

2 Können, wollen oder dürfen sie nicht? Ursachen für die ethnischen Unterschiede im Übergang zu Berufsausbildung

Kapitel 2, dessen Überschrift an den Titel des sehr hilfreichen Aufsatzes von Diehl und Kollegen¹² angelehnt ist, beschäftigt sich mit der Frage, wie die Nachteile für Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang in das duale System erklärt werden können.¹³ Der Zugang zu einer beruflichen Ausbildung kann einerseits als (erstmaliger) Übergang in den Arbeitsmarkt aufgefasst werden, da ein Großteil dieses Übergangs im Rahmen des dualen Ausbildungssystems stattfindet. Hierbei entscheiden die auszubildenden Firmen autonom über den Zugang. Andererseits wird das Ausbildungssystem und somit auch das duale System dem Sekundarbereich II, also dem Bildungssystem zugerechnet. Die Frage der Zuordnung ist zwar grundsätzlich weniger relevant. Allerdings müssen bei der Suche nach Ursachen Aspekte aus dem Bereich von Bildungsentscheidungen aber zusätzlich auch das Entscheidungsverhalten von Firmen sowie Angebots- und Nachfrage-Gesichtspunkte betrachtet werden. Nicht ausschließlich schulische Leistung, das Entscheidungsverhalten der Schulabgänger und ihrer Eltern oder Empfehlungen von Lehrern spielen eine maßgebliche Rolle, sondern Firmen entscheiden im Rahmen bestimmter gesetzlicher Vorgaben und den vorliegenden Opportunitäten autonom, wen sie für welchen Ausbildungsplatz einstellen. Daran anschließend wird oft vermutet, dass Diskriminierungen durch die an der Auswahl der Auszubildenden beteiligten Akteure in den Unternehmen eine Rolle spielen. Unter „Diskriminierungen“ werden jedoch sehr verschiedene Mechanismen zusammengefasst, für deren

¹² Claudia Diehl, Michael Friedrich und Anja Hall (2009): „Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen“.

¹³ Auszüge aus diesem Kapitel wurden unter dem Titel „Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung: Diskriminierung?“ für eine geplante Expertise „Ethnische Bildungsungleichheiten“ der Nationalen Akademie der Wissenschaften (Leopoldina) den Mitgliedern der Arbeitsgruppe im März 2011 zur Verfügung gestellt.

empirischen Nachweis unterschiedliche und insgesamt sehr anspruchsvolle Daten notwendig sind.

Aus diesem Grund wird zunächst ein theoretischer Rahmen entwickelt, der zusätzlich zu den Mechanismen, die zur Erklärung von Ungleichheiten bei „normalen“ Bildungsübergängen diskutiert werden, auch den maßgeblichen Einfluss von Arbeitgebern sowie das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage (regional bzw. lokal, berufsspezifisch und zeitlich) beachtet. Um die Einordnung der vorhandenen empirischen Studien im Hinblick auf die teilweise geschlussfolgerten Diskriminierungen zu erleichtern, werden dabei auch die unterschiedlichen Diskriminierungstheorien sowie die empirischen Strategien zu deren Nachweis kurz dargestellt. Dadurch soll deutlich werden, warum in dieser Arbeit in den meisten Fällen der Schlussfolgerung von empirisch belegten oder naheliegenden Diskriminierungen nicht ohne weiteres gefolgt werden kann.

Abschnitte 2.1 und 2.2 geben eine knapp gehaltene Einführung in die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Insbesondere die formalen Bedingungen für die Übernahme von Ausbildungsabsolventen ohne deutschen Pass könnten zur Erklärung der Nachteile bestimmter Migrantengruppen relevant sein und werden daher nochmal im Rahmen der speziellen Erklärungen diskutiert. Abschnitt 2.3 systematisiert die Vielfalt der vermuteten Erklärungen beziehungsweise Mechanismen im Rahmen eines sogenannten „Matching“ Modells. Hiermit kann das Entscheidungsverhalten der Schulabgänger und Arbeitgeber mit den bereits angedeuteten Marktbedingungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt theoretisch verbunden werden. Die Besetzung einer Ausbildungsstelle wird als zweiseitige Allokationsentscheidung aufgefasst, die aus dem Zusammenspiel von Opportunitätsstrukturen und Präferenzen beider Akteursgruppen resultiert. Im Rahmen dieses Modells können allgemeine Mechanismen der sozialen Herkunft, migrationsspezifische sowie ethnische Faktoren unterschieden werden (Abschnitte 2.4.1ff.).

2.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Formal gibt es keine Vorgaben über die Eingangsvoraussetzungen für eine duale Ausbildung hinsichtlich der *Schulbildung beziehungsweise des Schulabschlusses*; eine duale Ausbildung kann sogar ganz ohne Schulabschluss angetreten werden (vgl. Diehl et al. 2009: 52; Friedrich, M. et al. 2008: 60). Allerdings gibt es für die meisten Ausbildungsberufe definierte Erwartungen. In den „Berufenet Steckbriefen“ der Bundesagentur für Arbeit (Berufenet 2010) ist für jeden Ausbildungsberuf aufgelistet, welchen Schulabschluss ausbildende Firmen normalerweise erwarten, beziehungsweise welche Schulabgänger in der Praxis überwiegend eingestellt werden, obwohl „rechtlich [ist] keine bestimmte Schulbildung vorgeschrieben“ (ebd.). Tabelle 1

zeigt die Erwartungen für sämtliche im Westwerk¹⁴ angebotenen Ausbildungsberufe.

Tabelle 1: Übersicht der üblicherweise erwarteten Schulabschlüsse für die im Westwerk angebotenen Ausbildungsberufe

Erwarteter Schulabschluss	Ausbildungsberufe
Hauptschulabschluss	Koch, Landwirt, Maschinen- und Anlagenführer, Maurer, Metallbauer, Gerber
Hauptschulabschluss oder mittlerer Bildungsabschluss	Fahrzeuglackierer, Modenäher, Produktionsfachkraft Chemie, Feinwerkmechaniker
Mittlerer Bildungsabschluss	Anlagenmechaniker, Bürokaufmann, Chemikant, Elektroniker Fachrichtung Automatisierungstechnik, Elektroniker für Betriebstechnik, Elektroniker für Automatisierungstechnik, Elektroniker Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik, Elektroniker Fachrichtung Informations- und Telekommunikation, Fachkraft für Lagerlogistik, Fachmann für Systemgastronomie, Glasapparatebauer, Hotelfachleute, Industriemechaniker, Kaufmann für Bürokommunikation, Konstruktionsmechaniker, Mechatroniker, Papiermacher, Restaurantfachmann, Tierpfleger, Verfahrensmechaniker für Kunststoff- und Kautschuktechnik, Werkstoffprüfer, Zerspanungsmechaniker
Mittlerer Bildungsabschluss oder Hochschulreife	Physiklaborant, Eisenbahner im Betriebsdienst
Hochschulreife	Biologielaborant, Chemielaborant, Fachinformatiker Anwendungsentwicklung, Fachinformatiker Systemintegration, Industriekaufmann, Informatikkaufmann, Patentanwaltsfachangestellter, Reiseverkehrskaufmann
variiert nach Fachrichtung	Gärtner

Quelle: diverse „Berufenet Steckbriefe“ der Bundesagentur für Arbeit; Stand 2.8.2010 (Berufenet 2010). Die in den Berufenet Steckbriefen enthaltenen weiblichen Bezeichnungen der Ausbildungsberufe werden aus Platzgründen nicht aufgeführt.

Hier wird offensichtlich, dass für den überwiegenden Teil der angebotenen Ausbildungen üblicherweise mindestens ein mittlerer Abschluss (Realschulabschluss) erwartet wird und es insgesamt mehr Ausbildungen gibt, für welche mindestens ein Abitur „normal“ ist, als es Ausbildungsberufe gibt, für die ein Hauptschulabschluss der „Standard“ ist. Auch wenn es formal keine Eingangsvoraussetzungen gibt,

¹⁴ Die zentralen empirischen Kapitel 7 und 8 beziehen sich auf die Westwerk Rekrutierungsdaten, daher wird schon an dieser Stelle auf die unten relevanten Ausbildungsberufe zurückgegriffen.

liegen faktisch für den Großteil der Ausbildungsberufe Hürden in Bezug auf Schulabschlusszertifikate vor. In Kombination mit den durchschnittlich schlechteren Schulabschlüssen (bezogen auf den Abschluss an sich als auch auf den Notendurchschnitt), insbesondere bei Personen mit türkischem Migrationshintergrund, könnte dies einen Teil der Ungleichheiten erklären.

Hinsichtlich der formalen Voraussetzungen für eine duale betriebliche Ausbildung im Hinblick auf den *Ausländer- beziehungsweise Einbürgerungsstatus* sind die aktuellen Regelungen eindeutig. Der zeitlich und besonders über die Generationenfolge steigende Anteil von Personen mit Migrationshintergrund, die (auch) die deutsche Staatsbürgerschaft haben, unterscheidet sich hinsichtlich des Zugangs zu Berufsbildung formal nicht von einheimischen Deutschen. Ebenso gibt es für einen Großteil der Personen mit Migrationshintergrund aus einigen der klassischen Anwerbeländer mit Einführung der vollen Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten unabhängig von ihrer Nationalität keine formalen Hürden mehr (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009). Dies trifft für Griechenland, Italien, Portugal sowie Spanien zu, da diese zu den „alten“ EU-Mitgliedsstaaten gehören. Nur für Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien und der Türkei, die keinen deutschen Pass besitzen, muss die sogenannte „Beschäftigungsverfahrensverordnung“ herangezogen werden. Hier ist festgelegt, dass eine betriebliche Ausbildung zustimmungsfrei angetreten werden kann, wenn die Person vor Vollendung des 18. Lebensjahres eingereist ist, eine Aufenthaltserlaubnis besitzt und im Inland entweder einen allgemeinen Schulabschluss erworben oder an irgendeiner Form von Berufsbildungsvorbereitung teilgenommen hat (vgl. Bundesministerium der Justiz 2011: §3a).

Insgesamt existieren also für alle Personen mit Migrationshintergrund aus den klassischen Anwerbeländern, die zumindest einen Teil ihrer Schulausbildung in Deutschland absolviert haben, kaum formale Hürden bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, unabhängig von ihrer Nationalität. Zu dieser Schlussfolgerung kommen auch Diehl und Kollegen (2009: 51) in Bezug auf die zweite Einwanderergeneration. Für Personen mit eigener Migrationserfahrung nach dem 18. Lebensjahr dürften die Probleme durch nicht einfach zu portierende Schulabschlusszertifikate oder Sprachprobleme überwiegen, bevor die komplexen Regelungen der Beschäftigungsverfahrensverordnung relevant werden.

Für den Großteil ausbildender Firmen dürfte es jedoch auch eine Rolle spielen, ob sie ihre Auszubildenden nach erfolgreichem Abschluss in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis übernehmen können. Dieses Zusatzargument verändert die institutionellen Rahmenbedingungen für eingebürgerte Personen mit Migrationshintergrund nicht. Für Personen aus dem (alten) EU-Raum gilt weiterhin die volle Arbeitnehmerfreizügigkeit. Für nicht eingebürgerte Migranten aus dem Nicht-EU-Raum, also insbesondere türkischstämmige Personen und Einwanderer aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien ohne deutsche Nationalität, werden allerdings nach Beendigung der Ausbildung die durchaus komplexen Rechtsgrundlagen der

Beschäftigungsverfahrensverordnung relevant. Hier wird beispielsweise zwischen sechs verschiedenen Aufenthaltstiteln unterschieden (Visum, Aufenthaltserlaubnis, Niederlassungserlaubnis, Daueraufenthalt-EG, Aufenthaltsgestattung und Duldung; vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009: 6), die bei den Ausländerbehörden beantragt werden müssen. Die verschiedenen Aufenthaltstitel implizieren wiederum unterschiedliche Zustimmungsregelungen durch die Bundesagentur für Arbeit für die Aufnahme einer Beschäftigung, wobei es wiederum Sonderregelungen für verschiedene Beschäftigungen oder Voraufenthaltslängen und einige weitere Gesichtspunkte gibt (ebd.). Wohl etwas überspitzt von Boos-Nünning und Kollegen formuliert führte das „[Das] 1965 verabschiedete, ständig durch Erlasse angepasste und 1990 durch eine neue Fassung ersetzte Ausländerrecht in Deutschland, [führte] zu keiner sicheren Lebensgrundlage für die Heranwachsenden der sogenannten Zweiten Generation.“ (Boos-Nünning et al. 2008: 19). „Das 2005 beschlossene „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts von Unionsbürgern und Ausländern“ (Zuwanderungsgesetz) bringt in diesem Punkt für Nicht-EU-Bürger ebenfalls keine wesentlichen Verbesserungen“ (ebd.). Unabhängig von den tatsächlichen Implikationen der rechtlichen Regelungen, deren komplette Durchdringung und exakte Darstellung einen zu umfangreichen Exkurs erfordern würde, könnte schon ihre Komplexität zumindest auf kleinere Betriebe ohne eigene Spezialisten für Arbeitsrecht eine abschreckende Wirkung haben.

Insgesamt können aus den institutionellen Rahmenbedingungen keine direkten Erklärungen für die Nachteile beim Übergang in eine duale Ausbildung für Personen mit Migrationshintergrund abgeleitet werden. Faktisch liegen jedoch zumindest in den Erwartungshaltungen der ausbildenden Firmen bezüglich der Schulabschlüsse Hürden vor. Diese Erwartungen können Nachteile verursachen, wenn die für die Ausbildung und spätere Ausübung des Berufes relevanten Fähigkeiten nicht mit Schulabschlüssen korreliert sind. Zudem könnte zumindest ein Teil der ausbildenden Firmen von den Komplexitäten des Ausländerrechtes und der Beschäftigungsverfahrensverordnung abgeschreckt sein und wegen möglicher Probleme und des Mehraufwandes Ausbildungsbewerber ohne deutsche Nationalität nach der Ausbildung zu übernehmen, deutschen Bewerbern den Vorzug geben. Abschnitt 2.4.3.5 zur institutionellen Diskriminierung greift das letzte Argument auf.

2.2 Strukturelle Rahmenbedingungen

Alternativen und Erwartungen und damit die individuellen Entscheidungen der Akteure sind immer von Opportunitätsstrukturen beeinflusst, etwa der Verfügbarkeit von Positionen in Relation zu in Frage kommenden Kandidaten. Für den Übergang in eine Ausbildung wäre dies aus Sicht der Schulabgänger die Anzahl

offener Ausbildungsstellen in bestimmten Berufen, Industrien und Regionen beziehungsweise lokalen Arbeitsmärkten (Müller und Gangl 2003). Mit steigender Anzahl an zu besetzenden Ausbildungsplätzen haben die Bewerber einen größeren Alternativenraum; umgekehrt haben bei steigenden Bewerberzahlen auf eine konstante Anzahl an Ausbildungsplätzen Arbeitgeber mehr potenzielle Alternativen.¹⁵ Daneben ist natürlich die Anzahl der Bewerber und Veränderungen in ihren jeweiligen Präferenzen relevant. Sie beeinflussen einerseits die Konkurrenz um Ausbildungsplätze, andererseits sollte es Einflüsse auf die Ansprüche der Arbeitgeber bezüglich der Qualifikationen der Bewerber geben. Das heutige Ausbildungssystem beziehungsweise der Ausbildungsmarkt kann als Resultat von drei Entwicklungen charakterisiert werden. Erstens die starken Veränderungen der Kohortengrößen (nach dem „Baby Boom“), zweitens die Bildungsexpansion und der steigende Anteil an Schulabgängern mit Eingangsqualifikationen für höhere tertiäre Bildung sowie drittens die zunehmende Tertiarisierung und der damit einhergehende Rückgang von Ausbildungsplätzen im industriellen Sektor. Diese Entwicklungen dürften zumindest größtenteils das Entstehen beziehungsweise den Ausbau des sogenannten Übergangssystems verursacht haben.

Ab den 1970er Jahren drängten die relativ großen „Baby Boom“ Jahrgänge in das duale Ausbildungssystem und erhöhten die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen deutlich (Witte und Kalleberg 1992). Danach nahmen die Kohortengrößen wieder ab. Parallel stieg als Effekt der Bildungsexpansion der Anteil an Schulabgängern mit Eingangsqualifikationen für Universitäten und der demographische Druck auf das Ausbildungssystem hätte eigentlich abnehmen müssen (Müller und Gangl 2003). Allerdings veränderten sich im gleichen Zeitraum auch die Präferenzen der Hochschulzugangsberechtigten: Während 1980 nur etwa 10% der Abiturienten in das berufliche Ausbildungssystem drängten, sind es 1989 schon etwa 40% (Witte und Kalleberg 1992). Zwischen 1992 und 2005 nahm die Anzahl der Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen deutlich zu (von etwa 775.000 auf 950.000 pro Jahr, Ulrich et al. 2006b: 9). Dies führt, wohl in Kombination mit dem Wegfallen von Ausbildungsplätzen vor allem im handwerklichen Bereich und in Industriebereufen, zu einer im gleichen Zeitraum enorm sinkenden Einmündungsquote in eine duale Ausbildung, die von 77% auf etwa 58% in 2005 fällt (Granato, M. und Ulrich 2006: 32; Ulrich und Krewerth 2006). Die Konkurrenz um Ausbildungsplätze dürfte also seit den 1990ern deutlich zugenommen haben (siehe auch Franz und Zimmermann 1999).

Als „Reaktion“ auf die skizzierten Entwicklungen, insbesondere der steigenden Gesamtnachfrage nach Ausbildungsplätzen, kann die zunehmende Bedeutung beziehungsweise der Ausbau des Übergangssystems gesehen werden (Ulrich und

¹⁵ Solche strukturellen Kontexteinflüsse, die hauptsächlich durch unterschiedliche ökonomische Bedingungen im (regionalen) Arbeitsmarkt beeinflusst werden, können durch die Arbeitslosigkeitsrate angenähert werden (vgl. Breen 2005).

Eberhard 2008: 50ff.). Hier können Schulabgänger, die nicht direkt einen Ausbildungsplatz finden, in verschiedensten berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen ihre Qualifikationen verbessern.¹⁶ Die Zahl der Schulabgänger, die in das duale Ausbildungssystem überwechselt, lag in den letzten Jahren nahezu konstant bei etwa 580.000 Personen¹⁷. Dagegen stieg die Zahl der Schulabgänger, die in das Übergangssystem wechselt, stark an. Während 1992 nur ungefähr 305.000 Anfänger solcher Bildungsgänge gezählt wurden, sind es seit dem Jahr 2000 annähernd genauso viele Anfänger wie in der dualen Ausbildung, in manchen Jahren sogar mehr (circa 490.000 bis 625.000 zwischen 2000 und 2008, BIBB 2010b: 98). Das Übergangssystem ist damit sehr viel bedeutsamer als die vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildungen, die mit etwa 140.000 bis 185.000 Anfängern pro Jahr zwischen 2000 und 2008 den kleinsten Anteil der nicht allgemeinen sekundären Bildungsgänge in Deutschland ausmachen (BIBB 2010b: 98, vgl. auch die Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010: 96).

Neben diesen Gesamtnachfrageeffekten nach beruflicher Ausbildung ist davon auszugehen, dass sich die Präferenzen für einzelne Fächer im Zeitverlauf ebenfalls geändert haben und sich auch weiterhin ändern und ändern werden, schon allein durch das Aufkommen neuer Ausbildungsberufe, etwa im Bereich Informatik. Zusätzlich könnten sich im gleichen Zeitraum auch Präferenzverschiebungen von weiblichen und männlichen Schulabgängern bezüglich typisch männlicher und weiblicher Ausbildungsberufe ergeben haben. Ebenfalls gibt es Hinweise auf enorme regionale Nachfrageeffekte auf der Ebene von Ausbildungsberufen (vgl. die ausführlichere Analyse für Baden-Württemberg von Franz und Kollegen, 2000: 22ff.). Das Anwachsen beziehungsweise die konstant hohe Bedeutung des Übergangssystems deutet auf eine aus Bewerberperspektive insgesamt angespannte Lage am Ausbildungsstellenmarkt hin, die sich bei Betrachtung spezifischer etwa nach Region oder Berufswunsch definierter Ausbildungsmärkte noch verschärfen könnte.

¹⁶ Zum „Übergangssystem“ werden hier alle Bildungsgänge gezählt, die zu keinem vollqualifizierenden Abschluss führen. Das sind Berufsfachschüler, Schüler im Berufsgrundbildungsjahr, Schüler im Berufsvorbereitungsjahr, Jugendliche/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 und Eberhard 2008: 50).

¹⁷ Zwischen 2000 und 2008 waren es circa 550.000 bis 630.000 Anfänger pro Jahr (BIBB 2010b: 98). Hier werden die ca. 50.000 bis 60.000 „außerbetrieblichen“ – das heißt überwiegend öffentlich finanzierten betrieblichen – Ausbildungen mitgezählt.

2.3 Die Entscheidungen der Akteure – ein umfassendes Modell

Bei den entscheidungstheoretischen Überlegungen zum Zugang zu Ausbildungsplätzen müssen zusätzlich zu den Mechanismen bei den sonstigen Bildungsübergängen sowohl der maßgebliche Einfluss der Arbeitgeber als auch das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage auf regionalen beziehungsweise lokalen und berufsspezifischen Ausbildungsmärkten beachtet werden. Daher werden die möglichen Ursachen von Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System im Rahmen des Kernmodells des „Matching“ diskutiert. Hier wird die Platzierung als zweiseitige Allokationsentscheidung aufgefasst, die aus dem Zusammenspiel von Opportunitätsstrukturen und Präferenzen beider Akteursgruppen resultiert (vgl. Logan 1996: 153ff.; Müller und Gangl 2003; Sorensen und Kalleberg 1981; Hunkler 2010). Firmen beziehungsweise Arbeitgeber entscheiden sich Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen und kommunizieren dies in geeigneter Form (eventuell auch nur informell). Sie machen Kandidaten, die sich für diese Positionen beworben haben, dann ein Angebot, wenn deren eingeschätzte Eignung für die Positionen mehr Nutzen verspricht als alternative Kandidaten oder eine Nichtbesetzung der Stelle. Die Kandidaten entscheiden sich – üblicherweise gegen Ende ihrer allgemeinen sekundären Schulausbildung – für oder gegen eine duale Ausbildung. Denkbar ist auch, dass die Bewerbung für duale Ausbildungsplätze eine „Fall-Back“ Option darstellt, falls die Bewerbung für einen Studienplatz oder einen anderen schulischen Bildungsweg nicht erfolgreich sein sollte. Unabhängig von ihrer Motivation bewerben sich Schulabgänger für angebotene Ausbildungsstellen und wählen schließlich das Angebot aus, das am ehesten ihren Präferenzen bezüglich Arbeitsbedingungen, monetären und nichtmonetären Kompensationen und Arbeitsinhalten entspricht. Dabei ist zu beachten, dass es durchaus möglich ist und vorkommt, dass ein Kandidat gar kein Angebot bekommt. Alternativ können sie sich 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 im Familien- oder Bekanntenkreis ein solcher benötigt wird. Insgesamt können Ungleichheiten theoretisch auf das Verhalten von Schulabgängern, auf das Verhalten von (Akteuren in) ausbildenden Betrieben und *zusätzlich* auf den Prozess des Zusammentreffens im Ausbildungsmarkt, das sogenannte „Matching“ zwischen Bewerbern und Firmen, zurückgeführt werden. Anhand der Übersicht in Abbildung 1¹⁸ werden zunächst alle vermuteten Zusammen-

¹⁸ Das um Migration/Ethnizität erweiterte „OED-Dreieck“ ist eine gedrehte Version von Abbildung 1 in Kalter und Kolleginnen (2011: 259). Das Modell des Bildungsverlaufs und die graphische Veran-

hänge kurz dargestellt, bevor in den folgenden Abschnitten auf die speziellen Mechanismen zur Erklärung ethnischer Unterschiede eingegangen wird.

Der Einfluss von Arbeitgebern, der Prozess des „Matching“ von Bewerbern zu Ausbildungsplätzen, das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sowie die speziellen Effekte in Bezug auf Migranten können in die üblicherweise verwendeten Theorien zu Bildungsungleichheit oder Schichtungsforschung integriert werden. Abbildung 1 stellt die wichtigsten Zusammenhänge schematisch dar. Ausgangspunkt für diesen Überblick ist das aus der Ungleichheitsforschung bekannte Herkunft-Bildung-Zielposition Dreieck (etwa Breen und Luijckx 2004: 392) in der um Migration beziehungsweise Ethnizität erweiterten Version von Kalter und Kolleginnen (2007: 215; 2011: 259). Insbesondere für die in Deutschland bedeutsamste Gruppe der klassischen Arbeitsmigranten und ihrer Nachfahren ist der Zusammenhang zwischen Herkunft und Migrationshintergrund besonders stark, da die systematische Rekrutierung für einfache Tätigkeiten zu einer stark negativ selektierten Population führte (etwa Kalter et al. 2007: 216). Diese zentrale Korrelation sowie die Zusammenfassung der zentralen anderen Effekte ist im oberen Teil von Abbildung 1 durch die dickeren Pfeile angedeutet (ebenfalls übernommen aus Kalter et al. 2007: 237). Weiterhin weist die Abbildung darauf hin, dass die spezifisch ethnischen Effekte in Deutschland schwach waren und sich in den letzten 15 Jahren weiter abschwächten, während die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg weiter zunahm (ebd.).

Speziell für den Übergang in berufliche Ausbildung im Rahmen des dualen Systems wird im mittleren Teil von Abbildung 1 eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems dargestellt. Während der Zugang zu allen sonstigen Bildungsgängen maßgeblich von den zwei zentralen Bildungsentscheidungen („BE 1“ und „BE 2“) durch die Jugendlichen und ihre Eltern sowie natürlich von Leistungen und Noten abhängt, ist der Zugang zum dualen System auch von der Entscheidung der jeweiligen Firma abhängig („AG E“). Ebenfalls abgetragen ist die typische Platzierung auf dem Arbeitsmarkt, abhängig von der jeweils abgeschlossenen tertiären Bildung. Die typischen Platzierungen sind aus Analysen mit den Daten des Mikrozensus 2008 abgeleitet (vgl. Hunkler 2014a).

schaulichung der Mechanismen orientiert sich an verschiedenen Abbildungen in Esser (2011) und wurde um die für den Zugang zu dualer Ausbildung spezifischen Erklärungen erweitert. Dazu gehören tertiäre Ausbilder/Firmen-Effekte sowie die unter „Matching“ zusammengefassten Mechanismen.

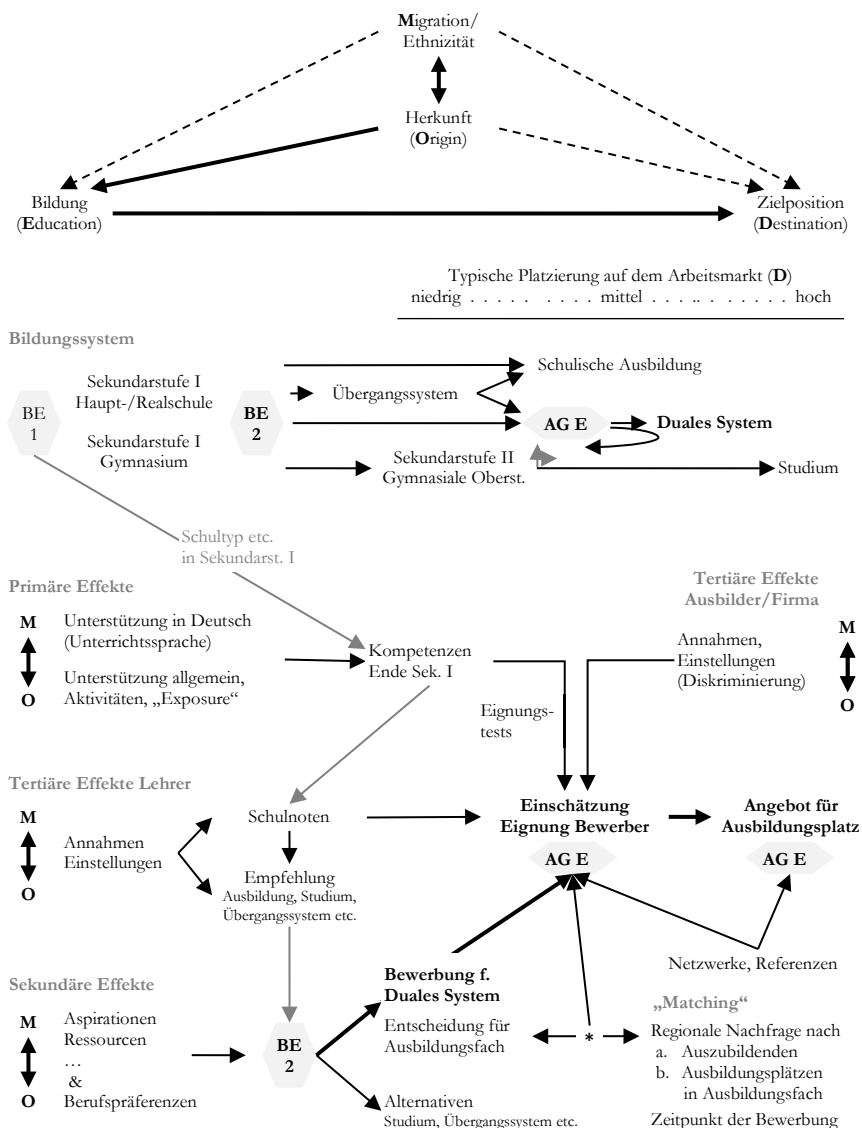


Abbildung 1: Erweitertes OED- und Bildungsverlaufs-Modell, inklusive Übersicht der zentralen theoretischen Mechanismen

Der untere Teil von Abbildung 1 gibt eine Übersicht über die verschiedenen Teilmechanismen. Zurückgehend auf Boudon (1974: 29) werden zunächst primäre und sekundäre Effekte unterschieden. Direkte Effekte der Herkunft und/oder des Migrationshintergrundes auf die Kompetenzen der Kinder, etwa durch Unterschiede in der Ausstattung mit familiären Ressourcen werden als *primäre Effekte* bezeichnet. Solche Ressourcen können beispielsweise die direkte Unterstützung bei Hausaufgaben sein, aber auch nicht direkt schulische Aktivitäten, wie etwa eine allgemein stimulierende Umgebung („Exposure“). An dieser Stelle könnten zudem von der Herkunft unabhängige ethnische beziehungsweise aus dem Migrationshintergrund resultierende Effekte angenommen werden, wenn man etwa an die Unterstützung in der Unterrichtssprache Deutsch denkt. Einen weiteren relevanten Einfluss auf die Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I kann durch die erste Bildungsentscheidung, genauer durch die dadurch bedingte Schul- und Lernumgebung bis zum Zeitpunkt der zweiten Bildungsentscheidung, verursacht werden (siehe hierzu noch den letzten Absatz dieses Abschnittes 2.3). Solche Einflüsse der Herkunft auf das Entscheidungsverhalten werden als *sekundäre Effekte* bezeichnet. Unterschiede, beispielsweise in den Kosten oder den wahrgenommenen Auszahlungen verschiedener Bildungsinvestitionen, können durch die mit Herkunft korrelierten Ressourcen und Aspirationen Bildungsentscheidungen beeinflussen. Bei der hier im Fokus stehenden zweiten zentralen Bildungsentscheidung wird zudem eine zweite Dimension relevant. Zumindest für die Ausbildungsalternativen muss zusätzlich zur Bildungsgangentscheidung auch noch ein spezifisches Fach beziehungsweise ein spezifischer Ausbildungsberuf gewählt werden.

Die Klassifikation in primäre und sekundäre Effekte wird neuerdings um *tertiäre Effekte* erweitert (etwa Gresch 2012: 54). Damit sind Annahmen und Einstellungen von Lehrern auf Basis der Herkunft oder des Migrationshintergrundes gemeint, die zusätzlich zu den Kompetenzen der Kinder einen Einfluss auf die Schulnoten oder die Übergangsempfehlung am Ende der Grundschule haben könnten.¹⁹ Die

¹⁹ Vergleiche hierzu auch Kristen (2006), die allerdings keine derartigen Diskriminierungen findet, sowie den Überblick von Jussim und Harber (2005), die zwar Auswirkungen von Lehrererwartungen folgern, welche jedoch eher kleine und sich nicht kumulierende Effekte haben. Sehr anschaulich ist das Experiment von Sprietsma (2009) in dem Lehrer Aufsätze bewerten, denen zufällig deutsche oder türkische Namen zugewiesen wurden. Angeblich türkische Schüler bekamen auf dieselben Aufsätze signifikant schlechtere Noten, wobei der Unterschied mit 0,13 Punkten auf der deutschen Notenskala eher klein ist. Allerdings wurden vermeintlich 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. etwa Pager und Shepherd 2008: 199). Hinsichtlich des doch erstaunlich großen Effektes bei den Gymnasialempfehlungen könnte man einwenden, dass die Entscheidungsgrundlage, die in dem Experiment gegeben wurde sehr

Lehrerempfehlung zum Zeitpunkt der zweiten Bildungsentscheidung hat in keinem Bundesland eine bindende Qualität. Dennoch könnte eine Lehrerempfehlung die Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und ihrer Eltern beeinflussen. Eine wichtigere Rolle dürften solche tertiären Effekte spielen, wenn sie die Zeugnisnoten beeinflussen. Zumindest für den ersten Auswahlschritt der ausbildenden Firmen (vgl. Abschnitt 2.3.2 unten) stellen sie das einzige für jeden Bewerber vorliegende einigermaßen objektive und vergleichbare Leistungskriterium dar.

Die erste zentrale Erweiterung des Modells im Rahmen dieser Arbeit führt analog zu den tertiären Lehrereffekten eine weitere Klasse tertiärer Effekte ein: Einstellungen und Annahmen der Ausbilder beziehungsweise derjenigen Akteure, die über die Einstellung von Auszubildenden entscheiden. Hier können, wie unten genauer ausgeführt, mögliche Präferenzdiskriminierungen sowie statistische Diskriminierungen durch die Firmen beziehungsweise deren Akteure verortet werden. Vorstellbar ist, dass Firmen versuchen die Kompetenzen der Bewerber durch Eignungstests zu erfassen, in ihre Einschätzung über die Eignung der Kandidaten dann aber zusätzlich auch etwa Annahmen über eine durchschnittlich schlechtere Leistung von Bewerbern mit Migrationshintergrund einfließen lassen.

Die zweite zentrale Erweiterung betrifft das „Matching“ von Bewerbern für duale Ausbildungsplätze. Hierunter fallen Angebots- und Nachfrage Effekte sowie weitere spezielle Faktoren, die teilweise auch dem Bereich der Bildungsentscheidung zugeordnet werden könnten. Gemeint ist, erstens, das Zusammenspiel von regionalem Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsstellen, das durch die Konzentration von Personen mit Migrationshintergrund in den westdeutschen „alten“ Industrieregionen einen eigenständigen Einfluss haben könnte. Zweitens könnte es ausbildungsfachspezifische Effekte geben, falls Berufspräferenzen von Herkunft oder Migrationshintergrund beeinflusst sind, Ausbildungsstellen für bestimmte Berufsgruppen jedoch immer seltener nachgefragt werden. Eine dritte relevante Dimension ist das zeitliche Zusammenfallen von Angebot und Nachfrage, da Ausbildungsstellen nicht an einem Stichtag sondern rollierend vergeben werden.

Die folgende detailliertere Diskussion der angedeuteten Erklärungsmechanismen geht nur auf die zweite zentrale Bildungsentscheidung ein: ob beziehungsweise welche Bildungsalternative nach Abschluss der Sekundarstufe I eingeschlagen wird. Als Ergebnis der vorher stattfindenden Prozesse können aber bereits zu diesem Zeitpunkt Ungleichheiten zwischen Migranten und Personen ohne Migrations-

„dünn“ ist. Die Frage ist, ob solche Effekte bei ausreichender beziehungsweise üblicher Informationsgrundlage, etwa den Noten in allen Schulfächern, persönlicher Kenntnis der Schüler und ähnlichem, genauso stark wären. 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 mit Individuen aus beiden Gruppen an (vgl. Spietsma 2009: Tabelle 8 im Anhang).

hintergrund hinsichtlich der Ausstattung mit Kompetenzen, Schulabschlüssen sowie Abschlussnoten angenommen werden (zu Schulabschlüssen vgl. etwa Klein, M. et al. 2010: 63f.). Dies ist für Abschnitt 2.4.2 über Diskriminierung zentral. Abgesehen von der gut messbaren und damit statistisch modellierbaren ungleichen Verteilung von Schulabschlüssen und Noten kann schon am Ende der allgemeinen Schule eine ungleiche Verteilung von für den jeweiligen Ausbildungsberuf relevanten Kompetenzen vorliegen, die nicht perfekt mit Abschlüssen und Noten korreliert ist. Beispielsweise kann Lehmann (2005: 107) Unterschiede in allgemeinen kognitiven Lernvoraussetzungen sowie bei der „Fachleistung“ im Rahmen der Hamburger ULME Studie zeigen (die Studie wird in Abschnitt 3.7 ausführlicher dargestellt). Solche Unterschiede werden nur sehr ungenau in den betreffenden Schulabschlussnoten abgebildet (Seeber 2011: 68). Trotzdem ist das fast zehn Jahre alte ULME Projekt immer noch die einzige Studie, die Kompetenzen direkt misst und nicht „nur“ schulische Qualifikationen als Proxy verwendet. Solche für die ausbildende Firma, aber eben meistens nicht für den Forscher, im Bewerbungsgespräch oder durch Eignungstests sichtbaren Merkmale (vgl. hierzu Blank et al. 2004: 130ff.) können dazu führen, dass ethnische Herkunft mit dem Zugang zu Positionen korreliert ist. Dann ist bei Analysen beispielsweise des Übergangs in Ausbildung allerdings unklar, ob ethnische Herkunft mit nicht gemessenen – dem Ausbilder aber bekannt gewordenen – Eigenschaften korreliert ist oder ob bestimmte Bewerber diskriminiert werden (Blank et al. 2004: 139).

2.3.1 *Nachfrage nach Ausbildung: Ressourcen und Entscheidungen der Schulabgänger*

Auf Seiten der Schulabgänger müssen zwei Entscheidungsprozesse sowie die Such- und Bewerbungsphase genauer betrachtet werden. Die zentralen Entscheidungen sind erstens die Entscheidung für beziehungsweise gegen duale Ausbildung sowie zweitens die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf (oder eventuell auch mehrere Ausbildungsberufe). Beide Entscheidungen können analog zu den anderen Bildungsübergängen als individuell rationales Abwägen zwischen Alternativen modelliert werden (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996: 13ff.; Esser 1999: 256ff.; zur spezifischen Anwendung für die „Bildungsentscheidung II“ vgl. Becker, R. und Hecken 2009). Im Kern nehmen diese Modelle an, dass Bildungsentscheidungen erstens von den direkten oder indirekten (Opportunitäts-)Kosten für weitere Bildung, zweitens der Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen sowie drittens dem von Kindern und Eltern²⁰

²⁰ Vor allem da die Suche nach geeigneten Ausbildungsplätzen normalerweise schon am Ende des allgemeinen Schulbesuchs beginnt, also etwa schon im Alter von 14 bis 15 Jahren für Hauptschüler, kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern durchaus auch direkt an der Entscheidung beteiligt sind beziehungsweise diese beeinflussen (vgl. Höckner 1994).

beigemessenen Wert oder Nutzen eines Bildungsabschlusses abhängen. Die letzteren Parameter gehen üblicherweise als Produktterm und die Kostenparameter additiv in den subjektiven erwarteten Nutzen der Alternativen ein.

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 Unterschiede im Entscheidungsverhalten, resultieren aus gruppenspezifischen Unterschieden der drei Parameter beziehungsweise deren subjektiven Wahrnehmungen. Neben solchen tatsächlichen oder wahrgenommenen Unterschieden könnten auch Effekte über die Vorstrukturierung der überhaupt wahrgenommenen Alternativen relevant sein (vgl. Esser 2000a: 1).

Mögliche Alternativen zu einer dualen Ausbildung nach Beendigung der allgemeinen Schulbildung sind erstens das Verbleiben im „allgemeinen“ Bildungszweig, also entweder der Besuch oder das Verbleiben im Gymnasium (in der gymnasialen Oberstufe) oder, wenn diese bereits abgeschlossen wurde, das Anstreben eines Hochschulstudiums. Der dominante Weg ist jedoch zweitens der Übergang in das duale Ausbildungssystem (vgl. die Übergangszahlen in Abschnitt 2.2 oben). Drittens nimmt insbesondere in den letzten Jahren das Übergangssystem immens an Bedeutung zu (Ulrich und Eberhard 2008: 50ff. sowie oben Abschnitt 2.2). Im Hinblick auf die Übernahme durch die ausbildenden Betriebe beziehungsweise den Übergang in den Arbeitsmarkt zeigt sich in vielen Studien, dass eine duale Ausbildung immer noch der „Königsweg“ ist (etwa Steiner und Prein 2004: 526). Daher konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf den Zugang zu Berufsausbildung im dualen System.

Der Fokus auf Ausbildungen im Rahmen des dualen Systems soll nicht heißen, dass vollqualifizierende schulische Berufsausbildungen sowie die anderen genannten Alternativen komplett vernachlässigbar sind. Diese Schwerpunktsetzung ist vielmehr den im Hauptteil dieser Arbeit verwendeten Westwerk Rekrutierungsdaten geschuldet. Theoretisch ist der schulische 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, einen formalen Berufsbildungsabschluss zu bekommen, ohne sich „Marktkräften“ aussetzen zu müssen.

2.3.2 *Angebot von Ausbildungsplätzen: die Entscheidungen der Firmen*

Auf Seiten der *Arbeitgeber* beziehungsweise genauer der Ausbilder oder anderer Akteure in Firmen, die für die Auswahl und Einstellung von Auszubildenden ver-

antwortlich sind, muss mindestens eine relevante Entscheidung beziehungsweise Auswahl modelliert werden. Nach der Entscheidung Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen²¹, muss unter den eingegangenen Bewerbungen für jede offene Position der Kandidat ausgewählt werden, der am besten für die offene Position geeignet scheint (vgl. die „Einschätzung Eignung Bewerber“ in Abbildung 1). Da bei Schulabgängern vergleichsweise wenig über deren spezifische Eignung für die jeweilige Position im Rahmen der Bewerbung bekannt ist und durch die strukturellen Rahmenbedingungen (vgl. Abschnitt 2.2) zumindest auf den Großteil der angebotenen Ausbildungsplätze vermutlich viele Bewerbungen eingehen, erfolgt in den meisten Fällen ein mehrstufiges Auswahlverfahren. Vereinfacht dargestellt wird nur eine Auswahl der Bewerber auf Basis ihrer Bewerbungsunterlagen, meist inklusive des aktuellsten Schulzeugnisses, zu einem Eignungstest eingeladen. Auf Basis der dabei gewonnen Informationen wird dann (in den meisten Fällen) nur ein Teil der Bewerber zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch eingeladen (siehe auch Schaub 1991: 26). Aus dieser letzten Auswahl wird demjenigen Bewerber ein Ausbildungsangebot gemacht, der am geeignetsten erscheint.²² Je nach Erfahrung wird eventuell auch mehr als einem Bewerber pro Stelle ein Ausbildungsangebot gemacht, da insbesondere sehr gute Bewerber sich auch für ein Ausbildungsangebot bei anderen Firmen entscheiden könnten. Abschnitt 2.4.2.6 diskutiert diese und weitere Komplexitäten des hier sehr vereinfacht dargestellten Prozesses genauer.

Die Entscheidungsgrundlage der ausbildenden Firmen für die meist mehrstufigen Auswahlprozesse ist zumindest anfangs sehr dürftig. Auf der ersten Stufe liegen ausschließlich Schulabschlüsse und Noten vor. Eventuell können noch Eigenschaften die aus der Bewerbung ersichtlich sind (Rechtschreibfehler oder ähnliches) zusätzlich herangezogen werden. Werden spezielle Einstellungstests verwendet, liegt zumindest für einen Teil der Bewerber eine bessere individuelle Information bezüglich ihrer Eignung für die Ausbildung sowie ihrem Potenzial für

²¹ Üblicherweise wird die Ausbildungsbereitschaft von Firmen durch zwei Motive erklärt (vgl. Franz et al. 2000: 59ff.). Erstens können Auszubildende als geringqualifizierte Hilfskräfte eingesetzt werden, wenn etwa ihre niedrigere Produktivität durch (in Relation zu Fach- oder anderen Arbeitskräften) noch niedrigere Lohnkosten rentabel ist (produktionsorientiertes Motiv). Der investitionsorientierte Ansatz geht dagegen davon aus, dass Auszubildende zur Deckung des prognostizierten zukünftigen Bedarfs an qualifizierten Fachkräften eingestellt werden. Dabei wird angenommen, dass das Verhältnis zwischen Nettokosten für Ausbildung gegenüber den Kosten der Einstellung, Einarbeitung und etwaigen Fehlbesetzungskosten alternativer Fachkräfterekrutierung relevant ist (ebd.: 66). Bei letzterem Motiv werden die ausführlicher in Abschnitt 2.4.3.5 diskutierten institutionellen Einschränkungen der „normalen“ Beschäftigung von Ausländern nach der Ausbildung relevant.

²² Die im Haupttext dargestellte Reihenfolge der Auswahlsschritte ist an der Vorgehensweise des Westwerkes orientiert. Die Reihenfolge kann natürlich auch abweichen oder es können zusätzliche Auswahlsschritte hinzukommen oder wegfallen. Beispielsweise weicht die in Haerberlin (2004a: 67) dargestellte Reihenfolge an einer Stelle ab und enthält zusätzlich eine „Schnupperlehre“: „Akzeptierung des Schulzeugnisses; Absolvieren einer Schnupperlehre; Bewerbungs- beziehungsweise Vorstellungsgespräch (...); Absolvieren eines betriebsinternen Tests (...).“

die Übernahme nach der Ausbildung vor.²³ Trotzdem ist offensichtlich, dass bei vergleichsweise wenig aussagekräftigen Indikatoren, insbesondere auch im Hinblick auf das eigentlich relevante zukünftige Produktivitätspotenzial, Referenzen und persönliche Eindrücke für die Auswahlentscheidung der Firmen sehr relevant werden können. Dies ist der Ausgangspunkt der Modelle statistischer Diskriminierung, auf die in Abschnitt 2.4.3.1 genauer eingegangen wird.

2.4 Spezielle Erklärungen der Nachteile von Migranten

Basierend auf den gerade in Abschnitt 2.3 dargestellten Entscheidungen der Schulabgänger und der relevanten Akteure in ausbildenden Firmen werden hier systematisch die in der Literatur auffindbaren speziellen Mechanismen zur Erklärung ethnischer Unterschiede skizziert und um einige Erklärungen ergänzt, die zumindest in der Form beziehungsweise für den Übergang in Ausbildung bislang nicht beachtet wurden. Zur Orientierung wird auf die Unterscheidung von allgemeinen Mechanismen der sozialen Herkunft, migrationsspezifischen sowie ethnischen Faktoren zurückgegriffen (vgl. Esser 2011 Kapitel 2.1). Mechanismen der sozialen Herkunft verweisen auf die Positionierung nach Bildung und sozialem Status der Eltern und die dadurch erklärbaren Unterschiede im Bildungsverhalten der Kinder. Migrations-spezifische Mechanismen sind solche die auf die „besonderen Umstände der Migrations- und Integrationsbiographie“ als Erklärung zurückgreifen (ebd.). Ethnische Effekte sind über die genannten Mechanismen hinausgehende auf bestimmte ethnische Herkunftskontexte bezogene Erklärungen, die nicht schon durch allgemeine soziale Herkunft oder die Migrationsbiographie abgedeckt sind (ebd.). Hierzu werden üblicherweise Diskriminierungen gegen Migranten aus bestimmten Herkunftsländern gezählt. Die Verortung mancher Erklärungsmechanismen ist aus unterschiedlichen Gründen schwierig. Das liegt einerseits an der zumindest in Deutschland starken Korrelation von Migrationsbiographie und sozialer Herkunft. Aber auch theoretisch ist es teilweise schwierig, Mechanismen eindeutig als ethnisch oder aus der Migrationsbiographie resultierend zu klassifizieren. Ein Beispiel wären statistische Diskriminierungen, die in dieser Arbeit bei den ethnischen Faktoren diskutiert werden. Ebenso könnte man sie aber den migrationsspezifischen Faktoren zuordnen, weil etwa die „beliefs“ über eine unterdurchschnittliche Produktivität einer ethnischen Gruppe aus deren typischer Migrationshistorie resultieren können.

²³ Unterstellt wird hier, dass Arbeitgeber hauptsächlich Ausbildungsplätze anbieten, um gut und spezifisch ausgebildete Nachwuchskräfte zur Verfügung zu haben. Implizit wird zudem angenommen, dass die eingesetzten Eignungstests für alle Gruppen gleichermaßen das Produktivitätspotenzial hinreichend genau vorhersagen können.

Dies wiederum ist vermutlich überwiegend in der typischerweise niedrigeren sozialen Herkunft der ursprünglich gewanderten Elterngeneration begründet. Trotz dieser Schwierigkeiten scheint eine Klassifikation der Fülle an teilweise sehr komplexen speziellen Erklärungsmechanismen sinnvoll, auch wenn es dadurch im Folgenden zu einigen Querverweisen kommt. Insbesondere leistet diese Klassifikation eine Abgrenzung von Mechanismen, die auf der durchschnittlich schlechteren Ausstattung mit Kapitalien oder besser Ressourcen basieren, und von als „Diskriminierung“ bezeichneten Erklärungen. Damit verweist sie auf die Hauptforschungsfrage dieser Arbeit.

2.4.1 *Allgemeine Mechanismen der sozialen Herkunft / Humankapital-Defizite*

Die neoklassische Humankapitaltheorie diskutiert vor allem positionsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten als Determinanten der Produktivität der Bewerber, als Einflussfaktoren werden aber auch deren Motivation oder Einsatz bei der Arbeit gesehen. Humankapital kann als „Akkumulation von vorausgegangenen Investitionen in Bildung, berufliches Training, aber auch Gesundheit und anderen Faktoren definiert werden, welche die Produktivität erhöhen“ (McConnell et al. 1999: 86, Übersetzung CH). Es wird angenommen, dass Arbeitgeber Signale über die Humankapitalausstattung von Bewerbern, etwa in Form von Zeugnissen oder Zertifikaten, als Hinweise über die Eignung für die zu vergebenden Positionen verwenden. Bei Bewerbern für Positionen im dualen Ausbildungssystem handelt es sich überwiegend um Schulabgänger. Für diese stehen dem Arbeitgeber (und meistens auch der Forschung) praktisch nur die Informationen über *Schulabschlüsse und Schulleistungen* als Indikatoren für Humankapital oder Produktivität zur Verfügung (vgl. Müller und Gangl 2003). Dies gilt zumindest bis zur Vorauswahl möglicher Kandidaten (bzw. aus Sicht der bisherigen Forschung für den gesamten Prozess). Humankapital, insbesondere Schulbildungszertifikate, erklären empirisch Unterschiede im Erfolg auf dem Arbeitsmarkt (Granato, N. und Kalter 2001), aber auch beim Übergang in Ausbildung (Seibert 2005: 115). Hinsichtlich der Ausstattung mit diesen Zertifikaten zeigen sich immer noch deutliche Unterschiede zwischen Migranten und Deutschen (etwa Beicht und Granato 2010: 5; Kristen und Granato 2007; Siegert 2008). Dies dürfte auch daran liegen, dass sich über diverse soziale Vererbungsmechanismen die Nachteile bezüglich der Ausstattung mit Humankapital der ursprünglichen Einwanderergeneration zumindest teilweise auf ihre Nachkommen der zweiten Generation überträgt (vgl. Kalter 2003: 67ff.; 2006: 147).

Da die Suche nach Ausbildungsplätzen normalerweise schon am Ende des allgemeinen Schulbesuchs beginnt, also etwa schon im Alter von 14 bis 15 Jahren für Hauptschüler, kann davon ausgegangen werden, dass die Eltern neben den vorgelegerten Effekten über die Schulkarriere der Kinder durchaus auch direkte Auswirkungen auf die Platzierung der Schulabgänger im Ausbildungssystem haben. Hier

sind beispielsweise die *Suchressourcen* und vor allem auch der finanzielle Spielraum für eine längere Stellensuche zu nennen. Ebenfalls direkt mit den finanziellen Möglichkeiten der Eltern und damit der sozialen Herkunft korreliert ist auch die Annahme eines Ausbildungsplatzes, der nicht von der elterlichen Wohnung aus zu erreichen ist. Da die Ausbildungsvergütungen oft nicht für Miete und Lebenshaltungskosten ausreichen, dürften hier Schulabgänger aus besser ausgestatteten Familien Vorteile haben.

Mit den Westwerk Rekrutierungsdaten können die Ursachen der schlechteren Ausstattung mit allgemeinen Bildungszertifikaten nicht direkt untersucht werden. Daher muss für diese Arbeit die Hypothese ausreichen, dass auch in Deutschland geborene Migranten der zweiten Generation häufiger nur einen mittleren oder nur einen Hauptschulabschluss erwerben (etwa Alba et al. 1994; Geißler 2005; Wagner et al. 1998) und die schlechtere Ausstattung mit diesen Humankapitalsignalen möglicherweise einen Teil der Nachteile beim Übergang in duale Ausbildung erklärt. Zudem dürften Migranteneltern durchschnittlich über weniger finanzielle Ressourcen als die einheimische Bevölkerung verfügen, was eine lange Suche nach Ausbildungsstellen oder eine Ausbildung in größerer Distanz zum Wohnort der Eltern erschweren kann. Da sich beide Mechanismen – niedrigere oder fehlende Bildungsabschlüsse sowie geringere finanzielle Suchressourcen – auf die allgemeine soziale Positionierung der Familien beziehen und somit auch auf einen Teil der Schulabgänger ohne Migrationshintergrund, aber mit ähnlich unvorteilhaftem sozialem Hintergrund zutreffen, werden sie den allgemeinen Mechanismen der sozialen Herkunft zugeordnet.

2.4.2 *Migrationspezifische Faktoren*

Die im Folgenden skizzierten Mechanismen zur Erklärung der Nachteile beim Übergang in duale Ausbildung sollten über die Generationenfolge abnehmen und werden daher den migrationspezifischen Faktoren zugerechnet.

2.4.2.1 Sprachfähigkeiten

Sprachfähigkeiten in der Aufnahmelandsprache können theoretisch sowohl einen direkten als auch einen indirekten Einfluss auf den Wert einer spezifischen Humankapitalausstattung haben (Chiswick 1991; Esser 2006: 403), zusätzlich können sie die Effizienz der Suche nach attraktiven Ausbildungsstellen beeinflussen (Kalter 2006). 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 arbeitsplatzreleva-

nten Fähigkeiten ist, die natürlich über Sprache – gesprochen oder geschrieben – abläuft. Ein indirekter Einfluss von Sprachfähigkeiten auf den Wert des Humankapitals kann aus der Nutzung anderer Humankapitalbestandteile, die erst über Sprache möglich wird, abgeleitet werden. In einer Ausbildung oder durch Berufserfahrung erworbene Kenntnisse über die Ursachen eines Problems sind dann wertlos, wenn sie beispielsweise den zuständigen Kollegen nicht verständlich mitgeteilt werden können. Somit sind Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes einerseits eine unmittelbar produktive Ressource und andererseits indirekt als Komplementärfaktor für die Nutzung anderer Humankapitalbestandteile notwendig (Esser 2006: 404).²⁴ 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 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 beim Übergang in den Arbeitsmarkt als sehr relevant (etwa Kalter 2006). Auch für den Übergang in Ausbildung zeigen sich zumindest für Frauen deutliche Effekte der selbsteingeschätzten Fähigkeiten in Deutsch (Hunkler 2010). Möglicherweise sind Aufnahmeland-spezifische Sprachfähigkeiten auch eine der Ursachen für die besonderen Probleme türkischer Migranten: Nur 50% der zweiten Generation türkischer Jugendlicher mit Migrationshintergrund geben an Deutsch sehr gut zu sprechen. Bei den anderen Migrantengruppen ist der Anteil mit 70% bis 80% deutlich höher (vgl. die Analyse mit Daten des Sozioökonomischen Panels von Diehl und Schnell 2006: 801).

²⁴ Mögliche Effekte von Kenntnissen 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, 2008b) und werden deshalb hier nicht weiter behandelt.

2.4.2.2 Soziales Kapital, Netzwerke und ethnische Opportunitäten

Die Ausstattung mit Aufnahmeland-spezifischem sozialem Kapital beziehungsweise Netzwerken kann ähnlich wie Aufnahmeland-spezifische Sprachfähigkeiten eine Ressource darstellen, die den Übergang in duale Ausbildung erleichtert. Theoretisch sind Netzwerkressourcen erstens für die Übermittlung von Informationen über attraktive Arbeitsmarktpositionen und damit vermutlich auch Ausbildungsstellen relevant. Beispielsweise könnten Arbeitgeber auf Annoncen und ähnliches verzichten, wenn sich in ihren oder den Netzwerken der momentanen Mitarbeiter genügend geeignet erscheinende Kandidaten finden. Zweitens wird dieser Effekt möglicherweise dadurch unterstützt, dass persönliche Referenzen innerhalb von Netzwerken für Arbeitgeber glaubwürdige Signale über produktive Ressourcen darstellen (Granovetter 1973; Lin 1999; dieses Argument wird in Abschnitt 6.1.4 detailliert dargestellt). Unabhängig von direkten Referenzen und Wissen über relevante freie Ausbildungsplätze können Netzwerke auch schon bei strategischen Vorentscheidungen relevant werden. Haeberlin und Kollegen (2004b: 19) sprechen von „Aspirationsabkühlung“, wenn das soziale Umfeld Schulabgänger auffordert ihre Aspirationen zu senken, um überhaupt eine Lehrstelle zu finden. Soziales Kapital beziehungsweise bestimmte Netzwerkeinbindungen könnten drittens also auch schon vor der eigentlichen Stellensuche bei der Bestimmung realistisch erreichbarer Ausbildungsfachoptionen eine Rolle spielen.

Eine amerikanische Studie zeigt, dass insbesondere Stellen mit geringen Anforderungen bezüglich der Qualifikationen oft über Netzwerke besetzt werden (nach Voss 2007: 326). Diesen Befund könnte man auch auf Ausbildungsplatzbewerber übertragen, die ja zumindest zu Beginn ihrer Ausbildung nur wenige arbeitsmarktspezifische Qualifikationen vorweisen können (vgl. Diehl et al. 2009: 52). Allerdings sind die vermuteten kausalen Zusammenhänge, etwa die stärkere Relevanz von sogenannten schwachen Beziehungen beziehungsweise Brückenpositionen (Granovetter 1973), wegen der schwierigen und aufwendigen Erfassung von Netzwerkdaten empirisch kaum belegt (Voss 2007: 333). Daher ist nicht auszuschließen, dass ursächlich nicht geringe Qualifikationsanforderungen ausschlaggebend sind. Insgesamt ergibt sich aus der theoretischen und empirischen Literatur zu Netzwerken aber kein Hinweis darauf, dass diese bei der Suche nach Ausbildungsstellen weniger relevant sein könnten, als bei „normalen“ Arbeitsmarktpositionen.

Die drei skizzierten Effekte können ethnische Unterschiede im Zugang zu Ausbildung erklären, da Netzwerke ethnisch tendenziell homogen sind und angenommen werden kann, dass in Aufnahmeland-spezifischen Netzwerken bessere Beratung sowie Information vorhanden ist und öfter relevante Referenzen gegeben werden können. Wiederum zeigt sich, dass insbesondere die Netzwerke türkischer

Migranten im Vergleich zu anderen Migrantengruppen ethnisch homogener (Haug 2007: 102), familienzentrierter und eher lokal (Janßen und Polat 2006) sind²⁵. Halm und Sauer (2006: 23) konstatieren auf Basis ihrer Studie in Nordrhein-Westfalen bei etwa 22,5% der untersuchten Türken sogar Tendenzen zur Ausbildung „vermehrt parallelgesellschaftlicher Strukturen“. Aber auch bei der zweiten Generation Migranten mit Herkunft aus den anderen klassischen Anwerbeländern finden sich unter den drei besten Freunden nur zu etwa 51% deutsche Personen (Kalter 2006), während bei deutschen Jugendlichen der Anteil an deutschen Freunden bei über 97% liegt. Für die zweite Bedingung, dass in ethnischen Netzwerken weniger relevante Information über vielversprechende Ausbildungsmöglichkeiten vorhanden ist, wurde keine direkte empirische Evidenz gefunden. Die Annahme ist aber nicht unüblich (vgl. etwa Kalter und Kogan 2006: 261f.), wird implizit durch empirische Analysen gestützt (vgl. Hunkler 2010: 240; Kalter 2006: 154) und auch die folgenden Ausführungen zu den vergleichsweise wenigen Ausbildungsplätzen in Unternehmen, die durch Personen mit Migrationshintergrund geführt werden, deuten in diese Richtung.

Zusätzlich zu den bisher diskutierten Nachteilen durch weniger soziale Kontakte in die Aufnahmegesellschaft könnten sich eigenethnische Kontakte zusätzlich negativ auswirken, wenn sie dazu führen, dass statt einer Investition in tertiäre Bildung (Ausbildung oder Hochschulstudium) ethnische Optionen in Betracht gezogen werden. Das Entstehen und die Wirkung von ethnischen Ökonomien ist komplex (siehe etwa Portes 1987); zumindest in Bezug auf duale Ausbildung in Deutschland dürften ethnische Opportunitäten allerdings eher ein Problem als eine Chance darstellen. Das liegt erstens daran, dass Unternehmen, die von Personen mit Migrationshintergrund geführt werden, eher selten Ausbildungsplätze anbieten. Während die Ausbildungsbetriebsquote²⁶ je nach Betriebsgröße zwischen 15% bei Kleinstbetrieben mit maximal neun Beschäftigten und 85% bei Großunternehmen schwankt (BIBB 2010a), liegt sie bei ethnischen Unternehmern maximal bei 15% (griechische Unternehmer: 6%; italienische Unternehmer: 9%; türkische Unternehmer: 15%; vgl. Leicht et al. 2005). Gemessen an ihrer durchschnittlichen Größe von nur vier bis fünf Beschäftigten ist das allerdings auch nicht überraschend und fast vergleichbar mit den Kleinstbetrieben insgesamt. Die gleiche Studie zeigt aber auch, dass sich ethnische Betriebe überwiegend in den Sektoren Gastgewerbe, Handel und sonstige Dienstleistungen finden (mehr als 50% bei allen Gruppen). Insgesamt ist bei der geringen Betriebsgröße und dem Sektorenschwerpunkt in

²⁵ Wenn diese spezielle Netzwerkzusammensetzung bei den türkischen Migranten ein Ergebnis ethnischer Präferenzen oder Ausgrenzungen seitens der einheimischen Bevölkerung wäre, müsste sie bei „ethnische Faktoren“ verortet werden. Hier wird implizit angenommen, dass die ethnisch orientierten Netzwerkstrukturen an dem vergleichsweise hohen Anteil an türkischen Migranten in Deutschland liegen.

²⁶ Die Ausbildungsbetriebsquote ist der prozentuale Anteil der Ausbildungsbetriebe an allen Betrieben.

ethnischen Ökonomien also von weniger Ausbildungsmöglichkeiten und zudem von eher unterdurchschnittlich dotierten Positionen mit eingeschränkten Aufstiegsmöglichkeiten auszugehen.

2.4.2.3 Kulturelles Kapital

Der Begriff kulturelles Kapital geht auf Bourdieu zurück und meint die „Vertrautheit mit der dominanten Kultur, insbesondere das Verstehen und Benutzen von ‚gebildeter‘ Sprache“ (Sullivan 2001: 893, Übersetzung CH). Bourdieu (1983: 2) unterscheidet drei Zustandsformen von kulturellem Kapital: erstens den in dauerhafte Dispositionen verinnerlichten „inkorporierten“ Zustand, zweitens den „objektivierten Zustand, in Form von kulturellen Gütern“ und drittens den „institutionalisierten Zustand“, etwa schulische Titel. Ansonsten bleibt das Konzept im Unklaren (siehe auch Sullivan 2001: 896). Operationalisiert wird es wegen der nicht sehr präzisen Definition auf vielfältige Weise (ebd.). In deutschen Studien findet sich oft die zweite Dimension der kulturellen Güter, etwa anhand der Anzahl der Bücher im Haushalt. Auch die Häufigkeit von kulturellen Aktivitäten (Theaterbesuche und ähnliches) findet sich in vielen Fragebögen und soll vermutlich als Indikator für inkorporiertes kulturelles Kapital dienen (beispielsweise Klein, O. und Biedinger 2009). Etwas klarer als in den diversen Originaltexten ist Essers Definition von inkorporiertem Kulturkapital (Esser 2000a: 226f.). Kulturelle Kompetenz ist „(...) die Fähigkeit zur sicheren, souveränen und in seinem Rahmen auch verfeinerten und innovativen Beherrschung eines bestimmten kulturellen – ästhetischen, kognitiven, linguistischen und sozialen – Codes, sowie der überlegenen, kreativen und zuweilen strategisch genutzten, ironisch gemeinten oder subtil distanzierenden Ausführung des dazu gehörenden Programms des Handelns, etwa in Mimik, Gestik und Rhetorik.“

Da die kulturellen Codes der Aufnahmegesellschaft relevant sind (mit Ausnahme weniger ethnischer Nischen) und die Internalisierung und Habitualisierung der Habits oder Codes hauptsächlich in der Familie stattfindet (ebd.: 227), ergibt sich eine besondere Relevanz für die Erklärung ethnischer Unterschiede und zwar auch (noch) für die zweite Generation. So argumentiert Kalter (2006), ähnlich wie oben bei den Sprachfähigkeiten, dass Nachteile in Aufnahmeland-spezifischem kulturellen Kapital erstens auf dem Arbeitsmarkt relevant sein können und diese sich ebenfalls durch soziale Vererbung auf die Folgegeneration(en) übertragen können (Kalter 2003: 69). Für den Übergang in Ausbildung können Aufnahmeland-spezifische kulturelle Kompetenzen beispielsweise beim Signalisieren von „symbolischen Ressourcen“ wie „Fleiß [sic], Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt“ bedeutsam werden (vgl. Haeblerlin et al. 2004b: 20). Relevant dürfte kulturelles Kapital vor allem auch beim Anfertigen von Bewerbungsunterlagen sowie natürlich in persönlichen oder telefonischen Vorstellungsgesprächen sein.

gesprächen sein. Wie oben bei den Sprachfähigkeiten ist zudem vorstellbar, dass kulturelles Kapital für bestimmte Positionen direkt die Produktivität beeinflussen kann, etwa in Positionen mit Kundenkontakt. Mit demselben Argument kann angenommen werden, dass kulturelles Kapital die Nutzung anderer Humankapitalbestandteile ermöglicht oder erleichtert.

Einige Autoren ordnen dem Konzept des kulturellen Kapitals, neben den in der Aufnahmegesellschaft relevanten Habits oder Codes, auch das Wissen beziehungsweise Informiertheit über das Bildungssystem zu (etwa Erikson und Jonsson 1996: 22; siehe auch den Überblick bei Becker, B. 2010: 8). Demnach wären die in den nächsten beiden Abschnitten diskutierten Mechanismen als Teil des kulturellen Kapital Mechanismus zu sehen. Diese Zuordnung widerspricht aber der zentralen Eigenschaft von Kulturkapital, das „grundsätzlich *körpergebunden* [ist] und Verinnerlichung (incorporation) voraussetzt“ (Bourdieu 1983: 186, Hervorhebung im Original). Das Wissen über die Struktur des Bildungssystems und die realistischen Chancen bestimmte Bildungsabschlüsse zu erreichen sowie der optimale Zeitpunkt für eine Bewerbung für einen dualen Ausbildungsplatz kann aber auch ohne eine solche Internalisierung erlangt werden. Daher werden sie hier getrennt diskutiert, wobei eine gewisse Analogie der Argumentation natürlich offensichtlich ist.

2.4.2.4 Fehlendes Wissen über das Bildungssystem und höhere Aspirationen für Hochschulbildung

Schuchart und Maaz (2007) zeigen, dass die Vorstellungen über die Bildungskarriere ihrer Kinder bei Migranteneltern im Vergleich zu deutschen Eltern tendenziell unbeeinflusst vom Kontext des Bundeslandes und den damit einhergehenden Unterschieden in der Restriktivität der Qualifizierungsbedingungen sind. Zudem finden die Autoren bei Migranteneltern höhere Aspirationen im Hinblick auf höhere sekundäre Schulabschlüsse (ebd.). Sie 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 Berufsbildung. Bei diesem Argument bleibt allerdings unklar ob unbeobachtete Heterogenität, tatsächliche oder antizipierte Diskriminierungen Ursache der (wahrgenommen) schlechteren Chancen sind. Auch die an der Stelle zitierte Studie von Seibert (2005) lässt hier keinen eindeutigen Schluss zu. Neben dem ebenfalls plausiblen Argument der Sicherung eines Wettbewerbsvorteils verweist die Analyse auf zwei weitere potenziell relevante Erklärungsmechanismen für die niedrigeren Übergangsraten von Migranten in die duale Ausbildung – fehlendes Wissen über das Bildungssystem sowie Aspirationen für höherer tertiäre Bildungsabschlüsse.

Die scheinbare „Ignoranz“ der bundeslandspezifischen Bedingungen kann meines Erachtens auch auf fehlendes oder zumindest unvollständiges Wissen über

das Bildungssystem insgesamt gedeutet werden. Mit dem nötigen Wissen über die vielen möglichen Wege, die das deutsche Schulsystem bietet und welche Abschlüsse eine gute Positionierung auf dem Arbeitsmarkt erleichtern, findet sich vermutlich für fast jedes Begabungsniveau eine optimale Bildungsstrategie. Dazu ist erstens Wissen über die Gesamtstruktur des Bildungssystems notwendig. Welche Abschlüsse sind an den verschiedenen Schulformen möglich und welche Eingangsvoraussetzungen gibt es jeweils? Sind die Eingangsvoraussetzungen im möglicherweise naheliegenden Nachbarbundesland günstiger? Zu diesem generellen Wissen gehört auch, dass es die Alternative beruflicher Bildung gibt und dabei duale Ausbildungen in Betrieben die durchschnittlich besten Ausgangsvoraussetzungen für eine erfolgreiche Platzierung am Arbeitsmarkt darstellt. Zweitens ist für einen erfolgreichen Übergang in duale Ausbildung spezifisches Wissen relevant. Dazu gehört Wissen über die strategische Wahl von Ausbildungsfächern und etwa dem Bewerbungszeitpunkt, die in den nächsten Abschnitten ausführlich dargestellt werden. Fehlt dieses spezifische Wissen könnte dies in einem immer komplexeren und sich insbesondere im Hinblick auf das Übergangssystem ausdifferenzierenden Bildungssystem nachteilig sein (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008: 154; Friedrich, M. et al. 2008: 63, allgemein Erikson und Jonsson 1996: 26).

Neben möglicherweise fehlendem Wissen über die Struktur des Bildungssystems insgesamt, finden sich immer wieder Belege dafür, dass Migranteneltern höhere Aspirationen haben. Ausgehend von der durchschnittlich niedrigeren sozialen Herkunft der Migranteneltern und der These des Statuserhaltungsmotives, die besagt, dass Familien Bildungsentscheidungen so treffen, dass Kinder mindestens die Statusposition der Eltern erreichen können (vgl. Stocké 2007), könnte man eigentlich vermuten, dass die Aspirationen von Migranteneltern eher niedriger sind, als bei der deutschen Vergleichsgruppe. Aus dem Wisconsin Modell können ähnliche Vorhersagen abgeleitet werden. Hier wird auf den zentralen Einfluss signifikanter Bezugsgruppen auf Bildungsaspirationen und Einstellungen hingewiesen (Sewell et al. 1969). Sind die Bezugsgruppen ethnisch homogen(er), sollten auch hier tendenziell niedrigere Aspirationen für Personen mit Migrationshintergrund erwartet werden. Empirisch zeigen Roth und Kollegen (2010: 201) allerdings, dass Migranteneltern signifikant höhere realistische Aspirationen bezüglich eines Studienabschlusses haben, als die einheimische Vergleichsgruppe (siehe auch die Übersicht und Ergebnisse in Schuchart und Maaz 2007). Dies trifft insbesondere auch auf türkische Mütter zu (Roth et al. 2010). Es existieren mehrere Erklärungsmuster für diesen Effekt (ebd.), etwa überdurchschnittlicher Optimismus, eine Übertragung der Migrationsmotivation der Eltern (die ihr Heimatland verlassen haben, um es im Zielland zu etwas zu bringen, dies aber oft nicht erreichen konnten) auf die Kinder oder fehlendes Wissen über das Bildungssystem im Zielland und insbesondere die Anforderungen für höhere tertiäre Bildungsgänge. Bislang konnte allerdings für keine der Erklärungen gezeigt werden, dass die Unterschiede im Aspirationsniveau zwischen Migranten und Einheimischen darauf zurückzuführen

sind (siehe die ausführliche Übersicht von Becker, B. 2010: 23). In Verbindung mit zu vermutenden Neigungen zu Investitionen in allgemeine Bildungsgänge (vgl. Abschnitt 2.4.2.5) sollten die höheren Aspirationen von Migranteneltern den Übergang in duale Ausbildung subjektiv unattraktiver machen.

2.4.2.5 Rückkehrmotivation und Investition in allgemeine Bildungsgänge

Eine weitere Erklärung für die empirisch beobachteten höheren Aspirationen könnte aus latenten Rückkehrabsichten resultieren. Es wird vermutet, dass verstärkte Aspirationen zu allgemeinen Bildungsgängen (Hochschule) und gegen das duale System vorliegen, weil in den klassischen Herkunftsländern kein vergleichbares berufliches Bildungssystem vorhanden ist und somit die darin erworbenen Abschlüsse nicht in gleichem Ausmaß transferiert werden können als es für Universitätsabschlüsse der Fall ist. Kalter (2005: 307) argumentiert beispielsweise, dass eine Rückkehrmotivation einen kleineren Renditezeitraum der Aufnahmeland-spezifischen beruflichen Ausbildung impliziert und sich dadurch die Investitionsneigung bei Migranten senken könnte (vgl. auch Dustmann 1993), selbst wenn sie ihre Rückkehrmotivation selten in die Tat umsetzen (vgl. Lex 1997: 60). Ein von den bereits im letzten Abschnitt diskutierten Aspirationen für höhere tertiäre Bildung unabhängiger Effekt ergibt sich aus der Perspektive der Arbeitgeber. Ist mit einer Rückkehr in das jeweilige Herkunftsland zu rechnen, könnte dies die Neigung von Firmen in das Humankapital von Migranten zu investieren reduzieren (Kalter 2005: 307), da dann möglicherweise ein Teil der Auszubildenden mit Migrationshintergrund nicht längerfristig als Arbeitskraft zur Verfügung steht.

2.4.2.6 Der optimale Zeitpunkt der Bewerbung

In der Praxis dürfte das oben vereinfacht dargestellte mehrstufige Auswahlverfahren der Firmen²⁷ etwas komplizierter sein. Da es keine einheitliche Bewerbungsfrist für Ausbildungsstellen gibt, ist nicht von vorneherein klar, ob zu einem bestimmten Zeitpunkt alle relevanten Bewerbungen eingegangen sind. Ebenso werden gute Bewerber sehr wahrscheinlich von mehreren Firmen ein Ausbildungsangebot bekommen und könnten sich dann für ein anderes entscheiden. Es ist daher üblich mit sehr viel zeitlichem Vorlauf zumindest die ersten Ausbildungsverträge abzuschließen. Typischerweise wird die zumeist fixe Anzahl an Ausbildungsplätzen zumindest bei größeren Betrieben „rollierend“ vergeben. Das heißt

²⁷ Wie in Abschnitt 2.3.2 ausführlicher dargestellt, wird meistens eine Auswahl der Bewerber auf Basis ihrer Bewerbungsunterlagen zu Eignungstests eingeladen. Auf Basis der Eignungstest wird eventuell nur ein Teil der Bewerber zu persönlichen Vorstellungsgesprächen eingeladen. Aus dieser letzten Auswahl wird einem Bewerber ein Ausbildungsangebot gemacht.

zu bestimmten Zeitpunkten oder bei Erreichen einer bestimmten Anzahl an Bewerbungen, wird damit begonnen zumindest die ersten Ausbildungsplätze zu besetzen, während gleichzeitig weitere Bewerbungen eingehen. Daher könnte der Zeitpunkt der Bewerbung eine entscheidende Rolle spielen. Implizit weist diese Argumentation darauf hin, dass ein früher Bewerbungszeitpunkt vorteilhaft ist. Würden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt systematisch später um Ausbildungsstellen bewerben, könnte dies einen Teil der Nachteile erklären. Während die Anzahl an Bewerbungen und die Motivation regelmäßig untersucht wird (vgl. Kapitel 3), scheint der Zeitpunkt der Bewerbung bislang noch nicht systematisch untersucht worden zu sein.

Inwieweit möglicherweise spätere Bewerbungszeitpunkte von Migranten tatsächlich nur auf fehlendes Wissen über den Prozess der Auszubildendenrekrutierung zurückgeführt werden kann, ist dabei nicht eindeutig. Imdorf (2007b: 106) konstruiert, ausgehend von einer qualitativen Studie mit Schweizer Ausbildungsfirmen und Schulabgängern, ein durch Inländervorrang verursachtes „Teufelskreis“-Argument. 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 geographischen Raum bewerben; Ausbildungsbetriebe stellen aber bevorzugt Auszubildende aus dem näheren Umkreis ein. Drittens bewerben sie sich dann 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 zumindest damit kein hohes Interesse an einer bestimmten Ausbildung. Eigentlich sollte Imdorfs Teufelskreis Argument den ethnischen Faktoren zugeordnet werden, da als Ausgangspunkt ethnische Diskriminierungen vermutet werden. Wegen der Übersichtlichkeit der Darstellung und vor allem auch, weil die Erklärung über fehlendes Wissen, dass über die Generationen hinweg abnehmen sollte mindestens genauso plausibel aber deutlich simpler ist, wird diese Erklärung hier bei den migrationsspezifischen Faktoren eingeordnet.

2.4.2.7 Unvorteilhafte Berufswünsche

Ebenfalls resultierend aus der Migrationsbiographie der Eltern und den spezifischen Beschäftigungen, für die diese ursprünglich angeworben wurden, könnten sich Auswirkungen auf unvorteilhafte Berufswünsche ergeben: Jugendliche mit Migrationshintergrund geben genauso oft an, eine betriebliche Ausbildung anzu-

streben wie deutsche Jugendliche (56 vs. 58%, Friedrich, M. 2006: 8); was nicht vollständig in Einklang mit den offensichtlich deutlich höheren Aspirationen ihrer Eltern zu bringen ist (vgl. Abschnitt 2.4.2.4 oben). Wenn sie allerdings Präferenzen für bestimmte Berufsfelder von ihren Eltern „erben“ (vgl. Diehl et al. 2009: 51) – wie es 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 hervorrufen.

Eine gute Darstellung des Simpson's Paradox, die im Folgenden auf den Ausbildungsmarkt übertragen wird, findet sich bei Blank und Kollegen (2004: 139). Zur Illustration 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 dagegen nur 20 Ausbildungsstellen. Verteilen sich 200 Bewerber gleichmäßig auf diese zwei Ausbildungsgänge (jeweils 100 Bewerber für Ausbildung A und B), werden alle 70 Stellen besetzt. Die Chance einen Ausbildungsplatz zu bekommen, sind für die Bewerber auf Ausbildung A allerdings 50% für Ausbildung B dagegen nur 20%. 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 den 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 Ausbildung 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%, die für einen Ausbildungsplatz B weiterhin bei 20%. Da sich die beiden Gruppen aber extrem ungleich auf die beiden Ausbildungsgänge verteilen, sind die gruppenspezifischen Erfolgsaussichten auf einen Ausbildungsplatz sehr unterschiedlich. Während 47 ($90 * 0,5 + 10 * 0,2$) Personen aus Gruppe 1 einen Ausbildungsplatz bekommen, sind es bei Gruppe 2 nur 23 ($10 * 0,5 + 90 * 0,2$). Das Simpson's Paradox ist also ein Paradebeispiel eines „omitted variable bias“ (ebd.). Wenn nicht bekannt ist, dass Gruppe 2 sich deutlich häufiger auf eine Ausbildung bewirbt, bei der die Annahmerate ungünstiger ist, würde man bei diesen unterschiedlichen Erfolgsraten sofort auf mögliche Unterschiede in Humankapital oder sonstigen Ressourcen schließen. Wenn für diese Ressourcen multivariat kontrolliert wird, die Unterschiede aber natürlich nicht komplett damit erklärt werden können, 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.

Unterscheiden sich Berufswünsche also systematisch wären unter Umständen nicht etwa Diskriminierungen für die geringeren Übergangsraten von Migranten in 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 (siehe auch Abschnitt 2.4.2.4 oben) und die Vielzahl von teilweise sehr ähnlichen aber mehr oder weniger überlaufenen Ausbildungsberufen verstärkt werden. Es gibt einige Hinweise auf spezifische Berufswünsche sowohl auf der Geschlechter-Dimension als auch bezüglich des Migrationsstatus (etwa Granato, M. 2003: 476; Jeschek 2002; Konietzka 2010; Siegert 2009). Beispielsweise wertet Siegert (2009) mehrere amtliche Statistiken (Berufsbildungsstatistik, Statistik der beruflichen Schulen sowie den Mikrozensus) aus und findet, dass sich ausländische Jugendliche (noch immer) auf wenige Ausbildungsberufe konzentrieren, die oft zudem „nur begrenzte Aufstiegs- und Einkommensperspektiven bieten“ (Siegert 2009: 6). Das sind bei männlichen Migranten eher handwerkliche Berufe, bei Frauen findet eine Konzentration auf Dienstleistungsberufe statt (Konietzka 2010: 287). Diese Selbstselektionen auf bestimmte Ausbildungsberufe wurden meines Wissens bislang aber noch nicht direkt in Beziehung zu Annahmeraten gesetzt, so dass nicht klar ist, ob diese Selbstselektionen zu den ungleichen Übergangschancen beitragen.

2.4.2.8 Die Kombination von Berufswunsch und Schulabschluss

Bestimmte Berufswünsche können auch in Kombination mit bestimmten Schulabschlüssen oder Schulnoten unvorteilhaft sein. Haeberlin und Kollegen (2004b) argumentieren auf Bourdieu zurückgehend, 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“ (ebd.: 16). Mit unterdurchschnittlichen Schulnoten oder etwa „nur“ einem Hauptschulabschluss, kann es daher sinnvoll sein, sich für Ausbildungen zu bewerben, bei denen die ausbildenden Firmen Schulnoten beziehungsweise Abschlüsse als weniger gute Indikatoren für Produktivität ansehen (vgl. auch die Studie von Imdorf 2007b, c).

Ein damit eng verwandter Erklärungsmechanismus ist das Ignorieren der schon oben in Abschnitt 2.1 ausführlich beschriebenen üblicherweise erwarteten Schulabschlüsse für bestimmte Ausbildungsberufe. Werden diese Erwartungen systematisch ignoriert und bewerben sich Migranten mit Haupt- oder Realschulabschluss für Ausbildungsplätze für die normalerweise Abiturienten eingestellt werden, kann dies nachteilige Übergangsraten verursachen. Eine Ursache hierfür könnte die in Abschnitt 2.4.2.4 diskutierte Vermutung über mangelndes Wissen über das deutsche Bildungssystem sein.

2.4.2.9 Unternehmensgröße und eingesetzte Auswahl-Verfahren

Aus der Unternehmensgröße beziehungsweise genauer aus den damit variierenden Auswahl- und Screening-Verfahren kann ein ähnliches Argument abgeleitet werden. Je mehr Auszubildende eingestellt werden, desto wahrscheinlicher ist ein standardisierter und formalisierter Auswahlprozess (etwa Haeberlin et al. 2004a: 66). Ab einer bestimmten Unternehmensgröße dürfte es zudem eigens abgestellte Mitarbeiter oder Abteilungen geben, die auf das Erfassen von Bewerbungen für den weiteren Auswahlprozess spezialisiert sind, aber nicht in die endgültige Entscheidung eingebunden sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass in systematischen und formalisierten Auswahlprozessen unfair oder „statistisch diskriminierend“ ausgewählt wird, ist daher zumindest beim ersten Durchsehen der eingehenden Bewerbungen vermutlich geringer. Damit könnte es für Schulabgänger mit Migrationshintergrund unter Umständen einfacher sein die „erste Hürde“ zu nehmen als bei kleineren Betrieben, in denen nur eine oder wenige Personen ohne standardisierte Vorgehensweise mögliche Kandidaten für Vorstellungsgespräche oder Eignungstests auswählen. Theoretisch kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die durch Formalisierung vermiedenen Prozesse bei den späteren Auswahlritten doch noch auftreten.

Dieser vermutete Zusammenhang scheint im Bereich des Ausbildungsübergangs noch nicht Fokus empirischer Untersuchungen gewesen zu sein. Allerdings findet sich der erwartete Zusammenhang in einem Feldexperiment zur Vergabe von Praktikumsplätzen, dass in Abschnitt 3.8 noch ausführlicher dargestellt wird. Da Praktikumsplätze überwiegend von größeren Firmen angeboten werden (mit 500 und mehr Mitarbeiter) und keine zufällige Auswahl stattfand, sondern auf alle Stellenanzeigen in bestimmten Zeiträumen geantwortet wurde (vgl. Kaas und Manger 2010: 5), kann nicht eindeutig auf den vermuteten Mechanismus geschlossen werden.

Um Hinweise auf möglicherweise ähnliche Effekte im Bereich der Vergabe von Ausbildungsplätzen zu bekommen, wurde aus den Kurzprotokollen der qualitativen Betriebsumfragen von Schaub (1991) ein Datensatz extrahiert. Die in Abbildung 2 dargestellte einfache bivariate Analyse zeigt den erwarteten Zusammenhang jedoch nicht. Je größer die Betriebe operationalisiert anhand der Anzahl ihrer Beschäftigten sind, desto weniger ausländische Auszubildende wurden eingestellt. Der negative Zusammenhang ist allerdings sehr schwach und nicht signifikant. Einschränkung muss gesagt werden, dass die Auswahl der befragten Betriebe und Gesprächspartner (Geschäftsführer, Ausbildungsleiter, Betriebsräte) offensichtlich nicht zufällig war. Die wenigen weiteren kodierbaren Variablen²⁸ und auch die Aufnahme der wenigen

²⁸ Kodierbar waren das Bundesland (Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen), die Branche (Handel, Industrie, Handwerk), der Gesprächspartner (vgl. Haupttext) sowie die absolute Anzahl der Auszubildenden.

Betriebe mit mehr als 1000 Mitarbeitern führen zu keinen substantiell anderen Ergebnissen, als die bivariate Darstellung in Abbildung 2.

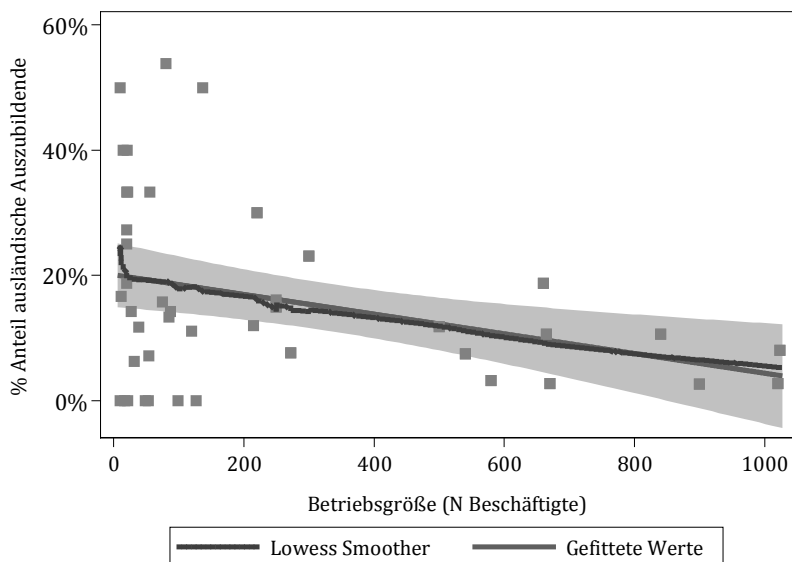


Abbildung 2: Anteil ausländischer Auszubildender nach Betriebsgröße basierend auf der Betriebsumfrage von Schaub (1991)²⁹

2.4.2.10 Regionale Konzentration von Migranten und Mobilitätsbereitschaft

Ebenfalls aus der Migrationsbiographie der Eltern kann ein weiteres „Matching“-Argument über die *regionale und lokale Konzentration* der Migranten in Gebieten mit starkem Konkurrenz-Umfeld in Deutschland abgeleitet werden: Im Vergleich zu allen anderen Stufen des deutschen Bildungssystems ist die Konkurrenzabhängig-

²⁹ Eigene Darstellung basierend auf aus den Kurzprotokollen der Gespräche mit Betrieben kodierten Information in Schaub (1991: 131ff.); N=58 Betriebe. Die gefitteten Werte und das dazugehörige grau hinterlegte 95% Konfidenzintervall basieren auf einer bivariaten linearen Regression; der Lowess Smoother basiert auf einer Serie lokal gewichteter Regressionen und kann daher auch den nicht linearen Verlauf bei den sehr kleinen Betrieben abbilden.

keit beziehungsweise der Marktcharakter des Berufsbildungssystems insbesondere bei dualen Ausbildungen sehr hoch (vgl. Hillmert 2010: 93; Konietzka 1999: 60ff.). Bogai und Kollegen (2008: 5) zeigen beispielsweise, dass das regionale Ausbildungsplatzangebot und die regionale Bevölkerungsdichte eine große Rolle spielen. So ist etwa das Ausbildungsplatzangebot in Ostdeutschland vergleichsweise niedrig, aber auch in manchen westlichen Bundesländern – etwa Nordrhein-Westfalen – gibt es relativ gesehen zu 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 solchen kritischen Gebieten: in multiethnischen Wohnvierteln westdeutscher Großstädte mit mehr als 100.000 Einwohnern (etwa Häußermann und Kapphan 2008: 19). Wieder sind es insbesondere türkische aber auch aus der ehemaligen Sowjetunion stammende Doppelstaatler, die häufiger in diesen Städten zu finden sind (Friedrich, L. 2008: 60; Babka von Gostomski 2010a: 142).

Im Rahmen der Hamburger ULME Studie konnte solche Angebots-Nachfrage-Effekte relativ direkt gezeigt 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. Dadurch haben leistungsschwache Hamburger Jugendliche einen vergleichsweise schweren Stand auf dem Ausbildungsmarkt. Einschränkend muss jedoch erwähnt werden, dass im Rahmen des ULME-Projektes die eingestellten Auszubildenden (und Berufsfachschüler) untersucht wurden und nicht alle Bewerber auf (duale) Ausbildungsstellen.

Wenn zu der Konzentration von Migranten in Regionen mit hoher Nachfrage nach Ausbildungsplätzen eine reduzierte *Mobilitätsbereitschaft* dieser Population angenommen wird, hervorgerufen durch den Wunsch in der Nähe der Familie zu bleiben (vgl. Janßen und Polat 2006), könnte dies den Effekt noch verstärken. Leistungsschwache Schulabgänger ohne Migrationshintergrund könnten beispielsweise auf weniger nachgefragte Ausbildungsstellen im Umland ausweichen, während für Familien denen räumliche Nähe wichtiger ist, diese Option als weniger attraktiv erscheint.

2.4.3 *Ethnische Faktoren: Diskriminierung*

Neben den im Weiteren diskutierten verschiedenen Diskriminierungen durch ausbildende Firmen, könnten auch *wahrgenommene* Diskriminierungen relevant sein. Solche angenommenen Diskriminierungen könnten die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, herabsetzen und somit

das Entscheidungsverhalten beeinflussen (vgl. die allgemeine Darstellung der für Bildungsentscheidungen relevanten Entscheidungsparameter in Abschnitt 2.3.1). Eine komplexere Argumentationslinie zielt auf die Interpretation von schulischem Misserfolg als Folge von Diskriminierungen ab (angelehnt an Skrobanek 2007, 2009b). Zur Aufrechterhaltung einer positiven sozialen Identität könnte eine (Re-)Ethisierung befördert werden, welche zu einer Abwertung der Wichtigkeit von Schul- beziehungsweise Ausbildungszertifikaten führt. Skrobanek untersucht mit Daten des DJI-Übergangspanels die Entstehung von wahrgenommener Diskriminierung und findet substantielle Effekte der Platzierung an der Schwelle Schule-Ausbildung auf wahrgenommene Diskriminierung. Die kausale Richtung der Einflüsse ist allerdings schwer interpretierbar (vgl. Skrobanek 2007: 177).

2.4.3.1 Statistische Diskriminierung

Die besondere Relevanz von *tatsächlichen* statistischen Diskriminierungen für den Zugang zu dualer Ausbildung resultiert aus den in Abschnitt 2.3.2 dargestellten vergleichsweise wenig aussagekräftigen Entscheidungsgrundlagen aus Sicht der Firmen. Neben Schulabschlüssen und Schulnoten liegen vermutlich erst auf einer zweiten Auswahlstufe spezifischere Indikatoren wie Eignungstestresultate vor. Dies ist der Ausgangspunkt der Modelle *statistischer Diskriminierung*, die auf die Arbeiten von Phelps (1972) und Arrow (1973) zurückgehen. Hier wird von unvollständig informierten Arbeitgebern ausgegangen, die durch vergangene Erfahrungen Wissen über die *statistische Verteilung* von Produktivitäten besitzen (die sogenannten „beliefs“; hieraus abgeleitet ist der Begriff „Annahmen“ bei den tertiären Firmeneffekten in Abbildung 1). Das Testwertmodell³⁰ statistischer Diskriminierung nimmt an, dass Informationen bezüglich der interessierenden Produktivität über Kombinationen von Signalen übertragen werden, wobei diese Signale für eine Gruppe weniger aussagekräftig sind als für eine andere (für eine ausführlichere formale Darstellungen siehe Cain 1986: 724). Als Signal kann prinzipiell jede Gruppenzugehörigkeit, aber auch ein Einstellungstest oder ein 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 die „diskriminierte“ Gruppe weniger aussagekräftig oder „reliabel“, um in der Testlogik zu bleiben. Gründe für die schwächere Aussagekraft gleichwertiger Signale von Migranten könnte ihr Minderheitenstatus sein: Arbeitgeber haben weniger Erfahrung mit dieser Bewerbergruppe.

³⁰ Das Modell der „simplen statistischen Diskriminierung“, dass mit Produktivitätsdifferenzen zwischen Gruppen argumentiert und das „Varianzbasierte statistische Diskriminierungsmodell“ werden hier nicht behandelt, da diese Modelle ohne Zusatzannahmen nicht in der Lage sind Ungleichheit zu erklären (vgl. Kalter 2006: 146).

Rationale Arbeitgeber sollten ihre Entscheidung umso stärker von individuellen Signalen abhängig machen, je höher die Aussagekraft der Signale für die tatsächlich interessierende Produktivität ist. Je weniger aussagekräftig die individuellen Signale sind, desto eher wird auf die sogenannten „beliefs“ über die durchschnittliche Produktivität der Mitglieder einer Gruppe zurückgegriffen. Diese Wahrnehmungen werden im ökonomischen Standardmodell als korrekt angenommen, da Arbeitgeber mit verzerrten Annahmen über die durchschnittliche Produktivität aus dem Markt gedrängt werden. Daher werden die „beliefs“ über die durchschnittliche Produktivität vorerst als gleich für verschiedene Gruppen angenommen (ansonsten würde man von tatsächlichen Unterschieden in der Produktivität ausgehen, die wiederum erklärungsbedürftig sind). Bewerber aus der Gruppe, der die höhere Reliabilität ihrer individuellen Testwerte zugeschrieben wird, haben damit unter bestimmten Umständen³¹ bessere Chancen für eine Position ausgewählt zu werden. Das gleiche Signal sollte sich also ethniespezifisch unterschiedlich auswirken. Statistische Diskriminierung nach diesem Modell ist keine Diskriminierung im Sinne eines nicht objektiv begründbaren Verhaltens gegenüber einer Gruppe (vgl. Becker, G. S. 1957 (1971): 13), sondern im Gegenteil eine rationale Reaktion auf die Unsicherheit über die tatsächliche individuelle Produktivität. Umstritten ist, inwieweit das Testwertmodell statistischer Diskriminierung bei nicht verzerrten statistischen „beliefs“ tatsächlich Ungleichheit erklären kann (etwa England und Lewin 1989: 243 sowie Kalter 2006: 146 versus Hunkler 2009). Simulationen zeigen, dass das Modell unter bestimmten Randbedingungen bei Einstellungsprozessen zu Ungleichheit führen kann, während Gruppenungleichheit in Löhnen tatsächlich nicht damit erklärt werden kann (Hunkler 2009). Inwieweit es realistisch ist, von korrekten statistischen „beliefs“ überhaupt auszugehen, ist ebenfalls eine interessante Frage (vgl. Hunkler 2008: 17ff.).

Trotz der zumindest nicht vollständig geklärten Frage, inwieweit die auf Phelps (1972) zurückgehende Formalisierung des Testwertmodells statistischer Diskriminierung Ungleichheit bei Einstellungsprozessen erklären kann, sind die oben skizzierten Grundannahmen und Mechanismen des Modells insbesondere für die Erklärung ethnischer Unterschiede bei dem Übergang in duale Ausbildung sehr plausibel. Wie schon eingangs erwähnt ist die Informationsbasis aus Arbeitgeber-sicht sehr unvollständig. Zudem stellen alle Migrantengruppen in Deutschland, auch die zahlenmäßig große Gruppe der Personen mit türkischem Migrationshintergrund, eine Minderheit dar. Daher haben Arbeitgeber weniger Erfahrungen und könnten daher die Aussagekraft von individuellen Signalen niedriger einschätzen. Zudem kann man davon ausgehen, dass auch die „beliefs“ über die durchschnittliche Produktivität einer Gruppe keine aktuell korrekte Wahrnehmung darstellen

³¹ In der Originalformalisierung muss das individuelle Signal höher als die mittlere wahrgenommene Produktivität der Gruppe sein. Niedrigere Signale sind dagegen für die Gruppe nachteilig, für die eine höhere Reliabilität der Signale angenommen wird (vgl. Hunkler 2009).

sondern der Realität insofern „hinterherhinken“ als sie aus den vergangenen Erfahrungen mit den Mitgliedern einer Gruppe gelernt werden. Zieht man in Betracht, dass die erste Generation der Einwanderer aus den klassischen Anwerbeländern eine Selektion mit vergleichsweise niedriger Bildung darstellt, sind auch aus dem zweiten Bestandteil der Gleichung Nachteile für Bewerber mit Migrationshintergrund ableitbar. Auch wenn der direkte Nachweis statistischer Diskriminierung nach dem Testwertmodell bislang nur mit Hilfe experimenteller Designs möglich ist (vgl. Abschnitt 3.8), handelt es sich prinzipiell um einen plausiblen Erklärungsmechanismus.

2.4.3.2 Taste Diskriminierung

Von der auf Informationsdefiziten beruhenden statistischen Diskriminierung zu unterscheiden sind diskriminierende Einstellungen und Präferenzen im Sinne von Beckers „Tastes“. Hier wird davon ausgegangen, dass Arbeitgeber zusätzlich zur Produktivität beziehungsweise 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, G. S. 1957 (1971): 40). Becker spricht zwei Ursachen für solche Tastes an: Erstens Ignoranz gegenüber den wahren Produktivitäten eines Bewerbers und stattdessen eine Bewertung auf Basis der Gruppenzugehörigkeit und zweitens Vorurteile im Sinne von Präferenzen (Becker, G. S. 1957 (1971): 16). Das „Ignoranz“ Argument in Beckers Ausführungen von 1957 erinnert sehr stark an das Mittelwertmodell statistischer Diskriminierung³², auf das oben auch aus Platzgründen nicht eingegangen wurde. Ursachen von negativen, eine bestimmte Gruppe betreffenden „Einstellungen“ können somit auch *verzerrte* statistische „beliefs“ oder eben Stereotype beziehungsweise Vorurteile sein. Unabhängig von den Ursachen steht die Verfolgung von Taste-Präferenzen im Gegensatz zu dem unterstellten Gewinnmaximierungsmotiv von Unternehmen. Diesen würden mögliche Gewinne entgehen, wenn ein besserer Bewerber wegen seines Migrationshintergrundes nicht eingestellt wird. Unter Standardbedingungen sollten Betriebe in denen Akteure solche diskriminierende Präferenzen verfolgen daher vom Markt verdrängt werden.

Man könnte nun argumentieren, dass die Einstellung von Auszubildenden wegen deren (noch) geringen Fähigkeiten und Produktivitätsbeitrag für den Unternehmensgewinn vernachlässigbar ist (vgl. auch Diehl et al. 2009). Analog dazu könnten in kapitalintensiven Branchen die durch Taste-Diskriminierung höheren Personalkosten weniger ins Gewicht fallen und durch bessere Entscheidungen in

³² Übersichten der drei Hauptmodelle statistischer Diskriminierung finden sich in Kalter (2003: 101ff.) oder Hunkler (2008: 14ff.).

anderen Bereichen, etwa bei der Kapitalbeschaffung, kompensiert werden. Ein weiterer partieller „Ausweg“ aus den sich widersprechenden Präferenzen (für den Gewinn versus dem Vorziehen bestimmter Gruppen) könnte darin liegen, dass solche Präferenzen möglicherweise nur dann umgesetzt werden, wenn sich die verschiedenen Bewerber nicht sehr deutlich im Hinblick auf ihr produktives Potenzial unterscheiden. Durch eine gute Ausbildung könnten diese kleineren Unterschiede in den Fähigkeiten dann „behoben“ werden. Damit würden die Auswirkungen auf den Unternehmensgewinn minimiert. Gleichzeitig würden die Mitglieder bestimmte Gruppen zwar auf niedrigerem Niveau jedoch persistent diskriminiert werden. Insgesamt erscheint das Vorliegen von Taster Diskriminierungen trotzdem schwerer begründbar als statistische Diskriminierung, kann aber, wie auch statistische Diskriminierung, abgesehen von experimentellen Untersuchungen nicht direkt nachgewiesen oder widerlegt werden.

2.4.3.3 Spatial Mismatch und Monopson Diskriminierung

Die „Spatial Mismatch“ Hypothese argumentiert, dass die Benachteiligung von Afroamerikanern in den USA teilweise durch die räumliche Distanz zwischen den überwiegend innenstädtischen Wohngebieten dieser Gruppe und den weitaus lukrativeren Arbeitsplätzen in der Peripherie der Städte zustande kommt (Raphael und Riker 1998). Dieser in Deutschland vermutlich eher regional vorliegende Mechanismus wurde oben in Abschnitt 2.4.2.10 ausführlich erläutert. Relevant kann in diesem Kontext auch eine unterschiedliche geographische Mobilität der Gruppen sein (ebd.). Bezüglich der Nachfrage nach Arbeit wird im Modell der Monopson Diskriminierung angenommen, dass Arbeitgeber unter gewissen Umständen genau solche, etwa aus unterschiedlichen Mobilitäten resultierenden, unterschiedlichen Angebotselastizitäten zwischen (unterscheidbaren) Gruppen von Arbeitnehmern ausnutzen können. Bei fehlendem Wettbewerb zwischen Arbeitgebern um Arbeitskräfte kann ein „Monopol“-Anbieter von Arbeit verschiedene Löhne für unterscheidbare Gruppen durchsetzen (Madden 1973: 69ff.). Bei der Besetzung von Ausbildungsstellen ist dies allerdings schwer vorstellbar. In vielen Fällen sind die Ausbildungsvergütungen detailliert in den entsprechenden Tarifverträgen festgesetzt, eine Ungleichbezahlung für die gleiche Ausbildung ist auch durch die gerade verschärfte Antidiskriminierungsgesetze schwer vorstellbar. Die niedrigeren Übergangsraten von Personen mit Migrationshintergrund in duale Ausbildung kann Monopson Diskriminierung zudem prinzipiell nicht erklären, da ein Arbeitgeber seine Marktmacht nach diesem Modell überhaupt nur dann ausnutzen kann, wenn die Personen mit niedrigerer Angebotselastizität zuvor eingestellt wurden.

2.4.3.4 „Symbolisches Kapital“

Neben den hier dargestellten Mechanismen führen die Autoren des Sachverständigenrates der Stiftungen zusätzlich noch „Symbolisches Kapital“ ein (SVR-Migration 2010: 161). Gemeint sind „Zuschreibungen und Erwartungen“, „wie etwa der gute Ruf einer Schule“, Vorurteile bezüglich Disziplin und Motivation oder vermutete Präferenzen von Geschäftskontakten. Diese Aspekte können größtenteils statistischer beziehungsweise Taste-Diskriminierung zugeordnet werden (statt dafür einen neuen Begriff zu verwenden). Bisher allerdings nicht erwähnt ist die Vermutung, dass der Ruf der Schule als Signal herangezogen werden könnte. Da der Ruf einer Schule maßgeblich durch die überwiegend im lokalen Umfeld wohnenden Schüler geprägt sein dürfte, ist die Einordnung schwierig. Man könnte diesen Aspekt bei den allgemeinen Mechanismen der sozialen Herkunft einordnen oder wie hier bei den ethnischen Faktoren, je nachdem ob die Schule einen schlechten Ruf durch den durchschnittlich niedrigen sozioökonomischen Status oder der ethnischen Zusammensetzung der Bevölkerung in der Umgebung hat.

Die Autoren des Berichtes vermuten weiterhin, dass die sonstigen Verdrängungsmechanismen, aufgrund des demographischen Wandels und dem damit eingehenden Rückgang des Arbeitsangebots, nach und nach zurückgehen werden, aber „symbolisches Kapital“ weiterhin zu Nachteilen führen könnte (ebd.: 161). Dieser Argumentation kann nicht ganz gefolgt werden. Zumindest Taste-Diskriminierungen³³ sollten ebenfalls zurückgehen, wenn sich die präferierte Gruppe der einheimischen Ausbildungsplatzbewerber durch demographisch induzierte Knappheit „verteuern“ würde. Ähnlich kann für die anderen Signale argumentiert werden. Unterstellt man rationales Arbeitgeberverhalten, würden Firmen ihre Screening-Mechanismen verbessern, sobald das Angebot an alternativen Kandidaten zurückgeht. Der einzige relevante Hinweis aus der Diskussion zu „symbolischem Kapital“ ist damit die Vermutung, dass der Ruf der Schule möglicherweise als Signal verwendet wird. Tatsächlich finden sich in den Analysen mit den Westwerk Rekrutierungsdaten teilweise deutliche Effekte der besuchten Schule, allerdings können diese auch auf alternative Mechanismen zurückgeführt werden (vgl. Abschnitt 6.1.4.2).

2.4.3.5 Institutionelle Diskriminierung

Die Komplexitäten des Ausländerrechts und der Beschäftigungsverfahrensverordnung bei der Übernahme von Auszubildenden ohne deutsche Nationalität nach Beendigung der Ausbildung (vgl. Abschnitt 2.1 oben) wurden bei der Diskus-

³³ Diese Argumentation bezieht sich auf mögliche Präferenzen von Geschäftskontakten (in Beckers Terminologie Kundenpräferenzen).

sion der speziellen Effekte zur Erklärung ethnischer Ungleichheiten bislang nicht behandelt. Üblicherweise werden zwei Motivationen zur Einstellung von Auszubildenden unterschieden. Firmen stellen Auszubildende entweder zur Deckung des prognostizierten zukünftigen Bedarfs an qualifizierten Fachkräften ein oder als geringqualifizierte Hilfskräfte, wenn ihre niedrigere Produktivität durch (in Relation zu Fach- oder anderen Arbeitskräften) noch niedrigere Lohnkosten rentabel ist (Franz et al. 2000: 59ff.). Je nach Ausbildungsfach kann von unterschiedlicher Produktivität von Auszubildenden während der Ausbildungszeit ausgegangen werden, beispielsweise sind die Nettokosten für Ausbildung im Handwerk niedriger als in Industrie und Handel (Franz und Zimmermann 2002: 416f.). Daher kann die Frage, welches Motiv für die Ausbildungsbereitschaft überwiegt, nicht allgemein beantwortet werden. Da die Übernahmeraten je nach Firmengröße und Fach zwischen 40 und fast 80 Prozent liegen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 283; Franz et al. 2000: 78; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 95), kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein substantieller Anteil an Firmen Ausbildung als Rekrutierungsinstrument sieht. Das nicht annähernd alle Auszubildenden übernommen werden, ist kein Gegenargument, da die Phase der Ausbildung als Phase des Screenings gesehen werden kann und die Nettokosten für Ausbildung als „Preis der Informationsbeschaffung“ über die Produktivität potenzieller zukünftiger Fachkräfte aufgefasst werden können (Franz et al. 2000: 64). Somit unterstellt man eine prinzipielle Motivation von ausbildenden Betrieben zumindest einen Teil beziehungsweise die „guten“ Auszubildenden in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis zu übernehmen, für welches dann die oben diskutierten Ausnahmeregelungen im Gegensatz zur Ausbildungszeit nicht mehr gelten (vgl. Abschnitt 2.1). Daraus folgt, dass zumindest ein Teil der ausbildenden Firmen, vermutlich insbesondere kleine Betriebe ohne besondere Arbeitsrechtsexpertise in diesem Bereich, von den Komplexitäten des Ausländerrechtes und der Beschäftigungsverfahrensverordnung abgeschreckt sein könnten und daher Bewerber mit Staatsbürgerschaft aus Nicht-EU Ländern eher ablehnen.

Mögliche Effekte des Aufwandes einer späteren Übernahme von Ausbildungsabsolventen mit Staatsbürgerschaft aus Nicht-EU Ländern bei der Einstellung für die Ausbildung können nicht als direkte Diskriminierung im Sinne der unten in Abschnitt 2.4.4 präzisierten ökonomischen Definition von Diskriminierung klassifiziert werden. Objektiv könnte, wie gerade ausgeführt, tatsächlich gerade bei kleineren Betrieben der größere Aufwand bei der Übernahme dazu führen, dass ein alternativer Bewerber mit fast so guten Leistungen dann aus Sicht des Betriebes die günstigere Alternative darstellt. Dennoch stellen sie eine Ungleichbehandlung dar, die aber nicht in individuellen Einstellungen gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen, sondern in den institutionellen Rahmenbedingungen begründet liegt. Da die Regelungen der späteren Übernahme ausschlaggebend sind, handelt es sich um

einen Fall von indirekter institutioneller Diskriminierung (vgl. Feagin und Eckberg 1980: 12).³⁴ Damit sind Praktiken oder Verfahrensregeln gemeint, die nicht aus Vorurteilen oder bewusstem Verhalten resultieren, die aber dennoch negative Einflüsse auf bestimmte Gruppen haben (ebd., fast wörtlich übersetzt CH). Feagin und Eckberg diskutieren zwei Typen indirekter institutioneller Diskriminierung: „past-in-present“ sowie „side-effect“ Diskriminierung. „Side-Effect“ Diskriminierungen sind Praktiken, deren negativer Effekt sich aus intentionalen Diskriminierungen in anderen Bereichen ableitet.³⁵ Mit „past-in-present“ sind aktuell neutrale Verfahrensregeln gemeint, deren negative Effekte sich aus vorhergehenden direkten intentionalen Diskriminierungen ableiten. Der vorliegende Fall wäre dann ein neuer dritter Typ von „institutioneller future-in-present“ Diskriminierung, da die wie auch immer begründeten Regeln zur zukünftigen Beschäftigung von Nicht-EU Bürgern nach der Ausbildung die aktuellen Entscheidungen, welche Kandidaten für eine duale Ausbildung ausgewählt werden, beeinflussen könnten.

2.4.4 *Exkurs zu Definition und Nachweis von Diskriminierung*

Unter dem Begriff „Diskriminierung“ werden also mindestens drei unterschiedliche Mechanismen diskutiert. Je nach Darstellung könnte man an dieser Stelle auch noch diskriminierende Elemente in „Queuing“-Modellen (etwa Reskin 2001) oder internen Arbeitsmärkten (etwa Piore 2001) diskutieren. Da aber auch diese Theorien keine weiteren Ansatzpunkte für den Nachweis von Diskriminierung bieten, beschränkt sich die folgende Diskussion auf die Möglichkeiten Diskriminierung empirisch zu zeigen. Als Vorbemerkung dazu werden kurz die zentralen Unterschiede zwischen der „ökonomischen“ und der „unequal treatment“ Definition von Diskriminierung dargestellt.

Diskriminierung kann in Anlehnung an Becker als Rückgriff auf nicht objektive Kriterien definiert werden, also Kriterien die keine Relevanz für die Produktivität haben (Becker, G. S. 1957 (1971): 39, ebenso Esser 2000: 299; vgl. für die folgenden Ausführungen auch schon Hunkler 2008: 7f.). Einfacher ausgedrückt liegt Diskriminierung vor, wenn die gleiche Produktivität mit unterschiedlichen Auszahlungen verbunden ist (vgl. Aigner und Cain 1977). Diese ökonomische Standard-Definition erscheint zunächst „harmlos“ und mit in der Soziologie gängigen Definitionsvorschlägen vereinbar. Der folgende genauere Vergleich der verschiedenen Defini-

³⁴ Generell wird institutionelle Diskriminierung als nachteilige Behandlung von Gruppen („unequal treatment“) auf Basis von Verfahrensvorschriften in Organisationen (Diefenbach 2007: 135) beziehungsweise auf Basis von gesetzlichen Vorschriften, wie etwa dem Aufenthaltsrecht oder dem Arbeiterlaubnisrecht etc. (Gomolla und Radtke 2009b: 19f.) definiert.

³⁵ Als Beispiel nennen die Autoren die aktuelle (faire) Verwendung von Schulabschlüssen etwa bei Einstellungsentscheidung, wenn die Qualität der Schule und Schulbildung vom Wohnort abhängig ist und es durch Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt zu segregierten Wohnverhältnissen kommt.

tionen zeigt jedoch, dass mit Diskriminierung zumindest teilweise sehr unterschiedliche Phänomene beschrieben werden. Levin und Levin definieren Diskriminierung beispielsweise als „unterschiedliche oder ungleiche Behandlung von Mitgliedern einer Gruppe oder Kategorie auf Basis der Gruppenmitgliedschaft statt auf Basis ihrer *individuellen Qualitäten*“ (Levin und Levin 1982: 51, Übersetzung und Hervorhebungen CH). Strikt angewendet ist nach einer solchen „unequal-treatment“-Definition 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 (2005) versuchen das Problem mit dem Begriff der Legitimität von Kategorie-Zugehörigkeiten zu lösen. Während es etwa als legitim angesehen wird nach Bildung zu differenzieren, wird ethnische Zugehörigkeit oder im Original „Rasse“ nicht als für Einstellungsentscheidungen legitime Kategorie angesehen. Genereller formuliert könnte man erworbene Eigenschaften als legitim bezeichnen und askriptive als illegitim. Diese Abgrenzung ist jedoch auch nur auf den ersten Blick adäquat: die Zuordnung einiger erworbener Eigenschaften, die relevant für Produktivität sein können, ist nicht unproblematisch. Beispielsweise können Sprachfähigkeiten zumindest in der Muttersprache nicht unhinterfragt als „erworbene“ Fähigkeit gelten, da sie durch die Eltern und deren Sprachfähigkeiten sehr stark beeinflusst werden und damit fast als askriptive Eigenschaft aufgefasst werden können. Je nach Art der Position sind Sprachkenntnisse aber durchaus eine relevante Dimension von Produktivität. Beispielsweise käme niemand auf den Gedanken einem Arbeitgeber diskriminierendes Verhalten vorzuwerfen, wenn ein Bewerber aufgrund seiner nicht perfekten Sprachkenntnisse für eine Position in der Unternehmenskommunikation nicht berücksichtigt wird. Ähnliche Probleme finden sich in Bezug den sozioökonomischen Status der Eltern. Dieser ist askriptiv gegeben, hat aber ebenfalls einen starken Einfluss auf das für einige Positionen durchaus relevante kulturelle Kapital.

Üblicherweise wird von diesen „direkten“ Arten der Diskriminierung noch institutionelle Diskriminierung unterschieden (etwa Diefenbach 2007: 135ff.; Feagin und Eckberg 1980; Gomolla und Radtke 2009a, eine Anwendung für den Zugang zu beruflicher Ausbildung auf Basis qualitativer Interviews findet sich in Imdorf 2008, ausführlicher in Imdorf 2007a). Wie die Diskussion in Abschnitt 2.4.3.5 zeigt, ist eine dritte „Art von Diskriminierung“ zumindest aus der Perspektive der entscheidenden Akteure nicht notwendig. Aus Sicht der Arbeitgeber können die Weiterbeschäftigungsmöglichkeiten nach einer Ausbildung eine objektive Entscheidungsdimension sein und damit im ökonomischen Sinne nicht diskriminierend. Zieht man allerdings die „unequal treatment“ Definition heran, würde man dieselben Entscheidungen als diskriminierend bezeichnen. Ähnlich problematisch sind die Unterschiede zwischen der ökonomischen Definition und dem eher in der

Soziologie und Sozialpsychologie verbreiteten „unequal-treatment“-Konzept auch im Hinblick auf statistische Diskriminierung. Basiert diese auf korrekten statistischen „beliefs“, stellt sie aus ökonomischer Sicht keine Diskriminierung dar. Dagegen würde statistische Diskriminierung unter dem „unequal-treatment“-Konzept eindeutig als Diskriminierung klassifiziert werden. Trotz gleicher individueller Produktivitätssignale (etwa gleiche Noten, gleiches Einstellungstestergebnis) werden Bewerber aus Gruppen, für die unterschiedliche durchschnittliche Fähigkeiten auf unbeobachteten Merkmalen vorliegen³⁶, welche von Arbeitgebern korrekt wahrgenommen 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 (etwa 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 beziehungsweise Leistung noch einen signifikanten Einfluss, etwa auf die Lohnhöhe oder 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, in dem er darauf hinweist, dass es „letztlich stark davon abhängt, was unter den Begriff der Produktivität gefasst wird.“ (ebd.).³⁷ Prinzipiell könnten dem 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 Simpsons Paradox in Abschnitt 2.4.2.7 oben) die Schulabgänger sich beworben haben. Um für den Übergang in duale Ausbildung Diskriminierung halbwegs zweifelsfrei mittels Regressionsanalysen nachweisen zu können, müssen jedoch *alle* Alternativ-erklärungen (vgl. Abschnitte 2.4.1, 2.4.2 sowie 2.4.2) hinreichend kontrolliert sein.

³⁶ Vergleiche mit dem Argument am Ende von Abschnitt 2.3, 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.

³⁷ Beispielsweise würde eine enge Definition von Produktivität als Bildungsabschluss und Schulnoten unterschiedliche Sprachfähigkeiten nur teilweise beinhalten (etwa die Deutschnote). Sind Sprachfähigkeiten mit ethnischer Herkunft korreliert (aber nicht kontrolliert), wären sie schon „Quellen einer Diskriminierung“ (vgl. Kalter 2003: 81), was m.E. wenig sinnvoll ist.

Auch bei *experimentellen Überprüfungen*, in denen die Produktivitätssignale konstant gehalten werden können³⁸, während etwa 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 entweder 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.

Vor diesem Hintergrund werden kontroverse Debatten über das Vorliegen oder eben Nichtvorliegen von Diskriminierungen verständlicher (etwa Seibert und Solga 2005 vs. Kalter 2006). Für die Beurteilung der Studien zu ethnischen Unterschieden beim Zugang zu beruflicher Ausbildung in Kapitel 3 impliziert dies eine sehr kritische Beurteilung mancher Schlussfolgerungen. Da in den meisten Fällen über Residuen argumentiert wird, sollten die oben aufgeführten Mechanismen ausreichend überprüft werden, bevor auf Arbeitgeberdiskriminierung geschlossen wird oder diese „nahegelegt“ wird. Dasselbe gilt natürlich auch für die Analysen mit den Daten des Westwerkes. Diese ermöglichen zwar einen umfassenderen Test von alternativen Erklärungsmechanismen als es mit den bislang in diesem Feld verwendeten Umfragedaten möglich ist. Allerdings können auch mit diesen Daten nicht alle möglichen Alternativerklärungen empirisch kontrolliert werden.

2.4.5 *Weitere Erklärungen: Lehrer-Effekte, frühe Heirat und Familiengründung sowie intergenerationale Feedbackprozesse*

Neben den oben in den Abschnitten 2.4.1 bis 2.4.2 diskutierten Erklärungen enthält das theoretische Rahmenmodell (vgl. Abbildung 1) auch für den Ausbildungsübergang die Möglichkeit *tertiärer Effekte auf Lehrerseite*. Damit sind Annahmen und Einstellungen der Lehrer gemeint, die sich einerseits in der Leistungsbewertung (Schulnoten) und auch unverbindlichen Empfehlungen über den weiteren Bildungsweg bestimmter Gruppen niederschlagen könnten. Die bisherige Forschung hat solche möglichen Effekte offensichtlich bislang auch theoretisch außer Acht gelassen, wohingegen tertiäre Lehrereffekte bei dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I sehr ausführlich untersucht wurden und werden. Eine gute Übersicht zum Stand der Forschung und den vermuteten Mechanismen findet sich in Gresch (2012: Kapitel 4). Prinzipiell können analoge Mechanismen auch am Ende der Sekundarstufe I vorliegen und die Entscheidung für duale Ausbildung

³⁸ Im Rahmen von Audit Experimenten werden beispielsweise mehrere Bewerbungen mit gleich guten Produktivitätssignalen, aber unterschiedlichen Namen (welche Geschlecht oder ethnische Herkunft signalisieren) verschickt.

beeinflussen. Da es unklar ist, ob sich Lehrer bei ihren Empfehlungen an dem sozialen Hintergrund, dem Migrationshintergrund oder der ethnischen Herkunft orientieren, ist die Einordnung dieses Mechanismus in die oben verwendete Einteilung nicht möglich.

Nicht direkt aus dem theoretischen Rahmenmodell ableitbar ist der Einfluss von konservativeren Vorstellungen über *familiäre Arbeitsteilung*. Offensichtlich heiraten Migrantinnen früher und haben im Alter von 26 bis 30 Jahren auch deutlich häufiger Kinder als junge Frauen ohne Migrationshintergrund (vgl. die Auswertungen mit dem Mikrozensus 2008 in Hunkler 2014a). Nach Bildungskontrolle verbleibende Nachteile in der Erwerbsbeteiligung können also eventuell auch zu einem Teil auf durchschnittlich frühere Familiengründungen und eventuell auch auf abweichende Verhaltensweisen nach Heirat oder nach der Geburt des ersten Kindes attribuiert werden (ebd.). Es wäre nicht überraschend, wenn ein Teil der Migrantinnen diesen späteren Verlauf antizipiert und entsprechend weniger Zeit und Motivation in ihre Bildung und Ausbildung und damit auch der Suche nach Ausbildungsstellen investiert. Wie schon oben bei der Rückkehrmotivation könnte diese Vermutung umgekehrt auch die Neigung von Firmen in das Humankapital von Migrantinnen zu investieren beeinflussen. Wenn sie davon ausgehen, dass zumindest ein Teil der Migrantinnen nicht längerfristig als Arbeitskraft zur Verfügung steht, wären die Investitionen für eine berufliche Ausbildung weniger rentabel (vgl. für das generelle Argument Kalter 2005: 307). Allerdings kann mit den Querschnittsdaten des Mikrozensus natürlich nicht die kausale Richtung des Effekts bestimmt werden. Es ist ebenfalls vorstellbar, dass die im Vergleich früher stattfindende Familiengründung eine Reaktion auf schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt darstellt. Damit ist wiederum unklar, ob dieser potenzielle Mechanismus den migrationsspezifischen Faktoren zuzuordnen wäre oder den ethnischen. Sind konservativere Geschlechterrollenvorstellungen die Ursache, liegt vermutlich ein migrationsspezifischer Faktor vor, während das letzte Argument eher auf antizipierte oder tatsächliche Benachteiligungen rekurriert, die auch spezifisch ethnisch sein könnten.

Ein weiteres Beispiel für die Schwierigkeiten der Einordnung von Erklärungsmechanismen in die drei verschiedenen Typen und deren Abgrenzung sind *intergenerationale Feedbackprozesse*. Damit ist eine durch Erfahrungen der Elterngeneration ausgelöste, reduzierte Investitionsneigung der Folgegeneration in formale Bildungszertifikate gemeint; zum Beispiel Diskriminierungserfahrungen der Elterngeneration (England und Lewin 1989: 250ff.). Eine reduzierte Investition in allgemeine Bildung könnte aber auch durch Vererbungsprozesse der typischerweise niedrigeren sozialen Herkunft der ursprünglichen Einwanderergeneration verursacht sein und wäre dann den allgemeinen sozialen Herkunftsmechanismen zuzuordnen (vgl. Abschnitt 2.4.1). Im Sinne der zuvor erwähnten Feedbackschleifen ist ebenfalls denkbar, dass in den speziellen Arbeitsmarktpositionen der erste Generation Arbeitsmigranten die Bildungsrenditen eher klein waren, da es sich eher um einfache Tätigkeiten han-

delte. Investieren die Folgegenerationen aus diesen Erfahrungen ihrer Eltern-generation heraus weniger in Bildung, würde dies den migrationsspezifischen Faktoren zugeordnet werden. Ebenfalls eine migrationsspezifische Erklärung wäre das eingangs gewählte Beispiel der reduzierten Investitionsneigung der Folgegeneration wegen Diskriminierungen gegen ihre Eltern. Nimmt man an, dass es aktuell keine direkte Diskriminierung mehr gibt, sollte dieser Effekt über die Generationen hinweg abnehmen. Würde man dagegen annehmen, dass es sich um Diskriminierungen gegen spezielle Gruppen handelt, etwa gegen Einwanderer aus nicht christlich geprägten Herkunftsländern wie der Türkei, müsste man den Mechanismus den ethnischen Faktoren zuordnen. England und Lewin (England und Lewin 1989: 250ff.) unterscheiden eine ganze Typologie von Feedback Effekten, von denen hier nur ein Beispiel skizziert wurde. Generell können solche Effekte auf das Verhalten von Arbeitnehmern sowie Arbeitgebern erwartet werden und die Effekte können in derselben oder der nächsten Generation auftreten. Zudem können Feedback Effekte auf das rationale Entscheidungsverhalten, auf die Fähigkeiten beziehungsweise Qualifikationen sowie auf Präferenzen und Gewohnheiten („habits“) unterschieden werden. Da insbesondere mit den im Weiteren verwendeten Rekrutierungsdaten des Westwerkes und auch mit den meisten Umfragedatensätzen eine direkte Untersuchung und Unterscheidung dieser Feedbackprozesse von anderen Ursachen nicht möglich ist, werden im Folgenden nur noch potenzielle Ergebnisse solcher Prozesse, wie etwa die schlechtere Ausstattung mit allgemeiner Schulbildungszertifikaten, diskutiert.

Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu
Ausbildungsplätzen im dualen System

Hunkler, C.

2014, X, 291 S. 11 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-05493-9