS. Universität Bamberg.

Feagin, J. R., & Eckberg, D. L. (1980). Discrimination: Motivation, Action, Effects, and Context. *Annual Review of Sociology, 6*, 1-20.

Friebel, H. (1992). Hamburger Jugendstudie - Berufsstart, Familiengründung und Weiterbildung. In M. Kaiser & H. Görlitz (Hrsg.), *Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die berufliche Bildung und Beschäftigung im geeinten Deutschland* (S.22-41). Nürnberg.

Friedrich, L. (2008). Wohnen und innerstädtische Segregation von Migranten in Deutschland *Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes* (Vol. 21): Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Friedrich, M. (2006). Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP, 35*(3), 7-11.

Friedrich, M., Eberhard, V., & Ulrich, J. G. (2008). Übergänge der Jugendlichen von der Schule in die Berufsausbildung: theoretische Bezüge und Ergebnisse bisheriger Studien *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 59-78). Bielefeld: Bertelsmann.

Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B., & Braun, F. (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn - Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bidlungswesen Chancen blockiert.* (S. 71-100). Weinheim: Juventa.

Goldberg, A., Mourinho, D., & Kulke, U. (1995). Labour Market Discrimination Against Foreign Workers in Germany. *International Migration Papers*. Retrieved from www.ilo.org/public/english/protection/migrant/download/imp/imp07e.pdf

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* (Vol. 3, S. 35-58). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Granato, M. (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. *WSI MITTEILUNGEN, 56*(8), 474-483.

Granato, N., & Kalter, F. (2001). Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53*, 497-520.

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American journal of sociology, 78*(6), 1360-1380.

Haas, A., & Damelang, A. (2007). Labour Market Entry of Migrants in Germany - Does Cultural Diversity Matter? In H. W. (HWWI) (Hrsg.), *Working Paper 3-10.*

Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004a). *Von der Schule in die Berufslehre.* Bern: Haupt.

Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004b). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.

Haisken-Denew, P., J., & Frick, J. R. (2005). DTC: Desktop Companion to the German Socio-Economic Panel (SOEP). *Version 8.0*. Retrieved from http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/38951/dtc.354256.pdf

Hamburger Institut für berufliche Bildung. (2010). *Schulleistungsuntersuchungen im HIBB: Zusammenfassende Übersicht.* Retrieved from http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/908

Häußermann, H., & Kapphan, A. (2008). Integrationspolitik der Städte - ein Paradigmenwechsel. In M. Bommes (Hrsg.), *Migrationsreport 2008: Fakten, Analysen, Perspektiven.* (S. 15-47). Frankfurt a. M.: Campus.

Heath, A. (2007). Crossnational Patterns and Processes of Ethnic Disadvantage In A. Heath, S. Y. Cheung & S. N. Smith (Hrsg.), *Unequal Chances. Ethnic Minorities in Western Labour Markets* (S. 639-695). Oxford: Oxford University Press.

Heath, A., & Cheung, S.-Y. (2007). The comparative study of ethnic minority disadvantage. In A. Heath & S.-Y. Cheung (Hrsg.), *Unequal chances: Ethnic minorities in Western labour markets* (S. 1-44). Oxford: Oxford University Press.

Heath, A., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology, 34*, 211-235.

Heckman, J. J. (1998). Detecting Discrimination. *The Journal of Economic Perspectives, 12*(2), 101-116.

Heitmeyer, W., Möller, R., Babka Von Gostomski, C., Brüß, J., & Wiebke, G. (2005). Forschungsprojekt: Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft sowie bei Aussiedler-Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen, Zwischenbericht 2. Retrieved from http://www.unibielefeld.de/ikg/download/Projekt_Feindbilder_Zwischenbericht-2.pdf

Helland, H., & Storen, L. A. (2006). Vocational Education and the Allocation of Apprenticeships: Equal Chances for Applicants Regardless of Immigrant Background? *European Sociological Review, 22*, 339-351.

Hillmert, S. (2010). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleicheit* (Vol. 4). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Höckner, M. (1994). Einfluß der Eltern auf Berufswege von Jugendlichen. In B. Bertram (Hrsg.), *Gelungener Start, unsichere Zukunft?: der Übergang von der Schule in die Berufsbildung* (S. 91-108). Müchen: Deutsches Jugendinstitut.

Hofmann-Lun, I., & Gaupp, N. (2008). Geplanter Zwischenschritt oder Warteschleife? Zugänge in Anschlüsse an Berufsvorbereitung. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt.* (S. 82-98). München/Halle: Deutsches Jugendinstitut.

Hunkler, C. (2008). Diskriminierung im Arbeitsmarkt: Ein Test der Frame-Selektionstheorie. Saarbrücken: VDM.

Hunkler, C. (2009). *Can Statistical Discrimination Explain Inequality?* (Manuscript), Mannheim University.

Hunkler, C. (2010). Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 213-250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2010). Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprencticeships and Exclusively School-based Programmes. *Swiss Journal of Sociology, 36*, 11-31.

Imdorf, C. (2005). Schulqualifikation und Berufsbildung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in Berufsausbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Imdorf, C. (2007a). The Hiring of Trainees: Institutional Discrimination Based on Nationality in Swiss Enterprises. *Working Paper*.

Imdorf, C. (2007b). Weshalb ausländische Jugendliche besonders grosse Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden. In H.-U. Grunder & L. V. Mandach (Hrsg.), *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf* (S. 100-111). Zürich: Seismo.

Imdorf, C. (2007c). Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 183-197). Münster: Waxmann.

Imdorf, C. (2008). Der Ausschluss "ausländischer" Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl - ein Fall von institutioneller Diskriminierung. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006 (CD-ROM).* Frankfurt a. M.: Campus.

Janßen, A., & Polat, A. (2006). Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 1*(2), 11-17.

Jeschek, W. (2002). Ausbildung junger Ausländer in Deutschland: Rückschritte bei der Berufsausbildung. *Wochenbericht des DIW Berlin, 27*, 436-443.

Jonsson, J. O., Grusky, D. B., Di Carlo, M., Pollak, R., & Brinton, M. C. (2009). Microclass Mobility: Social Reproduction in Four Countries. *American Journal of Sociology, 114*(4), 977-1036.

Kaas, L., & Manger, C. (2010). Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. *IZA Discussion Paper* (Vol. 4741).

Kalter, F. (2003). Chancen, Fouls und Abseitsfallen. Migranten im deutschen Ligenfußball. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kalter, F. (2005). Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (S. 303-332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalter, F. (2006). Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. Zugleich eine Replik auf den Beitrag von Holger Seibert und Heike Solga: "Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?" (ZFS 5/2005). *Zeitschrift für Soziologie, 35*, 144-160.

Kalter, F., & Kogan, I. (2006). Ethnic Inequalities at the Transition from School to Work in Belgium and Spain: Discrimination or Self-Exclusion? *Research in Social Stratification and Mobility, 24*, 259-274.

Keller, A., Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2010). *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre.* Ergebnisübersicht des Jungendlängsschnitts Tree. Basel.

Kergoat, P. (2010). A Reflection on Inequalities at the Crossroads of Education and Work: The Case of French Apprenticeship. *Swiss Journal of Sociology, 36*(53-72).

Ketzmerick, T., Meier, H., & Wiener, B. (2007). Brandenburg und seine Jugend - Integrationspfade Brandenburger Jugendlicher in Beschäftigung. *Forschungsberichte aus dem zsh 07-2.*

Klein, M., Schindler, S., Pollak, R., & Müller, W. (2010). Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Vol. Sonderheft Nr. 12, S. 47-73). Wiesbaden: Springer.

Koll, C. (2004). Teilnahmeverhalten und Teilnahmemotivation ostdeutscher Jugendlicher bei der Telefonbefragung des Projektes Ostmobil. *RBS -Mitteilungen, 3*, 53-79.

Konietzka, D. (1999). Ausbildung und Beruf: Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Konietzka, D. (2010). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* (S. 277-304). Wiesbaden: Springer.

Kristen, C., & Granato, N. (2007). The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality. *IAB, Discussion Paper, 4*.

Kuhnke, R. (2006). Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem „DJI-Übergangspanel", Arbeitspapier (Vol. 2): Deutsches Jugendinstitut.

Kuhnke, R. (2008). Stichprobenausschöpfung und Panelmortalität. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 199-225). München: Deutsches Jugendinstitut.

Lang, K. (1986). A Language Theory of Discrimination. *Quarterly Journal of Economics, 101*(363-382).

Lehmann, R. H., Ivanov, S., Hunger, S., & Gänsfuß, R. (2005). *ULME I. Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung*. Hamburger Institut für berufliche Bildung.

Lehmann, R. H., & Seeber, S. (2007). ULME III. Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Hamburger Institut für berufliche Bildung.

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. Hamburger Institut für berufliche Bildung.

Lex, T. (1997). Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. München: Deutsches Jugendinstitut.

Lex, T., Gaupp, N., & Reißig, B. (2008). Das DJI-Übergangspanel: Anlage einer Längsschnittuntersuchung zu den Wegen von der Hauptschule in die Arbeitswelt. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Lin, N. (1999). Social Networks and Status Attainment. *Annual Review of Sociology, 25*, 467-487.

Logan, J. A. (1996). Opportunity and Choice in Socially Structured Labor Markets. *American Journal of Sociology, 102*, 114-160.

McConnell, C. R., Stanley, L. B., & Macpherson, D. A. (1999). *Contemporary Labor Economics* (Vol. 5). Boston: Irwin/McGraw-Hill.

Mueller, B., & Wolter, S. C. (2011). The consequences of Being Different: Statistical Discrimination and the School-to-Work Transition *IZA, Discussion Paper* (Vol. 5474).

Müller, W., & Gangl, M. (2003). The Transition from school to work: a European Perspective. In W. Müller & M. Gangl (Hrsg.), *Transitions from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets* (S. 1-19). Oxford: Oxford University Press.

Müller, W., & Kogan, I. (2010). Education. In S. Immerfall & G. Therborn (Hrsg.), *Handbook of European Societies: Social Transformations in the 21st Century* (S. 217-289). New York: Springer.

Nielsen, H. S., Rosholm, M., Smith, N., & Husted, L. (2003). The School-to-Work Transition of 2(nd) Generation Immigrants in Denmark. *Journal of Population Economics, 16*, 755-786.

Pager, D., & Shepherd, H. (2008). The sociology of discrimination: Racial Discrimination in Employment, Housing, Credit, and Consumer Markets. *Annual Review of Sociology, 34*, 181-209.

Pinkston, J. C. (2006). A Test of Screening Discrimination with Employer Learning. *Industrial and Labor Relations Review, 59*(2), 267-284.

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rost, J. & Schiefele, U. (2003). *PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung.*

Raab, E., & Rademacker, H. (1996). Verlängerte Suche und Berufswahl mit Vorbehalt. Neue Handlungsstrategien Jugendlicher beim Berufseinstieg. In K. Schober & M. Gaworek (Hrsg.), *Berufswahl. Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Dokumentation eines Workshops des IAB Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut und dem BIBB* (S. 127-136). Nürnberg Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Reißig, B. (2010). Biographien jenseits von Erwerbsarbeit: Prozesse sozialer Exklusion und ihre Bewältigung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reißig, B., & Gaupp, N. (2007). Chancenungleichheiten an der ersten Schwelle Schule–Ausbildung. Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 143-161). Münster: Waxmann.

Reißig, B., Gaupp, N., Hofmann-Lun, I., & Lex, T. (2006). Schule – und dann? Schwierige Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung. München: Deutsches Jugendinstitut.

Reißig, B., Gaupp, N., & Lex, T. (2008a). Übergangswege von Hauptschulabsolvententinnen und -absolventen aus der Schule in Ausbildung. In B. Reißig, N. Gaupp & T. Lex (Hrsg.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (S. 58-81). München: Deutsches Jugendinstitut.

Reißig, B., Gaupp, N., & Lex, T. (2008b). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Rohrbach-Schmidt, D. (2010). BiBB - Übergangsstudie 2006 (Version 1.0) *BiBB-FDZ Daten- und Methodenberichte* (Vol. 1). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Roth, T., Salikutluk, Z., & Kogan, I. (2010). Auf die „richtigen "Kontakte kommt es an! Soziale Ressourcen und die Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real-und Gesamtschülern in Deutschland. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 179-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 120-153). Zürich: Seismo.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2010). *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer*. Berlin.

Schuchart, C., & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe 1. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59*, 640-666.

Schumann, S. (2007). Wie geht es weiter nach der Berufsvorbereitung? Ergebnisse einer Verlaufsstudie zu Übergangsbiografien Berliner Jugendlicher. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 125-142). Münster: Waxmann.

Seeber, S. (2011). Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikaten, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hrsg.), *Migration als Chance* (S.55-78). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

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*(5), 364-382.

Siegert, M. (2008). Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. *Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes (Reihe "Integrationsreport", Teil 1)*: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Siegert, M. (2009). Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland *Working Paper 22 der Forschungsgruppe des Bundesamtes (Reihe "Integrationsreport", Teil 5).* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Skrobanek, J. (2007). Diskriminierung und (re)Ethnisierung im Übergang von der Schule in den Beruf. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 163-182). Münster: Waxmann.

Skrobanek, J. (2009a). Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Wissenschaftliche Texte 1/2009*.

Skrobanek, J. (2009b). Perceived discrimination and (re)ethniciation of young immigrants in school-to-work transition in Germany. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Wissenschaftliche Texte 2/2009*.

Sorensen, A. B., & Kalleberg, A. L. (1981). An Outline of a Theory of Matching of Persons to Jobs. In I. Berg (Hrsg.), *Sociological Perspectives on Labor Markets.* (S. 49-74). New York: Academic Press.

Sprietsma, M. (2009). Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. *ZEW Discussion Paper No. 09-074*. Retrieved from ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf

Stalder, B. E., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2011). TREE Project Documentation. Das Projekt TREE: Eine Übersicht. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE.* (S. 66-85). Zürich: Seismo.

Steiner, C., & Prein, G. (2004). Im Osten was Neues? *WSI- Mitteilungen 10*, 524-529.

Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review, 23*(4), 505-519.

Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. (2008). Projekt-Dokumentation 2000-2008. Bern/Basel: TREE.

Ulrich, J. G., & Eberhard, V. (2008). Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes in Deutschland seit der Wiedervereinigung. In U. Beicht, M. Friedrich & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S. 13-57). Bielefeld: Bertelsmann.

Ulrich, J. G., Eberhard, V., Granato, M., & Krewerth, A. (2006). Bewerber mit Migrationshintergrund: Bewerbungserfolg und Suchstrategien. In V. Eberhard, A. Krewerth & J. G. Ulrich (Hrsg.), *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland* (S. 197-211). Bielefeld: Bertelsmann.

Ulrich, J. G., & Granato, M. (2006). "Also, was soll ich noch machen, damit die mich nehmen?" Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Ausbildungschancen *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen- Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund* (S. 30-50). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Ulrich, J. G., & Krewerth, A. (2006). Determinanten des Erfolgs bei der betrieblichen Lehrstellensuche. In V. Eberhard, J. G. Ulrich & A. Krewerth (Hrsg.), *Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland* (S. 161-174). Bielefeld: Bertelsmann.

Voss, T. (2007). Netzwerke als soziales Kapital im Arbeitsmarkt. In A. Franzen & M. Freitag (Hrsg.), *Sozialkapital: Grundlagen und Anwendungen* (Vol. Sonderheft Nr. 47, S. 321-339). Köln: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Wagner, G. G., Büchel, F., Haisken-Denew, J. P., & Spiess, K. (1998). Education as a Keystone of Integration of Immigrants: Determinants of School Attainment of Immigrant Children in West Germany. In H. Kurthen, J. Fijalkowski & G. Wagner (Hrsg.), *Immigration, Citizenship, and the Welfare State in Germany and the United States.* Stanford, CN: Jai Press Inc.

Witzel, A. (2005). Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen - ein SOFI-Projekt. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch für Berufsbildungsforschung* (S. 545-554). Bielefeld: Bertelsmann.

Worbs, S. (2003). The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market. *International Migration Review, 37*, 1011-1038.