

2 Migration, Lebenslauf und der Übergang von der Schule in die Ausbildung: theoretische Einleitung und Erklärungsmodell²

In der Biografie junger Menschen in Deutschland stellt der Übergang von der Schule in das berufliche Bildungssystem eine der entscheidenden Phasen dar, durch die das künftige Erwerbsleben vorherbestimmt wird. Dieses Kapitel widmet sich dieser biografischen Phase und nimmt die institutionellen Rahmenbedingungen in Augenschein, die diesen Übergang in verschiedenen europäischen Staaten und insbesondere in Deutschland strukturieren. Im Fokus der Darstellung steht dabei die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Als Folge fehlender Ausbildung werden diese häufig vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen oder müssen sich mit prekären Beschäftigungsverhältnissen zufrieden geben. Unter diesen Bedingungen scheint die Fähigkeit, ihre Biografie „auszuhandeln“ (vgl. Beck 1986), sprich Alternativen aufzubauen und Möglichkeiten und Risiken von Ausbildungswegen und Beschäftigungsverhältnissen abzuschätzen, begrenzt zu sein.

Angesichts der Ungleichheit zwischen einheimischen und zugewanderten Jugendlichen, die in diesem Bereich kontinuierlich zunimmt, hat die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Maria Böhmer, in einer Presseerklärung vom April 2007 bemerkt, dass die „schwierige Situation von jungen Migrantinnen und Migranten einen Schwerpunkt in der politischen Debatte über die Lage auf dem Ausbildungsmarkt bilden [muss]“, und versprach, dass die „Bundesregierung (...) im Rahmen des Nationalen Integrationsplanes alle Anstrengungen unternehmen [wird], um ausländischen Jugendlichen den Weg in die Ausbildung zu erleichtern.“³

Um ein besseres Verständnis für diese Ungleichheiten herzustellen, ist es vielversprechend – so die These hier – sich dem Thema Migration aus der Lebenslaufperspektive zu nähern. Deshalb soll in einem ersten Schritt die Bedeutung von Migrations- und Integrationsprozessen aus der Sicht der Lebenslaufforschung skizziert werden. Danach folgt eine Darstellung der Ansätze, die Unterschiede zwischen zugewanderten und einheimischen Jugendlichen hinsichtlich des erfolgreichen Übergangs ins Erwerbsleben aus international vergleichender Perspektive zu erklären versuchen. Im darauffolgenden Teil werden ergänzend

2 Der Text in diesem Abschnitt ist eine stark modifizierte Form des Sammelbandbeitrags, der im Jahr 2008 erschienen ist: Aybek, Can M. (2008): Jugendliche aus Zuwandererfamilien im Übergang von der Schule in den Beruf – Perspektiven der Lebenslauf- und Integrationsforschung. In: Hunger, Uwe, Can M. Aybek, Andreas Ette und Ines Michalowski (Hrsg.): Migrations- und Integrationsprozesse in Europa: Vergemeinschaftung oder nationalstaatliche Lösungswege? Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 167-189.

3 Presseerklärung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Maria Böhmer, vom 18.04.2007. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2007/04/2007-0> [Zugriff am: 12.05.2008]

Kriterien vorgestellt, die in der vergleichenden Übergangsforschung herangezogen werden. Damit sollen die Möglichkeiten verdeutlicht werden, die sich aus einer vergleichenden Perspektive ergeben, um die Situation von Migrantenjugendlichen in spezifischen nationalen Kontexten besser zu erklären. Anschließend soll aufgezeigt werden, wie individuelle Biografien durch wohlfahrtsstaatliche Regelungen strukturiert werden. Diese Perspektive soll anhand der Diskussion über sog. Übergangsregime ergänzt werden. Zugleich fokussiert dieser Abschnitt die Argumentation auf die hier zu untersuchende Thematik. Abschließend sollen die bis dahin gemachten theoretischen Ausführungen kritisch reflektiert und ein Modell vorgeschlagen werden, anhand dessen die Prozesse, die zu den beobachteten Ungleichheiten führen, besser erklärt werden können.

2.1 Migration und Integration im Kontext des Lebenslaufs

Bei der Betrachtung von Migrationsprozessen durch die Optik von Lebensläufen wird deutlicher erkennbar, mit welchen Herausforderungen Neuzuwanderer konfrontiert sind: Neben eingeschränkten sprachlichen Möglichkeiten gehört dazu auch die Tatsache, dass im Herkunftsland erworbene berufliche Kenntnisse nicht genutzt werden können. Der Transfer von Fähigkeiten ist also nicht selbstverständlich. Zudem kann der Rückgriff auf soziale Netzwerke nur eingeschränkt möglich sein. Beispielsweise kann eine Großfamilie fehlen, die ursprünglich Halt und Unterstützung geboten hat. Für Einwanderer gilt es, als Fremde zunächst die „Spielregeln“ der Aufnahmegesellschaft zu erlernen (vgl. Schütz 1972: 53-69, Simmel 1995 [1908]: 509-512) und ihr Leben bzw. ihre Lebensplanung entsprechend zu gestalten.

Ein anschauliches Beispiel, wie dies vonstatten gehen kann, liefert die von Thomas und Znaniecki erstellte Studie „The Polish Peasant in Europe and America“ (1984 [1918-20]), in der junge polnische Auswanderer, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts in die USA emigriert waren, untersucht werden. Die Studie vergleicht die Erfahrungen und Perspektiven der Auswanderer mit den Lebenswelten der in Polen verbliebenen Elterngeneration. Als Grundlage für die Analyse dient der damalige Briefwechsel zwischen Polen und den USA.

Anhand dieses Briefwechsels lassen sich migrationsbedingte Unterschiede zwischen Eltern und Kindern nachzeichnen. Deutlich wird, dass die Einwanderung in eine stark von Modernisierungsprozessen geprägte Gesellschaft die Lebenswelten der Daheimgebliebenen von den Perspektiven der Auswanderer entfremdet. Die Handlungsweisen der Auswanderer und der Eltern sind nicht mehr in derselben Lebenserfahrung verwurzelt. Diese klassische Studie führt auf eindrucksvolle Weise vor Augen, dass Migration nicht nur zur Entfremdung der Generationen voneinander führt, sie zeigt auch, dass die ursprünglich im Herkunftsland gesammelten Erfahrungen am Zielort der Migration teilweise unbrauchbar sind (Weymann 2004: 153).

Die lebenslaufspezifische Perspektive betont allerdings nicht nur die intergenerationalen Unterschiede, sondern auch die zeitliche Dimension von Migrationsprozessen. Dies beschreibt Jasso wie folgt:

„All the processes associated with migration are rooted in time. They occur in particular historical eras and bear imprints of those eras. They occur at different ages and bear the imprints of those ages. How difficult it was to migrate, how successful the migration, how permanent the move – all these depend jointly on the historical context and the migrant's age“ (Jasso 2003: 331).

Hinzu kommt, dass individuelle und soziale Merkmale, wie z. B. das Geschlecht der migrierenden Person, der Bildungshintergrund, der familiäre bzw. gruppenspezifische Kontext, in den hineinmigriert wird, für den weiteren Verlauf der Biografie wie auch des Integrationsprozesses ausschlaggebend sind.

Allerdings müssen den individuellen Ressourcen, die durch den Familienhintergrund, die sozialen Netzwerke, das Selbstvertrauen und die Eigeninitiative der jeweiligen Person mehr oder minder ausgeprägt sein können (vgl. Gecas 2003), die institutionellen Strukturen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext entgegengesetzt werden (Reitz 2002). Erst das Zusammenspiel dieser Faktoren definiert allgemein den Handlungsspielraum, über den eine Person in ihrem Lebenslauf verfügt (Heinz und Krüger 2001). Als nächstes gilt es den Einfluss näher zu erläutern, welche Institutionen – hier vor allem wohlfahrtsstaatliche Institutionen – auf den Lebenslauf ausüben.

2.2 Ethnische Ungleichheit und der Einfluss des institutionellen Umfelds

In zahlreichen Studien, die sich mit der Integration bzw. Assimilation⁴ von Zuwanderern in Deutschland beschäftigen, wird bei der Beurteilung des Bildungs- und Ausbildungserfolgs von Jugendlichen nach ethnischen Merkmalen unterschieden (vgl. etwa Alba et al. 1994). Diese Unterscheidung wird mit der Annahme begründet, dass im Rahmen der Dimensionen, die die gesellschaftliche Integration von Individuen beschreiben, eine Art „ethnische Schichtung“ (Esser 2001a) zu beobachten ist. Diese Schichtung ist allerdings nicht nur zwischen der deutschen und zugewanderten Bevölkerung festzustellen, sondern auch unter verschiedenen ethnischen Gruppen innerhalb der Zuwandererbevolkerung. So wird beispielsweise oft festgehalten, dass Jugendliche türkischer und italienischer Herkunft im deutschen Bildungssystem im Vergleich zu anderen Zuwanderergruppen besonders schlecht abschneiden (vgl. Kristen und Granato 2007, Müller und Stanat 2006).

Auch in der Migrations- und Integrationsforschung im Kontext anderer Einwanderungsländer spielt dieser „Nationalitäteneffekt“ eine gewichtige Rolle. Lindo (1999) z. B. unterstreicht in seiner Untersuchung zur Bildungsorientierung von türkischen und „iberischen“ Migrantengruppen in den Niederlanden die Bedeutung der sozialen Netzwerke. Diese sind in der jeweiligen Gruppe unterschiedlich ausgeprägt und wirken sich – so Lindo weiter – auf den schulischen Erfolg der zweiten Generation aus (1999: 78).

Obwohl alle europäischen Einwanderungsstaaten ähnlichen Modernisierungs- und Globalisierungstendenzen unterworfen sind und teilweise auch Zuwanderergruppen aus denselben Herkunftsländern aufgenommen haben, fällt der Grad der strukturellen Integration, den die Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in den jeweiligen Ländern erzielen, unterschiedlich aus. Heath et al. (2007: 13-18, 2008: 17-18) diskutieren vier Themenkomplexe, die bei der Erzeugung dieser Ungleichheitsstrukturen von Bedeutung sein könnten:

Erstens können Selektionsmechanismen im Zusammenhang mit der Einwanderung der ersten Zuwanderergeneration eine wichtige Rolle spielen. Wenn z. B. ursprünglich – wie auch im Falle der Bundesrepublik geschehen – relativ niedrig qualifizierte Arbeitskräfte angeworben wurden, könnte dies über die Elterngeneration auch negative Einflüsse auf die zweite und dritte Generation der Migrantenjugendlichen haben.

4 Hier im Sinne der „strukturellen Assimilation“ wie sie von Gordon (1968: 55 ff., Vollhardt 2005) beschrieben wird.

Zweitens können Gesellschaften dazu tendieren, ethnische Minderheiten mehr oder weniger auszuschließen (vgl. neben Heath et al. 2007 auch Bourhis et al. 1997). Darunter ist nicht nur der Grad der in der Mehrheitsgesellschaft verbreiteten Vorurteile zu verstehen. Genauso wichtig ist es, ob eine Gesetzgebung zur Antidiskriminierung existiert und ob diese effizient eingesetzt wird. Die Tendenz zur Exklusion zeigt sich auch durch die Regelung des Zugangs zur Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes (vgl. Bauböck et al. 2006). Es kann z. B. sein, dass bestimmte Tätigkeiten im öffentlichen Dienst an den Besitz der Staatsbürgerschaft gekoppelt sind. Je größer die Vorurteile allgemein gegenüber Zuwanderern oder gegenüber bestimmten Migrantengruppen sind, je schwächer der gesetzliche Schutz vor Diskriminierung ist und je schwieriger der Erwerb der Staatsbürgerschaft ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, aufgrund ethnischer Herkunft Benachteiligungen im Bildungssystem oder im Erwerbsleben zu erfahren.

Drittens könnte ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Leistungskraft der Wirtschaft und der Benachteiligung von Zugewanderten bestehen. Es ist möglich, dass der Anteil der Erwerbslosen unter Zuwanderern sich stärker als der Durchschnitt erhöht, wenn die Arbeitslosigkeit allgemein steigt. Ein Überangebot an Arbeitskräften bzw. eine Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen kann einen negativen Einfluss auf die Chancen von Zuwanderern auf dem Arbeitsmarkt haben. Im Falle des deutschen Ausbildungsmarktes wird in den späteren Abschnitten dieser Arbeit dargelegt werden, dass die wirtschaftliche Konjunktur durchaus einen Effekt auf das Ausbildungsplatzangebot hat. Die Annahme hier lautet, dass es bei einem Mangel an Auszubildenden wahrscheinlicher wird, dass Migrant*innen aufgrund ihrer Herkunft nicht benachteiligt werden, wohingegen ein Überangebot an Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz nachfragen, zur besonderen Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt.

Viertens meinen Heath et al. (2007) schließlich, kann eine Reihe von allgemeinen Merkmalen des Aufnahmekontextes zu mehr oder weniger Ungleichheit zwischen Zuwanderern und Einheimischen führen. Darunter verstehen sie Merkmale wie z. B. Unterschiede zwischen den Bildungssystemen, die starke oder schwache Regelung des Zugangs zu beruflichen Bildungsmöglichkeiten oder die Flexibilität des Arbeitsmarktes (vgl. Kogan 2007).

In Bezug auf diese allgemeinen Merkmale liefert die Lebenslaufforschung ein genaueres Bild, da sie den potenziellen Einfluss institutioneller Rahmenbedingungen auf biografische Übergänge immer wieder untersucht hat (Evans und Heinz 1994, Heinz 1998, 2001, Heinz et al. 1996, Marshall und Mueller 2003). Die Wahrscheinlichkeit, dass Migranten an diesen „vorstrukturierten“ Übergängen – wie z. B. von der Schule in die berufliche Ausbildung, beim Einstieg in den Arbeitsmarkt oder auch vom Erwerbsleben ins Rentenalter, – Schwierigkeiten und Probleme erleben, ist größer, da sie eben keine „Standardbiografien“ mit entsprechenden Dispositionen vorweisen können.

2.3 Übergangsprozesse im europäischen Vergleich

Für den hier im Vordergrund stehenden Übergang Schule-Beruf verwenden Smyth et al. (2001: 4) im internationalen Vergleich den Begriff „Übergangssysteme“, um auf die „relatively enduring features of a country’s institutional and structural arrangements which shape transition processes and outcomes“ aufmerksam zu machen. Smyth et al. gehen in ihrer ländervergleichenden Studie CATEWE („Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe“) davon aus, dass es systematische Unterschiede zwischen Ländern insofern gibt, als sie in bestimmte Gruppen zusammengefasst werden können, für die typische

Transitionsmuster festzustellen sind. Hannan et al. (1997: 3-6) diskutieren aus dem gleichen Projektkontext heraus die Faktoren, welche sich auf diese Transitionsmuster auswirken. Sie unterscheiden dabei zwischen vier Dimensionen: dem allgemeinen Kontext (1), den Bildungs- und Ausbildungssystemen (2), dem Übergangsprozess (3) und den Ergebnissen, die am Ende dieses Übergangsprozesses stehen (4).

1. Zu den Kontextfaktoren zählen z. B. die demografischen Entwicklungen in einem bestimmten Zeitraum, die Struktur des Arbeitsmarktes oder die Rahmenbedingungen für die Formulierung der (beruflichen) Bildungspolitik.
2. Merkmale, die die Bildungs- und Ausbildungssysteme auszeichnen, beziehen sich sowohl auf die Organisation und Funktionsweise dieser Systeme als auch auf ihre Rolle bei der Zuweisung von bestimmten Arbeitsmarktpositionen. Dabei spielt der Grad der Standardisierung des Bildungssystems eine Rolle (vgl. Allmendinger 1989), aber auch die Differenzierung bzw. Stratifizierung von Bildungs- und Ausbildungswegen und der Grad an Flexibilität und Durchlässigkeit innerhalb dieser Systeme. Weitere Fragen in diesem Zusammenhang sind: Inwiefern erfolgt die Ausbildung schulisch oder betrieblich? Wie sieht das Governance-System aus, durch das die Ausbildungswege geregelt werden? Welche Rolle spielen Programme und Maßnahmen, die von staatlicher Seite angeboten werden?
3. Je nach Land kann der Übergangsprozess an sich unterschiedlich strukturiert sein. Die Regeln für das Verlassen der Schule und den Übergang in die berufliche Ausbildung bzw. das Erwerbsleben können stark standardisiert sein. Die Übergänge können aber auch individuell sehr unterschiedlich ausfallen, da keine einschränkenden Regeln vorgegeben sind. Die Bildungslaufbahn und Erwerbsbiografie eines Jugendlichen können aufeinander folgen oder sich überlappen. Die durchschnittliche Dauer und inhaltliche Gestaltung von Ausbildungsgängen kann je nach Land unterschiedlich ausfallen. Deutschland z. B. gilt im internationalen Vergleich als ein Land, in dem der Übergang ins Berufsleben besonders stark reguliert wird. Dies kann zur Folge haben, dass die Möglichkeit von Jugendlichen, individuelle Pfade einzuschlagen, relativ eingeschränkt ist und der Druck, sich an die von den Institutionen bereitgestellten Wege zu halten, dafür umso größer ausfällt (Leisering 2003, Shavit 1993).
4. Die Ergebnisse der Übergangsprozesse schließlich lassen sich sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene analysieren. Auf der Makroebene stehen Fragen im Vordergrund, welchen Beitrag z. B. das Ausbildungssystem zur wirtschaftlichen Leistungskraft erbringt oder ob in einem bestimmten Zeitraum die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften gestillt wird. Auf der Mikroebene kann hingegen die Frage gestellt werden, ob eine abgeschlossene berufliche Ausbildung Jugendlichen zu Vorteilen bei der Arbeitsplatzsuche verhilft, unabhängig davon, ob diese einen Migrationshintergrund vorweisen oder nicht bzw. welche Signalfunktion von Bildungszertifikaten während Bewerbungsprozessen ausgeht (vgl. Granato und Kalter 2001, Seibert und Solga 2005).

Die Ergebnisse der Übergänge in verschiedenen Ländern können auch unter dem Aspekt verglichen werden, ob sie zur Voll- oder Teilzeitbeschäftigung führen, ob die erworbenen Qualifikationen im Falle einer Erwerbstätigkeit eingesetzt werden können oder ob Einkommensunterschiede zwischen verschiedenen Gruppen zu verzeichnen sind. Hannan et al. (1997: 8-9) weisen jedoch darauf hin, dass es im Ländervergleich schwierig ist, von mehr oder weniger erfolgreichen Übergängen der Jugendlichen zu sprechen, da aufgrund der un-

terschiedlichen Struktur der Systeme bestimmte Positionen im Erwerbsleben, wie z. B. eine den Qualifikationen entsprechende Beschäftigung, früher oder später erlangt werden können – ohne dass irgendwelche Unregelmäßigkeiten vorliegen. Erfolgreiche Übergänge würden in der Forschung – so die Autoren weiter – oft auf den erzielten Erwerbsstatus reduziert und Faktoren wie die Zufriedenheit junger Menschen während ihrer Ausbildung oder im Beruf vollkommen ausgeblendet. Zudem ist der Übergang ins Erwerbsleben eine biografische Phase, die auch im Zusammenhang mit anderen Ereignissen im Lebenslauf steht. Dazu gehören z. B. die Gründung eines eigenen Haushalts, der Beginn einer Partnerschaft oder die Gründung einer Familie (vgl. Huinink 2000, Konietzka und Huinink 2003).

2.4 Der Einfluss des Wohlfahrtsstaats auf den Lebenslauf

Um den Einfluss gesellschaftlicher Institutionen auf individuelle Lebensläufe weiter zu diskutieren, soll nun ein Modell herangezogen werden, das von Leisering und Leibfried (1999: 25) vorgeschlagen wurde (vgl. Abb. 2-1).⁵ In diesem Modell werden drei Kernbereiche definiert: das Bildungssystem, die Altersvorsorge und ein Bereich, den Leisering und Leibfried „Risikomanagement“ nennen, welcher soziale Sicherungssysteme wie z. B. Unfall- oder Arbeitslosenversicherungen, Sozialhilfe und sozialpädagogische Maßnahmen umfasst.

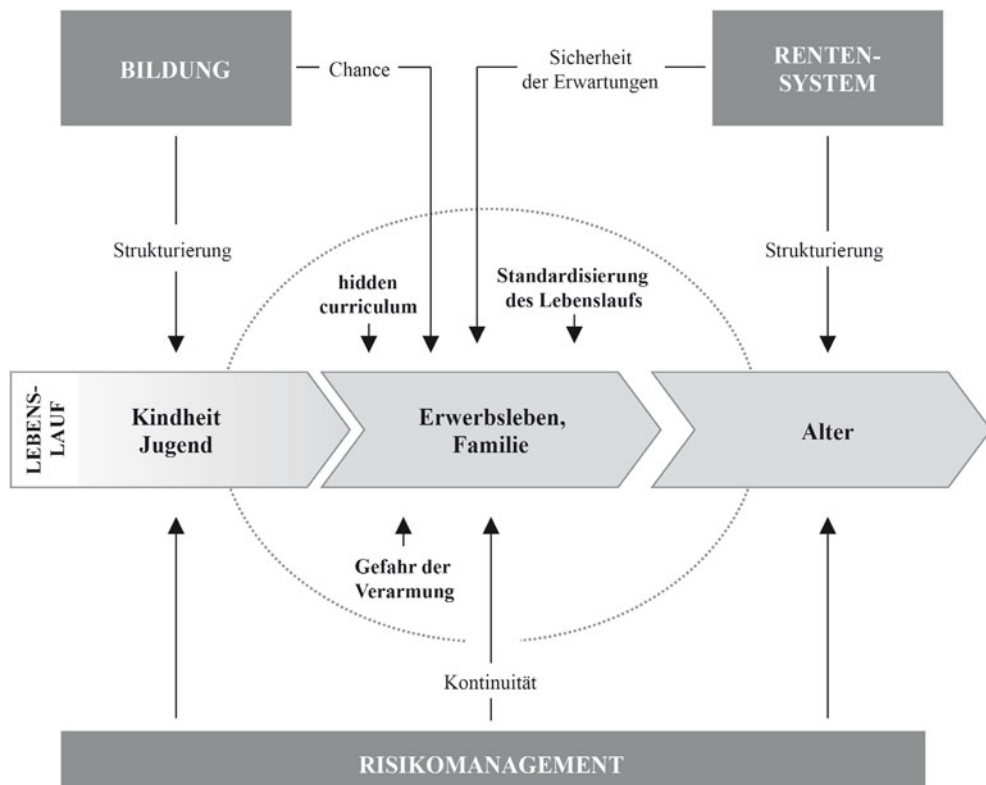
Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist dabei ein dreigliedriger Lebenslauf des Individuums, wie er auch von Kohli (1985) beschrieben wird, bestehend aus der Bildungsphase, dem Erwerbsleben und dem Rentenalter. Das Modell greift damit die wesentlichen Bereiche auf, in denen der Wohlfahrtsstaat⁶ seinen Einfluss geltend macht. Auf theoretischer Ebene beschreiben Leisering und Leibfried (1999: 24-26) drei unterschiedliche Effekte (vgl. auch Leisering 2003: 211-214):

1. Der Strukturierungs- bzw. Differenzierungseffekt: Mit Strukturierung sind hier institutionalisierte Pfade, wie z. B. das Schulsystem, gemeint, welche die meisten Individuen im Laufe ihrer Biografie durchschreiten. Differenzierung hingegen weist darauf hin, dass abhängig von der Mitgliedschaft in einem bestimmten Teilsystem der Gesellschaft (z. B. öffentlicher Dienst oder Selbstständigkeit) das Ausmaß der Ansprüche an den Wohlfahrtsstaat unterschiedlich ausfallen kann. Auch können Unterschiede in Geschlecht oder Staatsbürgerschaft einen Einfluss darauf haben, von welchen Rechten man Gebrauch machen kann bzw. ob man Mitglied in einem bestimmten Teilsystem des Wohlfahrtsstaats ist oder nicht.
2. Der Integrationseffekt: Wohlfahrtsstaatliche Politiken erzeugen bestimmte Erwartungshaltungen, Regelmäßigkeiten und schließlich Sicherheiten in der Bevölkerung hinsichtlich der Rechte, die sie in Anspruch nehmen kann, und tragen dadurch zur gesellschaftlichen Integration bei.
3. Der Formationseffekt: Damit sind Einflüsse gemeint, die in den meisten Fällen implizit in wohlfahrtsstaatlichen Systemen vorzufinden sind und aufgrund von sozialen, ökonomischen oder genderspezifischen Merkmalen Ungleichheiten erzeugen. Ein klassisches Beispiel wäre eine sozialrechtliche Regelung, die bestimmte Ansprüche (in Anlehnung

⁵ Leisering und Leibfried (1999: 26) beziehen sich bei diesem Modell auf einen Wohlfahrtsstaatstypus, wie er sich in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt hat. Das Modell kann jedoch als Vorlage für einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Typen herangezogen werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten (Leisering 2003).

⁶ Der hier verwendete Wohlfahrtsstaatsbegriff umfasst auch das Bildungssystem.

an den Typus des alleinverdienenden Ehemanns) an eine lückenlose Erwerbsbiografie knüpft und dadurch eine nicht erwerbstätige Ehefrau benachteiligt.



Quelle: Leisering und Leibfried (1999: 25); modifizierte eigene Darstellung

Abbildung 2-1: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs durch den Wohlfahrtsstaat

Je nach Lebensphase fällt der Einfluss der wohlfahrtsstaatlichen Institutionen unterschiedlich aus. Hier soll vor allem der Übergang von der Jugend in das Erwerbsleben im Vordergrund stehen (vgl. linke Hälfte der Abb. 2-1). Mit diesen Übergängen von einer Lebensphase in die andere, den sog. Statuspassagen (vgl. Glaser und Strauss 1971, Heinz 1996, Levy 1991), können besondere Risiken verbunden sein. Übergänge werden in Wohlfahrtsstaaten – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – institutionell geregelt. Falls eine hohe institutionelle Kontrolle hinsichtlich eines bestimmten Übergangs gegeben ist, kann das bedeuten, dass diese Statuspassage zu einem hohen Grad standardisiert wird und einzelne Personen – außer z. B. auf Exit-Optionen zurückzugreifen – nur eingeschränkt über die Möglichkeit verfügen, sie individuell abweichend zu gestalten. Umgekehrt kann behauptet werden: je weniger institutionelle Regelungen vorzufinden sind, desto mehr Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bleiben dem Einzelnen (vgl. Heinz 1996).

Der Wohlfahrtsstaat strukturiert nicht nur Lebensläufe, indem er von der Kinderbetreuung bis ins Rentenalter Regelungen und Institutionen bereithält, sondern unterscheidet zwischen Gruppen, die adressiert werden sollen oder nicht. Im Falle der Bundesrepublik

Deutschland finden Zugewanderte einen Wohlfahrtsstaat vor, der zwischen Personengruppen eindeutig differenziert und deren Zugang zu Leistungen unterschiedlich reguliert. Für manche Zugewanderte kann als Kriterium für den Zugang zu sozialstaatlichen Leistungen der rechtliche Status herangezogen werden. So kann in Deutschland die Inanspruchnahme von Sozialleistungen bei ausländischen Staatsbürgern mit befristetem Aufenthaltstitel unter Umständen zu einer Nichtverlängerung der Aufenthaltserlaubnis führen.⁷ Diese Zugangsregelungen zu Sozialleistungen können sich über die Zeit hinweg selbst bei dem gleichen Typus von Zuwanderern verändern, wie Bommers (1999) überzeugend anhand des Beispiels der Spätaussiedler in Deutschland vor Augen führt. Er hält mit Bezug auf diese Gruppe fest, dass restriktive Tendenzen insbesondere seit 1989 sowohl in der Einwanderungs- als auch der Sozialpolitik zugenommen haben und der Wohlfahrtsstaat zwar die Grundversorgung gewährleistet, aber den Einstieg in die Berufsbildung oder den Arbeitsmarkt nicht in der Zeit vor 1989 fördert. Für die davon betroffenen Personen wird es umso schwieriger, ihren Lebenslauf so zu gestalten, dass dieser den institutionellen Normen, die vom Wohlfahrtssystem aufgestellt werden, entspricht.

2.5 Übergangsregime als Konzept des wohlfahrtsstaatlichen Vergleichs

Der Begriff ‚Regime‘ wird von der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung benutzt, um Länder, die sich hinsichtlich ihrer sozialpolitischen Struktur unterscheiden, zu ordnen und zu gruppieren. Trotz ähnlicher Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse haben sich in Nationalstaaten historisch bedingte institutionelle Merkmale herausgebildet. Nachdem bestimmte Institutionen im politischen System einer Gesellschaft etabliert werden und eine allgemeine Anerkennung finden, wird davon ausgegangen, dass deren Wiederauflösung schwierig ist. Dieser institutionelle ‚Widerstand‘ wiederum führt zu sog. Pfadabhängigkeiten. Als Konsequenz ist zu beobachten, dass in Nationalstaaten – obwohl sie mit ähnlichen Problemen und Handlungszwängen konfrontiert sind – die Art und Weise, wie sie mit externen und internen Einflüssen dieser Art umgehen, äußerst unterschiedlich ausfallen kann (Lehmbruch 1996, für eine ausbildungssystembezogene Argumentation siehe: Thelen 1999). Sie können wohlfahrtsstaatlichen Regimetypen zugeordnet werden, in denen Länder zusammengefasst sind, die sich in bestimmten Dimensionen ähneln (vgl. Esping-Andersen 1990, 1999, Ferrera und Rhodes 2000, Gallie und Paugam 2000, Titmuss 1974).

Im Rahmen dieser Diskussion haben Gallie und Paugam (2000) eine Unterscheidung zwischen vier Regimetypen vorgeschlagen:

1. liberale Wohlfahrtsregime
2. universalistische Wohlfahrtsregime
3. unterinstitutionalisierte Wohlfahrtsregime
4. erwerbsarbeitszentrierte Wohlfahrtsregime

Hinsichtlich der Diskussion über den Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Wohlfahrtsregime und den Übergangsmustern von Jugendlichen ins Erwerbsleben hat ein europäischer Forschungsverbund eine Art Pionierarbeit geleistet. Im Rahmen dieses Verbunds wurde die Situation von benachteiligten Jugendlichen in unterschiedlichen europäischen Staaten

7 Siehe Aufenthaltsgesetz in der Fassung vom 30.07.2004, Art. 5(1) und Art. 8(1). URL: http://bundesrecht.juris.de/bundesrecht/aufenthg_2004/gesamt.pdf [Zugriff am: 16.07.2008]

untersucht und miteinander verglichen (Cuconato et al. 2004, Furlong und McNeish 2001, López Blasco et al. 2003, Walther und Stauber 2002, Walther et al. 2004). Ein gemeinsames Argument, das diese Studien kennzeichnet, ist die Feststellung, dass die „klassischen“ Ansätze zu Wohlfahrtsregimen wichtige Aspekte des Übergangs vom Bildungssystem in die Erwerbsarbeit nicht abdecken und deshalb in dieser Hinsicht erweitert werden müssten. Dies betrifft vor allem die zentralen Merkmale des allgemeinbildenden Schulsystems und des Ausbildungssystems in den jeweiligen Ländern. Dazu gehören z. B. Fragen, inwiefern das Bildungssystem gegliedert oder einheitlich ist, welche Selektionsmechanismen eingebaut sind, wie der Übergang von der Schule in das Arbeitsleben reguliert wird, wie die Berufsbildung grundsätzlich organisiert ist und wie die Ein- und Ausstiegsoptionen in die Erwerbsarbeit strukturiert sind.

Aus diesem Grund haben Walther et al. im Rahmen dieses Forschungsnetzwerks das Konzept der „Übergangsregime“ entwickelt (Walther 2006, Walther und Pohl 2005, Walther und Stauber 2002, Walther et al. 2004). Walther und Pohl definieren Übergangsregime als „Konstellationen der Regulierung von Übergängen (...), die aus dem Zusammenspiel von Strukturen sozialer Sicherung, allgemeiner und beruflicher Bildung, des Arbeitsmarktes sowie geschlechtsspezifischen Zuweisungsmechanismen entstehen, in denen sich unterschiedliche Deutungen von Problemen im Übergang als individuelle oder strukturelle Benachteiligung manifestieren“ (2006: 35). Angelehnt an die Regimetypen von Gallie und Paugam (2000) erweitern Walther et al. diesen Ansatz im Sinne einer Klassifikation von Übergangsregimen (vgl. Tab. 2-1).

Eine detaillierte Diskussion der Übergangsregime würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wäre vor allem auch nicht zielführend für das hier zentrale Anliegen, nämlich eine theoretische Einbettung der institutionellen Gegebenheiten vorzunehmen, welche die Übergänge von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland strukturieren. Deshalb sollen im Folgenden lediglich einige Grundmerkmale verschiedener Übergangsregime dargestellt und anschließend eine etwas ausführlichere Darstellung des Übergangsregimes in Deutschland präsentiert werden.

Tabelle 2-1: Klassifikation von Übergangsregimen in Europa

Typ des Übergangsregimes	Länder	Schulsystem	Training	Konzepte über den Einstieg in Erwerbsarbeit	Erklärung von Jugendarbeitslosigkeit
liberal	IR, UK	einheitlich	flexible niedrige Standards, vorwiegend schulische Ausbildung	frühe Unabhängigkeit	fehlende Motivation, Abhängigkeit von Sozialleistungen
universalistisch	DK, FI, SW	einheitlich	flexible Standards, vorwiegend schulische Ausbildung	persönliche Entwicklung	ist nicht vorgesehen Orientierungsschwierigkeiten
unter-institutionalisiert	GR, ES, IT, PT	einheitlich	niedrige Standards, geringe Verbreitung	Statusvakuum	Arbeitsmarktsegmentation, fehlende Ausbildung
erwerbsarbeitszentriert	AT, BE, DE, FR, LUX, NL	selektiv	hohe Standardisierung, AT, DE: duale Ausbildung	Zuweisung von sozialen Positionen	individuelle soziale, qualifikationsbezogene Defizite

Quelle: Walther (2006) und Walther and Pohl (2005, 2006); Erläuterungen zu den Länderkürzeln: AT = Österreich, BE = Belgien, DE = Deutschland, DK = Dänemark, ES = Spanien, FI = Finnland, FR = Frankreich, GR = Griechenland, IR = Irland, IT = Italien, LUX = Luxemburg, NL = Niederlande, PT = Portugal, SW = Schweden, UK = Vereinigtes Königreich

Das liberale Übergangsregime

Als Beispiel für den Typ des liberalen Übergangsregimes werden Irland und das Vereinigte Königreich herangezogen, wobei das letztere Beispiel den besser erforschten Fall darstellt (vgl. Crouch et al. 2001, Evans und Heinz 1994, Finegold und Soskice 1988, Kohlrausch 2007). Deshalb soll es stellvertretend für die anderen Länder dieses Typus herangezogen werden. Das Schulsystem im Vereinigten Königreich zeichnet sich bis zum Alter von 16 Jahren durch eine größtenteils einheitliche Struktur aus. Die Bildungslaufbahn im Anschluss an die Schulpflicht ist durch eine Bandbreite von unterschiedlichen Wegen gekennzeichnet, die die Jugendlichen einschlagen können. Diese Wege können eine explizit ausbildungsbezogene oder aber akademische Ausrichtung haben. Der Zeitraum im Anschluss an die Schulpflicht wird im öffentlichen und politischen Diskurs als eine Periode angesehen, während der junge Menschen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten entwickeln und entsprechend ihrem Berufswunsch ausrichten sollen. Die öffentlich geförderten Programme zur Förderung von benachteiligten Jugendlichen haben allerdings im Laufe der letzten 20-25 Jahre Veränderungen erfahren. In den 1980er Jahren waren sie darauf ausgerichtet, Jugendliche im Anschluss an die Schule so schnell wie möglich im Arbeitsmarkt unterzubringen. Die neueren Programme hingegen bieten flexiblere Ausbildungsmöglichkeiten, bei denen die Entwicklung des Hu-

Migrantenjugendliche zwischen Schule und Beruf
Individuelle Übergänge und kommunale Strukturen der
Ausbildungsförderung

Aybek, C.M.

2014, XVI, 167 S. 34 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-531-16762-6