



Titel/Title:

Autor*innen/Author(s):

Veröffentlichungsversion/Published version:

Zeitschriftenartikel/Journal article

Empfohlene Zitierung/Recommended citation:

Verfügbar unter/Available at:

(wenn vorhanden, bitte den DOI angeben/please provide the DOI if available)

Zusätzliche Informationen/Additional information:

**Biografische Drift und zweite Chance.
Bildungs- und Berufsverläufe von Migranten in Deutschland und Frankreich**

Olaf Groh-Samberg, Ariane Jossin, Carsten Keller und Ingrid Tucci

Kontaktperson:

Prof. Dr. Olaf Groh-Samberg,

Universität Bremen

Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS)

FVG-West, Wiener Straße

28359 Bremen

Email: ogs@bigsss-bremen.de

Dr. Ariane Jossin, Centre Marc Bloch, JA@cmb.hu-berlin.de

Dr. Carsten Keller, Centre Marc Bloch, carsten.keller@cmb.hu-berlin.de

Dr. Ingrid Tucci, Sozio-oekonomisches Panel (SOEP) am DIW Berlin, itucci@diw.de

Zusammenfassung:

Der Beitrag untersucht die Bildungsverläufe und die Arbeitsmarkteinstiege von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich im Hinblick auf ihre institutionellen Strukturierungen und die individuellen Handlungsstrategien. Länderunterschiede bestehen vor allem in der frühen schulischen Selektion in Deutschland, aber auch einem breiteren institutionellen Angebot im Sinne einer „zweiten Chance“. Mithilfe von Sequenzmusteranalysen auf Basis quantitativer Längsschnittdaten kann gezeigt werden, dass Benachteiligungen von Migranten in Deutschland in den Bildungsverläufen sichtbar werden, in Frankreich dagegen beim Arbeitsmarkteintritt. Die vertiefende qualitative Analyse junger Erwachsener mit Migrationshintergrund mit prekären Bildungs- und Arbeitsmarktverläufen verweist auf typische Veränderungen der Handlungsstrategien im Lebensverlauf. Auf einen biographischen Wendepunkt hin zu informellen ökonomischen Strategien und sozialen Netzwerken folgt häufig ein zweiter biographischer Wendepunkt zurück zu bildungs- und berufsorientierten Strategien. Diese Wendepunkte sind durch länderspezifische institutionelle Kontexte strukturiert.

Schlüsselwörter: Migration, Lebensverlauf, Bildung, Strategien, Mixed Methods

Title: Trajectories and a second chance in life. Educational pathways and labour market entry of migrants in Germany and France

Abstract:

This paper examines educational pathways and labour market entries of second generation migrants in Germany and France with respect to institutional factors and individual coping strategies. Major country differences are the early educational tracking and ethnic segregation in the German school system, but also the larger opportunities for a “second chance” for low-educated youth. Based on sequence analysis of longitudinal micro-data, we reveal disadvantages of migrants in the German educational system and in the French labour market. In-depth qualitative interviews with young migrants with disadvantageous educational and career patterns indicate that their coping strategies are far from stable over time. Typically, after a first turning point towards informal economic activities and social networks, in many cases a second turning point can be observed, leading back to mainstream educational and occupational goals. The way these turning points are institutionally structured varies across countries.

Keywords: Migration, Life Course, Education, Strategies, Mixed Methods

1. Einleitung

Die Annahme der klassischen Assimilationstheorie, die von einer zunehmenden Angleichung der sozialstrukturellen Positionierungen von Migrant/innen und ihren Kindern an die einheimische Bevölkerung ausgeht, wird durch anhaltende ethnische Unterschichtungen und die Heterogenität der Integrationspfade zunehmend in Frage gestellt. Neben dem Pfad einer gelungenen strukturellen und kulturellen Integration postuliert die Theorie der segmentierten Assimilation auch den Verlauf einer „Anpassung nach unten“, im Sinne einer Adaption an ethnisch und sozial benachteiligte Milieus, oder einer sozialstrukturellen Integration *ohne* kulturelle Assimilation (vgl. Portes und Rumbaut 2007). Mit dieser Vielfalt möglicher Integrationspfade rückt die Perspektive auf individuelle Lebensverläufe und Handlungsorientierungen der zweiten Generation in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Esser 2008; Wingens et al. 2011). Welche typischen Lebensverlaufsmuster von Migrant/innen lassen sich ausmachen, und inwiefern unterscheiden sich diese von der einheimischen Bevölkerung? Welche Handlungs- und Investitionsstrategien liegen unterschiedlichen Lebensverlaufsmustern zu Grunde? Und welche Rolle spielen institutionelle Arrangements?

Diesen drei Fragen geht der vorliegende Beitrag am Beispiel der Bildungsverläufe und des Arbeitsmarkteinstiegs von Jugendlichen und jungen Erwachsenen türkischer (**← p. 186**) und arabischer Herkunft in Deutschland sowie maghrebischer und subsaharischer Herkunft in Frankreich nach.¹ Die Frage nach Unterschieden in den Lebensverlaufsmustern beantworten wir mithilfe von Sequenzmusteranalysen von Längsschnittdaten 11- bis 18-Jähriger und 18- bis 25-Jähriger. Im Unterschied zur Betrachtung einzelner Übergänge und Statuspositionen erlauben Sequenzmusteranalysen eine holistische Untersuchung von Lebensverlaufsmustern, aus denen sich Kumulationen von Benachteiligungen oder Privilegien über verschiedene Übergänge hinweg ablesen lassen (vgl. Aisenbrey und Fasang 2010). Die Frage nach den Handlungsorientierungen, die den unterschiedlichen Lebensverlaufsmustern zu Grunde liegen, beantworten wir auf Basis qualitativer Interviewdaten, die wir in ethnisch segregierten Quartieren in Berlin und Paris erhoben haben. Der Ländervergleich zwischen Deutschland und Frankreich ermöglicht es, den Einfluss institutioneller Arrangements auf die Strukturierung von Lebensverläufen herauszuarbeiten.

Der Fokus unserer Analysen liegt auf den prekären Verläufen, die durch schulische Probleme, geringe Qualifikationen und prekäre Arbeitsmarkteinstiege gekennzeichnet sind, und in denen Migrant/innen sich überproportional konzentrieren. Dabei interessiert uns das Zusammenspiel von institutionellen Strukturierungen und individuellen Handlungsorientierungen in einer Verlaufsperspektive. Die Annahme unterschiedlicher Integrationspfade geht davon aus, dass den damit einhergehenden Handlungsstrategien langfristige Investitionsentscheidungen (z.B. in sozialen Aufstieg durch Bildungserwerb oder in soziale Netzwerke) zu Grunde liegen. Aus einer Lebensverlaufperspektive können stabile Handlungsstrategien sowie institutionelle Pfadabhängigkeiten als stabilisierende Faktoren betrachtet werden, die zur Kumulation von Benachteiligungen oder Vorteilen im Lebensverlauf führen. Umgekehrt ermöglichen institutionelle Öffnungen und Durchlässigkeit sowie individuelle Lernprozesse und Erfahrungen, einen einmal eingeschlagenen Pfad wieder zu verlassen.

¹ Die Analysen wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Berufliche Strategien und Statuspassagen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund im deutsch-französischen Vergleich“ durchgeführt, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ihrem französischen Pendant, der Agence Nationale de la Recherche (ANR), gefördert wird. Ein großer Dank gilt Agnieszka Sommer, Wenke Niehues und Florian Mönks für die Mitarbeit an den Analysen. Ebenso bedanken wir uns bei zwei anonymen Gutachtern sowie bei Heike Solga und Rolf Becker für ihre wertvollen Hinweise zur Überarbeitung.

Solchen „Wendepunkten“ (*turning points*, vgl. Abbot 1997) kommt ein wachsendes Interesse in der Lebenslaufforschung zu. Ein Ergebnis unserer Analysen ist, dass die mit prekären Verläufen einhergehenden Handlungsorientierungen meist nicht stabil sind, sondern zeitlichen Veränderungen unterliegen. Dennoch besitzen prekäre Lebensverläufe eine Pfadabhängigkeit, die sich auch bei sich verändernden Handlungsorientierungen häufig nicht mehr durchbrechen lässt. Im Ländervergleich zeigen sich dabei markante Unterschiede im Hinblick auf institutionelle Strukturierungen und die Eröffnung einer „zweiten Chance“.

Im folgenden Abschnitt rekapitulieren wir zunächst Forschungsbefunde zur Ungleichheit zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und verweisen auf das Forschungsdesiderat einer verlaufsorientierten Analyse von Handlungsstrategien (Abschnitt 2). Im dritten Abschnitt werden die institutionellen Arrangements in Deutschland und Frankreich verglichen. Anschließend stellen wir die Daten und Methoden vor (Abschnitt 4), um dann die Verlaufsmusteranalysen auf Basis quantitativer (← p. 187) Mikrodaten (Abschnitt 5) und die qualitativen Analysen zu biografischen Verläufen und Handlungsstrategien zu präsentieren (Abschnitt 6). Der letzte Abschnitt (7) diskutiert die zentralen Ergebnisse und gibt einen Ausblick auf offene Forschungsfragen.

2. Benachteiligung von Migrantennachkommen im Übergang von der Schule in den Beruf

Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund weisen in der Regel geringere Bildungsqualifikationen und problematischere Arbeitsmarktplatzierungen auf als einheimische (für einen Überblick vgl. Kirsbaum et al. 2009 zu Frankreich; Clauss und Nauck 2009 zu Deutschland). Zur Erklärung dieser Benachteiligung wird eine Reihe von Faktoren diskutiert. Am erklärungskräftigsten hat sich der sozio-ökonomische Hintergrund erwiesen. Für Frankreich wie für Deutschland belegen einschlägige Studien, dass die Benachteiligung von Migrantennachkommen im Schulsystem weitgehend über die soziale Positionierung (Bildung und/oder Beruf) der Eltern erklärt werden kann (vgl. Vallet und Caille 1996 für Frankreich; Kalter et al. 2007; Kristen und Dollmann 2010 für Deutschland). Dies ist gleichwohl nicht in allen Studien der Fall (vgl. Alba et al. 1994; Müller und Stanat 2006; Tucci 2010). Bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft, der schulischen Leistungen und weiterer Kontextfaktoren sind Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise sogar erfolgreicher im Erreichen des *Baccalauréat* bzw. des Abiturs als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Brinbaum und Kieffer 2009; Kristen und Granato 2007). Gleichzeitig deuten die vorliegenden Studien darauf hin, dass die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland bereits früh einsetzt, so dass sich die Nachteile bei späteren Übergängen durch das schlechtere Abschneiden im frühen Schulverlauf erklären lassen (vgl. die Beiträge in Becker und Reimer 2010).

Für Deutschland bestehen im beruflichen Ausbildungssystem – das in Frankreich nicht als eigenständiges System existiert – Benachteiligungen von Migrantennachkommen, die sich nicht auf die soziale Herkunft oder Schulbildung zurückführen lassen und auch nicht auf Unterschiede im Suchverhalten oder in den Berufsaspirationen (vgl. Boos-Nünning und Granato 2008). Beim Arbeitsmarkteintritt gibt es in beiden Ländern gravierende Unterschiede zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund. Junge Erwachsene maghrebinischer Herkunft in Frankreich haben auch bei gleicher Qualifikation eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, arbeitslos oder prekär beschäftigt zu sein (vgl. Meurs et al. 2006; Silberman und Fournier 2006; Tucci 2010). Für Deutschland ist die Forschungslage weniger eindeutig (vgl. Kalter 2006; Seibert und Solga 2005).

Die Forschungslage zur Existenz von Benachteiligungen von Migrantennachkommen im Bildungs- und Erwerbssystem bleibt nicht zuletzt deshalb unübersichtlich, weil überwiegend einzelne Übergänge oder Statuspositionen untersucht werden.² Auf diese (← p. 188) Weise lassen sich zwar Pfadabhängigkeiten und Kumulationen von Benachteiligungen über den Einbezug bereits erreichter Statuspositionen empirisch überprüfen. Bislang ist es jedoch nicht gelungen, Lebensverläufe aus ihren analytisch zerlegten Teilen wieder zusammenzusetzen. Damit droht nicht nur der Lebensverlauf als Ganzer aus dem Blickfeld zu geraten, sondern auch die Rolle von Handlungsstrategien, die lediglich als Präferenzmuster bei Übergangsentscheidungen thematisiert werden. In der Regel wird angenommen, dass Präferenzen über den Lebensverlauf stabil sind und als langfristige Investitionsentscheidungen in unterschiedliche Kapitalien oder Ressourcen zu verstehen sind, die im Zusammenwirken mit institutionellen Pfadabhängigkeiten den Lebensläufen eine stabile Richtung verleihen. Ob dies so ist, sollte jedoch nicht gesetzt, sondern empirisch untersucht werden.

Auch qualitative Forschungen zu den Handlungsstrategien benachteiligter Gruppen operieren in der Regel mit einer grundsätzlichen Entscheidungsalternative zwischen aufstiegsorientierten Strategien mit dem Ziel, das eigene Herkunftsmilieu zu verlassen, und Strategien, die über die Investition in herkunftsspezifische Kapitalien eine Optimierung der Lebenschancen innerhalb des Herkunftsmilieus verfolgen.³ Aufstiegsorientierte Handlungsstrategien entsprechen dabei einer Anlehnung an die institutionalisierte „Normalbiografie“ (Kohli 1985), während die Orientierung am kulturellen oder sozialen Herkunftsmilieu mit einer Distanz zu staatlichen Institutionen einhergeht. Unabhängig von den jeweils variierenden inhaltlichen Bestimmungen dieser Handlungsstrategien werden diese als langfristige Investitionsentscheidungen verstanden, die selbstverstärkende Konsequenzen nach sich ziehen und damit weitgehend stabile Handlungsstrategien hervorbringen.

Andererseits verweisen kriminologische und Längsschnittstudien zu Jugenddelinquenz (vgl. Baier et al. 2009; Sampson und Laub 1993) oder zu Adoleszenzkrisen (vgl. King und Koller 2009) darauf, dass abweichendes Verhalten meist nur ein lebensphasenspezifisches Phänomen ist. Grundlegende Veränderungen der handlungsleitenden Orientierungen, die dem Lebensverlauf eine andere Richtung verleihen, werden als *Wendepunkte* bezeichnet (vgl. Elder 1974; Abbot 1997). In Anlehnung an Elder beschreibt Rumbaut (2006: 1043) Wendepunkte als "new situations that 'knife off' the person's past from the present and serve as catalysts for long-term behavioural change by restructuring routine activities and life course pathways, enabling identity transformations and setting in motion processes of 'cumulating advantages and disadvantages'" (vgl. auch die Diskussion bei Wingens et al. 2011: 15f.). Eine verlauforientierte Analyse von Handlungsstrategien, die sowohl stabile Lebensverlauffpade (*trajectories*) wie Wendepunkte (*turning points*) erklären kann, ist noch weitgehend ein Forschungsdesiderat. (← p. 189)

² Die abweichenden Ergebnisse verschiedener Studien können teilweise auf die Verwendung unterschiedlicher Daten, abhängiger Variablen und Operationalisierungen des Migrations- oder des sozio-ökonomischen Hintergrundes zurückgeführt werden (vgl. Gresch und Kristen 2011: 209-210 oder Ditton und Aulinger 2011).

³ Dabei stützen wir uns auf ethnographisch orientierte Arbeiten in der Tradition von Willis (1997) und der Chicago School (vgl. Lindner 2004). Auch Esser (2008) geht für Migrant/innen von einer Entscheidungsalternative zwischen der Investition in aufnahme- vs. herkunftslandspezifische Kapitalien aus.

3. Institutionelle Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich

Lebensverläufe sind institutionell strukturiert (vgl. Mayer 2004). Auch die international vergleichende Migrationsforschung zeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und das Migrationsregime eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Unterschieden der Integration von Migrantennachkommen spielen (vgl. Crul und Vermeulen 2003; Heath und Cheung 2007, siehe auch Söhn in diesem Band). Deutschland und Frankreich weisen Unterschiede im Bildungssystem sowie in der Sozialpolitik und den Migrationsregimes auf, die sich in unseren Analysen für die Strukturierung von Lebensverläufen junger Migrant/innen als besonders einflussreich erwiesen haben.

Die frühkindliche Bildung besitzt in Frankreich eine hohe Integrationsfunktion, da sie Kindern möglichst aller sozialen Milieus gleiche Startchancen vermitteln soll. Bis zur ersten Sekundarstufe auf dem *Collège* werden die Schüler/innen zusammen unterrichtet. Eine Differenzierung setzt erst mit der „Orientierung“ in unterschiedliche Fachrichtungen am Ende des *Collège* (in der Regel im Alter von 15 Jahren) ein. In Deutschland ist die vorschulische Bildung dagegen eher unterentwickelt und in besonderem Maße sozial und ethnisch selektiv. Kratzmann und Schneider (2009) konnten zeigen, dass hier ein Zusammenhang besteht: Insbesondere für Kinder aus Migrantenfamilien befördern institutionelle Kinderbetreuungsangebote die schulischen Bildungschancen. Nach der Primarstufe erfolgt in Deutschland eine vergleichsweise frühe institutionelle Selektion in unterschiedliche Schulzweige.

Unterschiede gibt es auch im Bereich der beruflichen Ausbildung, die in Deutschland, anders als in Frankreich, institutionell getrennt ist vom schulischen Bildungssystem (vgl. Powell et al. 2009). Deutschland galt lange Zeit als besonders erfolgreich, seinen Absolvent/innen einen reibungslosen Berufseinstieg zu ermöglichen (vgl. Müller und Gangl 2003). Der anhaltende Lehrstellenmangel und der Trend zu höheren schulischen Eingangsvoraussetzungen haben jedoch zu einem starken Rückgang des Anteils von Ausbildungsanfänger/innen im dualen System geführt. Etwa 40 Prozent beginnen mittlerweile ihre Ausbildung im stark expandierendem „Übergangssystem“, das sich aus berufsvorbereitenden Maßnahmen und beruflichen Schulen zusammensetzt, die jedoch zu keinen anerkannten Ausbildungsabschlüssen führen (vgl. Baethge et al. 2007).

In Frankreich leidet die berufliche Bildung unter der Priorisierung der Allgemeinbildung, die als historisches Erbe auch die Versuche überdauert hat, in den Nachkriegsjahrzehnten Elemente einer (dualen) Berufsbildung zu stärken. Diese kurzen Berufsausbildungen schließen unmittelbar an das *Collège* an und vermitteln in zwei Jahren berufsqualifizierende Abschlüsse. Das Bemühen um eine Steigerung der Abiturquote ab den 1980er Jahren und die Einführung eines technischen und eines berufsorientierten Zweigs des Abiturs (*Baccalauréat technologique* oder *professionnel*) haben zu einer erneuten Marginalisierung der kurzen beruflichen Ausbildungsabschlüsse CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*) und BEP (*Brevet d'études professionnelles*) geführt. Nach Brinbaum und Kieffer (2009) ist es parallel zu diesen Reformen zu einer Abdrängung von Kindern aus unteren Schichten und Migrantenfamilien in die entwerteten beruflichen Bildungszweige gekommen.

Trotz dieser Unterschiede gibt es in beiden Ländern einen ähnlich hohen Anteil von etwa 12 bis 14 Prozent an jungen Erwachsenen, die über keinen beruflichen Abschluss verfügen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 36). Die Situation dieser jungen Erwachsenen ist in beiden Ländern besonders problematisch. Gleichwohl zeigen sich Unterschiede, die sich in unseren Analysen als prägend erwiesen haben. So bieten das Übergangssystem und die vielfältigen

Arbeitsmarktmaßnahmen in Deutschland mehr Möglichkeiten, um Bildungsabschlüsse später nachzuholen, auch wenn hier eine Ambivalenz zwischen der Eröffnung einer „zweiten Chance“ und einer „internen Ausgrenzung“ (Bourdieu und Champagne 1997), also einer Warteschleife ohne Vermittlung von Berufsperspektiven, bestehen bleibt. Darüber hinaus haben arbeitsfähige junge Erwachsene in Deutschland Anspruch auf Arbeitslosengeld II bzw. vor 2004 auf Hilfe zum Lebensunterhalt.

In Frankreich dagegen haben Jugendliche, die das Bildungssystem ohne einen Abschluss verlassen, deutlich weniger Möglichkeiten, diese Abschlüsse nachzuholen (vgl. Dayan 2009). Zwar existieren für Jugendliche unter 26 Jahren berufsqualifizierende Maßnahmen, die von den sogenannten *Missions Locales* angeboten werden und auch eine finanzielle Unterstützung enthalten können. Doch bis zum Alter von 26 Jahren haben junge Erwachsene in Frankreich in der Regel keinen Anspruch auf Sozialhilfe. Ebenso existieren in Frankreich aufgrund des republikanischen Gleichheitsprinzips keine speziellen Förderprogrammen für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bestenfalls indirekt über Programme für „sensible Quartiere“ adressiert werden können (vgl. Keller et al. 2010).

Schließlich unterscheiden Deutschland und Frankreich sich auch in den Migrationsregimen. Bis heute prägt die koloniale Geschichte die inter-ethnischen Beziehungen in der französischen Gesellschaft (vgl. Guénif-Souillamas 2006). Insbesondere die Nachkommen maghrebischer Einwanderer in Frankreich tradieren die koloniale Repression im kollektiven Gedächtnis. Gleichzeitig sind die Migrant/innen aus den ehemaligen Kolonien bereits mit der französischen Sprache und dem französischen Bildungssystem in Berührung gekommen. Für ihre Kinder ist durch das *ius soli* der Erwerb der französischen Staatsbürgerschaft gegeben, während es in Deutschland bis zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 schwierig war, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erhalten.⁴

4. Daten und Methoden

Für die Untersuchung der langfristigen Bildungsverläufe und Arbeitsmarkteinstiege führen wir Sequenzmusteranalysen durch (vgl. Aisenbrey und Fasang 2010; Brüderl und Scherer 2004). Um die Ähnlichkeit individueller Verläufe zu bestimmen, verwenden wir den von Lesnard (2004) vorgeschlagenen Algorithmus (*dynamic hamming distance*), bei dem die Ersetzungskosten ungleicher Elemente zweier Sequenzen empirisch aus den Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen diesen Elementen ermittelt werden. Die resultierende Distanzmatrix wird anschließend einer hierarchischen Clusteranalyse (auf Basis des Ward-Algorithmus) unterzogen, um möglichst homogene Verlaufsmuster voneinander abgrenzen zu können. Für Deutschland können wir auf Daten des Sozio- (← p. 191) ökonomischen Panel (SOEP) zurückgreifen, wenn auch mit Fallzahlproblemen und Schwierigkeiten bei der differenzierten Erfassung der Bildungsgänge.⁵ Die von uns verwendeten Daten beruhen auf einer aufwendigen Verknüpfung der monatsgenauen Aktivitätskalendarien mit den nur für den Befragungsmonat vorliegenden Informationen zur Art der besuchten Bildungseinrichtung bzw. zu Merkmalen des Arbeitsplatzes. Für Frankreich liegen keine Daten vor, die sowohl die Bildungslaufbahn als auch die spätere Arbeitsmarktplatzierung beinhalten, so dass wir beide separat analysieren. Für die Bildungswege von 11- bis 18-Jährigen verwenden wir das *Panel des élèves du second degré 1995 (DEPP)*

⁴ Weitere bedeutsame Länderunterschiede, insbesondere zur Rolle der räumlichen ethnischen Segregation und zum Hochschulsystem, können hier nicht diskutiert werden.

⁵ So kann das Übergangssystem im SOEP nur schwer identifiziert werden.

– eine Weiterverfolgung des Zugangskohorten-Samples in das *Collège* im Jahr 1995, das jedoch nur jährliche Informationen bereithält. Den Arbeitsmarkteinstieg untersuchen wir anhand der Verläufe der 18- bis 25-Jährigen auf Basis der *Enquête Génération 1998* – einer retrospektive Befragung von Personen, die das Bildungssystem 1998 verlassen haben. Für beide Länder wurde eine vergleichbare Variable zur Arbeitsmarkt-Segregation als Information der Qualität der beruflichen Erstplatzierung erstellt, die Angaben zum Beschäftigungsverhältnis, zur erforderlichen Qualifikation (nur in Deutschland) und zur Lohnhöhe miteinander kombiniert. Befragte mit Migrationshintergrund sind – unabhängig von der Staatsangehörigkeit – in Deutschland bzw. in Frankreich geboren, haben jedoch im Ausland geborene Eltern, oder sie sind vor dem Alter von 12 Jahren zugewandert. Für Deutschland lassen sich Jugendliche arabischer Herkunft aus Fallzahlgründen nicht gesondert analysieren.

Die Verlaufcluster werden anhand der Summe der Monate in den verschiedenen Bildungsgängen bzw. Arbeitsmarktsegmenten beschrieben (vgl. Tabellen 1 bis 4). Zudem wird der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Wahrscheinlichkeit, einem bestimmten Verlaufcluster zuzugehören, mithilfe multinomialer logistischer Regressionen geschätzt. Dargestellt werden nur die Effekte der uns interessierenden Herkunftsgruppen im Vergleich zu Einheimischen. Im Basismodell (M0) wird zunächst nur das Geschlecht (in Deutschland aufgrund der gepoolten Datenstruktur auch das Geburtsjahr) kontrolliert. In einem zweiten Schritt (M1) wird der Bildungsabschluss der Eltern kontrolliert, um zu überprüfen, inwiefern der Einfluss des Migrationshintergrunds bereits über die soziale Herkunft aufgeklärt werden kann (für die Arbeitsmarktverläufe in Frankreich steht nur der Beruf der Eltern als Hintergrundmerkmal zur Verfügung). Aufgrund der starken Unterschiede junger Frauen türkischer Herkunft in Deutschland werden die Arbeitsmarktverläufe nach Geschlecht getrennt analysiert.

Das qualitative Sample besteht aus Interviews mit jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 35 Jahren, deren Eltern aus dem Maghreb und Schwarzafrika nach Frankreich bzw. aus der Türkei und dem Nahen Osten nach Deutschland zugewandert sind. Sie sind überwiegend im Einwanderungsland geboren und in einigen Fällen im schulpflichtigen Alter zugewandert. Ziel des qualitativen Sampling war es, kontrastierend junge Erwachsene zu befragen, deren Lebensverläufe im Hinblick auf sozialstrukturelle Merkmale, aber auch ihre eigenen Ansprüche als erfolgreich oder prekär klassifiziert werden können. Darüber hinaus sollten zu gleichen Anteilen junge Frauen und Männer befragt werden, die in einem innerstädtischen und einem peripher gelegenen Quartier der Stadtregionen Paris und Berlin leben. Der Feldforschung zu den jungen Erwachsenen war eine explorative Studie zu den vier ausgewählten Quartieren vorgeschaltet, die von einem überdurchschnittlichen Anteil von Migrant/innen und hoher Arbeitslosigkeit und Armut geprägt sind (vgl. Keller 2009). Um die Samplestruktur zu realisieren, wurden insgesamt 175 Interviews geführt, von denen 140 Interviews in die Analyse eingingen. Die Interviews bestehen aus einem offenen biografischen und einem halboffenen themenbezogenen Teil (Themenbereiche waren Migrationsbiografie/Familie, Schule/Beruf und Quartier). Die Auswertung der Interviews bedient sich qualitativer Verfahren der Inhalts-, Typen- und Lebenslaufanalyse nach Glaser und Strauss (1967), Rosenthal (1995) sowie Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010). Die transkribierten, im Durchschnitt eineinhalbstündigen Interviews wurden mit dem Programm MAXQDA kodiert und in eine länderübergreifende Typologie verdichtet (vgl. Tab. 5).

Die qualitativen und quantitativen Analysen sind komplementär angelegt. Während die aus den quantitativen Verlaufsdaten gewonnene Typologie einen repräsentativen Überblick über Lebensverlaufsmuster bietet und Vergleiche nach Migrationshintergrund ermöglicht, fokussiert die qualitative Typologie Handlungsstrategien und Kontextfaktoren, die sich in den Surveydaten nicht adäquat erfassen lassen. Das qualitative Sample stellt dabei einen Ausschnitt der jeweiligen

Migrantenpopulationen beider Länder dar, der durch besonders prekäre Ausgangsbedingungen – dem Aufwachsen in benachteiligten und ethnisch segregierten Großstadtquartieren – charakterisiert ist. Somit können die Lebensverläufe dieser Population im Kontext der quantitativen Verlaufstypologien verortet werden, und umgekehrt für Verlaufcluster, in denen die qualitativ befragte Population verstärkt vertreten ist, Rückschlüsse auf die Binnenperspektive dieser Verläufe gezogen werden (vgl. Kelle und Erzberger 1996).

5. Verlaufsmusteranalysen

Bildungsverläufe

In Frankreich gruppieren sich die Bildungsverläufe der 11- bis 18-Jährigen entlang der angestrebten Abschlüsse (vgl. Tab. 1). Die größte Gruppe verfolgt einen geradlinigen Verlauf zum allgemeinen Abitur und anschließend auf die Universität (Nr. 1). Der Weg über das weniger prestigereiche technische Abitur zur Universität (Nr. 2) wird deutlich seltener gewählt. Der größere Teil derer, die das technische Abitur erwerben, verlässt danach das Bildungssystem (Nr. 3). Zwei Verlaufstypen sind durch den Übergang in den beruflichen Zweig gekennzeichnet (Nr. 4 und 5), wobei sich bei der zahlenmäßig größeren Gruppe (Nr. 5) ein eher problematischer Bildungsverlauf mit einem späten Übergang in den beruflichen Zweig andeutet. Jugendliche im letzten Cluster (Nr. 6) brechen frühzeitig und nachhaltig die Schule ab.

Tabelle 1: Bildungsverläufe vom 11. bis zum 18. Lebensjahr (Sequenzcluster) – Frankreich

| | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | |
|---|-----------------------------|-------------------------------|---------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------|-----------|
| | Bac général und Universität | Bac technique und Universität | Bac technique | Kurze berufliche Ausbildung | Verzögerte berufliche Ausbildung | Früher Schulabgang | Insgesamt |
| N (absolut) | 5.449 | 1.111 | 1.964 | 2.377 | 3.384 | 814 | 15.099 |
| in Prozent | 36,1 | 7,4 | 13,0 | 15,7 | 22,4 | 5,4 | 100 |
| <i>Dauer in Monaten im jeweiligen Bildungsgang</i> | | | | | | | |
| Allgemeinbildender Zweig | 87 | 59 | 75 | 46 | 61 | 46 | 69 |
| Technologischer Zweig | 0 | 27 | 16 | 9 | 3 | 2 | 6 |
| Beruflicher Zweig | 0 | 0 | 2 | 32 | 30 | 2 | 11 |
| Bildungssystem verlassen | 0 | 0 | 3 | 9 | 2 | 46 | 5 |
| Universität | 9 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| <i>Anteile in Prozent</i> | | | | | | | |
| Frauenanteil | 59,2 | 48,7 | 47,1 | 38,0 | 44,4 | 38,1 | 49,0 |
| <i>Herkunft</i> | | | | | | | |
| Frankreich (ohne Migrationshintergrund) | 91,3 | 87,2 | 81,7 | 84,9 | 81,7 | 71,0 | 85,5 |
| Maghreb | 4,3 | 7,0 | 9,8 | 8,2 | 10,9 | 11,7 | 7,7 |
| Subsahara | 0,9 | 1,7 | 2,1 | 1,3 | 2,2 | 5,2 | 1,7 |
| <i>Multinomiale logistische Regression (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund)</i> | | | | | | | |
| M0: Maghreb | | 0.755*** | 0.963*** | 0.679*** | 1.113*** | 0.767*** | |
| M1: Maghreb | | 0.375* | 0.443*** | -0.431** | 0.206 | -0.231 | |
| M0: Subsahara | <i>Referenz</i> | 0.869* | 0.867** | 0.436 | 1.354*** | 1.315*** | |
| M1: Subsahara | | 0.964** | 0.811* | -0.005 | 1.084*** | 0.835* | |

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft und Geschlecht), N=12.704, Pseudo-R²=0,015

M1: Basismodell mit Kontrolle der Bildung der Eltern, N=12.704, Pseudo-R²=0,096

Quelle: *Panel des élèves du second degré 1995* (DEPP), eigene Berechnungen.

(Tabelle 1 p.194)

Die Bildungsverläufe in Deutschland sind aufgrund der größeren institutionellen Heterogenität vielfältiger (vgl. Tab. 2). Neben den beiden großen Gruppen eines kontinuierlichen Gymnasial- (Nr. 1) und Realschulbesuchs (Nr. 4) finden wir sowohl Aufstiege ins Gymnasium (Nr. 2), Aufstiege von der Hauptschule auf die Realschule (Nr. 5) als auch Abstiege aus dem Gymnasium in die Realschule (Nr. 3). Zwei weitere Verlaufstypen sind Hauptschul-Verläufe; davon ist einer durch einen schnellen Übergang in eine berufliche Ausbildung charakterisiert (Nr. 6), während bei dem anderen (← p. 193) Übergangsprobleme in Form von Episoden im Übergangssystem, Schulwechseln und Episoden außerhalb des Bildungssystems auftreten (Nr. 7). Schließlich finden wir ein Gesamtschul-Cluster (Nr. 8).

Tabelle 2: Bildungsverläufe vom 11. bis zum 18. Lebensjahr (Sequenzcluster) – Deutschland

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
|--|-----------|-----------------------|-------------------------|------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------------|--------------|-----------|
| | Gymnasium | Wechsel ins Gymnasium | Gymnasium in Realschule | Realschule | Hauptschule in Realschule | Hauptschule und Ausbildung | Hauptschule mit Übergangsproblem | Gesamtschule | Insgesamt |
| N | 566 | 315 | 133 | 515 | 390 | 238 | 621 | 208 | 2.986 |
| in Prozent | 19,0 | 10,5 | 4,5 | 17,2 | 13,1 | 8,0 | 20,8 | 7,0 | 100 |
| <i>Dauer in Monaten im jeweiligen Bildungsgang</i> | | | | | | | | | |
| Grundschule | 0 | 8 | 1 | 1 | 6 | 1 | 8 | 6 | 4 |
| Hauptschule | 0 | 6 | 5 | 4 | 15 | 60 | 54 | 5 | 20 |
| Realschule | 0 | 5 | 31 | 63 | 47 | 2 | 5 | 3 | 20 |
| Gymnasium | 82 | 61 | 39 | 4 | 4 | 0 | 1 | 4 | 26 |
| Gesamtschule | 0 | 3 | 1 | 1 | 3 | 0 | 2 | 57 | 5 |
| Ausbildung | 1 | 0 | 5 | 8 | 8 | 19 | 9 | 8 | 7 |
| Bildung verlassen | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 2 | 2 |
| <i>Anteile in Prozent</i> | | | | | | | | | |
| Frauenanteil | 56,7 | 50,5 | 50,0 | 49,4 | 48,1 | 42,4 | 43,1 | 46,6 | 48,7 |
| <i>Herkunft</i> | | | | | | | | | |
| Deutschland (ohne Migrationshintergrund) | 82,2 | 79,6 | 73,5 | 74,2 | 75,3 | 62,6 | 49,6 | 68,8 | 70,0 |
| Türkei | 2,7 | 5,8 | 1,5 | 6,5 | 6,9 | 9,7 | 23,2 | 10,1 | 9,5 |
| <i>Multinomiale logistische Regression</i> (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund) | | | | | | | | | |
| M0: Türkei | base | 0.802** | -0.495 | 1.050*** | 0.995*** | 1.268*** | 2.631*** | 1.516*** | |
| M1: Türkei | | 0.678 | -0.907 | 0.158 | -0.036 | -0.330 | 0.891*** | 0.402 | |

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft, Geschlecht und Geburtsjahr), N=2.975, Pseudo-R²=0,036

M1: Basismodell mit Kontrolle der Bildung der Eltern, N=2.975, Pseudo-R²=0,089

Quelle: SOEP 1984-2009, eigene Berechnungen.

(← Tabelle 2 p. 195)

In beiden Ländern zeigt sich jeweils ein besonders problematisches Verlaufsmuster (Nr. 6 in Frankreich, Nr. 7 in Deutschland) – jedoch mit markanten Unterschieden. In Frankreich ist dieses sehr kleine Cluster (5,4 Prozent der Schüler/innen) durch frühe und nachhaltige Schulabbrüche gekennzeichnet (mit 46 Monaten außerhalb des Bildungssystems). Jugendliche mit maghrebinischen und subsaharischen Hintergrund sind hier verstärkt vertreten, was sich auch unter Kontrolle des Geschlechts als signifikant erweist (M0). Allerdings zeigt sich unter zusätzlicher Kontrolle der elterlichen Bildung (M1) kein benachteiligender Effekt mehr für die maghrebinischen, wohl aber für die subsaharischen Jugendlichen. In Deutschland sind die besonders prekären Bildungsverläufe weniger durch frühe Schulabbrüche (nur fünf Monate außerhalb des Bildungssystems) als vielmehr durch Episoden im Übergangssystem und durch Schulwechsel charakterisiert. Das Cluster ist jedoch weitaus größer (21 Prozent der Schüler/innen) als in Frankreich und stärker ethnisch segregiert: Nur etwa die Hälfte der Schüler/innen (gegenüber 71 Prozent im prekären französischen Cluster) haben keinen Migrationshintergrund. Etwa die Hälfte aller türkischen Jugendlichen ist in diesem Verlaufcluster zu finden, was die starke ethnische Segregation im deutschen Schulsystem verdeutlicht. Bemerkenswert

ist, dass auch unter Kontrolle der elterlichen Bildung (M1) türkische Jugendliche ein signifikant höheres Risiko für dieses problematische Verlaufsmuster haben. Dieser im Vergleich zur Forschungslage (siehe oben, Abschnitt 2) starke Effekt erklärt sich möglicherweise durch die zeitliche Ausdehnung der Verläufe in die berufliche Ausbildungsphase von Hauptschulabgänger/innen hinein.

Insgesamt erweist sich das französische Schulsystem als ethnisch weniger segregiert und selektiv als das deutsche. Das zeigt sich auch bei den erfolgreichen Bildungsverläufen. Nur sehr wenige (weniger als 5 Prozent) der türkischen Jugendlichen finden sich im Verlaufscluster zum gymnasialen Abitur (Nr. 1), der jedoch in Deutschland insgesamt exklusiver ist (19 Prozent aller Schüler/innen). Etwas mehr (ca. 7 Prozent der türkischen Jugendlichen) schaffen immerhin den Aufstieg von einer anderen Schulform ins Gymnasium (Nr. 2). In Frankreich dagegen verfolgen 20 Prozent der maghrebinischen Jugendlichen den akademischen Pfad (Nr. 1), und weitere 23 Prozent wählen den Weg zum technischen Abitur (Nr. 2). Damit strebt ein beachtlicher Teil der maghrebinischen – nicht jedoch der subsaharischen – Jugendlichen gemeinsam mit den einheimischen französischen Jugendlichen das allgemeinbildende oder technische Abitur an.

Deutlich wird auch, dass die 11- bis 18-jährigen Migrant/innen in Deutschland früher und in stärkerem Ausmaß mit institutionellen Selektionen, aber auch Fluktuationen konfrontiert sind. Insbesondere das problematische Verlaufscluster weist Episoden in einer Vielzahl von Bildungsinstitutionen auf: Grund-, Sonder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie die diversen beruflichen Schulen im Übergangs- und im dualen System. Darunter sind auch frühe Schulabbrüche und Episoden außerhalb des Bildungssystems – diese werden jedoch durch das Übergangssystem häufig wieder aufgefangen. In Frankreich dagegen haben die Schulabbrüche einen irreversibleren Charakter. Hier finden wir aufgrund der mangelnden institutionellen Möglichkeiten nur sehr wenige Wiedereintritte ins Bildungssystem (vgl. Dayan 2009). Allerdings zeigt sich auch, dass maghrebinische Jugendliche häufiger in den verzögerten be- (**← p. 196**) ruflichen Bildungsverläufen (Nr. 5) als in den kurzen (Nr. 4) zu finden sind, was auf häufigere Wiederholungen hindeutet (vgl. auch Brinbaum/Kieffer 2009). Verglichen mit französischstämmigen Jugendlichen gleicher sozialer Herkunft sind kurze berufliche Bildungsverläufe sogar seltener als akademische Bildungsverläufe.

Arbeitsmarkteinstieg

Bei den Arbeitsmarkteintritten der 18- bis 25-Jährigen ergeben sich für Frankreich sechs Cluster, die sich in der Dauer des Bildungsbesuchs und der Arbeitsmarktplatzierung unterscheiden (vgl. Tab. 3). Die größte Gruppe ist überwiegend im Studium (Nr. 1). Zwei Verlaufstypen treten in das höhere Arbeitsmarktsegment ein – entweder mit einer längeren (Nr. 2) oder einer kürzeren (Nr. 3) vorhergehenden Bildungsphase. Ebenso finden wir zwei Verläufe mit Eintritten in das prekäre Arbeitsmarktsegment, wiederum mit längerer (Nr. 4) und mit kürzerer Bildungsphase (Nr. 5). Die Dauer der Bildungsphase ist also keineswegs eindeutig mit dem Arbeitsmarkterfolg verknüpft, was erneut auf die häufigen Verzögerungen von Bildungslaufbahnen verweist, die auf dem Arbeitsmarkt bestraft werden. Die Verläufe einer letzten Gruppe (Nr. 6) sind geprägt von Arbeitslosigkeit, Nichterwerbstätigkeit und prekärer Beschäftigung.

Tabelle 3: Arbeitsmarkteintritte vom 18. bis zum 25. Lebensjahr (Sequenzcluster) – Frankreich

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Insgesamt |
|--|-----------------|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------|
| | Lange Bildung | Längere Bildung & hohes AM-Segment | Kürzere Bildung & hohes AM-Segment | Längere Bildung & prekäres AM-Segm. | Kürzere Bildung & prekäres AM-Segm. | Arbeitslosigkeit und prekäres AM-Segm. | |
| N (absolut) | 3.466 | 1.733 | 1.921 | 1.299 | 2.841 | 2.011 | 13.271 |
| in Prozent | 26,1 | 13,1 | 14,5 | 9,8 | 21,4 | 15,2 | 100 |
| <i>Dauer in Monaten im jeweiligen Zustand</i> | | | | | | | |
| In Bildung | 75 | 45 | 23 | 57 | 25 | 24 | 43 |
| Nichterwerbstätig | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 11 | 5 |
| Arbeitslos | 2 | 1 | 3 | 3 | 5 | 20 | 6 |
| AM: Prekär | 6 | 5 | 17 | 29 | 57 | 37 | 25 |
| AM: Höher | 8 | 39 | 48 | 2 | 3 | 3 | 15 |
| <i>Anteile in Prozent</i> | | | | | | | |
| Frauenanteil | 53,8 | 41,4 | 29,2 | 60,7 | 40,9 | 66,8 | 48,5 |
| <i>Herkunft</i> | | | | | | | |
| Frankreich (ohne MH) | 84,4 | 86,2 | 85,6 | 84,9 | 82,7 | 78,1 | 83,5 |
| Maghreb | 6,1 | 4,3 | 4,4 | 6,5 | 7,0 | 10,0 | 6,4 |
| Subsahara | 0,5 | 0,9 | 0,6 | 1,0 | 1,0 | 0,8 | 0,8 |
| <i>Multinomiale logistische Regression</i> (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund) | | | | | | | |
| M0: Maghreb | | -0.369** | -0.362** | 0.065 | 0.159 | 0.590*** | |
| M1: Maghreb | <i>Referenz</i> | -0.303** | -0.457** | 0.049 | -0.061 | 0.306** | |
| M0: Subsahara | | 0.558 | 0.036 | 0.736* | 0.697* | 0.682* | |
| M1: Subsahara | | 0.516 | -0.062 | 0.683* | 0.594* | 0.521 | |

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft und Geschlecht), N=13.069, Pseudo- R²=0,019M1: Basismodell mit Kontrolle des Berufs der Eltern, N=13.069, Pseudo- R²=0,045Quelle: *Enquête Génération 1998* (CEREQ); eigene Berechnungen.**(Tabelle 3 p. 198)**

Für Deutschland (vgl. Tab. 4) finden wir zum einen Übergänge vom Gymnasium in ein Studium (Nr. 1) oder in eine berufliche Ausbildung (Nr. 2). Zum anderen gibt es Verläufe, die nach einer beruflichen Ausbildung in das höhere (Nr. 3) oder in das prekäre Arbeitsmarktsegment (Nr. 4) führen. Ebenso existiert ein Verlaufscluster, das von Arbeitslosigkeit, prekärer Beschäftigung und wiederholten Ausbildungsphasen geprägt ist (Nr. 5). Ein letztes Muster ist durch Nichterwerbstätigkeit charakterisiert – mit einem Frauenanteil von über 90 Prozent (Nr. 6). Dies ist ein wichtiger Länderunterschied, denn ein solches typisches Verlaufsmuster finden wir in Frankreich nicht.

Tabelle 4: Arbeitsmarkteintritte vom 18. bis zum 25. Lebensjahr – Deutschland

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Insgesamt |
|---|-----------------------|--------------------------|---------------------------------|------------------------------------|---|--------------------|-----------|
| | Gymnasium und Studium | Gymnasium und Ausbildung | Ausbildung und hohes Am-Segment | Ausbildung und prekäres Am-Segment | Ausbildung, Arbeitslosigkeit und Prekarität | Nicht-Erwerbstätig | |
| N | 556 | 354 | 514 | 465 | 440 | 217 | 2.546 |
| in Prozent | 21,8 | 13,9 | 20,2 | 18,3 | 17,3 | 8,5 | 100 |
| <i>Dauer in Monaten im jeweiligen Zustand</i> | | | | | | | |
| Gymnasium | 19 | 19 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8 |
| Ausbildung | 7 | 33 | 20 | 19 | 26 | 12 | 19 |
| Studium | 57 | 5 | 1 | 0 | 1 | 0 | 13 |
| Arbeitslos | 1 | 4 | 3 | 5 | 21 | 9 | 7 |
| AM: Prekär | 3 | 10 | 12 | 56 | 33 | 16 | 22 |
| AM: Höher | 2 | 19 | 55 | 9 | 5 | 2 | 17 |
| Nichterwerbstätig | 7 | 6 | 4 | 5 | 8 | 56 | 10 |
| <i>Anteile in Prozent</i> | | | | | | | |
| Frauenanteil | 44,7 | 51,1 | 39,4 | 58,4 | 43,3 | 92,6 | 50,9 |
| <i>Herkunft</i> | | | | | | | |
| Deutschland (ohne MH) | 79,3 | 72,9 | 74,7 | 61,4 | 65,4 | 47,0 | 69,1 |
| Türkei | 5,8 | 5,1 | 8,4 | 15,5 | 10,7 | 31,8 | 11,1 |

Multinomiale logistische Regression
(unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund)

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------|--------|-----------|----------|----------|----------|
| Männer (N=1.249): | | | | | | |
| M0: Türkei | <i>Referenz</i> | 0.133 | 0.590** | 1,590*** | 0.938*** | 0.674 |
| M1: Türkei | | -0.630 | -0.587 | 0.057 | -0.405 | 0.119 |
| Frauen (N=1.293) | | | | | | |
| M0: Türkei | <i>Referenz</i> | -0.232 | -0.866 | 0.584 | 0.625 | 2.398*** |
| M1: Türkei | | -0.143 | -1.682*** | -0.302 | -0.558 | 0.795* |

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft und Geburtsjahr), Pseudo-R²: 0,029 für Männer und 0,042 für Frauen
M1: Basismodell mit Kontrolle der Bildung der Eltern, Pseudo-R²: 0,066 für Männer und 0,089 für Frauen
Quelle: SOEP 1984-2009, eigene Berechnungen.

(Tabelle 4 p. 194)

Die beiden besonders prekären Arbeitsmarkteinstiege in Deutschland (Nr. 5) und Frankreich (Nr. 6) sind in beiden Ländern nicht nur ähnlich groß (ca. 15 bis 17 Prozent der 18- bis 25-jährigen), sondern gleichen sich auch in ihren häufigen Perioden von Arbeitslosigkeit (ca. 20 Monate) und prekärer Beschäftigung (33 bzw. 37 Monate). In Deutschland finden sich jedoch etwas mehr Bildungszeiten als in Frankreich (29 vs. 24 Monate), die sich vor allem auch zeitlich stärker über den gesamten Zeitraum verteilen, während es sich in Frankreich überwiegend um die auslaufende Bildungsphase vor dem Arbeitsmarkteintritt handelt. Darin spiegelt sich die institutionelle Differenz zwischen dem beruflichen Bildungssystem wider, das in Deutschland mit seinem Übergangssystem und den arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen offen bleibt für nachholende oder wiederkehrende Bildungs- und Qualifizierungsphasen.

Ein weiterer Unterschied ist, dass in Frankreich etwa zwei Drittel der Personen in diesem Cluster Frauen sind. In Deutschland sind dies nur 43 Prozent, da sich prekäre Arbeitsmarkteinstiege bei Frauen hier im Nichterwerbstätigkeitscluster finden, das es in Frankreich in dieser Form nicht gibt. Junge Frauen türkischer Herkunft sind auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft signifikant häufiger in diesem Nichterwerbstätigen-Cluster zu finden.

Ein zentraler Unterschied ist schließlich, dass in Frankreich junge Erwachsene maghrebinischer und subsaharischer Herkunft in dem besonders prekären Arbeits- (**← p. 197**) marktcluster auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft deutlich überrepräsentiert sind, nicht jedoch junge Erwachsene türkischer Herkunft in Deutschland. Diese sind in prekären Beschäftigungen (Nr. 4) überrepräsentiert, wobei der entsprechende Effekt für junge Männer durch die soziale Herkunft zu erklären ist.

Für die Arbeitsmarkteinstiege finden wir damit im Ländervergleich ein umgekehrtes Ergebnis gegenüber den Bildungsverläufen. Offenbar finden junge Männer türkischer Herkunft trotz ihrer Benachteiligung im deutschen Bildungssystem Beschäftigungen im prekären Arbeitsmarktsegment. Für junge Erwachsene subsaharischer Herkunft in Frankreich sind die Effekte – auch aufgrund der geringen Fallzahlen – nur auf geringem Niveau signifikant. Auch sie finden sich vermehrt in Verläufen, die zum prekären Arbeitsmarktsegment führen (Nr. 4 und 5).

Eine Gemeinsamkeit beider Länder ist wiederum, dass bei gleicher sozialer Herkunft die jungen Erwachsenen maghrebinischer bzw. türkischer Herkunft eher noch auf dem akademischen Pfad eines Studiums (jeweils Nr. 1) zu finden sind als in Verläufen, die nach einer beruflichen Ausbildung ins höhere Arbeitsmarktsegment führen (jeweils Nr. 2 und 3). Hier könnten Diskriminierungen auf dem qualifizierten Arbeitsmarkt eine Rolle spielen (vgl. Adida et al. 2010).

6. Handlungsstrategien und biografische Verläufe

Anhand der qualitativen Studie lässt sich untersuchen, inwiefern den gefundenen quantitativen Verlaufsmustern stabile oder veränderliche Handlungsstrategien zu Grunde liegen – wobei wir uns hier auf prekäre Verlaufsmuster konzentrieren. In Anlehnung an Arbeiten von Willis (1977) und in der Tradition der Chicago School (Lindner 2004) arbeiten wir mit einer heuristischen Unterscheidung von formellen versus informellen Strategien: Formelle Strategien zeichnen sich durch eine kontinuierliche Investition in Schule und Ausbildung und damit eine Orientierung an der institutionalisierten „Normalbiografie“ aus, verbunden mit der Hoffnung auf einen beruflichen Aufstieg durch Bildungserwerb. Im Unterschied dazu sind informelle Strategien durch eine starke Investition in soziale Netzwerke und Peers, flexible Gelegenheitsorientierungen und die Distanzierung gegenüber staatlichen Institutionen gekennzeichnet. Formelle und informelle Strategien müssen sich keineswegs ausschließen, stehen aber in einem Spannungsverhältnis. Ein zentrales Ergebnis unserer Analysen besteht jedoch in typischen Veränderungen der verfolgten Handlungsstrategien im Lebensverlauf, die zu einer qualitativen Ausdifferenzierung der prekären Verlaufsmuster führen und zugleich mit institutionellen Unterschieden beider Länder korrespondieren.

Typologie

Ausgehend von den zwei Kriterien der Handlungsstrategie und der Bildungs- und Berufskarriere lassen sich die jungen Erwachsenen unseres Samples länderübergreifend in sechs Typen unterteilen (vgl. Tab. 5). Auf drei dieser Typen gehen wir im Folgenden näher ein: „Galère“, „Prekarität“ und „Priorität Familie“. Mit dem Begriff der „Galère“ – Sinnbild der antiken Ruder- und Kriegsschiffe – kennzeichnet Dubet (1987) die Situation extrem prekärer junger Menschen in den Vorstädten. Der Begriff ist in der Alltagssprache der französischen Jugendlichen verankert und bezieht sich darin nicht nur auf die Jugendlichen aus den Banlieues. Die drei näher betrachteten Typen haben das gemeinsame Merkmal, dass sie meist während der Sekundarschulzeit informelle Handlungsstrategien entwickeln, die mit einer Vernachlässigung der Schule einhergehen und zu prekären Verlaufsmustern führen. Ein weiterer Typ, dem fast ausschließlich Frauen angehören, zeichnet sich durch rein formelle Strategien der Bildungs- und Berufsorientierung aus. Der Typ „Formelle Strategie mit Rettungsanker“, von der Geschlechterzusammensetzung gemischerter, entwickelt neben der formellen Strategie berufliche Alternativen, die auf kleineren Jobs aufbauen. Diese beiden Typen weisen eher erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren auf. Es können jedoch auch informelle Strategien zu erfolgreichen Übergängen ins Erwachsenenalter führen. Dies ist häufig beim Typ „Ethnische Ökonomie“ der Fall.

Tabelle 5: Typen des qualitativen Samples

| Typ | Strategie | Bildungs- und Berufsverläufe | Frankreich | | Deutschland | |
|---|---|---|------------|--------|-------------|--------|
| | | | Frauen | Männer | Frauen | Männer |
| 1. Prekarität | formell -> informell -> formell | Prekärer Verlauf mit « zweiter Chance » | 6 | 15 | 8 | 15 |
| 2. Galère | formell -> informell | Prekärer Verlauf | 0 | 6 | 0 | 3 |
| 3. Priorität Familie | formell -> familienorientiert -> teilweise wieder formell | Bildungsabbruch aufgrund von Heirat oder Heirat als Ausbruch aus Herkunftsfamilie | 3 | 0 | 13 | 0 |
| 4. Rein formelle Strategie | formell: Bildung und Beruf | Erfolgreicher Verlauf mit Hürden | 11 | 2 | 12 | 3 |
| 5. Formelle Strategie mit Rettungsanker | Kombination formeller und informeller Strategien | Erfolgreicher Verlauf mit Kurven | 9 | 10 | 4 | 11 |

| | | | | | | |
|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------------|----|----|----|----|
| 6. Ethnische Ökonomie | formell -> familienorientiert | Ethnischer Ökonomie als Alternative | 0 | 2 | 2 | 5 |
| Gesamt (N=140) | | | 29 | 35 | 39 | 37 |

(Tabelle 5 p. 201)

Wege in die Informalität: Der erste Wendepunkt

Die jungen Erwachsenen mit prekären Verlaufsmustern berichten in der Regel von einem frühen Wendepunkt in ihrer Biografie.⁶ Zunächst wird von ihnen eine glücklich oder normal verlaufende Kindheit beschrieben, bis sie dann in einem gleitenden oder auch abrupten Prozess, den wir als *ersten Wendepunkt* bezeichnen, auf eine „schiefe Bahn“ geraten. Diese von Schulproblemen, dem Herumhängen mit Peers und oft auch Erfahrungen mit Drogen und Delinquenz geprägte Phase beginnt meist in der Sekundarstufe, d.h. in der Haupt-, Real- oder Gesamtschule in Deutschland bzw. im *Collège* in Frankreich. Die mit dem ersten Wendepunkt verbundene Distanzierung von der Schule kann vom Schulschwänzen bis hin zu einem temporären Ausscheiden aus dem Schulsystem reichen. Die Abwendung von der Schule geht mit einer Abwendung von der Zukunft einher: In dieser Phase werden keine langfristigen Pläne verfolgt. Ein auffallender Sogeffekt geht von der Verlockung aus, sich durch delinquente Tätigkeiten schnell Geld verschaffen zu können und dieses dann in und mit der Clique auszugeben. „Geld macht süchtig“, fasst ein Interviewter diesen Anreiz des „schnellen Geldes“ zusammen, und „jeder will einen Namen, da wo er wohnt“.

In Deutschland wird der Beginn dieser Phase informeller Orientierungen fast immer im Zusammenspiel mit bestimmten Peers rekonstruiert. Eine Standardformel ist die Rede von den „falschen Freunden“, die man kennengelernt habe und mit denen man zusammen abgedriftet sei. Unsere kontrastierenden Interviews mit Jugendlichen mit stabileren Bildungs- und Berufskarrieren zeigen, dass Unterstützung, Kohäsion und Ressourcen der Familie bei den prekären Jugendlichen häufig fehlen und wohl auch deshalb Peer-Gruppen eine große Bedeutung gewinnen. Der Einfluss von Peer-Grup- (← p. 202) pen für Phasen delinquenter Orientierungen ist bisher vor allem in der Forschung zu Gewalt und Delinquenz herausgestellt worden (vgl. Sampson und Laub 1993; Webster et al. 2004).

Die Interviewten in Frankreich führen zwar auch „falsche Freunde“ und schulische Probleme an, ungleich häufiger wird jedoch der erste Wendepunkt mit der erst am Ende des *Collège* vorgenommenen beruflichen Orientierung rekonstruiert. Viele junge Erwachsene berichten lebhaft von der als Zwangsorientierung empfundenen Empfehlung auf einen beruflichen Zweig (CAP oder BEP). Zwar nehmen einige Befragte die berufliche Orientierung auch an und äußern sich über den eingeschlagenen Berufsweg zufrieden. Viele empfinden die beruflichen Orientierungen jedoch als ethnische oder „rassistische“ Diskriminierung.

„Zu dieser Zeit, das war- Das war grenzwertig in den Schulen, die Orientierungsberater- sie haben nur das gemacht. Sie schickten- besonders die in meiner Generation- alles was sie machen- Sie wollten nicht, dass wir studieren, sie hatten null für uns übrig. Das war- 'Geh mach eine Ausbildung, man braucht Arbeiter.' Das war wirklich krass. Später verstehst du die Dinge. Wenn ich mich an all das erinnere, ich-

⁶ Wir bezeichnen hier mit Wendepunkten einen Wechsel handlungsleitender Orientierungen von formellen zu informellen oder umgekehrt, der durch spezifische Ereignisse oder Kontexte – schleichend oder auch abrupt – ausgelöst werden kann. Wendepunkte strukturieren zumindest die erzählte Biografie in erheblichem Maße. Inwiefern sie jedoch tatsächlich zu einer einschneidenden Veränderung der Handlungsstrategien führen, hängt auch von Gelegenheiten oder Kontexten ab, welche die veränderten Strategien unterstützen und auf Dauer stellen.

Nun, also danach- ich habe ein Jahr [CAP gemacht]- Das hat mir nicht gefallen. Ich habe das geschmissen. Und dann, im Alter von 16 Jahren, habe ich mich mehr oder weniger ‚en galère‘ wiedergefunden.“ (35 Jahre, männlich, Eltern aus Algerien)

Die unterschiedliche biographische Rekonstruktion des ersten Wendepunkts – Peers in Deutschland, schulische Selektionen in Frankreich – mag auf den ersten Blick den Befunden zur ethnischen Segregation und Benachteiligung im Bildungssystem widersprechen. Sie kann aber als Ergebnis von Erwartungshaltungen oder als *relative* Deprivationserfahrung interpretiert werden (möglicherweise verstärkt durch die retrospektive Erzählperspektive): Die ethnisch weniger selektiven Bildungschancen in Frankreich können zu einer stärkeren Anspruchserwartung und damit auch sensibleren Wahrnehmungen von Chancenverwehrungen führen, während die starke ethnische Segregation in Deutschland diese Erwartungen gar nicht erst aufkommen lässt (vgl. Tucci und Groh-Samberg 2008).

Typ 1: „Prekarität“: Ein Verlauf mit doppeltem Wendepunkt

Beim Typ „Prekarität“ eskaliert die mit dem ersten Wendepunkt beginnende informelle Phase in einer Krise, die in Konflikten mit den Eltern, der Angst vor Perspektivlosigkeit oder der Konfrontation mit der Polizei und Justiz bestehen kann. Typischerweise wird diese Krise als eine Art Läuterung beschrieben, die einen *zweiten biografischen Wendepunkt* markiert. Von dieser Zeit an versuchen die Befragten, wieder auf einen „richtigen Weg“ zu finden. Sie brechen den Kontakt mit ihren früheren Weggefährten ab und besinnen sich auf „wirkliche“ Freunde aus früheren Zeiten. Als stabilisierende Faktoren lassen sich eine neue Partnerschaft und die Intervention der Eltern oder wichtiger Bezugspersonen beobachten. Charakteristisch ist auch der von den Eltern verordnete „Besuch“ im Herkunftsland, der den Jugendlichen die Lebensbedingungen dort (und damit die Konsequenzen einer möglichen Abschiebung) vor Augen führen soll. Zum bestimmenden neuen Motiv wird das Ziel, eine Arbeit zu finden und eine Familie zu gründen. Allerdings stehen die Chancen dafür eher schlecht. Die jungen Erwach- (← p. 203) senen haben in der Regel keine abgeschlossene Ausbildung, manchmal nicht mal einen Schulabschluss, und sind teilweise vorbestraft.

Typ 2: „Galère“: Der ausbleibende zweite Wendepunkt

Im Unterschied zum Verlaufstyp „Prekarität“ bleibt beim Typ „Galère“, der nur bei Männern gefunden wurde, eine erneute Umorientierung hin zu einer formellen Strategie weitgehend oder vollständig aus. Die jungen Erwachsenen sehen keine Perspektive für das Nachzuholen von Bildungsabschlüssen und reguläre Beschäftigungsmöglichkeiten jenseits prekärer Jobs, und glauben häufig auch nicht daran, für eine eigene Familie sorgen zu können. Die Abgrenzung dieses Typs gegenüber dem Typ „Prekarität“ ist nicht immer einfach. Zumindest der Wunsch, eine Familie zu gründen und eine reguläre Arbeit zu finden, ist auch bei diesen jungen Männern vorhanden. Was die Interviewten des Typs „Galère“ jedoch unterscheidet, ist, dass sie sich der Unmöglichkeit ergeben, wieder einen institutionellen Anschluss und eine Alternative zu Tätigkeiten in der informellen Ökonomie finden zu können.

Die „zweite Chance“: Institutionelle Strukturierungen und Handlungsstrategien

Obwohl wir beide Typen – Prekarität und Galere – in beiden Ländern vorfinden, spiegeln sich in diesem Gegensatz auch die oben (Abschnitt 3) beschriebenen institutionellen Unterschiede wider. In Deutschland eröffnen das Übergangssystem und die Arbeitsmarktpolitik in weit stärkerem Maße als in Frankreich die Möglichkeit, Schul- oder Berufsausbildungen nachzuholen, und das Arbeitslosengeld II gewährt eine minimale materielle Existenzsicherung. So finden wir auch im prekären Arbeitsmarktverlauf in Deutschland (Nr. 6 in Tab. 4) häufiger Bildungsepisoden, die sich – im Unterschied zu Frankreich – über den gesamten Zeitraum erstrecken. Die folgende Interviewpassage verdeutlicht sowohl die subjektiv stabilisierenden Funktion einer Bildungsmaßnahme als auch die Ambivalenz unsicherer und „empfohlener“ Bildungsmaßnahmen:

„Dann hab ich mich hier beworben. Ich hab mich an drei, fünf Schulen be- sechs Schulen hab ich mich beworben, überall. Absage, Absage. Und dann hier, die wollten mich auch nicht nehmen hier, wegen meinem Verhalten. Da meinte ich: Ich hab keine Schule. Was macht ihr mit mir? Macht mal eine Chance und so. Dann die meinten: Ok. Kannst du hier machen, Textil. Ich wollte ja nicht Textil machen. Textil mag ich nicht. Ich wollte Sozialwesen machen, weil so – damit kann ich später besser mit arbeiten. Aber ist eigentlich egal jetzt. Wenn ich meinen MSA [Mittleren Schulabschluss] mache, ich glaub', das wird besser.“ (19 Jahre, männlich, Eltern aus dem Libanon)

Im Unterschied dazu berichten viele französische Interviewte davon, nach einem Bildungsabbruch von keinem *Collège* mehr angenommen worden zu sein. Vor allem bei den jungen Männern des Typs „Galere“ zeigt sich eine ausgeprägt ablehnende Haltung gegenüber dem Bildungssystem. Diese Institutionendistanz, die zuweilen in regelrechten Hass auf alle Instanzen des französischen Staats übergeht, ist im französischen Sample insgesamt ausgeprägter als im deutschen. Sie korrespondiert mit der häufigen Erwähnung von Diskriminierungserfahrungen durch Lehrer/innen sowie der als Zwang empfundenen (← p. 204) den Orientierung in Richtung beruflicher oder technischer Zweige am Ende des *Collège*, aber vermutlich auch mit dem kollektiven Gedächtnis an die koloniale Unterdrückung:

„Die sixième bin ich durchlaufen. (...) Die cinquième. Die quatrième bin ich durchlaufen. Die troisième. All das, für was war das gut? Das war, damit ich vier Jahre durchlaufe, schnell und gut. Und dann verschwinde ich nach draußen. (...) Ich, in der Schule, über den Koran - ich hatte Lehrer, das waren wirkliche Rassisten. Wirkliche Rassisten! Ich habe unzählige Mal gesehen, wie sie Dinge taten, die das bestätigten. (...) Ich, mit 13 Jahren, war ich draußen. Es gab keine Schule mehr, die mich wollte. In der ganzen Île-de-France. Wohin soll ich gehen? Soll ich nach Belgien, um zur Schule zu gehen? Mit 13 Jahren war mir die Schule versperrt. Dabei, ich habe nie jemanden getötet, ich habe nie jemanden misshandelt. Niemals jemanden wirklich schlimm angegriffen.“ (25 Jahre, männlich, Eltern aus Marokko)

Die Intensität, mit der die „Galère“ in Frankreich ihre institutionelle Ausgrenzung beschreiben, korrespondiert mit dem Ergebnis der quantitativen Verlaufsanalysen, die auf die Irreversibilität von Bildungsabbrüchen (Nr. 6 in Tab. 1) und von prekären Arbeitsmarkteinstiegen (Nr. 6 in Tab. 3) verweisen – und für Letztere einen signifikanten Effekt der Benachteiligung von Migrantennachkommen auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft zeigen (M1 für Nr. 6 in Tab. 3). Hier wirken offenbar institutionelle Pfadabhängigkeiten einer „zweiten Chance“ und damit auch einem zweiten Wendepunkt entgegen. In der Frustration junger Franzosen mit Migrationshintergrund, die sich auch in den Revolten der vergangenen Jahre immer wieder Bahn bricht (vgl. Keller und Schultheis 2008), drückt sich eine kollektive Enttäuschung der meritokratischen Erwartungen und republikanischen Versprechen aus (vgl. Tucci und Groh-Samberg 2008). In Deutschland äußern die Befragten des Typs „Galère“ dagegen unterschiedliche Gründe und Motive für ihre Perspektivlosigkeit. Neben ethnischen Diskriminierungen am Arbeitsmarkt und anderen institutionellen Mechanismen (z.B. drohende Abschiebung, Vorstrafen)

werden auch die aus der Erinnerung genährte Befürchtung, im Verlaufe einer längeren Ausbildungsphase erneut „Dummheiten“ zu begehen, oder Autoritätskonflikte (die auch in Frankreich eine Rolle spielen) genannt. Bei den Typen „Prekarität“ und „Galère“ zeigen sich in den Äußerungen über die eigenen Zukunftsperspektiven häufig Widersprüche und Verwischungen zwischen realistischen Zukunftsplänen und illusionären Zukunftswünschen, die auf die konflikthafte Dynamik verweisen, in denen sich die individuellen Handlungsstrategien entwickeln.

Typ 3 „Priorität Familie“

Im qualitativen Sample sind die Frauen insgesamt bildungsorientierter und erfolgreicher als die Männer. Diese geschlechertypische Verteilung ist aus der Forschung bekannt und zeigte sich auch in unseren Verlaufsanalysen. Der in den Interviews geäußerte Wunsch, sich aus einer patriarchalischen Haushaltsstruktur zu emanzipieren, ist häufig ein starkes Bildungsmotiv der jungen Frauen, das oft durch die Mütter unterstützt wird (vgl. auch Aпитzsch und Jansen 2003; Keim 2008). Die Frauen des Typs „Priorität Familie“ brechen jedoch ihre schulische oder berufliche Ausbildung aufgrund einer frühen Heirat und Familiengründung ab. Teilweise stellt die frühe Heirat eine (**← p. 205**) Strategie dar, einem als zu beengt erlebten Elternhaus zu entfliehen. Nach dem frühen Bildungsabbruch entwickeln einige Frauen jedoch später Ambitionen, eine Ausbildung zu beginnen oder Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Die Hoffnung, dadurch die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen, erweist sich jedoch häufig als trügerisch. Das Ergebnis, dass wir in den quantitativen Verlaufsanalysen nur in Deutschland ein Verlaufscluster der Nichterwerbstätigkeit finden (vgl. Nr. 5 in Tab. 4), in dem junge Frauen türkischer Herkunft überrepräsentiert sind, spiegelt sich auch in der qualitativen Stichprobe wider. Es gibt im deutschen Sample deutlich mehr Frauen, die sich eine (zukünftige) Erwerbstätigkeit nicht vorstellen können, während Erwerbstätigkeit für Frauen der zweiten Generation in Frankreich als wichtiges Ziel genannt wurde.

7. Fazit und Ausblick

Der Beitrag fragt nach der Existenz unterschiedlicher Verlaufsmuster im Übergang von der Schule in den Beruf für die zweite Generation von Migrant/innen in Deutschland und Frankreich, und wie sich diese durch institutionelle Strukturierungen und individuelle Handlungsorientierungen erklären lassen. In den Verlaufsmusteranalysen zeigten sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen beiden Ländern. Eine grundlegende Gemeinsamkeit besteht in einer Polarisierung der Verlaufspfade dieser Jugendlichen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund vergleichbarer sozialer Herkunftsbedingungen: Jugendliche der hier betrachteten Herkunftsgruppen schlagen sehr häufig prekäre Verläufe ein und selten Verläufe, die über eine solide berufliche Qualifikation in gehobene Arbeitsmarktsegmente hineinführen. Einer absolut gesehen kleinen, angesichts der ungünstigen sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen jedoch *relativ* großen Gruppe gelingt jedoch der Zugang zu akademischer Bildung. In dieser relativen Polarisierung von Übergangsmustern kommen möglicherweise ethnische Diskriminierungen in den qualifizierten Facharbeitsmärkten zum Ausdruck;

und sie kann im Sinne der segmentierten Assimilationstheorie als Ausdruck für die Existenz distinkter und kontrastreicher Integrationspfade gelesen werden.⁷

Ein zentraler Unterschied besteht im Verhältnis zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktverläufen. Wie die quantitativen Analysen zeigen, werden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland bereits früh auf die prekären schulischen Verläufe abgedrängt und sind hier hochgradig ethnisch segregiert, während in Frankreich erst mit dem Arbeitsmarkteinstieg deutliche Benachteiligungen sichtbar werden. Allerdings unterstreichen die qualitativen Analysen, dass auch in Frankreich prekäre Lebensverläufe oft schon im *Collège* beginnen und hier im Zusammenhang mit den beruflichen Orientierungen stehen.

Gegenüber den aus dem Bildungssystem ausgescherten Verläufen erweist sich das institutionelle Arrangement aus Übergangssystem, aktiver Arbeitsmarktpolitik, sozialer Mindestsicherung und gezielten Förderprogrammen in Deutschland als flexibler, diese wieder einzufangen und den Jugendlichen eine „zweite Chance“ zu eröffnen. Auch (← p. 206) wenn dieses System den jungen Erwachsenen oftmals nur die Aussicht auf prekäre Beschäftigungen gewährt, kann es subjektiv eine wichtige Stabilisierung darstellen und sogar Wendepunkte begünstigen. Im Vergleich zu Frankreich trägt es sicherlich dazu bei, Institutionendistanz abzumildern oder nicht entstehen zu lassen.

Das Bildungssystem in Frankreich, das Allgemeinbildung stärker priorisiert und im Lebenslauf später selektiert, verhält sich gegenüber Migrantennachkommen zwar offener als in Deutschland, insbesondere was den Besuch höherer Bildungsgänge anbelangt. Zugleich bringt es aber junge Erwachsene hervor, die ohne oder mit nur geringen Abschlüssen nicht nur weniger institutionelle Wiedereinstiegsmöglichkeiten vorfinden, sondern zugleich eine ausgeprägte subjektive Distanz und Wut gegenüber diesen Institutionen haben, die verbunden ist mit dem Diskurs, ethnisch diskriminiert zu werden. Allerdings wirken dabei auch die unterschiedlichen Migrationsregime und Traditionen der Integration in beiden Ländern, die ebenfalls bei einer Erklärung der Nichterwerbstätigkeit der Frauen türkischer Herkunft in Deutschland genauer diskutiert werden müssten.

Ein zentrales Ergebnis der qualitativen Analysen ist schließlich, dass die individuellen Handlungsorientierungen, die den hier näher betrachteten prekären Verlaufsmustern zu Grunde liegen, häufig *nicht* stabil sind, sondern einer typischen Dynamik unterliegen. Entgegen der Annahme langfristiger Investitionsentscheidungen als formative Basis für Handlungsstrategien finden wir zunächst, dass informelle Handlungsstrategien durch einen typischen *ersten biographischen Wendepunkt* eingeleitet werden, der teils im Zusammenhang mit schulischen Diskriminierungen (vorwiegend in Frankreich), teils als sozialer Netzwerk- und Sogeffekt (vorwiegend in Deutschland) biographisch rekonstruiert wird. Im weiteren Verlauf der (erzählten) Biographie finden wir zudem keine Fälle mit *ungebrochen* informellen Orientierungen. Es sind vor allem kritische Lernprozesse, aber auch institutionelle Angebote im Sinne einer „zweiten Chance“, die einen *zweiten Wendepunkt* einleiten, der zu einer Rückkehr zu formellen Handlungsstrategien führt. Die Verstetigungen informeller Handlungsstrategien, die den Typ „Galère“ vom Typ „Prekarität“ unterscheiden, können insbesondere in Frankreich als Ergebnis institutioneller Pfadabhängigkeiten erklärt werden.

⁷ Auch der Typ „Ethnische Ökonomie“, auf den hier nicht weiter eingegangen werden konnte, bestätigt die entsprechenden Erwartungen der segmentierten Assimilationstheorie.

Der Beitrag sollte zugleich deutlich machen, dass die Analyse von längerfristigen Verläufen, über mehrere institutionelle Übergänge hinweg, einen fruchtbaren Forschungsansatz darstellt. Das gilt gerade für die komplexen Interaktionen, die zwischen institutionellen Strukturierungen und individuellen Handlungsstrategien sichtbar werden. Für die Formierung von Erwartungshaltungen, die Verhaltensreaktionen und künftige Handlungsstrategien prägen, ist es nicht unerheblich, zu welchem Zeitpunkt etwa Benachteiligungen von Migrantennachkommen im Bildungs- und Berufsverlauf auftreten. Für eine Erklärung von Stabilität und Wandel im Lebensverlauf erscheint es unerlässlich, die zeitliche Veränderung von handlungsleitenden Orientierungen zu berücksichtigen. Wie unsere Analysen nur andeuten konnten, spielen neben den institutionellen auch Lernprozesse und Erfahrungen in außerschulischen und außerberuflichen Bereichen, insbesondere im Zusammenhang mit Peers und der Familie, eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Wendepunkten im Lebensverlauf. (**← p. 207**)

Literatur

- Abbott, Andrew. 1997. On the concept of turning points. *Comparative Social Research* 16: 85-105.
- Adida, Claire, David Laitin, und Marie-Anne Valfort. 2010. *Les Français musulmans sont-ils discriminés dans leur propre pays ? Une étude expérimentale sur le marché du travail*. Rapport de la Fondation franco-américaine et de Science Po. <http://www.mediapart.fr/files/dr.pdf> (Zugegriffen 7.12.2011).
- Aisenbrey Silke, und Anette Fasang. 2010. New life for old ideas: The 'Second Wave' of Sequence Analysis Bringing the 'Course' Back into the Life Course. *Sociological Methods and Research* 38(3): 420-462.
- Alba, Richard D., Johann Handl, und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46(2): 209-37.
- Apitzsch, Ursula, und Mechtild M. Jansen, Hrsg. 2003. *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Baethge, Martin, Heike Solga, und Markus Wieck. 2007. *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Becker, Birgit, und David Reimer, Hrsg. 2010. *Vom Kindergarten zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Boos-Nünning, Ursula, und Mona Granato. 2008. Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. *IMIS-Beiträge* 34: 57-89.
- Bourdieu, Pierre, und Patrick Champagne. 1997. Die intern Ausgegrenzten. In *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, Hrsg. Pierre Bourdieu et al., 527-534. Konstanz: UVK.
- Brinbaum, Yaël, und Annick Kieffer. 2009. Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. *Population* 64(3): 561-610.
- Brüderl, Josef, und Stefani Scherer. 2004. Methoden zur Analyse von Sequenzdaten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 44: 330-347.
- Clauss, Susanne, und Bernhard Nauck. 2009. The situation among children of migrant origin in Germany. *Innocenti Working Papers 2009-14*.
- Crul, Maurice, und Hans Vermeulen. 2003. The second generation in Europe. *International migration review* 37(4): 965-986.
- Dayan, Jean-Louis. 2009. *Où en est la formation différée?* Note d'analyse N° 160. <http://www.strategie.gouv.fr/system/files/noteveille160vf.pdf> (Zugegriffen 7.12.2011).
- Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. 2011. Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung - eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 95-119. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubé, François. 1987. *La Galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.

- Elder, Glen H. 1974. *Children of the Great Depression: Social change in life experience*. Chicago: University of Chicago Press.
- Esser, Hartmut. 2008. Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 48, S. 81-107.
- Guénif-Souillamas, Nacira. 2006. *La république mise à nu par son immigration*, La Fabrique.
- Glaser, Barney, und Anselm Strauss. 1967. *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gresch, Cornelia, und Cornelia Kristen. 2011. Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Soziologie* 40(3): 208-227.
- Heath, Anthony, und Sin Yi Cheung, Hrsg. 2007. *Unequal chances. Ethnic minorities in Western labour markets*. Proceedings of the British Academy 137. Oxford: Oxford University Press.
- Kalter, Frank. 2006. Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie* 35(2):144–160.
- Kalter, Frank, Nadia Granato, und Cornelia Kristen. 2007. Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Hrsg. Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte und Markus Gangl, 214-245. Frankfurt am Main u.a.: Campus Verlag.
- Keim, Inken. 2008. *Die "türkischen Powergirls". Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Kelle, Udo, und Christian Erzberger. 1999. Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51(3): 509-531.
- Keller, Carsten. 2009. Strategien und Faktoren der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Blickfeld von Sozialexpert(inn)en. *Revue d'Allemagne* 41(3): 409-431.
- Keller, Carsten, und Franz Schultheis. 2008. Jugend zwischen Prekarität und Aufruhr: Zur sozialen Frage der Gegenwart. *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* 34 (2): 239–260.
- Keller, Carsten, Ingrid Tucci, und Ariane Jossin. 2010. Antidiskriminierung und Positive Maßnahmen in Frankreich. In *Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity*, Hrsg. Heinrich Böll Stiftung, 124-132. Band 24 der Reihe Demokratie. Berlin: Heinrich-Böll Stiftung.
- King, Vera, und Hans-Christoph Koller, Hrsg. 2009. *Adoleszenz – Migration – Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kirszbaum, Thomas, Yaël Brinbaum, and Patrick Simon. 2009. The Children of Immigrants in France: The Emergence of a second Generation. *Innocenti Working Papers 2009-13*.
- Kohli, Martin. 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37, 1–29.
- Kratzmann, Jens, und Thorsten Schneider. 2009. Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61 (2), S. 211-234.

- Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. Birgit Becker und David Reimer, 117-144. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kristen, Cornelia, und Nadia Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7: 343-366.
- Lesnard, Laurent. 2004. Schedules as sequences. *Electronic International Journal of Time Use Research* 1(1): 67-91.
- Lindner, Rolf. 2004. *Walks on the Wild Side*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Mayer, Karl Ulrich. 2004. Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development*, 1(3): 161-187.
- Meurs, Dominique, Ariane Pailhé, und Patrick Simon. 2006. Persistence des inégalités entre générations liées à l'immigration: l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France. *Population* 61(5/6): 763-801.
- Müller, Andrea G., und Petra Stanat. 2006. Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann, 221-255. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, Walter, und Markus Gangl. 2003. *Transitions from Education to Work in Europe: the Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press.
- Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut, Hrsg. 2007. *Immigrant America. A portrait*. Berkeley: University of California Press.
- Powell, Justin J.W., Laurence Coutrot, Lukas Graf, Nadine Bernhard, Annick Kieffer, und Heike Solga. 2009. Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France. *WZB Discussion Paper SP I 2009-506*. Berlin: WZB.
- Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahar. 2010. *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Rosenthal, Gabrielle. 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur bio-graphischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Rumbaut, Rubén G. 2006. Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 28(6): 1041-1086.
- Sampson, Robert J., und John H. Laub. 1993. *Crime in the Making: Pathways and Turning Points Through Life*. Cambridge und London: Harvard University Press.
- Seibert, Holger, und Heike Solga. 2005. Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie* 34(5): 364-382.
- Silberman, Roxane, und Fournier, Irène. 2006. Les secondes générations sur le marché du travail en France. *Revue française de sociologie* 47: 243-292.
- Söhn, Janina. 2012. Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In *Soziologische Bildungsforschung, Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga, xxx-xxx, Wiesbaden: VS Verlag [Vervollständigt durch Redaktion der KZfSS]

- Tucci, Ingrid, und Olaf Groh-Samberg. 2008. Das enttäuschte Versprechen der Integration: Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland. *Swiss Journal of Sociology* 34(2): 307- 333.
- Tucci, Ingrid. 2010. Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne: deux types de mise à distance sociale? *Revue française de sociologie* 51(1): 3-38.
- Vallet, Louis-André und Jean-Paul Caille. 1996. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Éducation et formations* 4(67): 1-153.
- Webster, Colin et al. 2004. *Poor Transitions: Social exclusion and young adults*. Bristol: Policy Press.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. Farnborough/Hanty: Saxon House.
- Wingens, Matthias, Helga de Valk, Michael Windzio, und Can Aybek. 2011. The Sociological Life Course Approach and Research on Migration and Integration. In *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*, Hrsg. Matthias Wingens, Michael Windzio, Helga de Valk, und Can Aybeck, 1-26. Dordrecht et al.: Springer.