

URSULA BEICHT / GÜNTER WALDEN

Generationeneffekte beim Übergang von Schulabgängern mit Migrationshintergrund in betriebliche Ausbildung

Generational effects during the transition of school leavers from a migration background into company-based education and training

KURZFASSUNG: Untersuchungen zu den Übergangschancen von Jugendlichen in betriebliche Ausbildung kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere Übergangschancen haben als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Dies gilt auch dann, wenn für zentrale wichtige Einflussfaktoren wie die soziale Herkunft oder berufliche Präferenzen kontrolliert wird. Der erreichte allgemeine Schulabschluss ist eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Übergang und junge Migranten erreichen im Schnitt deutlich niedrigere Schulabschlüsse als Nicht-Migranten. Der vorliegende Beitrag untersucht, ob die Übergangschancen in betriebliche Ausbildung von Schulabgängern mit Migrationshintergrund vom Generationenstatus abhängen, ob also mit zunehmender Aufenthaltsdauer der Familie des Jugendlichen in Deutschland ein Abbau von Chancennachteilen zu beobachten ist. Hierbei wird auch betrachtet, inwieweit sich der Erwerb von Schulabschlüssen zwischen den Migrationsgenerationen unterscheidet.

Es wurden multivariate Analysen auf Datenbasis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) durchgeführt, die sich auf Schulabgänger der 9. und 10. Klasse allgemeinbildender Schulen beziehen. Unter Kontrolle zentraler Einflussfaktoren zeigt sich, dass die Migrationsgeneration sowohl für einen erfolgreichen Übergang in betriebliche Ausbildung als auch für den Schulerfolg (Erwerb eines mittleren Schulabschlusses) eine wichtige Rolle spielt. Insgesamt ist ein zunehmender Generationenstatus mit einer aufwärts gerichteten Integration bzw. der Verringerung von Chancennachteilen verbunden. Benachteiligungen junger Migranten sind allerdings bei der Einmündung in betriebliche Ausbildung auch in der zweiten Generation noch deutlich erkennbar, erst in der dritten Generation können keine geringeren Übergangschancen gegenüber Nicht-Migranten mehr nachgewiesen werden. Was den Schulerfolg anbetrifft, haben junge Migranten selbst der dritten Generation noch Nachteile.

Schlagworte: Berufsausbildung, betriebliche Ausbildung, Migrationshintergrund, Migrationsgeneration, Übergangsforschung

ABSTRACT: Investigations into opportunities for young people when making the transition into company-based education consistently arrive at the conclusion that transition opportunities for young people from a migration background are worse than for those without a migration background. This applies even when controlling for central and key influencing factors such as social background or occupational preferences. Achievement of the general

school leaving certificate is a key requirement for successful transition and the type of school leaving certificates achieved is on average significantly lower for young migrants than for non-migrants. This article examines whether transition opportunities for school leavers from a migration background into company-based education and training are dependent on the generational status, and whether, therefore, reduced disadvantages in terms of opportunity are observed the longer the young person's family has been resident in Germany. The article also considers the extent to which attainment of school leaving certificates differs between generations of migrants.

Multivariate analyses have been conducted based on data from the National Educational Panel Study (NEPS) relating to school leavers in year 9 and 10 at general education schools. When controlling for key influencing factors, it is evident that the migration generation plays an important role both in the successful transition to company-based education and training as well as in school success (attainment of an intermediate school leaving certificate). Overall, an increasing generational status is associated with upward integration and with decreasing disadvantages in terms of opportunity. However, lower likelihood on young migrants on entry into company-based education and training is also still clearly recognisable in the second generation. It is not until the third generation that there is no longer any evidence of reduced transition opportunities compared to non-migrants. With regard to school success, young migrants still face disadvantages even in the third generation.

Keywords: Vocational education and training, company based vocational education and training, migration background, migration generation, transition research

1. Einführung

Jugendliche mit Migrationshintergrund erzielen im deutschen Bildungssystem nach wie vor schlechtere Ergebnisse als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Sie erwerben im Schnitt seltener höhere Schulabschlüsse und haben auch größere Schwierigkeiten, eine berufliche Ausbildung aufzunehmen (als Überblick siehe: DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION 2014). Auch vor der aktuellen Flüchtlingskrise und der dadurch stark angestiegenen Zuwanderungszahlen waren Jugendliche mit einem Migrationshintergrund quantitativ keine Randgruppe. Nach den Angaben des Mikrozensus wies im Jahr 2014 fast ein Drittel der Personen im Alter von 15–20 Jahren einen Migrationshintergrund auf. Hierbei handelt es sich nicht ausschließlich um aktiv Eingewanderte (erste Migrationsgeneration), sondern auch um ihre Nachkommen (zweite und dritte Migrationsgeneration). Der Abbau von Bildungsbenachteiligungen für diesen vermutlich noch stark wachsenden Teil der deutschen Bevölkerung ist eine zentrale Aufgabe der Bildungs- aber auch der Integrationspolitik. Die betriebliche bzw. duale Berufsausbildung spielt trotz zurückgehender Zahlen der Auszubildenden (z. B. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2016) in diesem Zusammenhang eine herausgehobene Rolle. Jedoch geht aus vielen durchgeführten Untersuchungen hervor, dass junge Migranten nach Abschluss der Schule in Deutschland größere Schwierig-

keiten der Einmündung in eine betriebliche Ausbildung haben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (siehe als Überblick BEICHT 2015).

In zahlreichen Studien zu den Gründen für die schlechteren Einmündungschancen von Migranten in die betriebliche Ausbildung konnte eine Reihe von Einflussfaktoren identifiziert werden, welche sich sowohl auf schlechtere Ressourcenausstattungen von Migranten gegenüber Jugendlichen ohne Migrationshintergrund als auch abweichende Bildungsentscheidungen und Bewertungen beziehen (siehe z.B. BECKER 2011b; BEICHT/WALDEN 2014b; BEICHT/WALDEN 2015b; DIEHL/FRIEDRICH/HALL 2009; EBERHARD 2012; HUNKLER 2016). Es fehlen allerdings bisher fundierte Analysen dazu, welchen Einfluss die Migrationsgeneration auf die Übergangschancen in berufliche Ausbildung hat. Inwieweit spielt es eine Rolle, ob man selbst zugewandert ist oder bereits in Deutschland geboren wurde oder möglicherweise sogar schon die Eltern? Für den längerfristigen Erfolg einer Integration von Migranten in die deutsche Gesellschaft gilt die Grundvoraussetzung, dass mit zunehmender Aufenthaltsdauer der Eingewanderten bzw. ihrer Eltern sich die Chancen im Bildungssystem sowie auf dem Arbeitsmarkt verbessern und die Disparitäten zwischen Zugewanderten und alteingesessener Bevölkerung verringern sollten.

Die Erwartung einer sich verstärkenden Integration mit zunehmender Dauer der Anwesenheit im Aufnahmeland folgt sogenannten klassischen Assimilationstheorien, wie sie für die USA z. B. von GLAZER/MOYNIHAN (1963) und GORDON (1964) sowie für Deutschland von Esser (z. B. ESSER 1980; ESSER 2006) formuliert worden sind. Wie BROWN/BEAN (2006) ausführen, unterstellen klassische Assimilationstheorien einen zeitlich immer weiter fortschreitenden Anpassungsprozess an die Aufnahmegesellschaft mit einer Annäherung an im Aufnahmeland geltende Normen und Verhaltensweisen. Esser (z. B. 2006, hier zitiert nach SEGERITZ/WALTER/STANAT 2010, S. 115) unterscheidet eine kulturelle, soziale, identifikative und strukturelle Assimilation. Kulturelle Assimilation bedeutet eine Anpassung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, wobei der Sprache eine besondere Bedeutung zukommt. Nach Esser macht die zweite, d. h. bereits im Aufnahmeland geborene Migrantengeneration gegenüber den aktiv Eingewanderten einen Sprung in der Beherrschung der Sprache und kann so ihre Chancen beträchtlich verbessern (ESSER 2006, S. 38). Soziale Assimilation zeigt sich in persönlichen Beziehungen zur alteingesessenen Bevölkerung (z. B. auch inter-ethnische Heiraten), während identifikative Assimilation ein „emotionales Zugehörigkeitsgefühl“ zur Aufnahmegesellschaft meint (SEGERITZ/WALTER/STANAT 2010, S. 115). Die strukturelle Assimilation bezieht sich auf das Verschwinden von Disparitäten im Bildungssystem, auf dem Arbeitsmarkt und generell beim wirtschaftlichen Erfolg zwischen Eingewanderten und Nicht-Eingewanderten (SEGERITZ/WALTER/STANAT 2010, S. 115). Strukturelle Assimilation setzt dabei insbesondere eine erfolgreiche kulturelle Assimilation voraus.

Während auch neuere Arbeiten zur Assimilationstheorie daran festhalten, dass längerfristig eine vollständige Anpassung an die Aufnahmegesellschaft erfolgt (ALBA/NEE 2003), wird dies von anderen Autoren unter dem Begriff der segmentierten Assimilation bezweifelt (z. B. PORTES/ZHOU 1993). Hiernach kann es längerfristig drei unterschiedliche Wege der Entwicklung von Eingewanderten im Aufnahmeland geben.

Ein möglicher Weg ist weiterhin die Anpassung an die neue Gesellschaft im Sinne der klassischen Assimilationstheorien. Eine zweite Möglichkeit wird in der Sozialisation an Unterschichten- oder Submilieus des Aufnahmelandes gesehen, mit dem Ergebnis wirtschaftlichen Abstiegs und seiner Perpetuierung (PORTES/ZHOU 1993, S. 82). Ein von PORTES/ZHOU (1993, S. 75) hierfür genanntes Beispiel ist in den USA die Einwanderung von Haitianern, bei denen die Gefahr besteht, dass sie sich in ihren kulturellen Wertmustern und Verhaltensweisen nicht an die amerikanische Mittelschicht sondern an wirtschaftlich und sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen anpassen. Ein dritter Entwicklungsweg im Aufnahmeland ist schließlich wirtschaftlicher Erfolg unter Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität und fortbestehender deutlicher Segregation von anderen Bevölkerungsgruppen der Aufnahmegesellschaft (PORTES/ZHOU 1993, S. 82). Ein hierfür angeführtes Beispiel ist die Einwanderung von Sikhs nach Kalifornien. Demnach kann auch für die in Deutschland Eingewanderten auf längere Sicht nicht sicher von einer vollständigen Anpassung an die Aufnahmegesellschaft ausgegangen werden, sondern es sind auch andere Entwicklungswege möglich.

In diesem Aufsatz soll untersucht werden, inwieweit beim Übergang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in betriebliche Berufsausbildung Effekte der Migrationsgeneration eine Rolle spielen. Zur Beurteilung des Integrationserfolgs von Migranten kommt der betrieblichen Ausbildung innerhalb des gesamten Bildungssystems ein besonderer Stellenwert zu. So entscheiden im dualen Berufsausbildungssystem die Betriebe autonom darüber, wem sie einen Ausbildungsplatz geben und wem nicht. Eine Analyse zur Einmündung in betriebliche Ausbildung kann insofern einen Hinweis darauf geben, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund von Betriebsinhabern oder Personalverantwortlichen in Betrieben wahrgenommen werden, ob sie auch dann noch als weniger geeignet erscheinen, wenn sie oder sogar ihre Eltern schon in Deutschland geboren wurden, oder ob es dann keine Unterschiede zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mehr gibt. Wir werden dabei untersuchen, ob es im Hinblick auf die Übergangschancen in betriebliche Ausbildung einen Entwicklungspfad nach oben (Variante 1 oder 3 der segmentierten Assimilation) oder vielleicht auch nach unten (Variante 2) gibt. Für die deutschen Verhältnisse erscheint uns dabei allerdings eine aufsteigende Assimilation am wahrscheinlichsten.

Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick über bereits vorliegende Forschungsergebnisse zum Übergang von Migranten in betriebliche Ausbildung gegeben (Abschnitt 2). Darauf aufbauend werden Fragestellungen und Hypothesen beschrieben (Abschnitt 3) und anschließend die Datenbasis und die methodische Vorgehensweise erläutert (Abschnitt 4). Im fünften Abschnitt werden die Ergebnisse der durchgeführten Analysen dargestellt. In einem abschließenden Fazit werden die wissenschaftliche und bildungspolitische Bedeutung der Ergebnisse erörtert (Abschnitt 6).



2. Forschungsstand

In diesem Abschnitt sollen zentrale Forschungsergebnisse zum Übergang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in berufliche und speziell betriebliche Ausbildung kurz vorgestellt werden. Da der erreichte allgemeinbildende Schulabschluss generell die Übergangschancen in eine berufliche Ausbildung wesentlich bestimmt, wird zunächst auf Forschungsergebnisse eingegangen, die sich auf die Bildungspartizipation und den Bildungserfolg von Migranten im allgemeinbildenden Schulsystem beziehen. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwieweit sich Hinweise auf mögliche Generationeneffekte für die Bildungschancen von Migranten in der Schule ableiten lassen.

2.1 Bildungserfolg von Migranten in der allgemeinbildenden Schule

In Deutschland gibt es bereits seit längerem eine Diskussion um die Beteiligung von Migranten innerhalb des gesamten Bildungssystems (vgl. den Überblick bei BECKER/REIMER 2010; BECKER 2011a). Danach ist unstrittig, dass Migranten im deutschen Bildungssystem häufig im Nachteil sind (BECKER 2011b, S. 12). Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung generell (SEGERITZ/WALTER/STANAT 2010), in der Sekundarstufe I (SIEGERT/OLSZENKA 2016) und bereits in der Grundschule (BECKER/BIEDINGER 2006) zeigen übereinstimmend, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule im Durchschnitt schlechter abschneiden als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. Dies gilt dabei auch für die zweite Generation von Migranten, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind (KRISTEN/GRANATO 2007). Die Schlechterstellung von Migranten im Bildungssystem gilt dabei nicht nur allein für Deutschland sondern für Westeuropa generell (HEATH/ROTHON/KILPI 2008). Zur Erklärung der geringeren Chancen von Migranten im Bildungssystem wird häufig auf die Theorie von BOUDON (1974) zurückgegriffen, der für den Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterschieden hat (vgl. z. B. BECKER/MÜLLER 2011, S. 56 f.). Becker geht in diesem Kontext davon aus, dass der Einfluss des Migrationshintergrundes einen „Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen“ darstellt (BECKER 2011b, S. 18). Im Hinblick auf das allgemeinbildende Schulsystem bezeichnen primäre Herkunftseffekte die – je nach Sozialschicht oder ethnischer Herkunft unterschiedlichen – Auswirkungen des Elternhauses auf die schulischen Leistungen der Kinder. Als sekundäre Herkunftseffekte gelten herkunftsabhängige Abweichungen in den Bildungsentscheidungen (z. B. Besuch eines Gymnasiums) bei gleichem schulischem Leistungsniveau der Kinder (z. B. BECKER/MÜLLER 2011, S. 56 f.).

Primäre Effekte des Migrationshintergrundes beziehen sich vor allem auf die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes. Unzureichende Sprachkenntnisse der Elterngeneration können sich auch auf die folgenden Generationen ungünstig auswirken (HEATH/ROTHON/KILPI 2008, S. 222). So geht aus einschlägigen Untersuchungen hervor, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger nur schwache Leseleistungen in der Schule zeigen (DIEHL/FICK 2016, S. 251). Des Weiteren sind mangelnde Kennt-

nisse über das Schulsystem des Aufnahmelandes und über die mit den einzelnen Bildungsgängen verbundenen Möglichkeiten als eventueller Nachteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu nennen (HEATH/ROTHON/KILPI 2008, S. 223).

Ein weiterer Aspekt zur Erklärung schlechterer Bildungschancen von Migrantenkindern ist der Zusammenhang von Migrationshintergrund und sozialer Schicht. Für das allgemeinbildende deutsche Schulsystem gilt eine ausgeprägte Schichtabhängigkeit: Je höher die soziale Schicht ist, umso besser fällt im Allgemeinen der Bildungserfolg aus (z. B. DITTON 2008; DRAVENAU/GROH-SAMBERG 2008; GEISSLER 2008). Da Migrantenkinder häufiger unteren Sozialschichten angehören, ist ein Teil ihrer schlechteren Bildungschancen hierauf zurückzuführen. Dies verdeutlichen die Ergebnisse von Untersuchungen, in denen der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Bildungschancen unter Kontrolle der sozialen Herkunft bestimmt wurde (BECKER/BIEDINGER 2006; GRESCH/KRISTEN 2011; KRISTEN/GRANATO 2007). Darüber hinaus ist auf eine spezifische Verbindung zwischen Migrationshintergrund und sozialer Herkunft aufmerksam zu machen. So tendieren ethnische Minderheiten oft dazu, sich regional zu konzentrieren und zwar in solchen Wohngebieten, in denen wirtschaftlich Schwächere ohnehin stärker vertreten sind (HEATH/ROTHON/KILPI 2008, S. 224). Hieraus könnte sich noch eine Verstärkung der jeweiligen Effekte ergeben.

Die soziale Herkunft und ein Migrationshintergrund können auch zu sekundären Herkunftseffekten im Sinne von Boudon führen. Möglicherweise werden Bildungsentscheidungen getroffen, die insgesamt zu ungünstigeren Ergebnissen führen. Allerdings sind die Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien besonders hoch (BECKER 2011b, S. 20; DIEHL/FRIEDRICH/HALL 2009; RELIKOWSKI/YILMAZ/BLOSSFELD 2012), obwohl Migrantenkinder in den höheren Schulformen deutlich unterrepräsentiert sind (OLCZYK u. a. 2016). Dies deutet darauf hin, dass primären Herkunftseffekten bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten in der Schule die größere Bedeutung zukommt.

Neben primären und sekundären Herkunftseffekten ist zur Erklärung der schlechteren Chancen von Migrantenkindern im allgemeinbildenden Schulsystem auch eine mögliche Diskriminierung heranzuziehen. Dabei lässt sich diskriminierendes Verhalten individueller Akteure gegenüber Migranten bisher kaum nachweisen. Eine Rolle spielen könnten aber Formen einer institutionellen Diskriminierung, indem die Struktur des Bildungswesens die besonderen Problemlagen von Migrantenkindern nicht genügend berücksichtigt und eine „Gleichbehandlung Ungleicher“ zu Bildungsdisparitäten beiträgt (DIEHL/FICK 2016).

Aus einer Reihe von durchgeführten Untersuchungen liegen bereits Hinweise darauf vor, welche Bedeutung Generationeneffekte für den Bildungserfolg von Migrantenkindern in der Schule in Deutschland haben (GRESCH/KRISTEN 2011; OLCZYK u. a. 2016; SEGERITZ/WALTER/STANAT 2010). Einhelliges Ergebnis dieser Studien ist, dass für Deutschland eher die Annahmen der klassischen Assimilationstheorie bestätigt werden und Bildungsdisparitäten mit höherem Generationsstatus bei der Mehrheit der Migranten geringer werden oder ganz verschwinden. Allerdings gibt es für türkische Jugendliche Hinweise auf eine abwärts gerichtete Assimilation (SEGERITZ/WALTER/STANAT 2010).

Die in der Schule erworbenen allgemeinen Bildungsabschlüsse sind für die Chancen einer erfolgreichen Einmündung in berufliche bzw. betriebliche Bildung von herausragender Bedeutung. Wie aus den Untersuchungen zum Bildungserfolg in der allgemeinbildenden Schule hervorgeht, erwerben Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich niedrigere Schulabschlüsse als diejenigen ohne Migrationshintergrund und haben insofern per se schlechtere Übergangschancen. Im Folgenden werden vorliegende Ergebnisse zum Übergang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in berufliche und betriebliche Bildung vorgestellt.

2.2 Übergänge von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die berufliche und betriebliche Ausbildung

Beim Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung zeigen sich für Jugendliche aus Migrantenfamilien deutlich geringere Einmündungschancen als für diejenigen ohne Migrationshintergrund, wobei dies nach vorliegenden Studien aber nur zu einem Teil auf ihre niedrigeren Schulabschlüsse zurückgeführt werden kann (z. B. BEICHT/WALDEN 2014b; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2015; HUNKLER 2014; HUNKLER 2016). Zwar spielt die insgesamt schlechtere Ressourcenausstattung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine erhebliche Rolle (z. B. BEICHT/WALDEN 2014b; HUNKLER 2014). Allerdings ergeben sich auch unter Kontrolle des Schulabschlusses und weiterer Ressourcen, über welche die Jugendlichen verfügen, geringere Chancen von Migranten beim Übergang in berufliche bzw. betriebliche Ausbildung (BEICHT/GEI 2015; BEICHT/GRANATO 2009; BEICHT/WALDEN 2014b; EBERHARD 2012).

Als Erklärung können zunächst wieder primäre und sekundäre Herkunftseffekte nach Boudon herangezogen werden. Primäre Faktoren wie das Beherrschen der Sprache des Aufnahmelandes wirken sich möglicherweise auch auf die Übergangschancen in berufliche bzw. betriebliche Ausbildung aus. HUNKLER (2010, S. 219 ff. sowie 2014 und 2016) kennzeichnet dies als Unterschiede in aufnahmelandsspezifischen Ressourcen. Migranten verfügen möglicherweise auch über geringere Netzwerkressourcen, die die Suche nach geeigneten betrieblichen Ausbildungsplätzen erschweren können (HUNKLER 2016, S. 603). Für eine nähere Kennzeichnung der für den Übergang in berufliche Ausbildung relevanten Ressourcen kann auch die Unterteilung in ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital bei BOURDIEU (1983) herangezogen werden.

Beim Übergang in berufliche Ausbildung spielen neben den Ressourcen bzw. den primären Herkunftsfaktoren – ebenso wie in der Schule – auch nochmals sekundäre Herkunftseffekte in der Form von Bewertungen von Bildungsgängen oder der Herausbildung beruflicher Präferenzen eine Rolle. Berufliche Ausbildung in der deutschen Form, insbesondere das duale Berufsbildungssystem, dürfte den meisten Migranten aus ihren Herkunftsländern unbekannt sein. Die hohen Bildungsaspirationen von Migranten beziehen sich eher auf allgemeine Bildungsabschlüsse und ein Hochschulstudium als auf die berufliche Bildung (BECKER 2011b, S. 27 ff.). Möglicherweise können

Migrantenkinder insbesondere den Wert eines dualen Ausbildungsabschlusses nicht richtig einschätzen. Ebenso spielen wahrscheinlich auch Unterschiede in den Berufspräferenzen zwischen Migranten und Nicht-Migranten eine Rolle. So zeigen vorliegende Untersuchungen, dass Migranten deutlich häufiger als Nicht-Migranten Dienstleistungsberufe anstreben, deren Sozialprestige zwar höher ist, in denen die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz aber generell schlechter sind (BEICHT/WALDEN 2015a). Allerdings bleiben geringere Einmündungschancen in die betriebliche Ausbildung für Migranten auch dann noch nachweisbar, wenn die unterschiedlichen beruflichen Präferenzen berücksichtigt werden (BEICHT/WALDEN 2015a).

Die Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund und sozialer Herkunft wurden bereits im Hinblick auf die Chancen im allgemeinbildenden Schulsystem angesprochen. Die soziale Herkunft hat aber auch beim Übergang in berufliche Ausbildung nochmals einen Einfluss, wie aus einer Untersuchung von BEICHT/WALDEN (2014b) hervorgeht. Hier zeigt sich zudem, dass Unterschiede im Übergangserfolg zwischen Migranten und Nicht-Migranten auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft erhalten bleiben.

Neben primären und sekundären Herkunftsfaktoren können auch andere Aspekte wie das betriebliche Einstellungsverhalten und die jeweiligen regionalen Rahmenbedingungen auf den Ausbildungsmärkten genannt werden, wenn unterschiedliche Einmündungschancen in berufliche Ausbildung erklärt werden sollen. Wird das betriebliche Einstellungsverhalten betrachtet, so stellt sich konkret die Frage, ob Migranten diskriminiert werden. Statistische Diskriminierung (SPENCE 1973; THUROW 1979) aufgrund von im Durchschnitt schlechteren Ausbildungsvoraussetzungen von Migranten ist hier von anderen Diskriminierungsformen zu unterscheiden. So wirken sich möglicherweise auch vorhandene fremdenfeindliche und rassistische Einstellungen in der Bevölkerung auf das Einstellungsverhalten der Betriebe aus. Gegenwärtig wird in Deutschland eine intensive und nicht entschiedene Debatte darüber geführt, inwieweit es Diskriminierung von Migranten auch in der beruflichen Bildung gibt (als Überblick siehe SCHERR 2015). So haben Migranten auch in Deutschland sehr oft das Gefühl, dass sie diskriminiert werden (z. B. SKROBANEK 2007). SCHERR/JANZ/MÜLLER (2013, S. 254) berichten auf der Basis einer Betriebsbefragung darüber, dass es häufig eine starke Ablehnung muslimischer Jugendlicher bei der Rekrutierung von Auszubildenden gebe. Allerdings könnte dies auch eine Form statistischer Diskriminierung sein. CHADDERTON/WISCHMANN (2014) betonen die Bedeutung von Rassismus auch für Schule und Lehrlingsausbildung in Deutschland und England und stützen sich hierbei auf den in den USA entwickelten Ansatz der critical race theory. HUNKLER (2014 und 2015) kommt andererseits auf der Grundlage von betrieblichen Daten zum Einstellungsverfahren von Betrieben zur Einschätzung, dass sich niedrigere Übergangsraten in Ausbildung bei Migranten weitgehend auf schlechtere Ausbildungsvoraussetzungen zurückführen lassen und insofern allenfalls Ausdruck statistischer Diskriminierung seien.

Einen weiteren, ganz anderen Einflussfaktor für den Übergangserfolg in berufliche Ausbildung stellen die unterschiedlichen regionalen Rahmenbedingungen bzw. Konkurrenzsituationen auf den regionalen Ausbildungsstellenmärkten dar (EBERHARD 2012). Je günstiger die Angebots-Nachfrage-Situation in einer Region ist, desto besser

sind auch die individuellen Chancen für einen erfolgreichen Übergang in berufliche Ausbildung. Unterschiedliche regionale Rahmenbedingungen könnten insofern auch einen Beitrag leisten zur Erklärung abweichender Übergangschancen zwischen Migranten und Nicht-Migranten. Allerdings zeigen vorliegende Befunde, dass sich schlechtere Übergangschancen nicht durch eine Konzentration der Migranten in besonderen Problemregionen ableiten lassen (BEICHT/WALDEN 2015b).

Aus den vorliegenden Forschungsarbeiten zum Übergang in berufliche und betriebliche Ausbildung ergeben sich bisher – anders als für den Bildungserfolg im allgemeinbildenden Schulsystem – keine Erkenntnisse darüber, inwieweit sich die Dauer der Anwesenheit im Aufnahmeland bzw. der Generationenstatus auf den Übergangserfolg in berufliche oder betriebliche Ausbildung auswirken. Diese Forschungslücke möchte der vorliegende Beitrag schließen. Die Untersuchung von Generationeneffekten für den Übergang in betriebliche Ausbildung wird dabei eingebettet in eine Gesamtbeachtung möglicher Faktoren des Übergangs in betriebliche Ausbildung. Neben dem Schulabschluss, der sozialen Herkunft, den beruflichen Präferenzen und den Bedingungen auf den berufsspezifischen Ausbildungsmärkten gehört hierzu auch das Geschlecht der Jugendlichen. Dieses übt einen bedeutsamen Einfluss auf die Übergangschancen in betriebliche Ausbildung aus. So sind die Chancen für Frauen schlechter als für Männer, und zwar auch dann, wenn die unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen der Individuen kontrolliert werden (BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008; BEICHT/WALDEN 2012; BEICHT/WALDEN 2014a; EBERHARD 2012).

3. Fragestellungen und Hypothesen

Wir untersuchen einen Personenkreis von Jugendlichen, die 2011 nach der 9. Klasse bzw. 2012 nach der 10. Klasse das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben, und zwar in der Regel mit einem Hauptschulabschluss oder einem mittleren Schulabschluss. Zunächst beschreiben wir die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Hinblick darauf, welcher Migrationsgeneration sie angehören, wobei wir insgesamt sechs Gruppen¹ unterscheiden. Dann untersuchen wir als Erstes die Frage, inwiefern der Erwerb des allgemeinbildenden Schulabschlusses – als zentraler Einflussfaktor beim Übergang in eine betriebliche Ausbildung – vom Migrationshintergrund und von der Migrationsgeneration abhängt. Danach betrachten wir, inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund ein explizites Interesse an einer beruflichen Ausbildung geäußert haben und ob dieses Ausbildungsinteresse vom Migrationshintergrund bzw. Generationenstatus beeinflusst wird. Anschließend untersuchen wir die zentrale Fragestellung dieses Aufsatzes, und zwar, inwieweit sich für die Einmündung in betriebliche Ausbildung Einflüsse des Migrationshintergrunds und der Migrationsgenerationen identifizieren lassen. Die

1 Zur Operationalisierung dieser Gruppen siehe Abschnitt 4.

Analysen zu den drei Fragestellungen werden jeweils unter Kontrolle anderer wichtiger Einflussvariablen durchgeführt.

Für den Erwerb des allgemeinbildenden Schulabschlusses gehen wir von folgenden Annahmen aus:

Hypothese 1a: Jugendliche mit Migrationshintergrund dürften auch dann im Schulsystem geringere Bildungserfolge aufweisen als diejenigen ohne Migrationshintergrund, wenn andere Einflussvariablen kontrolliert werden. Dies nehmen wir an, weil migrationsbedingte primäre Herkunftseffekte der Jugendlichen den Schulerfolg deutlich beeinträchtigen dürften und bereits vorliegende Ergebnisse anderer Untersuchungen diese Annahme stützen.

Hypothese 1b: Mit längerer Aufenthaltsdauer der Familie des Jugendlichen in Deutschland bzw. steigender Migrationsgeneration sollten sich die Chancen für den Erwerb höherer Schulabschlüsse im Sinne einer sich nach oben entwickelnden Assimilation verbessern. Hierfür sprechen bereits vorliegende Befunde zum Einfluss des Generationenstatus im allgemeinbildenden Schulsystem.

Im Hinblick auf das Interesse von Jugendlichen an der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung formulieren wir folgende Annahmen:

Hypothese 2a: Auch unter Kontrolle anderer Einflussvariablen sollte sich ein Migrationshintergrund insgesamt gesehen negativ auf das Interesse an einer dualen Berufsausbildung auswirken. Hierfür sprechen sekundäre Herkunftseffekte, weil den Migranten aus ihren Herkunftsländern die spezifische Bedeutung der beruflichen bzw. dualen Ausbildung in Deutschland in der Regel nicht bekannt sein dürfte und sie daher zunächst eher schulische Bildungswege in Betracht ziehen sollten.

Hypothese 2b: Wir gehen von einer klassischen Assimilation als wahrscheinlichstem Entwicklungsweg aus und erwarten mit zunehmender Migrationsgeneration ein steigendes Interesse an einer beruflichen und dualen Ausbildung.

Hinsichtlich des Übergangs in betriebliche Berufsausbildung treffen wir folgende Annahmen:

Hypothese 3a: Auch bei Berücksichtigung der Schulabschlüsse und weiterer relevanter Einflussfaktoren dürften sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere Chancen des Übergangs in betriebliche Ausbildung im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund zeigen. Nahezu alle Analysen auf breiter empirischer Basis haben bisher ergeben, dass die Einmündungschancen in betriebliche Berufsausbildung für junge Migranten auch unter Kontrolle vielfältiger Einflussfaktoren schlechter sind (vgl. Überblick in BEICHT 2015). Diese Chancennachteile deuten u. E. auf Vorbehalte der Betriebe gegenüber jungen Migranten hin.

Hypothese 3b: Wir unterstellen wieder die klassische Assimilationsthese als den für Migranten in Deutschland geltenden wahrscheinlichsten Entwicklungsweg und gehen von einer Abnahme betrieblicher Vorbehalte mit steigender Migrationsgeneration aus.

4. Datenbasis und methodische Vorgehensweise

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Klasse 9, doi:10.5157/NEPS:SC4:6.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde (BLOSSFELD/ROSSBACH/MAURICE 2011). Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt. In der Teilstudie Startkohorte Klasse 9 werden die weiteren Ausbildungswege von Jugendlichen ab Ende der 9. Jahrgangsstufe des allgemeinbildenden Schulsystems untersucht. Neben den schulischen Bildungswegen in der Sekundarstufe II werden dabei insbesondere die Übergänge in das berufliche Ausbildungssystem verfolgt.

Den Erhebungen der NEPS-Teilstudie Startkohorte Klasse 9 liegt eine Ausgangsstichprobe von 16.425 Schülern aus Regel- und Förderschulen zugrunde, die sich im Schuljahr 2010/2011 in der 9. Klasse befunden haben. Im Rahmen dieser Teilstudie sind neben den Jugendlichen auch Kontextpersonen (Eltern, Lehrer und Schulleitung) befragt worden.² Zudem wurden mit den Schülern Kompetenztests auf unterschiedlichen Gebieten durchgeführt. Der derzeit verfügbare Scientific-Use-File (SUF) enthält die Daten der ersten sechs Erhebungswellen. Die ersten beiden Befragungen der Jugendlichen fanden im Herbst 2010 und im Frühjahr/Sommer 2011 statt, als sie sich noch in der allgemeinbildenden Schule befanden. Die dritte Erhebungswelle erfolgte im Frühjahr 2012 und umfasste – neben den Schülern, die nun die Klassenstufe 10 besuchten – die Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule nach der Klasse 9 verlassen hatten. Letztere wurden in der vierten Welle im Frühjahr 2012 nochmals befragt. Die fünfte Welle 2012/2013 schloss sowohl die Schüler der Klasse 11 an Regelschulen ein als auch die Jugendlichen, die nach der 9. oder 10. Klasse von der Regel- oder Förderschule abgegangen waren. Letztere wurden erneut in der sechsten Welle 2013 befragt. Für unsere Analysen zu den Übergängen in betriebliche Ausbildung sind ausschließlich die Jugendlichen von Relevanz, die die allgemeinbildende Schule bereits beendet hatten. Allerdings haben wir Abgänger aus Förderschulen generell ausgeschlossen. Für die Förderschüler sind abweichende Erhebungsinstrumentarien eingesetzt worden, d.h. es wurden nicht alle Angaben erfasst, die für die Regelschüler erhoben wurden, zudem erfolgten für sie auch keine Kompetenztests. Einbezogen in unsere Auswertungen sind somit ausschließlich Jugendliche, die im Sommer 2011 nach der 9. Klasse oder im Sommer 2012 nach der 10. Klasse einer Regelschule abgegangen waren und nicht in eine andere allgemeinbildende Schule wechselten, die also nachweislich das allgemeinbildende Schulsystem verlassen hatten. Zudem berücksichtigen wir ausschließlich Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben. Ein kleiner Teil der Gesamtstichprobe ist erstmals in der zweiten oder sogar einer späteren Welle befragt worden. Da für die-

2 Für unsere Auswertungen haben wir ausschließlich Angaben der Jugendlichen berücksichtigt.

se Fälle nur unvollständige Angaben vorhanden sind und insbesondere auch das von uns bei den Berechnungen verwendete Stichprobengewicht nicht vorliegt, konnten sie nicht einbezogen werden.³ Insgesamt sind in unsere Auswertungen die Daten von 5.747 der in der NEPS-Teilstudie Startkohorte Klasse 9 befragten Jugendlichen eingegangen.

Die im vorangegangenen Abschnitt formulierten Hypothesen zum Einfluss des Migrationshintergrundes bzw. des Generationenstatus auf den Erwerb von Schulabschlüssen, auf das Interesse von Schulabgängern an einer Berufsausbildung sowie auf den Übergangserfolg in betriebliche Ausbildung werden anhand von Regressionsanalysen geprüft. Alle Regressionsmodelle haben wir zum einen mit der dichotomen Variablen „Migrationsstatus“ gerechnet, die lediglich zwischen Vorhandensein und Nicht-Vorhandensein eines Migrationshintergrundes unterscheidet. Zum anderen erfolgten die Analysen mit der differenzierten Variablen „Generationenstatus“, die fünf Abstufungen der Migrationsgeneration vorsieht. Dabei wird die erste Generation, d. h. die im Ausland geborenen Jugendlichen, nochmals unterteilt, und zwar in diejenigen, die nach dem 6. Lebensjahr nach Deutschland kamen (Gen. 1a), sowie diejenigen, die bereits vorher einreisten (Gen. 1b) und somit ihre allgemeinbildende Schullaufbahn vollständig in Deutschland absolvierten. Die zweite Generation umfasst in Deutschland geborene Jugendliche, deren Eltern nach Deutschland zuwanderten; hierbei wird nochmals danach unterschieden, ob Vater *und* Mutter im Ausland geboren sind (Gen. 2a) oder dies nur auf ein Elternteil zutrifft (Gen. 2b). Zur dritten Migrationsgeneration zählen in Deutschland geborene Jugendliche, deren Eltern ebenfalls einen deutschen Geburtsort haben, aber mindestens zwei Großeltern im Ausland geboren sind. Beide in unseren Auswertungen verwendeten Migrationsvariablen wurden auf Basis der vom NEPS generierten und im SUV bereitgestellten Variablen zum Generationenstatus (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014) gebildet. Die NEPS-Variable ist allerdings deutlich differenzierter als die von uns verwendete Variable zum Generationenstatus. Um bei unseren Analysen ausreichend hohe Fallzahlen in den einzelnen Gruppen zu erreichen, waren Zusammenfassungen erforderlich.

Zur Prüfung der Hypothesen zum Erwerb von Schulabschlüssen haben wir zwei multinomiale logistische Regressionsmodelle gerechnet, einmal mit der Variablen „Migrationsstatus“ und einmal mit der Variablen „Generationenstatus“. Das von den Jugendlichen bei Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems nach der 9. oder 10. Klasse erworbene Schulabschlussniveau stellt dabei die abhängige Variable dar und ist in vier Stufen unterteilt (kein Hauptschulabschluss, einfacher Hauptschulabschluss, qualifizierender Hauptschulabschluss und mittlerer Schulabschluss). Neben der jeweiligen Migrationsvariablen sind als weitere Einflussgrößen das Geschlecht der Jugendlichen, ihre Wohnregion (West- oder Ostdeutschland) sowie ihre soziale Herkunft in die Modelle einbezogen worden und haben hier ausschließlich die Funktion von Kontrollvariablen. Die soziale Herkunft der Jugendlichen wird mit der Schulbildung der Eltern

3 Im NEPS wurde für jeden Jugendlichen, der an der ersten Befragungswelle teilgenommen hat, ein kalibriertes Querschnittsgewicht ermittelt und im SUV zur Verfügung gestellt. Dieses verwenden wir bei allen Analysen zur Gewichtung des Datensatzes.

sowie dem beruflichen Status des Vaters (oder ersatzweise der Mutter, wenn für den Vater keine Angabe vorliegt) berücksichtigt.⁴

Die Hypothesen zum Interesse der Schulabgänger an der Aufnahme einer Berufsausbildung werden mittels binärer logistischer Regressionen überprüft. Ein explizites Ausbildungsinteresse besteht nach unserer Definition dann, wenn sich Jugendliche mindestens einmal um einen Ausbildungsplatz beworben haben. Hinzugerechnet werden zudem die Fälle, in denen sich Jugendliche nach eigener Angabe nicht beworben haben, weil ihnen bereits ein Ausbildungsplatz in Aussicht gestellt war. Die Analysen beziehen sich zunächst auf das Interesse (bzw. Nicht-Interesse) an einer Berufsausbildung generell, wobei alle Ausbildungsformen (duale und schulische Berufsausbildung, Ausbildung in einer Beamtenlaufbahn o.Ä.) einbezogen sind. Anschließend wird das eindeutige Interesse speziell an einer dualen Ausbildung betrachtet. Ob Jugendliche diese Ausbildungsform angestrebt haben, haben wir anhand der erfassten Berufe ermittelt, für die sie sich beworben haben. Bis zu zwei Bewerbungsberufe je Person sind im NEPS mit der genauen Bezeichnung erhoben und anschließend vercodet worden, im SUF sind u. a. die Berufskennziffern nach der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010) auf der Fünfsteller-Ebene enthalten. Hierüber sind die Berufe, die im dualen Ausbildungssystem ausgebildet werden (im Folgenden als duale Ausbildungsberufe bezeichnet), genau identifizierbar. Insgesamt haben wir vier Regressionsmodelle gerechnet, in die – neben der jeweiligen Migrationsvariablen – wiederum das Geschlecht, die Wohnregion und die soziale Herkunft der Jugendlichen als Kontrollvariablen eingegangen sind. Außerdem wurden noch die schulischen Qualifikationen (Schulabschluss und Durchschnittsnote auf dem Abschlusszeugnis) aufgenommen, auch sie stellen hier ausschließlich Kontrollvariablen dar.

Die Überprüfung der Hypothesen zum Übergang in betriebliche Ausbildung erfolgt mit Hilfe von hierarchischen logistischen Regressionen, und zwar wiederum jeweils einmal unter Berücksichtigung des Migrationsstatus und einmal des Generationenstatus. Hierfür ist jeweils zunächst ein auf zentrale soziodemografische Variablen begrenztes Ausgangsmodell gerechnet worden, dann folgen jeweils drei erweiterte Regressionsmodelle. Damit kann schrittweise festgestellt werden, ob und inwieweit sich der anfangs festgestellte Einfluss des Migrationsstatus bzw. des Generationenstatus auf den Übergangserfolg durch die Aufnahme zusätzlicher Einflussgrößen verändert. Hierbei handelt es sich um solche Variablen, für die in früheren Untersuchungen bereits Einflüsse auf den Übergang in Ausbildung festgestellt werden konnten oder für die bisher noch keine Ergebnisse zu ihren Wirkungen auf den Übergang vorliegen (z. B. mathematische Kompetenz). In die Analysen werden ausschließlich die Schulabgänger einbezogen, die ein explizites Interesse an einer dualen Berufsausbildung hatten. Als erfolgreicher Übergang wird angesehen, wenn Jugendliche nach dem Schulabgang im Sommer 2011 oder 2012 relativ kurzfristig eine betriebliche Berufsausbildung begonnen

4 Hinzuweisen ist darauf, dass beide einbezogenen Variablen zur sozialen Herkunft einen relativ hohen Anteil von fehlenden Angaben aufweisen. Diese Fälle werden nicht ausgeschlossen, sondern bilden jeweils eine eigene Kategorie.

haben, und zwar bis spätestens im März des jeweils nachfolgenden Jahres. Um die betriebliche Ausbildung von anderen Ausbildungsformen abzugrenzen, haben wir die Angaben zum Ausbildungsberuf und Ausbildungsvertrag der Jugendlichen herangezogen. Mittels der in den NEPS-Daten verfügbaren Berufskennziffern nach der Klassifikation 2010 wurde zunächst festgestellt, ob es sich um einen dualen Ausbildungsberuf handelte. War dies der Fall und hatte der Jugendliche zudem seinen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb – und nicht mit einer außerbetrieblichen Einrichtung – geschlossen, ist eindeutig in eine betriebliche Ausbildung eingemündet worden.

Die hierarchischen Regressionen haben wir jeweils wie folgt aufgebaut: Im Ausgangsmodell sind neben der jeweiligen Migrationsvariablen als weitere Einflussgrößen das Geschlecht der Jugendlichen, ihre schulischen Qualifikationen (Schulabschluss, Durchschnittsnote) und ihre Wohnregion einbezogen. Im zweiten Modell werden die beiden Variablen zur sozialen Herkunft der Jugendlichen (Schulbildung der Eltern, beruflicher Status des Vaters) zusätzlich aufgenommen.

Anschließend werden drei wichtige Merkmale der dualen Ausbildungsberufe, für die sich die Jugendlichen beworben haben, berücksichtigt; sie messen den Einfluss unterschiedlicher Berufsinteressen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (drittes Modell). Hierbei handelt es sich zunächst um die Ausbildungsmarktsituation in den Bewerbungsberufen der Jugendlichen.⁵ Zu diesem Zweck haben wir für jeden dualen Ausbildungsberuf ermittelt, wie viele Ausbildungsstellenangebote und wie viele institutionell erfasste Ausbildungsinteressierte es in den jeweiligen Ausbildungsjahren, in denen sich die Jugendlichen beworben hatten, in Deutschland insgesamt gab.⁶ Auf dieser Basis wurde dann pro Beruf die Zahl der Stellenangebote je zehn Ausbildungsinteressierten berechnet. Diesen Indikator für die berufsspezifische Konkurrenzsituation auf dem Ausbildungsmarkt haben wir den individuellen Bewerbungsberufen der Jugendlichen im Datensatz zugespielt. Hatte der Jugendliche nicht nur einen, sondern zwei

5 Nicht berücksichtigt werden konnten in den Analysen zum Übergang in betriebliche Ausbildung die regional unterschiedlichen Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt. Zwar ist bekannt, dass von der regionalen Marktsituation ein großer Einfluss auf die Übergangschancen ausgeht. Vorliegende Studien ergaben aber kaum einen Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Verteilung auf Regionen mit günstiger bzw. ungünstiger Marktlage (BEICHT/WALDEN 2015b). Der Einfluss der Ausbildungsmarktsituation in den von den Jugendlichen nachgefragten Berufen erscheint daher wesentlich bedeutsamer, denn die beruflichen Präferenzen unterscheiden sich deutlich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (BEICHT/WALDEN 2015b).

6 Das Ausbildungsstellenangebot und die Zahl der institutionell erfassten Ausbildungsinteressierten haben wir auf der Berufsebene (Fünfteller der KldB 2010) aus Datenquellen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-Erhebung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zum 30. September 2011 bzw. 30. September 2012) und der Bundesagentur für Arbeit (BA-Ausbildungsmarktstatistik September 2011 bzw. 2012) ermittelt. Folgendes sind die Berechnungswege je Beruf: *Ausbildungsstellenangebot*: Der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (gemäß BIBB) wird die Zahl der unbesetzten Ausbildungsplätze (gemäß BA) hinzugerechnet. *Zahl der Ausbildungsinteressierten*: Zunächst wird von der Gesamtzahl der Bewerber die Zahl der in Ausbildung eingemündeten Bewerber (jeweils gemäß BA) abgezogen, der Differenzbetrag wird anschließend zur Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (gemäß BIBB) addiert. Die BA stellte für diesen Zweck eine berufsspezifische Sonderauswertung aus der Ausbildungsmarktstatistik zur Verfügung.

Bewerbungsberufe angegeben, erfolgte eine Durchschnittsberechnung (ungewichtetes arithmetisches Mittel) über die Indikatorwerte der beiden Berufe.

Außerdem geht in das dritte Modell zusätzlich die Art der Bewerbungsberufe ein. Unterschieden wird dabei, ob es sich um Produktionsberufe oder Dienstleistungsberufe handelte. Die entsprechende Differenzierung der Berufe erfolgte anhand der von der Bundesagentur für Arbeit auf Basis der KldB 2010 gebildeten Berufssegmente und Berufssektoren (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2015). In früheren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass eine Bewerbung in Produktionsberufen zumindest für Männer erfolgversprechender ist als in Dienstleistungsberufen (BEICHT/WALDEN 2015b). Als weiteres Merkmal der Bewerbungsberufe wird im dritten Modell schließlich noch das berufliche Anspruchsniveau in Relation zum erreichten Schulabschluss der Jugendlichen berücksichtigt. Zur Bildung dieser Variablen haben wir zunächst alle dualen Ausbildungsberufe in vier Niveaustufen unterteilt, und zwar anhand der berufsspezifischen Verteilungen aller Auszubildenden in Deutschland nach Schulabschluss.⁷ Diese Niveaustufen geben Aufschluss über das typischerweise in den Ausbildungsberufen erwartete schulische Vorbildungsniveau. Die ermittelten berufsspezifischen Niveaustufen sind wiederum den individuellen Bewerbungsberufen der Jugendlichen im Datensatz zugespielt worden. Hatten Jugendliche zwei Bewerbungsberufe genannt, wurde ein Durchschnitt über die beiden Niveaustufenwerte dieser Berufe gebildet (ungewichtetes arithmetisches Mittel). Das (durchschnittliche) Anspruchsniveau in den Bewerbungsberufen der einzelnen Jugendlichen wurde anschließend ins Verhältnis zum individuellen Schulabschluss gesetzt.⁸

Abschließend wird in das vierte Modell noch die mathematische Kompetenz der Jugendlichen als weitere Einflussgröße für den Einmündungserfolg in betriebliche Ausbildung einbezogen. Im Rahmen der NEPS-Teilstudie Startkohorte Klasse 9 wurden mit den Schülern Kompetenztests auf unterschiedlichen Gebieten durchgeführt. Getestet wurden neben der mathematischen Kompetenz noch die informations- und kommunikationstechnische Kompetenz (ICT Literacy), die naturwissenschaftliche Kompetenz, die Lesegeschwindigkeit und das Hörverstehen auf der Wortebene (rezeptiver Wortschatz). Als Schätzer für die jeweilige Kompetenz wurden vom NEPS die weighted maximum likelihood estimates (WLE) berechnet, die im SUF verfügbar und von uns in den Analysen verwendet worden sind. Die WLE werden bezeichnet als „the best point estimates of the individual competence scores“ (POHL/CARSTENSEN 2012, S. 16). Im letzten Modell der hierarchischen Regressionen haben wir allerdings ausschließlich die mathematische Kompetenz berücksichtigt, da von den anderen Kompetenzarten keine

7 Zugrunde gelegt wurden die Zahlen der neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnisse pro Beruf differenziert nach Schulabschlüssen im Jahr 2011 (Statistisches Bundesamt 2012). Die auf Basis der Auszubildendenanteile mit hohem, mittlerem und niedrigem Schulabschluss vorgenommene Unterteilung der Berufe in vier Segmente (oberes Berufssegment, obere Mitte, untere Mitte, unteres Segment) erfolgte in Anlehnung an den Deutschen Bildungsbericht 2008 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 285).

8 Ob das Anspruchsniveau in den Bewerbungsberufen für den Schulabschluss der einzelnen Jugendlichen passend oder eher zu hoch bzw. zu niedrig war, haben wir wie folgt definiert: Bei Berufen des unteren Segments wird der (einfache oder qualifizierende) Hauptschulabschluss als typischerweise erwartetes Vorbildungsniveau angenommen, bei Berufen der beiden mittleren Segmente der mittlere Schulabschluss und bei Berufen des oberen Segments die (Fach-)Hochschulreife.

signifikanten Einflüsse auf den Übergangserfolg ausgehen.⁹ Die Messung der mathematische Kompetenz beschränkte sich im NEPS nicht auf das „reine Erfragen von mathematischem Wissen“, vielmehr musste Mathematik auch „in realitätsnahen, überwiegend außermathematischen Problemstellungen erkannt und flexibel angewendet“ werden (UNIVERSITÄT BAMBERG/NATIONALES BILDUNGSPANEL 2011, S. 8).

Bei Durchführung der Regressionsanalysen war es notwendig, die Besonderheiten der NEPS-Stichprobe zu beachten. Die Stichprobe der in der ersten Welle befragten Schüler der Klasse 9 an Regelschulen (Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen) ist in einem zweistufigen Auswahlverfahren gewonnen worden (ASSMANN/STEINHAUER/ZINN 2012). Zunächst wurden Schulen innerhalb der unterschiedlichen Schultypen proportional zur Anzahl ihrer 9. Klassen zufällig gezogen, allerdings mit einem Oversampling von Hauptschulen, Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Anschließend wurden 9. Klassen innerhalb dieser Schulen (zufällig) ausgewählt, und zwar (wenn vorhanden) je zwei Klassen. Alle Schüler dieser Klassen wurden dann zur Teilnahme an den Befragungen eingeladen. Es handelt sich somit um eine disproportional geschichtete Klumpenstichprobe. Wir haben bei unseren Regressionsberechnungen mittels dem Softwarepaket Stata nicht nur das kalibrierte Querschnittsgewicht zur Gewichtung des Datensatzes verwendet, sondern auch die Klumpung der Stichprobe berücksichtigt.¹⁰ Letztes ist aufgrund der relativen Homogenität der Schüler innerhalb der gleichen Schule erforderlich und hätte bei Nichtbeachtung eine Unterschätzung der Varianz zur Folge.

Als Koeffizienten weisen wir für die gerechneten Regressionsmodelle die durchschnittlichen Marginaleffekte (average marginal effects – AME) aus.¹¹ Die Interpretation der Ergebnisse ist vor allem bei multinomialen logistischen Regressionen anhand der AME erheblich einfacher als bei Effektgrößen wie die Odds-Ratios. Bei hierarchischen Regressionen spricht gegen die Verwendung der Odds-Ratios insbesondere das Problem, dass im Schätzverfahren der logistischen Regression die Fehlervarianz einheitlich fixiert ist, sich aber die unbeobachtete Heterogenität durch die Aufnahme zusätzlicher Einflussvariablen verändert. Dies führt auch zu einer Veränderung der Odds-Ratios der bereits vorher einbezogenen Variablen, und zwar selbst dann, wenn keine Korrelation zwischen den ursprünglich und den neu einbezogenen Variablen besteht, die Effektkoeffizienten sind somit zwischen den Modellen nicht vergleichbar (MOOD 2010). Die AME lassen sich hingegen zwischen den einzelnen Modellen der hierarchischen Regression ohne weiteres vergleichen (ebenda).

9 Dies ergab eine Berechnung des Modells unter Einbeziehung aller Kompetenzarten, welches hier nicht ausgewiesen wird.

10 Mit dem svy-Kommando von Stata wurde jede einbezogene Schule als „Klumpen“ definiert und das kalibrierte Querschnittsgewicht als probability weight (pweight) spezifiziert.

11 Die AME geben an, „um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit des interessierenden Ereignisses im Mittel aller (gruppenspezifischen) Beobachtungen verändert, wenn sich die betreffende erklärende Variable um eine Einheit (marginal) erhöht“ (AUSPURG/HINZ 2011, S. 66). Bei kategorialen Variablen geben die AME an, um wie viele Prozentpunkte sich die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit für das interessierende Ereignis in der betrachteten Gruppe von der Wahrscheinlichkeit in der jeweiligen Referenzgruppe unterscheidet.

5. Ergebnisse der durchgeführten Analysen

Von den in die Analysen einbezogenen Schulabgängern, die das allgemeinbildende Schulsystem 2011 bzw. 2012 nach der 9. bzw. 10. Klasse einer Regelschule verlassen haben, weisen 29,3 % einen Migrationshintergrund auf.¹² Zunächst soll kurz auf wesentliche Merkmale dieser Jugendlichen eingegangen werden. Insgesamt gehört ein Viertel der jungen Migranten (24,6 %) der ersten Migrationsgeneration an, ist also im Ausland geboren. Die erste Generation wird nochmals nach dem Zeitpunkt ihrer Zuwanderung unterteilt. Dabei zeigt sich, dass 9,6 % der jungen Migranten erst nach dem 6. Lebensjahr nach Deutschland gekommen sind (Gen. 1a) und somit zumindest einen Teil ihrer allgemeinen Schulbildung im Ausland erworben haben. 15,0 % haben dagegen bereits vor ihrem 6. Lebensjahr in Deutschland gelebt (Gen. 1b) und somit ausschließlich das deutsche Schulsystem durchlaufen. Insgesamt knapp zwei Drittel der Schulabgänger mit Migrationshintergrund (65,8 %) zählen zur zweiten Generation, d. h. sie selbst sind in Deutschland geboren, aber Vater und Mutter bzw. ein Elternteil kamen aus dem Ausland. Bei 36,3 % der jungen Migranten sind beide Elternteile zugewandert (Gen. 2a), bei 29,5 % trifft dies nur auf ein Elternteil zu (Gen. 2b). Lediglich ein Zehntel (9,5 %) der Schulabgänger mit Migrationshintergrund ist der dritten Generation (Gen. 3) zuzurechnen, d. h. sie selbst und ihre Eltern sind in Deutschland geboren, jedoch mindestens zwei Großelternteile zogen aus dem Ausland zu.

Wie aus Übersicht 1 hervorgeht, haben insgesamt 62,8 % der jungen Migranten als Kind in ihrer Familie Deutsch erlernt, zum Teil als alleinige Sprache, oft aber auch gemeinsam mit der Sprache des Herkunftslandes ihrer Eltern oder Großeltern. Für 35,9 % ist Deutsch dagegen keine Muttersprache, d. h. sie erlernten in ihrer Kindheit in der Familie ausschließlich eine ausländische Sprache. Dies betrifft nicht nur Jugendliche der ersten Migrationsgeneration, sondern in relativ großem Umfang auch noch diejenigen der zweiten Generation, deren Eltern beide in Deutschland einwanderten (Gen. 2a). Selbst in der dritten Generation haben noch 7,0 % der jungen Migranten als Kind kein Deutsch in ihrer Familie gelernt. Insgesamt gesehen ist allerdings klar erkennbar, dass mit zunehmender Migrationsgeneration die deutsche Sprache immer häufiger die (alleinige) Muttersprache bildet.

Deutlich über zwei Drittel (71,8 %) der Schulabgänger mit Migrationshintergrund besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit. Meistens verfügen sie ausschließlich über einen deutschen Pass, zu einem kleineren Teil aber auch über eine doppelte Staatsbürgerschaft. Ein Viertel der jungen Migranten hat ausschließlich eine ausländische Staatsangehörigkeit. Der Anteil junger Migranten mit alleiniger deutscher Staatsangehörigkeit steigt mit zunehmender Migrationsgeneration erheblich an. Aber auch in der dritten Generation besitzen immer noch 4,3 % der jungen Migranten ausschließlich eine ausländische Staatsbürgerschaft.

12 Bei den genannten Werten handelt es sich hier und im Folgenden immer um gewichtete Ergebnisse. Für 0,4 % der Schulabgänger konnte nicht geklärt werden, ob ein Migrationshintergrund vorlag oder nicht, diese Fälle wurden aus den Analysen ausgeschlossen.

Übersicht 1: Muttersprache und Staatsangehörigkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen haben¹⁾, differenziert nach Migrationsstatus²⁾ (Verteilungen in Prozent)

Muttersprache/ Staatsangehörigkeit	mit Migrations- hinter- grund insgesamt	davon:				
		selbst im Ausland geboren, Zuwande- rung nach 6. LJ (Gen. 1a)	selbst im Ausland geboren, Zuwande- rung vor 6. LJ (Gen. 1b)	selbst in D geboren, beide Eltern im Ausland geboren (Gen. 2a)	selbst in D geboren, ein Elternteil im Ausland geboren (Gen. 2b)	selbst und beide Eltern in D und mind. 2 Großeltern- teile im Ausland geboren (Gen. 3)
Muttersprache						
ausschließlich deutsch	27,5	1,3	7,5	12,3	49,3	75,4
deutsch und ausländisch	35,3	16,5	28,9	43,9	39,8	17,6
ausschließlich ausländisch	35,9	80,3	61,0	42,2	10,2	7,0
fehlende Angaben	1,4	2,0	2,5	1,6	0,7	0,0
Staatsangehörigkeit						
ausschließlich deutsch	57,2	32,9	41,7	55,5	67,0	82,6
deutsch und ausländisch	14,6	17,5	20,8	9,1	19,1	8,4
ausschließlich ausländisch	25,0	46,6	32,9	33,2	10,7	4,3
fehlende Angaben	3,2	3,0	4,6	2,2	3,2	4,7
Insgesamt (je Merkmal)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Insgesamt (Zeilenprozente)	100,0	9,6	15,0	36,3	29,5	9,5

1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: 1.779).

2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).

Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10.5157/NEPS:SC4:6.0.0), eigene Berechnungen.

5.1 Erwerb von Schulabschlüssen

Wie Übersicht 2 zeigt, hat der größte Teil der Schulabgänger mit Migrationshintergrund zuletzt eine Hauptschule besucht, während diejenigen ohne Migrationshintergrund am häufigsten von einer Realschule abgegangen sind. Dementsprechend haben junge Migranten das allgemeinbildende Schulsystem auch deutlich öfter mit einem einfachen oder qualifizierenden Hauptschulabschluss und wesentlich seltener mit einem mittleren Schulabschluss verlassen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Der Anteil derjenigen, die keinen Hauptschulabschluss erreicht haben, liegt bei einem Migrationshintergrund etwas höher. Mit zunehmender Migrationsgeneration nähern sich die besuchten Schularten und die erworbenen Schulabschlüsse zwischen jungen Migranten und Nicht-Migranten immer mehr an. Eine vollständige Angleichung der Verteilungen ist allerdings auch in der dritten Generation insbesondere bei den Schulabschlüssen noch längst nicht erreicht. Bei den Durchschnittsnoten auf dem Abschlusszeugnis gibt es ebenfalls Unterschiede: So haben junge Migranten erheblich seltener gute und deut-

lich häufiger durchschnittliche oder eher schlechte Noten erhalten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Eine Verbesserung der Schulnoten mit steigender Migrationsgeneration lässt sich nicht eindeutig feststellen.

Übersicht 2: Letzte Schulart, Schulabschluss und Durchschnittsnote der Jugendlichen, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen haben¹⁾, differenziert nach Migrationsstatus²⁾ (Verteilungen in Prozent)

letzte Schulart/Schulabschluss/Schulnoten	mit Migrationshintergrund insgesamt	davon:					ohne Migrationshintergrund
		selbst im Ausland geboren, Zuwanderung nach 6. LJ (Gen. 1a)	selbst im Ausland geboren, Zuwanderung vor 6. LJ (Gen. 1b)	selbst in D geboren, beide Eltern im Ausland geboren (Gen. 2a)	selbst in D geboren, ein Elternteil im Ausland geboren (Gen. 2b)	selbst und beide Eltern in D und mind. 2 Großeltern teile im Ausland geboren (Gen. 3)	
letzte Schulart							
Hauptschule	43,3	53,3	52,2	46,1	35,5	32,8	28,6
Realschule	30,1	20,9	24,3	30,6	31,6	41,2	44,4
verbundene Haupt- und Realschule	10,9	14,7	9,6	7,0	15,3	10,7	13,9
Gesamtschule	12,4	9,6	11,2	13,1	13,6	11,0	9,5
Gymnasium	2,5	0,6	1,4	2,6	3,6	2,9	3,2
andere Schulart/fehlende Angabe	0,8	0,8	1,3	0,6	0,4	1,4	0,3
Schulabschluss							
kein Hauptschulabschluss	3,6	4,7	3,9	2,6	3,9	5,3	2,1
einfacher Hauptschulabschluss	26,3	29,9	29,7	25,9	24,9	23,4	19,0
qualifizierender Hauptschulabschluss	18,6	19,2	21,5	19,2	16,7	16,7	11,8
mittlerer Schulabschluss	50,7	44,1	44,4	51,3	54,5	53,5	66,4
anderer Abschluss/fehlende Angabe	0,8	2,1	0,6	1,0	0,0	1,2	0,7
Durchschnittsnote auf dem Abschlusszeugnis							
1,0 bis 2,4	23,4	21,7	23,7	24,4	21,6	26,7	33,6
2,5 bis 2,9	26,5	26,3	26,2	29,7	24,2	22,1	26,3
3,0 bis 3,4	29,7	29,4	26,2	29,1	32,0	30,7	25,3
3,5 bis 6,0	9,3	8,5	12,4	7,3	10,5	9,3	6,9
fehlende Angabe	11,1	14,0	11,6	9,5	11,6	11,1	7,9
Insgesamt (je Merkmal)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: 5.747, davon mit Migrationshintergrund: 1.779).

2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).

Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10.5157/NEPS:SC4:6.0.0), eigene Berechnungen.

Übersicht 3: Einflüsse auf den Erwerb von Schulabschlüssen der Jugendlichen, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen haben¹⁾ – Ergebnisse multinomialer logistischer Regressionsmodelle (durchschnittliche Marginaleffekte - AME)

Einflussgrößen	kein Hauptschul- abschluss	einfacher Hauptschul- abschluss	qualifi- zierender Hauptschul- abschluss	mittlerer Schul- abschluss
	Modell A1/A2			
Migrationshintergrund des Jugendlichen²⁾				
Modell A1³⁾:				
Migrationsstatus (Ref.: ohne Migrationshintergrund)				
• mit Migrationshintergrund	,016*	,055**	,059***	-,131***
Modell A2³⁾:				
Generationenstatus (Ref.: ohne Migrationshintergrund)				
• selbst im Ausland geboren, Zuwanderung nach 6. LJ (Gen.1a)	,026	,091*	,067*	-,184***
• selbst im Ausland geboren, Zuwanderung vor 6. LJ (Gen. 1b)	,019	,080*	,081*	-,180***
• selbst in D geboren, beide Eltern im Ausland geboren (Gen. 2a)	,006	,043+	,062*	-,112**
• selbst in D geboren, ein Elternteil im Ausland geboren (Gen. 2b)	,018	,053*	,049*	-,119***
• selbst und beide Eltern in D, mind. 2 Groß- elternteile im Ausland geboren (Gen. 3)	,030	,040	,045	-,115*
Geschlecht/Wohnregion des Jugendlichen				
Geschlecht (Ref.: männlich)				
• weiblich	-,001	-,030*	-,037***	,068***
Wohnort in West- oder Ostdeutschland (Ref.: Westdeutschland)				
• Ostdeutschland	,012	-,071+	-,005	,064
Soziale Herkunft des Jugendlichen				
Schulbildung der Eltern (Ref.: Vater und Mutter mit maximal Hauptschulabschluss)				
• Vater und Mutter mit maximal mittlerem Schulabschluss	-,001	-,069**	-,031*	,100***
• Vater oder Mutter mit Abitur oder Studienab- schluss	-,001	-,104***	-,077***	,182***
• fehlende Angaben	-,000	,007	,001	-,008
Beruflicher Status des Vaters (Ref.: Arbeiter)				
• Angestellter, Beamter	-,002	-,017	-,020+	,039*
• Selbständiger	,011	-,045*	,006	,028
• Mitarbeit im Familienbetrieb oder noch nie berufstätig	-,011	-,025	,028	,008
• fehlende Angaben	,011	,042*	,020	-,073**
Nagelkerkes R-Quadrat	,083			
Stichprobengröße	5.664			

- 1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse; Nagelkerkes R-Quadrat wurde mit dem ungewichteten Datensatz berechnet).
- 2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).
- 3) Es wurden zwei Modelle (A1 und A2) gerechnet, die sich lediglich in der einbezogenen Migrationsvariablen (Modell A1: Migrationsstatus, Modell A2: Generationenstatus) unterscheiden. Die in dieser Tabelle für die übrigen Einflussvariablen ausgewiesenen AME beziehen sich auf das Modell A2. Die AME von Modell A1 weichen nur geringfügig hiervon ab, weshalb hier aus Platzgründen auf einen Ausweis der Werte verzichtet worden ist.

Signifikanzniveau: * $p < 0,1$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$, **** $p < 0,001$ (zweiseitiger Test).

Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10.517/NEPS:SC4:6.0.0), eigene Berechnungen.

Ob die erworbenen Schulabschlüsse zwischen Schulabgängern mit und ohne Migrationshintergrund auch unter Kontrolle weiterer Einflussvariablen – insbesondere der sozialen Herkunft – voneinander abweichen, wird nun anhand von zwei multinomialen Regressionsmodellen untersucht (vgl. Übersicht 3).¹³ Dabei werden die jungen Migranten einmal insgesamt betrachtet (Modell A1) und einmal differenziert nach dem Generationenstatus (Modell A2). Mit den Modellen werden die beiden zum Erwerb von Schulabschlüssen aufgestellten Hypothesen 1a und 1b überprüft.

Es zeigt sich, dass die Gesamtgruppe der jungen Migranten mit einer um jeweils 6 Prozentpunkte höheren Wahrscheinlichkeit die allgemeinbildende Schule mit einem einfachen bzw. qualifizierenden Hauptschulabschluss verlässt als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (vgl. Modell A1). Auch ist es für sie um 2 Prozentpunkte wahrscheinlicher, keinen Hauptschulabschluss zu erreichen. Der Erwerb eines mittleren Schulabschlusses ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund dagegen um 13 Prozentpunkte weniger wahrscheinlich als für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Hypothese 1a, in der von geringeren Bildungserfolgen junger Migranten im allgemeinbildenden Schulsystem ausgegangen wurde, hat sich damit voll bestätigt.

Mit zunehmender Migrationsgeneration verringern sich zwischen jungen Migranten und Nicht-Migranten die Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit, die allgemeinbildende Schule mit einem bestimmten Schulabschluss zu beenden (vgl. Modell A2).¹⁴ In der ersten Generation (Gen. 1a und 1b) ist es für Jugendliche mit Migrationshintergrund um 18 Prozentpunkte weniger wahrscheinlich, einen mittleren Schulabschluss zu erreichen. In der zweiten und dritten Generation geht diese Differenz zwar zurück, beträgt aber immer noch 11 Prozentpunkte (Gen. 2a) bzw. 12 Prozentpunkte (Gen. 2b und Gen. 3). Hypothese 1b, in der zunehmend bessere Chancen für den Erwerb höher Schulabschlüsse mit steigender Migrationsgeneration angenommen worden sind, hat sich damit als zutreffend erwiesen, wobei allerdings in der dritten Generation immer noch deutliche Chancennachteile festzustellen sind.¹⁵

5.2 Interesse an (dualer) Berufsausbildung

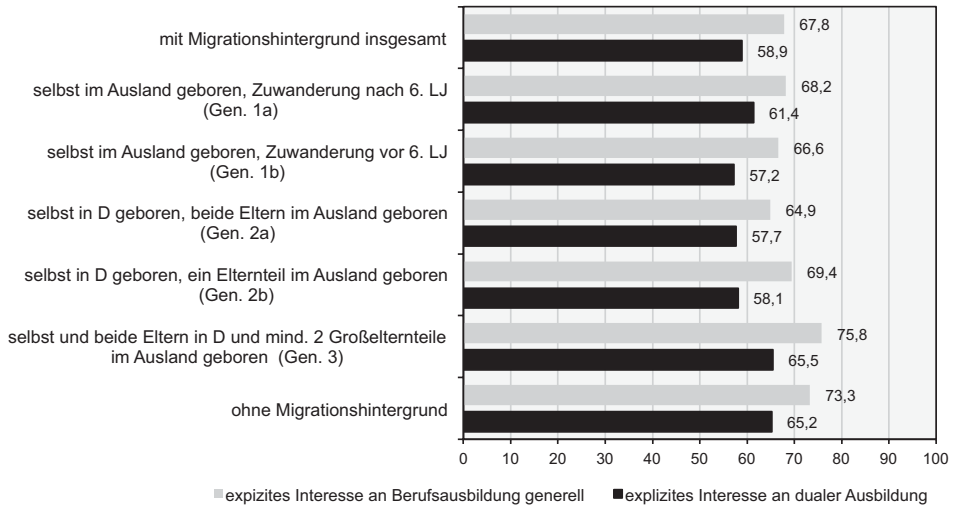
Aus Übersicht 4 geht hervor, dass Schulabgänger mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund seltener ein explizites Interesse an der Aufnahme einer Berufsausbildung haben. Ein deutliches Ausbildungsinteresse drückt

13 Beschrieben werden hier und im Folgenden für alle gerechneten Regressionsmodelle ausschließlich die Einflüsse des Migrationsstatus bzw. der Migrationsgeneration. Auf die Effekte der Kontrollvariablen wird aus Platzgründen generell nicht eingegangen, die Ergebnisse sind jedoch vollständig in den betreffenden Tabellen ausgewiesen.

14 Da nur ein relativ kleiner Teil der Jugendlichen keinen Hauptschulabschluss erworben hat, dürften die hier nicht signifikanten Ergebnisse vor allem auf relativ geringe Fallzahlen zurückzuführen sein.

15 An dieser Stelle ist zu beachten, dass ausschließlich Schulabgänger der 9. und 10. Klasse einer Regelschule betrachtet wurden, womit selbstverständlich keine Aussagen zu den Chancen im allgemeinbildenden Schulsystem insgesamt getroffen werden können.

Übersicht 4: Explizites Ausbildungsinteresse der Jugendlichen, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen haben¹⁾, differenziert nach Migrationsstatus²⁾ (Verteilungen in Prozent)



- 1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: 5.747, davon mit Migrationshintergrund: 1.779).
- 2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).

Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10.5157/NEPS:SC4:6.o.o), eigene Berechnungen.

sich dabei durch entsprechende Bewerbungsaktivitäten aus. Junge Migranten sind nicht nur weniger an einer (dualen oder schulischen) Berufsausbildung generell interessiert, sondern haben auch seltener den Wunsch, speziell eine duale Ausbildung aufzunehmen. Bei einer differenzierten Betrachtung der jungen Migranten fällt auf, dass das Interesse an (dualer) Berufsausbildung mit zunehmender Migrationsgeneration nicht wächst, sondern zunächst sogar noch deutlich abnimmt. Erst in der dritten Generation besteht ein sehr großes Ausbildungsinteresse, welches – bezogen auf eine Berufsausbildung generell – sogar höher ausfällt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. An einer dualen Ausbildung sind junge Migranten der dritten Generation ebenso stark interessiert wie Nicht-Migranten.

Das Interesse an einer (dualen) Berufsausbildung hängt auch stark von Faktoren wie Schulabschluss, sozialer Herkunft und Geschlecht ab. Es wird nun mittels vier binärer logistischer Regressionsmodelle untersucht, inwieweit unter Berücksichtigung dieser und weiterer Einflussvariablen ebenfalls Unterschiede im Interesse an (dualer) Berufsausbildung zwischen Schulabgängern mit und ohne Migrationshintergrund vorhanden sind (vgl. Übersicht 5). Die hierzu formulierten Hypothesen 2a und 2b werden auf dieser Basis geprüft.

Übersicht 5: Einflüsse auf das Ausbildungsinteresse der Jugendlichen, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen haben¹⁾ – Ergebnisse binärer logistischer Regressionsmodelle (durchschnittliche Marginaleffekte - AME)

Einflussgrößen	Explizites Interesse an Berufsausbildung generell		Explizites Interesse an dualer Ausbildung	
	Modell B1.1	Modell B2.1	Modell B1.2	Modell B2.2
Migrationshintergrund des Jugendlichen²⁾				
Migrationsstatus (Ref.: ohne Migrationshintergrund)				
• mit Migrationshintergrund	-,040*		-,051**	
Generationenstatus (Ref.: ohne Migrationshintergrund)				
• selbst im Ausland geb., Zuwanderung nach 6. LJ (Gen.1a)		-,016		-,002
• selbst im Ausland geb., Zuwanderung vor 6. LJ (Gen. 1b)		-,054		-,067+
• selbst in D geb., beide Eltern im Ausland geb. (Gen. 2a)		-,068**		-,065*
• selbst in D geb., ein Elternteil im Ausland geb. (Gen. 2b)		-,028		-,056*
• selbst und beide Eltern in D, mind. 2 Großeltern im Ausland geboren (Gen. 3)		,020		-,007
Geschlecht/schulische Qualifikation/Wohnregion des Jugendlichen				
Geschlecht (Ref.: männlich)				
• weiblich	-,104***	-,104***	-,197***	-,197***
Schulabschluss (Ref.: ohne Hauptschulabschluss)				
einfacher Hauptschulabschluss	,145*	,147*	,229***	,230***
qualifizierender Hauptschulabschluss	,228***	,230***	,328***	,330***
mittlerer Schulabschluss	,169**	,171**	,248***	,250***
Durchschnittsnote auf dem Abschlusszeugnis (Ref.: 3,5 bis 6,0)				
• 3,0 bis 3,4	,032	,032	,032	,032
• 2,5 bis 2,9	-,028	-,026	-,007	-,007
• 1,0 bis 2,4	-,016	-,016	,011	,010
• fehlende Angaben	,004	,004	,025	,025
Wohnort in West- oder Ostdeutschland (Ref.: Westdeutschland)				
• Ostdeutschland	,114***	,112***	,029	,027
Soziale Herkunft des Jugendlichen				
Schulbildung der Eltern (Ref.: Vater und Mutter mit maximal Hauptschulabschluss)				
• Vater und Mutter mit maximal mittlerem Schulabschluss	-,003	-,004	-,026	-,027
• Vater oder Mutter mit Abitur oder Studienabschluss	-,105***	-,105***	-,131***	-,131***
• fehlende Angaben	-,058*	-,054*	-,077**	-,076**
Beruflicher Status des Vaters (Ref.: Arbeiter)				
• Angestellter, Beamter	,010	,007	,002	,001
• Selbständiger	-,036+	-,038+	-,021	-,022
• Mitarbeit im Familienbetrieb oder noch nie berufstätig	,006	,007	,054	,055
• fehlende Angaben	,026	,024	,027	,026
Nagelkerkes R-Quadrat	,065	,066	,092	,093
Stichprobengröße	5.664	5.664	5.664	5.664

1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse; Nagelkerkes R-Quadrat wurde mit dem ungewichteten Datensatz berechnet).

2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).

Signifikanzniveau: + p < 0,1, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001 (zweiseitiger Test).

Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10.5157/NEPS:SC4:6.0.0), eigene Berechnungen.

Für die Gesamtgruppe der jungen Migranten zeigt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, bei Beendigung der allgemeinbildenden Schule an der Aufnahme einer Berufsausbildung generell interessiert zu sein, um 4 Prozentpunkte geringer ist als in der Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund (vgl. Modell B1.1). Was das Interesse an dualer Berufsausbildung anbetrifft, beträgt die Differenz 5 Prozentpunkte (vgl. Modell B1.2). Diese Ergebnisse entsprechen damit voll und ganz der in Hypothese 2a getroffenen Annahme, dass sich ein Migrationshintergrund negativ auf das Interesse an einer Berufsausbildung auswirkt.

Bei einer Differenzierung nach dem Generationenstatus lässt sich lediglich in einer (Teil-)Generation ein signifikanter Einfluss im Hinblick auf das generelle Interesse an einer Berufsausbildung feststellen (vgl. Modell B2.1). So ist es für junge Migranten der zweiten Generation, deren Eltern beide zuwanderten (Gen. 2a), um 7 Prozentpunkte unwahrscheinlicher als für Nicht-Migranten, bei Schulbeendigung eine Berufsausbildung anzustreben. Was das Interesse an dualer Ausbildung anbetrifft, ist für die mittleren drei Migrationsgenerationen (Gen. 1b, 2a und 2b) ein signifikanter negativer Effekt zu verzeichnen, die Differenz zur Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund beträgt hier 6 bis 7 Prozentpunkte (vgl. Modell B2.2). Diese Ergebnisse bestätigen nicht die in Hypothese 2b formulierte Erwartung, dass sich mit zunehmender Migrationsgeneration ein steigendes Interesse an beruflicher und dualer Ausbildung entwickelt. Vielmehr ist bei Kontrolle weiterer Einflussfaktoren sowohl für die erste Generation junger Migranten, die nach ihrem sechsten Lebensjahr nach Deutschland kamen (Gen. 1a), als auch für die dritte Generation kein Unterschied im Interesse an (dualer) Berufsausbildung verglichen mit Nicht-Migranten festzustellen. Das Ausbildungsinteresse geht also mit zunehmender Migrationsgeneration zunächst einmal zurück, bis es sich in der dritten Generation wieder angleicht an das der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

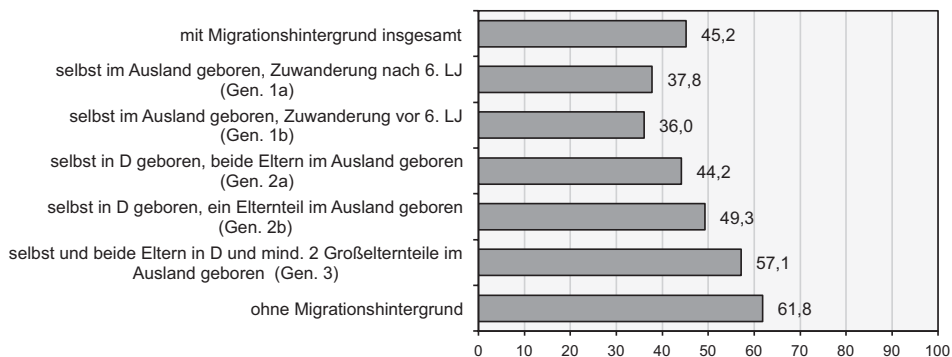
5.3 Einmündung in betriebliche Ausbildung

Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. oder 10. Klasse verlassen haben und explizit an einer dualen Berufsausbildung interessiert waren, ist es 45,2 % gelungen, in eine betriebliche Ausbildung einzumünden (vgl. Übersicht 6). Sie sind damit erheblich seltener bei ihrer Suche nach betrieblicher Ausbildung erfolgreich gewesen als vergleichbare Schulabgänger ohne Migrationshintergrund, von denen 61,8 % eine Ausbildungsstelle gefunden haben. Die Einmündungsquote junger Migranten in betriebliche Ausbildung nimmt mit steigender Migrationsgeneration beträchtlich zu. Allerdings bleibt auch in der dritten Generation noch eine Abweichung gegenüber Nicht-Migranten bestehen.

Der Übergangserfolg in betriebliche Ausbildung wird durch vielfältige Faktoren beeinflusst (siehe Abschnitt 2.2). Mittels hierarchischer logistischer Regressionsmodelle soll nun untersucht werden, inwieweit sich die Unterschiede zwischen Schulabgängern mit und ohne Migrationshintergrund durch die sukzessive Berücksichtigung bedeutender Einflussvariablen verändern, und festgestellt werden, ob letztlich noch Divergenzen

erhalten bleiben oder nicht. Die jungen Migranten werden wiederum einmal als Gesamtgruppe betrachtet (Modelle C₁) und einmal in der Differenzierung nach Migrationsgenerationen (Modelle C₂). Auf dieser Grundlage werden die Hypothesen 3a und 3b kontrolliert.

Übersicht 6: Einmündung in betriebliche Berufsausbildung der Jugendlichen, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen und ein explizites Interesse an dualer Ausbildung hatten¹⁾, differenziert nach Migrationsstatus²⁾ (Einmündungsquoten in Prozent)



- 1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: 3.626, davon mit Migrationshintergrund: 1.055).
- 2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).

Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10.5157/NEPS:SC4:6.0.0), eigene Berechnungen.

Zunächst sind als Einflussvariablen – neben dem Migrationsstatus – nur die schulischen Qualifikationen der Jugendlichen (Schulabschluss, Schulnoten) sowie ihr Geschlecht und ihre Wohnregion aufgenommen worden. Hier zeigt sich für die Gesamtgruppe der Schulabgänger mit Migrationshintergrund eine um 12 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, in betriebliche Ausbildung einzumünden, verglichen zu denjenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Modell C_{1.1}). Wird zusätzlich die soziale Herkunft der Jugendlichen berücksichtigt, geht die Abweichung in der Einmündungswahrscheinlichkeit zwischen Migranten und Nicht-Migranten nicht nennenswert zurück, die soziale Herkunft trägt somit kaum zur Erklärung der Unterschiede bei (vgl. Modell C_{1.2}). Das anschließende Modell beinhaltet dann außerdem drei wichtige Merkmale der dualen Berufe, für welche sich die Jugendlichen beworben haben, und zwar die Wettbewerbssituation auf dem Ausbildungsmarkt, die Berufsart sowie das berufliche Anspruchsniveau in Relation zum individuellen Schulabschluss (vgl. Modell C_{1.3}). Die Differenz in der Übergangswahrscheinlichkeit vermindert sich nun zwar leicht, bleibt aber mit 10 Prozentpunkten weiterhin sehr hoch. Dies verdeutlicht, dass auch die teilweise abweichenden Berufsinteressen der jungen Migranten keine wesentliche Ursache für ihren geringeren Übergangserfolg in betriebliche Ausbildung darstellen. Schließlich wird noch ein Maß für die mathematische Kompetenz der Jugendlichen einbezogen, der

eine zentrale Bedeutung für die Einmündung in eine berufliche Ausbildung zukommt (SEEBER 2011). Auch nach diesem umfassenden Modell (vgl. Modell C1.4) ist für Schulabgänger mit Migrationshintergrund insgesamt immer noch eine um 9 Prozentpunkte geringere Übergangswahrscheinlichkeit in betriebliche Ausbildung zu verzeichnen. Hypothese 3a, in der ein solches Ergebnis erwartet wurde, hat sich damit voll bestätigt.

Bei einer Differenzierung nach dem Generationenstatus lässt sich erkennen, dass für junge Migranten die im Vergleich zu Nicht-Migranten bestehenden Unterschiede in der Einmündungswahrscheinlichkeit in betriebliche Ausbildung mit zunehmender Migrationsgeneration immer geringer werden, bis in der dritten Generation keine signifikante Abweichung mehr vorhanden ist (vgl. Modelle C2.1-C2.4). Diese Entwicklung zeigt sich in allen vier Modellen, wobei sich die Effekte, die für die einzelnen Migrationsgenerationen festzustellen sind, mit der Aufnahme zusätzlicher Einflussvariablen wiederum leicht abschwächen. Nach dem umfassenden Endmodell (vgl. Modell C2.4) ist es für junge Migranten der ersten Generation um 17 Prozentpunkte (Gen. 1a) bzw. 16 Prozentpunkte (Gen. 1b) weniger wahrscheinlich, in betriebliche Ausbildung einzumünden, als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In der zweiten Generation geht die Differenz auf 9 Prozentpunkte (Gen. 2a) bzw. 7 Prozentpunkte (Gen. 2b) zurück. In der dritten Generation besteht dann kein signifikanter Unterschied mehr. In Hypothese 3b ist ein solcher Anpassungsprozess mit steigender Migrationsgeneration vermutet worden und hat sich durch die Analyseergebnisse als völlig zutreffend erwiesen.

Übersicht 7: Einflüsse auf die Einmündung in betriebliche Berufsausbildung der Jugendlichen, die 2011 bzw. 2012 das allgemeinbildende Schulsystem nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen und ein explizites Interesse an dualer Ausbildung hatten¹⁾ – Ergebnisse hierarchischer logistischer Regressionsmodelle (durchschnittliche Marginaleffekte - AME)

Einflussgrößen	Modell C1.1/C2.1	Modell C1.2/C2.2	Modell C1.3/C2.3	Modell C1.4/C2.4
Migrationshintergrund des Jugendlichen³⁾				
Modell C1³⁾:				
Migrationsstatus (Ref.: ohne Migrationshintergrund)				
• mit Migrationshintergrund	-,117***	-,115***	-,103***	-,094***
Modell C2³⁾:				
Generationenstatus (Ref.: ohne Migrationshintergrund)				
• selbst im Ausland geb., Zuwanderung nach 6. LJ (Gen.1a)	-,201**	-,191**	-,176**	-,165**
• selbst im Ausland geb., Zuwanderung vor 6. LJ (Gen. 1b)	-,196***	-,187**	-,170***	-,158**
• selbst in D geb., beide Eltern im Ausland geb. (Gen. 2a)	-,118**	-,117**	-,105**	-,092*
• selbst in D geb., ein Elternteil im Ausland geb. (Gen. 2b)	-,086*	-,089*	-,077*	-,070*
• selbst und beide Eltern in D, mind. 2 Großeltern im Ausland geboren (Gen. 3)	-,021	-,020	-,025	-,026
Geschlecht/schulische Qualifikation/Wohnregion des Jugendlichen				
Geschlecht (Ref.: männlich)				
• weiblich	-,096***	-,100***	-,022	-,002
Schulabschluss (Ref.: ohne Hauptschulabschluss)				
• einfacher Hauptschulabschluss	,247**	,250**	,255**	,268**
• qualifizierender Hauptschulabschluss	,348***	,352***	,365***	,367***
• mittlerer Schulabschluss	,380***	,384***	,348***	,322***

Einflussgrößen	Modell C1.1/C2.1	Modell C1.2/C2.2	Modell C1.3/C2.3	Modell C1.4/ C2.4
Durchschnittsnote auf dem Abschlusszeugnis (Ref.: 3,5 bis 6,0)				
• 3,0 bis 3,4	,034	,034	,031	,036
• 2,5 bis 2,9	,126**	,124**	,118**	,117**
• 1,0 bis 2,4	,193***	,191***	,181***	,170***
• fehlende Angaben	,087*	,090*	,078	,079
Wohnort in West- oder Ostdeutschland (Ref.: Westdeutschland)				
• Ostdeutschland	,064*	,072*	,073*	,081**
Soziale Herkunft des Jugendlichen				
Schulbildung der Eltern (Ref.: Vater und Mutter mit maximal Hauptschulabschluss)				
• Vater und Mutter mit maximal mittlerem Schulabschluss		-,035	-,043	-,042
• Vater oder Mutter mit Abitur oder Studienabschluss		-,065*	-,068*	-,065*
• fehlende Angaben		-,063*	-,068*	-,065*
Beruflicher Status des Vaters (Ref.: Arbeiter)				
• Angestellter, Beamter		-,012	-,004	-,008
• Selbständiger		,026	,019	,018
• Mitarbeit im Familienbetrieb oder noch nie berufstätig		,010	-,011	-,017
• fehlende Angaben		-,035	-,033	-,032
Merkmale der dualen Bewerbungsberufe				
Durchschnittliche Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze je 10 Ausbildungsinteressierten in den Bewerbungsberufen 2011 bzw. 2012⁴⁾			,063***	,061***
Art der Bewerbungsberufe (Ref.: ausschließlich Dienstleistungsberufe)				
• ausschließlich Produktionsberufe			,054*	,050*
• Produktions- und Dienstleistungsberufe			-,029	-,028
Anspruchsniveau der Bewerbungsberufe in Relation zum erreichten Schulabschluss (Ref.: zu niedriger Schulabschluss)				
• Schulabschluss passt zu den Bewerbungsberufen			,104***	,113***
• zu hoher Schulabschluss			,117**	,132**
Kompetenz des Jugendlichen				
Mathematische Kompetenz (WLE)				,045***
Nagelkerkes R-Quadrat	,113	,118	,169	,178
Stichprobengröße	3.193	3.193	3.193	3.193

- 1) Nur Jugendliche, die an der ersten Befragungswelle teilgenommen haben; ohne Absolventen von Förder- bzw. Sonderschulen (gewichtete Ergebnisse; Nagelkerkes R-Quadrat wurde mit dem ungewichteten Datensatz berechnet).
 - 2) Für die Differenzierung wurde die in den NEPS-Daten bereitgestellte Variable zum Generationenstatus der Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen (OLCZYK/WILL/KRISTEN 2014).
 - 3) Es wurden zwei hierarchische Modelle (C1.1-C1.4 und C2.1-C2.4) gerechnet, die sich lediglich in der einbezogenen Migrationsvariablen (Modell C1.1-C1.4: Migrationsstatus, Modell C2.1-C2.4: Generationenstatus) unterscheiden. Die in dieser Tabelle für die übrigen Einflussvariablen ausgewiesenen AME beziehen sich auf das Modell C2.1-C2.4. Die AME von Modell C1.1-C1.4 weichen nur geringfügig hiervon ab, weshalb hier aus Platzgründen auf einen Ausweis der Werte verzichtet worden ist.
 - 4) Jeweils in dem Jahr, in dem die Jugendlichen das allgemeinbildende Schulsystem verlassen haben.
- Signifikanzniveau: * p < 0,1, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001 (zweiseitiger Test).
- Quelle: Nationales Bildungspanel, Startkohorte 4 (10,5157/NEPS:SC4:6.0.0), eigene Berechnungen.

6. Zusammenfassung und Fazit

Im Mittelpunkt dieses Beitrages steht die Frage, inwieweit sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Zugehörigkeit zur ersten, zweiten oder dritten Migrationsgeneration auf die Übergangschancen in betriebliche Ausbildung auswirkt. Zahlreiche bereits vorliegende Analysen zum Übergang in betriebliche Ausbildung sind regelmäßig zu dem Ergebnis gelangt, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund schlechtere Chancen haben als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Bisher gab es jedoch keine Erkenntnisse darüber, ob sich für junge Migranten die Übergangschancen mit zunehmendem Generationenstatus verändern. Ausgangspunkt unserer Untersuchung war die Annahme, dass mit steigender Aufenthaltsdauer der Jugendlichen bzw. ihrer Familien im Aufnahmeland Deutschland die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund geringer werden sollten. Da die Übergangschancen in eine berufliche oder betriebliche Ausbildung ganz entscheidend vom erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss abhängen, haben wir auch untersucht, wie sich der Schulerfolg junger Migranten mit steigendem Generationenstatus entwickelt. Weil die Einmündung in betriebliche Ausbildung ein Interesse an dieser Ausbildungsform voraussetzt, haben wir zudem betrachtet, ob es im Hinblick auf die generelle berufliche Orientierung Unterschiede zwischen den Migrationsgenerationen gibt. Unsere auf Datenbasis des Nationalen Bildungspanels (NEPS) durchgeführten multivariaten Analysen beziehen sich auf Schulabgänger der 9. oder 10. Klasse allgemeinbildender Schulen.

Wichtiges Ergebnis ist zunächst, dass der Erwerb von allgemeinen Schulabschlüssen – hier Hauptschulabschluss oder mittlerer Schulabschluss – deutlich vom Migrationshintergrund bestimmt wird und dass dies für alle Migrationsgenerationen zutrifft. Selbst in der dritten Generation, bei der auch die Eltern bereits in Deutschland geboren wurden, sind die Chancen junger Migranten für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses immer noch niedriger als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies gilt auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft. Allerdings schwächen sich die Unterschiede zu den Nicht-Migranten mit steigendem Generationenstatus ab.

Für junge Migranten ist zwar insgesamt ein geringeres Interesse an einer betrieblichen Ausbildung zu verzeichnen, aber es gibt große Unterschiede zwischen den Migrationsgenerationen. Dabei ist allerdings keine lineare Steigerung des Interesses von niedrigem zu hohem Generationenstatus zu beobachten. Vielmehr haben junge Migranten mit einem mittleren Generationenstatus das geringste Interesse an betrieblicher Ausbildung, während sich die erste und die dritte Generation hinsichtlich ihres Interesses nicht von Nicht-Migranten unterscheiden. Möglicherweise ist dies auf eine besonders hohe Anpassungsbereitschaft an die Bedingungen des Aufnahmelandes in der ersten Generation zurückzuführen, während in der dritten Generation eine weitergehende kulturelle Anpassung zugrunde liegen dürfte.

Die Einmündungschancen junger Migranten in eine betriebliche Ausbildung sind in der ersten und zweiten Migrationsgeneration – unter Kontrolle der sozialen Herkunft und anderer bedeutender Einflussvariablen – schlechter als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In der dritten Migrationsgeneration sind dagegen keine Unterschiede

zu Nicht-Migranten mehr festzustellen. Die Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass im Hinblick auf die Entwicklung von Bildungschancen für Deutschland der Typus einer sich nach oben entwickelnden Integration vorliegt (aufsteigende Assimilation). Allerdings dauert der Abbau von Chancennachteilen wohl in der Regel mehrere Generationen. Dabei scheint eine Angleichung der Chancen von Migranten und Nicht-Migranten in der allgemeinbildenden Schule schwieriger zu sein als beim Übergang in eine betriebliche Ausbildung. So sind im Hinblick auf den Schulerfolg auch für die dritte Migrationsgeneration noch geringere Chancen nachweisbar, während dies für den Übergang in die betriebliche Ausbildung nicht mehr gilt. Jugendliche aus Migrantenfamilien, deren Migrationsgeschichte auf die Großelterngeneration zurückgeht, scheinen nicht mehr mit besonderen Vorbehalten auf Seiten der Betriebe zu kämpfen zu haben. Möglicherweise finden beim Übergang von der zweiten zur dritten Generation noch weitergehende Anpassungen der Orientierungen der jungen Menschen an die Bedingungen des Aufnahmelandes statt.

Auf Basis der durchgeführten Analysen ist allerdings keine Aussage darüber möglich, ob die Ergebnisse für alle jungen Migranten unabhängig z. B. von ihrer Herkunftsregion zutreffend sind. Vorliegende Ergebnisse anderer Studien deuten insbesondere auf große Schwierigkeiten Jugendlicher türkisch-arabischer Herkunft beim Übergang in betriebliche Ausbildung hin (z. B. BEICHT/GEI 2015), die möglicherweise auch in der dritten Generation noch nicht überwunden sind. An dieser Stelle besteht auf jeden Fall weiterer Forschungsbedarf.

Die Analyseergebnisse weisen auf einen generell hohen Förderbedarf für Jugendliche mit Migrationshintergrund in der allgemeinbildenden Schule hin. Dies gilt auch für diejenigen, deren Eltern bereits in Deutschland geboren wurden, auch wenn mit zunehmendem Generationenstatus ein Rückgang von Chancennachteilen zu beobachten ist. Für den Übergang in die betriebliche Ausbildung ergibt sich ein spezieller Unterstützungsbedarf nur für junge Migranten der ersten und zweiten Generation. Aber auch hinsichtlich des Zugangs zu betrieblicher Ausbildung erstreckt sich das Erreichen von gleichen Chancen über Generationen und umfasst so sehr lange Zeiträume. Nicht nur im Hinblick auf die aktuelle Aufgabe der beruflichen Integration junger Flüchtlinge, sondern generell stellt sich die Frage, ob der langwierige Integrationsprozess junger Migranten nicht beschleunigt werden kann. Hierfür wäre u. E. zunächst ein Bewusstsein darüber erforderlich, dass dieser Prozess immer äußerst schwierig ist und besondere Hilfen für die Betroffenen erfordert. Fördermaßnahmen müssen sich dabei jeweils an den spezifischen Voraussetzungen der einzelnen Personen orientieren. Grundlegend sind die Entwicklung einer für eine berufliche Ausbildung tragfähigen Sprachkompetenz und die Schaffung von Ausbildungsfähigkeit über die Vermittlung der notwendigen schulischen Qualifikationen. Darüber hinaus ist jungen Migranten zu vermitteln, dass eine berufliche Ausbildung in Deutschland eine unverzichtbare Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit ist. Gefordert sind bei den Integrationsprozessen der jungen Migranten in besonderem Maße die allgemeinbildenden Schulen, die hierfür insbesondere die erforderliche personelle Ausstattung erhalten müssen.

Literatur

- ALBA, RICHARD D.; NEE, VICTOR: Remaking the mainstream: Assimilation and contemporary immigration. Cambridge, MA 2003
- ASSMANN, CHRISTIAN; STEINHÄUER, HANS WALTER; ZINN, SABINE: Weighting the Fifth and Ninth Grader Cohort Samples of the National Educational Panel Study, Panel Cohorts. Technical Report. Bamberg 2012
- AUSPURG, KATRIN; HINZ, THOMAS: Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. In: Zeitschrift für Soziologie, 40 (2011) 1, S. 62–73
- BECKER, BIRGIT; BIEDINGER, NICOLE: Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58 (2006) 4, S. 660–684
- BECKER, BIRGIT; REIMER, DAVID: Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden 2010
- BECKER, ROLF: Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden 2011a
- BECKER, ROLF: Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden 2011b, S. 11–36
- BECKER, ROLF; MÜLLER, WALTER: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden 2011, S. 55–75
- BEICHT, URSULA: Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgchancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Überblick über Ergebnisse quantitativer Forschung der letzten zehn Jahre in Deutschland sowie vergleichende Analysen auf Basis der BIBB-Übergangsstudien und der BA/BIBB-Bewerberbefragungen. Bonn 2015
- BEICHT, URSULA; FRIEDRICH, MICHAEL; ULRICH, JOACHIM G.: Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld 2008
- BEICHT, URSULA; GEI, JULIA: Ausbildungschancen junger Migrantinnen und Migranten unterschiedlicher Herkunftsregionen. Aktuelle Situation 2014 und Entwicklung seit 2010 – Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragungen. Bielefeld 2015
- BEICHT, URSULA; GRANATO, MONA: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2009
- BEICHT, URSULA; WALDEN, GÜNTER: Berufswahl und geschlechtsspezifische Unterschiede beim Zugang zu betrieblicher Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (2012) 4, S. 494–510
- BEICHT, URSULA; WALDEN, GÜNTER: Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. BIBB Report 4/2014. Bielefeld 2014a
- BEICHT, URSULA; WALDEN, GÜNTER: Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 110 (2014b) 2, S. 188–215
- BEICHT, URSULA; WALDEN, GÜNTER: How socially selective is the German system of initial vocational education and training? Transitions into initial vocational training and the influence of social background. In: Journal of Vocational Education & Training, 67 (2015a) 2, S. 235–255
- BEICHT, URSULA; WALDEN, GÜNTER: Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Journal for Labour Market Research, 48 (2015b) 4, S. 325–346

- BLOSSFELD, HANS-PETER; ROSSBACH, HANS-GÜNTHER; MAURICE, JUTTA VON (Hrsg.): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Sonderheft 14. 2011
- BOUDON, RAYMOND: Education, Opportunity and Social Inequality. New York 1974
- BOURDIEU, PIERRE: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen 1983, S. 183–198
- BROWN, SUSAN K.; BEAN, FRANK D.: Assimilation Models, Old and New: Explaining a Long-Term Process. In: Migration Information Source. The Online Journal of the Migration Policy Institute. 2006. – URL: <http://www.migrationpolicy.org/article/assimilation-models-old-and-new-explaining-long-term-process>
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Berufssektoren und Berufssegmente nach den Berufshauptgruppen der Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010). Nürnberg 2015
- BUNDEINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2016
- BERUFSBILDUNG, BUNDEINSTITUT FÜR (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2015
- CHADDERTON, CHARLOTTE; WISCHMANN, ANKE: Racialised norms in apprenticeship systems in England and Germany. In: Journal of Vocational Education & Training, 66 (2014) 3, S. 330–347
- DIE BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hrsg.): 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin 2014
- DIEHL, CLAUDIA; FICK, PATRICK: Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten. Wiesbaden 2016, S. 243–286
- DIEHL, CLAUDIA; FRIEDRICH, MICHAEL; HALL, ANJA: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie, 38 (2009) 1, S. 48–67
- DITTON, HARTMUT: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (3. Auflage). Wiesbaden 2008, S. 247–275
- DRAVENAU, DANIEL; GROH-SAMBERG, OLAF: Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (2. Auflage). Weinheim und München 2008, S. 103–129
- EBERHARD, VERENA: Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein ressourcentheoretisches Modell der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld 2012
- ESSER, HARTMUT: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wandernern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Neuwied/Darmstadt 1980
- ESSER, HARTMUT: Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4. Berlin 2006
- GEISSLER, RAINER: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (2. Auflage). Weinheim und München 2008, S. 71–100
- GLAZER, NATHAN; MOYNIHAN, DANIEL P.: Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City. Cambridge, MA 1963
- GORDON, MILTON: Assimilation in American Life. New York 1964
- GRESCH, CORNELIA; KRISTEN, CORNELIA: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie, 40 (2011) 3, S. 208–227

- HEATH, ANTHONY F.; ROTHON, CATHERINE; KILPI, ELINA: The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. In: *Annual Review of Sociology*, 34 (2008), S. 211–235
- HUNKLER, CHRISTIAN: Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen. In: Becker, Birgit; Reimer, David (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden 2010
- HUNKLER, CHRISTIAN: Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System. Wiesbaden 2014
- HUNKLER, CHRISTIAN: Können, wollen oder dürfen sie nicht? In: Scherr, Albert (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim und Basel 2015, S. 193–207
- HUNKLER, CHRISTIAN: Ethnische Unterschiede beim Zugang zu beruflicher Ausbildung. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden 2016, S. 597–641
- KRISTEN, CORNELIA; GRANATO, NADIA: The educational attainment of the second generation in Germany. In: *Ethnicities*, SAGE Publications, 7 (2007) 3, S. 343–366
- MOOD, CARINA: Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: *European Sociological Review*, 26 (2010) 1, S. 67–82
- OLCZYK, MELANIE u.a.: Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden 2016, S. 33–69
- OLCZYK, MELANIE; WILL, GISELA; KRISTEN, CORNELIA: Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe. NEPS Working Paper No. 41b. Bamberg 2014
- POHL, STEFFI; CARSTENSEN, CLAUS H.: NEPS Technical Report – Scaling the Data of the Competence Tests. Bamberg 2012
- PORTES, ALEJANDRO; ZHOU, MIN: The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. In: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 530, *Immigrant Affairs in the U.S.: Pluralism at the Crossroads* (1993), S. 74–96
- RELIKOWSKI, ILONA; YILMAZ, ERBIL; BLOSSFELD, HANS-PETER: Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52/2012*. Wiesbaden 2012, S. 111–136
- SCHERR, ALBERT; JANZ, CAROLINE; MÜLLER, STEFAN: Diskriminierungsbereitschaft in der beruflichen Bildung. Ergebnisse und Folgerungen aus einer Betriebsbefragung. In: *Soziale Probleme. Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle*, 24 (2013) 2, S. 245–270
- SCHERR, ALBERT (ED.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim und Basel 2015
- SEEBER, SUSAN: Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung: Zum Einfluss von Zertifikat, Kompetenzen und sozioökonomischem Hintergrund. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2011, S. 55–78
- SEGERITZ, MICHAEL; WALTER, OLIVER; STANAT, PETRA: Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62 (2010) 1, S. 113–138
- SIEGERT, MANUEL; OLSZENKA, NINA: Ethnische Ungleichheit in der Sekundarstufe I. In: Diehl, Claudia; Hunkler, Christian; Kristen, Cornelia (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden 2016, S. 543–595

- SKROBANEK, JAN: Wahrgenommene Diskriminierung und (Re)Ethnisierung bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und jungen Aussiedlern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 27 (2007) 3, S. 265–284
- SPENCE, MICHAEL: Job market signaling. In: The quarterly journal of economics, 87 (1973) 3, S. 355–374
- THUROW, LESTER C.: A job competition model. In: Piore, Michael J. (Hrsg.): Unemployment and inflation. New York 1979, S. 17–32
- UNIVERSITÄT BAMBERG/NATIONALES BILDUNGSPANEL: Startkohorte 4. Haupterhebung 2010/11 (A46). Schüler/innen, Klasse 9 in Regelschulen. Informationen zum Kompetenztest. Bamberg 2011

URSULA BEICHT

Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, beicht@bibb.de

DR. GÜNTER WALDEN

Staufenberg 11, 53505 Altenahr, guenterwalden@gmx.de

