

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

## Article

# Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland?

DIW Wochenbericht

## Provided in Cooperation with:

German Institute for Economic Research (DIW Berlin)

*Suggested Citation:* Tucci, Ingrid; Jossin, Ariane; Keller, Carsten; Groh-Samberg, Olaf (2011) :  
Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und  
Deutschland?, DIW Wochenbericht, ISSN 1860-8787, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung  
(DIW), Berlin, Vol. 78, Iss. 41, pp. 3-11

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/152204>

### Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

### Terms of use:

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

# Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: Was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland?

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

Die Bildungs- und Erwerbsverläufe von Migrantenkindern in Frankreich und Deutschland sind äußerst vielfältig. In der öffentlichen Wahrnehmung dominieren die wenig Erfolgreichen. Dabei sind erfolgreiche Biographien junger Erwachsener mit Migrationshintergrund aber keineswegs eine zu vernachlässigende Ausnahme. Allerdings sehen sie in beiden Ländern anders aus: Während es in Frankreich mehr Migrantenkinder bis zum Abitur schaffen, sind sie in Deutschland vor allem auf der Hauptschule überrepräsentiert. Dafür fällt es diesen Jugendlichen in Frankreich wesentlich schwerer, dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, während sie in Deutschland oft die Möglichkeit einer außerschulischen Qualifikation ergreifen und bessere Jobchancen haben.

Im Rahmen eines auf drei Jahre angelegten Forschungsprojektes wurde der Frage nachgegangen, welche sozialen und institutionellen Faktoren den Bildungserwerb und die berufliche Orientierung stabilisieren können. Auf Basis qualitativer Interviews, die mit jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in vier benachteiligten Vierteln von Berlin und Paris durchgeführt wurden, können drei Faktoren benannt werden, die eine wichtige Rolle für den Erfolg beziehungsweise die Stabilisierung des frühen Bildungs- und Erwerbsverlaufs spielen: die Unterstützung durch bedeutsame Drittpersonen, der Eintritt in sozial-kulturell stärker durchmischte Milieus und die Perspektive einer „zweiten Chance“.

Als Einwanderungsländer stehen Deutschland und Frankreich beide vor der Aufgabe, Migranten und ihre Nachkommen bestmöglich zu integrieren. Die Unruhen vom November 2005 in den französischen Vorstädten haben gezeigt, wie stark die Erfahrung von sozialen Ungleichheiten, Diskriminierung und Segregation den sozialen Zusammenhalt gefährden können. Heute gilt es auf beiden Seiten des Rheins, die Verfestigung ethnisch-kultureller Ungleichheiten zu verhindern.

## Unterschiedliche Bildungssysteme ...

Schon die bisherige Forschung zeigt, dass Migrantenkinder in beiden Ländern im Durchschnitt geringere Qualifikationen aufweisen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.<sup>1</sup> Gleichzeitig haben ländervergleichende Untersuchungen belegt, dass institutionelle Rahmenbedingungen die Partizipationschancen von Migrantennachkommen beeinflussen.<sup>2</sup> Das verdeutlicht auch ein Vergleich des deutschen und französischen Bildungssystems. In Deutschland werden Kinder in der Regel erst im Alter von sechs Jahren eingeschult und relativ früh – nach der Primarstufe – auf unterschiedliche Schulzweige verteilt. Diese institutionelle Trennung wird häufig als Grund für die besonders ausgeprägten Bildungsungleichheiten zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft angeführt.<sup>3</sup>

**1** Für einen Überblick der Forschungsbefunde für Deutschland siehe Clauss, S. und Nauck, B. (2009): The Situation Among Children of Migrant Origin in Germany. Innocenti Working Papers 14. Für Frankreich siehe Kirsbaum, T., Brinbaum, Y. und Simon, P. (2009): The Children of Immigrants in France: The Emergence of a second Generation. Innocenti Working Papers 13.

**2** Siehe u.a. Crul, M., Vermeulen, H. (2003): The second generation in Europe. *International Migration Review*, 37 (4), 965-986; Heckmann, F., Lederer, H.W., Worbs, S. (2001): Effectiveness of national integration strategies towards second generation migrant youth in a comparative perspective (EFFNATIS). Final Report to the European Commission. Bamberg.

**3** Vgl. Tillmann, K.J. (2008): Viel Selektion – wenig Leistung: Der PISA-Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: K. Böllert. (Hrsg.): Von der Delegation zur Kooperation. Bildung in Familie, Schule, Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden, 47-66.

## Kasten 1

**Ein deutsch-französisches Forschungsprojekt**

Das Forschungsprojekt „Berufliche Strategien und Statuspassagen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund im deutsch-französischen Vergleich“ geht unter anderem der Frage nach,<sup>1</sup> was jungen Migranten oder jungen Menschen mit Migrationshintergrund hilft, erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren zu absolvieren. Was sind Bedingungen für erfolgreiche Verläufe?<sup>2</sup>

Dazu wurden die Lebensverläufe junger Frauen und Männer türkischer und arabischer Herkunft in Deutschland sowie nordafrikanischer und subsaharischer Herkunft in Frankreich untersucht. Diese biographische Perspektive ist in den Ansätzen und empirischen Arbeiten der Migrations- und Integra-

**1** Das Forschungsprojekt wird von der DFG und der ANR gemeinsam gefördert. Ein großer Dank gilt Lisa Crinon, Florian Mönks, Wenke Niehues, Tim Sawert, Agnieszka Sommer und Deniz Yildirim für ihre Mitarbeit an den Analysen.

**2** Verläufe werden als erfolgreich betrachtet, wenn die Befragten selbst auch rückblickend mit ihrem Verlauf zufrieden sind, weil sie eine gewisse soziale Stabilität erreicht haben (Abschluss einer Qualifikation, Erwerbstätigkeit etc.).

tionsforschung bisher selten zu finden.<sup>3</sup> Das Projekt gliedert sich in zwei große Teilbereiche: Zum einen wurden quantitative Daten statistisch ausgewertet, die Längsschnittstudien zu Bildungs- und Erwerbsverläufen zur Verfügung stellen. Zum anderen wurden im Rahmen einer qualitativen Studie in den Jahren 2009 und 2010 in jeweils zwei benachteiligten Vierteln von Berlin und Paris insgesamt 175 junge Erwachsene mit Migrationshintergrund befragt – sowohl junge Frauen und Männer mit erfolgreichen wie mit schwierigen Lebensverläufen.

Während die hier vorgestellten quantitativen Ergebnisse einen Überblick über typische Muster der Bildungs- und Arbeitskarrieren junger Menschen mit Migrationshintergrund geben, können anhand der qualitativen Auswertungen wichtige Faktoren herausgearbeitet werden, die einen Wendepunkt in ihrem Leben herbeigeführt oder ihren Lebensweg positiv geprägt haben.

**3** Vgl. Wingens, M., de Valk, H., Windzio, M., Aybek, C. (2011): The sociological life course approach and research on migration and integration. In: ebenda (Hrsg.): A life-course perspective on migration and integration, Dordrecht, 1–26.

In Frankreich hingegen werden die Schüler meist deutlich jünger – spätestens im Alter von drei Jahren – in die Vorschule eingeschult und durchlaufen nicht nur die Primarschule, sondern auch das anschließende *Collège* bis zum Alter von 15 Jahren gemeinsam. Am Ende des *Collège* findet auch in Frankreich eine „Orientierung“ und damit Trennung in unterschiedliche Bildungszweige statt. Ein Teil der Schüler besucht den allgemeinbildenden Zweig, ein anderer den beruflichen Zweig. Wer sich im allgemeinbildenden Zweig befindet, wird sich nach dem ersten gymnasialen Jahr entweder auf die allgemeine Hochschulreife oder auf das *Baccalauréat technologique*<sup>4</sup> vorbereiten. Im berufsorientierten Zweig werden kurze praktische Ausbildungen angeboten, aber auch ein berufliches Abitur. Im Gegensatz zur beruflichen Ausbildung in Deutschland werden die kurzen Berufsausbildungen in Frankreich jedoch als „Abstellgleis“ und minderwertig betrachtet. Diese Abwertung

**4** Im Rahmen dieses technologischen Abiturs bekommen die Gymnasiasten neben theoretischem auch praktisches Wissen vermittelt. Das *Baccalauréat technologique* ist mit dem Fachabitur vergleichbar, allerdings sind mit diesem Baccalauréat theoretisch alle Türen zur Universität offen. Jedoch haben die Absolventen häufig Schwierigkeiten weiterzukommen, vgl. Blöss, T., Erlich, V. (2000): Les nouveaux acteurs de la sélection universitaire: Les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 41 (4), 747–775.

wurde durch das politische Ziel noch verstärkt, dass 80 Prozent aller SchülerInnen das *Baccalauréat* (Abitur) erreichen sollten, was zu unterschiedlichen Formen des französischen Abiturs geführt hat, vom allgemeinbildenden (Bac général) über das praxisorientierte (Bac technologique) bis hin zum berufsorientierten Abitur (Bac professionnel).

Trotz der genannten Unterschiede in den Bildungssystemen findet sich in beiden Ländern ein ähnlich großer Anteil von weniger als 15 Prozent junger Erwachsener, die über gar keinen schulischen oder beruflichen Abschluss verfügen.<sup>5</sup> In Deutschland können Jugendliche versäumte Bildungsabschlüsse teilweise im Rahmen des sogenannten „Übergangssystems“ oder von Qualifizierungsmaßnahmen des Arbeitsamtes nachholen. Zahlreiche Maßnahmen und Programme wenden sich dabei gezielt an Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund.

In Frankreich besteht diese Möglichkeit nicht oder nur eingeschränkt, unter anderem weil das republikani-

**5** Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010.

sche Gleichheitsprinzip spezielle Förderprogramme für Migrantennachkommen ausschließt und Qualifizierungsmaßnahmen, die von sogenannten „*Mission locales*“<sup>6</sup> angeboten werden, nur eine geringere Reichweite entfalten.

### ... ungleiche Bildungschancen

Die Bildungssysteme und sozialpolitischen Rahmungen sind in beiden Ländern unterschiedlich. Tatsächlich führen sie auch zu unterschiedlichen Bildungsverläufen. Mithilfe von Längsschnittdaten und mustererkennenden Verfahren ist es möglich, Bildungs- und Berufseinmündungsverläufe im Hinblick auf typische Verlaufsmuster zu untersuchen und zu gruppieren. Die Tabellen 1 und 2 zeigen, wie sich die untersuchten Herkunftsgruppen auf die verschiedenen Verlaufstypen verteilen.<sup>7</sup>

### Frankreich: Viele Migrantennachkommen auf direktem Weg zum Abitur

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, sind Kinder nordafrikanischer und subsaharischer Migranten in Frankreich in den weniger prestigereichen beruflichen Zweigen des Bildungssystems überrepräsentiert (Verlaufstyp Nr. 5). Sie selbst erleben diesen Berufsweg oft als frustrierend oder erzwungen.<sup>8</sup> Ebenfalls häufig vertreten sind sie im technologischen Zweig des allgemeinbildenden Bildungswegs (Verlaufstyp Nr. 3), über den sie teilweise den Zugang zur Universität erreichen. Im prestigereicheren Verlauf, der über das *Baccalauréat général* in die Universität führt, sind sie dagegen unterrepräsentiert (Verlaufstyp Nr. 1): Während ein Fünftel von ihnen diesen Bildungsweg einschlägt, liegt der Anteil unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei fast 40 Prozent.

### Deutschland: Viele Hauptschüler, wenig Abiturienten

Bei den Bildungsverläufen in Deutschland sticht die starke Überrepräsentation der Kinder türkischer Mi-

<sup>6</sup> Die *Missions locales* sind staatliche Instanzen, die die soziale und berufliche Eingliederung von Jugendlichen fördern.

<sup>7</sup> Die Ergebnisse in diesem Bericht sind deskriptiv. Multivariate Analysen, in denen die soziale Herkunft berücksichtigt wird, sind im folgenden Beitrag zu finden: Groh-Samberg, O., Jossin, A., Keller, C., Tucci, I. (2011): Biografische Drift und zweite Chance. Zur institutionellen Strukturierung der Bildungs- und Berufverläufe von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich. (eingereichtes Manuskript). Für Deutschland verfügen wir über keine Längsschnittdaten zu den jungen Erwachsenen arabischer Herkunft.

<sup>8</sup> Vgl. Caille, J.-P. (2007): Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation et formations* 74, 117-142; Silberman, R. und Fournier, I. (1999): Les enfants d'immigrés sur le marché du travail: les mécanismes d'une discrimination sélective. *Formation emploi*, 65, 31-55.

Tabelle 1

### Bildungsverläufe vom 11. bis zum 18. Lebensjahr – Frankreich

Verlaufstyp- Nummer	Kurzbeschreibung des Verlaufstyps	Frankreich	Maghreb	Subsahara
		N = 12911	N = 1165	N = 256
1	Allgemeinbildendes Abitur und Universität	38,5	20,3	19,1
2	Technologisches Abitur und Universität	7,5	6,7	7,4
3	Technologisches Abitur	12,4	16,6	16,4
4	Kurze berufliche Ausbildung	15,6	16,7	12,1
5	Verzögerte berufliche Ausbildung	21,4	31,7	28,5
6	Früher Schulabgang	4,5	8,1	16,4
	<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Quellen: Panel des élèves du second degré, 1995; DEPP; Berechnungen des DIW Berlin.

© DIW Berlin 2011

In Frankreich schaffen es nur halb so viele Migrantennachkommen über die allgemeine Hochschulreife direkt in die Universität wie Jugendliche französischer Herkunft.

Tabelle 2

### Bildungsverläufe vom 11. bis zum 18. Lebensjahr – Deutschland

Verlaufstyp- Nummer	Kurzbeschreibung des Verlaufstyps	Deutschland	Türkei
		N = 2091	N = 282
1	Verlauf auf dem Gymnasium	22,3	5,3
2	Wechsel ins Gymnasium	12,0	6,4
3	Gymnasium in Realschule	4,7	0,7
4	Verlauf in der Realschule	18,3	11,7
5	Wechsel von der Hauptschule auf die Realschule	14,1	9,6
6	Hauptschule mit anschließender beruflicher Ausbildung	7,2	8,2
7	Hauptschule mit Übergangsproblemen	14,7	50,7
8	Verlauf auf der Gesamtschule	6,9	7,5
	<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Quellen: SOEP 1984–2009; Berechnungen des DIW Berlin.

© DIW Berlin 2011

In Deutschland landet mehr als die Hälfte aller türkischstämmigen Schüler auf der Hauptschule und kämpft anschließend mit Übergangsproblemen.

granten in den Hauptschul-Verläufen mit anschließenden Problemen beim Berufsbildungseintritt (Verlaufstyp Nr. 7) hervor: Bei den Kindern türkischer Migranten sind es rund 50 Prozent, unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur rund 15 Prozent. Bei den Verläufen von der Hauptschule oder der Gesamtschule in die Ausbildung (Verlaufstypen Nr. 6 und Nr. 8) sind Jugendliche türkischer Herkunft proportional vertreten. Aber nur rund fünf Prozent von ihnen finden sich im rein gymnasialen Verlaufstyp – bei Kindern ohne Migrationshintergrund sind es 22 Prozent. Immerhin sechs Prozent (gegenüber zwölf Prozent der jungen Er-

wachsenen ohne Migrationshintergrund) wechseln im Bildungsverlauf auf das Gymnasium. Insgesamt fällt auf, dass Kinder türkischer Migranten deutlich seltener als Kinder ohne Migrationshintergrund in Bildungsverläufen mit einem Schulformwechsel (gleichgültig, ob nach oben oder unten) zu finden sind.

Insgesamt bestätigt sich für das deutsche Bildungssystem ein hohes Maß an ethnischer Segregation. Das französische Bildungssystem bietet mit dem *Baccalauréat technologique* die Chance, in einen akademischen Bildungsgang zu gelangen. Gleichzeitig gibt es in Frankreich jedoch auch eine starke Überrepräsentation Jugendlicher nordafrikanischer und subsaharischer Herkunft im Verlaufstyp „Früher Schulabgang“ (Verlaufstyp Nr. 6),<sup>9</sup> was auf die Schwierigkeit des französischen Bildungssystems hinweist, junge Menschen mit frühen Schulabbrüchen aufzufangen und ihnen eine zweite Chance zu bieten.

### Der Übergang auf den Arbeitsmarkt ist auch bei Migrantennachkommen vielfältig

Während die ethnische Segregation im deutschen Bildungssystem deutlich stärker ist als in Frankreich, zeigt sich dieser Unterschied erstaunlicherweise nicht mehr beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. Aus den Ergebnissen in den Tabellen 3 und 4 sind mindestens zwei wichtige Unterschiede zwischen den Ländern hervorzuheben.

<sup>9</sup> Junge Menschen in diesem Verlaufstyp verlassen die Schule im Alter von etwa 14/15 Jahren, das heißt ohne Abschluss.

### Die zweite Generation findet in Deutschland eher Zugang zum Arbeitsmarkt als in Frankreich

In Frankreich tritt ein besonders prekärer Berufsverlauf (Verlaufstyp Nr. 6) deutlich zu Tage, der auf lange Sicht durch wiederholte Phasen von Arbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung gekennzeichnet ist: Rund 23 Prozent der jungen Erwachsenen nordafrikanischer Herkunft und 16 Prozent der jungen Erwachsenen subsaharischer Herkunft geraten auf diesen Pfad. Bei den jungen Erwachsenen französischer Herkunft sind es 14 Prozent. Zudem gelangen Migrantennachkommen in Frankreich häufig auch nach einem längeren Bildungsverlauf in anhaltend prekäre Beschäftigungsverhältnisse (Verlaufstyp Nr. 4).

In Deutschland landen ebenfalls rund 40 Prozent der jungen Erwachsenen türkischer Herkunft nach einer beruflichen Ausbildung zunächst im prekären Arbeitsmarktsegment (Verlaufstyp Nr. 4). Bei den jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund ist es ungefähr ein Drittel. Immerhin 15 Prozent der Migrantenkinder gelingt jedoch ein Aufstieg in das höhere Arbeitsmarktsegment (Verlaufstyp Nr. 3), gegenüber 22 Prozent der Gleichaltrigen deutscher Herkunft. Zudem wählen elf Prozent der Nachkommen türkischer Migranten den langen Bildungsweg über ein Studium (Verlaufstyp Nr. 1).

In beiden Ländern zeigt sich also eine ethnische Benachteiligung – jedoch zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben. Während sie in Frankreich erst beim Übergang in den Arbeitsmarkt stark hervortritt, wird die ethnische Segregation in Deutschland bereits früh im Bildungssystem entschieden. Die berufliche Ausbildung in der Bundesrepublik begünstigt zwar den Übergang in den

Tabelle 3

#### Arbeitsmarkteinmündung vom 18. bis zum 25. Lebensjahr – Frankreich

Verlaufstyp-Nummer	Kurzbeschreibung des Verlaufstyps	Frankreich	Maghreb	Subsahara
		N = 11086	N = 854	N = 103
1	Gymnasiumsbesuch mit anschließendem Studium	26,4	24,6	16,5
2	Längerer Bildungsverlauf mit anschließender Einmündung in das höhere Arbeitsmarkt-Segment	22,6	14,7	22,3
3	Kurzer Bildungsverlauf mit anschließender Einmündung in das höhere Arbeitsmarkt-Segment	5,7	3,9	3,9
4	Längerer Bildungsverlauf mit anschließender Einmündung in das prekäre Arbeitsmarkt-Segment	9,9	9,8	12,6
5	Kurzer Bildungsverlauf mit anschließender Einmündung in das prekäre Arbeitsmarkt-Segment	21,2	23,4	28,2
6	Kurzer Bildungsverlauf mit langen Arbeitslosigkeitsphasen und Positionen im prekären Arbeitsmarkt-Segment	14,2	23,5	16,5
	<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Quellen: Panel des élèves du second degré, 1995, DEPP; Berechnungen des DIW Berlin.

In Frankreich landen wesentlich mehr junge Menschen mit maghrebischen oder subsaharischen Wurzeln nach einem kurzen Bildungsverlauf im prekären Arbeitsmarktsegment und in der Arbeitslosigkeit als junge Franzosen ohne Migrationshintergrund.

Arbeitsmarkt: Hier zeichnet sich auch kein prekäres, nennenswert großes Verlaufsmuster wie in Frankreich ab. Dafür gibt es jedoch nur in Deutschland ein Nichterwerbstätigkeitscluster (Verlaufstyp Nr. 5), das junge Erwachsene, überwiegend Frauen, umfasst, die über den Großteil des Beobachtungszeitraumes hinweg weder Arbeit hatten noch Arbeit suchten.

### Junge Frauen türkischer Herkunft können in Deutschland ihr Arbeitskraftpotential nicht ausschöpfen

In dem Nichterwerbstätigkeitscluster sind insbesondere Frauen türkischer Herkunft überrepräsentiert. Hier spielen möglicherweise spezifische Gendervorstellungen eine Rolle, aber auch individuelle Orientierungen im Hinblick auf die Familiengründung.

Dieses Ergebnis weist auf die besondere Schwierigkeit vieler junger Frauen türkischer Herkunft und auf das damit einhergehende ungenutzte Arbeitsmarktpotential hin.

Die quantitativen Ergebnisse machen deutlich, dass erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsverläufe bei Migrantennachkommen in beiden Ländern zwar seltener als bei Einheimischen vorkommen, jedoch keine zu vernachlässigende Ausnahme bilden. Die qualitative Betrachtung der Biographien junger Erwachsener mit Migrationshintergrund, die eine relativ erfolgreiche Bildungs- oder Arbeitsmarktkarriere absolviert haben, ermöglicht es, herauszufinden, welche Faktoren im Lebensverlauf dabei eine Rolle gespielt haben.

### Bedingungsfaktoren erfolgreicher Verläufe

Im englisch- aber auch im deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren eine Reihe von Studien zu BildungsaufsteigerInnen mit Migrationshintergrund erschienen.<sup>10</sup> Diese Studien belegen die besondere Rolle höherer Bildungsaspirationen bei Migrantenfamilien,<sup>11</sup> aber auch die Bedeutung von sozialem Kapital in Form von sozialer Kontrolle, Disziplin und normativen Erwartungen. Aufgrund der Ergebnisse unserer qualita-

<sup>10</sup> Siehe Portes, A., Fernández-Kelly, P. (2008): No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620 (1), 12-36; Apitzsch, U., Jansen, M. M. (Hrsg.) (2003): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse; Münster; Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – Es gibt sie doch. Münster; Koller H. C. (Hrsg.) (2009): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden; Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.

<sup>11</sup> Eine Studie auf Basis quantitativer Daten belegt die hohen Aspirationen bei Migrantenfamilien in Deutschland, vgl. Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. MZES Arbeitspapiere 137. Mannheim.

Tabelle 4

### Arbeitsmarkteinmündung vom 18. bis zum 25. Lebensjahr – Deutschland

Verlaufstyp- Nummer	Kurzbeschreibung des Verlaufstyps	Deutschland	Türkei
		N = 1759	N = 281
1	Gymnasiumsbesuch mit anschließendem Studium	25,1	11,4
2	Gymnasiumsbesuch mit anschließender beruflicher Ausbildung und Arbeitsmarkteinmündung	14,7	6,4
3	Berufliche Ausbildung mit Einmündung in das höhere Arbeitsmarkt-Segment	21,8	15,3
4	Berufliche Ausbildung und Einmündung in das prekäre Arbeitsmarkt-Segment	32,6	42,3
5	Kurzer Bildungsverlauf gefolgt von Nichterwerbstätigkeit	5,8	24,6
<b>Insgesamt</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Quellen: SOEP 1984–2009; Berechnungen des DIW Berlin.

© DIW Berlin 2011

Rund ein Viertel der jungen Erwachsenen türkischer Herkunft hat zwischen dem 18. und 25. Lebensjahr keine Arbeit.

tiven Studie, die in Berlin und Paris durchgeführt wurde (Kasten 2), können mindestens drei weitere Faktoren für erfolgreiche Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantennachkommen benannt werden:

- die Unterstützung durch „dritte“ Personen, die die Funktion eines Mentors einnehmen,
- der mit einem Schul- oder Wohnortwechsel verbundene Wechsel aus dem angestammten sozialen Milieu in ein stärker durchmischtes Milieu und
- die Aussicht auf eine „zweite Chance“ durch entsprechende institutionelle Angebote zum Nachholen eines Bildungsabschlusses oder eines Einstiegs in das Erwerbsleben.

Gemeinsam ist diesen drei Faktoren, dass sie in schwierigen und entscheidenden Phasen im Lebensverlauf der jungen Menschen zu einer Veränderung führen und ein „negatives“ Abdriften verhindern können.

### Unterstützung durch Dritte stärkt die Motivation

Migrationsforscher haben herausgefunden, dass individuelles Engagement und Unterstützung der Familie für den schulischen und beruflichen Erfolg oft nicht ausreichen. Wichtig ist ebenfalls, dass außenstehende Personen in den Lebensverlauf junger Menschen mit Migrationshintergrund eingreifen.<sup>12</sup> Dieses Ergebnis lässt sich durch unsere Studie bestätigen: Viele der von uns inter-

<sup>12</sup> Vgl. Portes, A. und Fernández-Kelly, P. (2008) und Raiser, U. (2007), a.a.O.

## Kasten 2

**Quantitative Analysen: Daten und Methode**

Die Verlaufsanalysen beruhen für Deutschland auf den Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). Das SOEP ist eine seit 1984 jährlich durchgeführte Längsschnittstudie, die im Auftrag des DIW Berlin vom Erhebungsinstitut TNS Infratest Sozialforschung in München durchgeführt wird. Die jüngsten für das Projekt verwendeten SOEP-Daten stammen aus dem Jahr 2009.

Für Frankreich wurden die Bildungsverläufe auf Basis des *Panel des élèves du second degré 1995* (DEPP)<sup>1</sup> und die Arbeitsmarkteinmündungsprozesse auf Basis der *Enquête Génération 1998* vom Céreq<sup>2</sup> analysiert. Die Studien endeten in den Jahren 2002, beziehungsweise 2005. Migrantennachkommen sind entweder in Deutschland oder Frankreich geboren und deren Eltern sind migriert, oder sie sind selbst vor dem Alter von zwölf Jahren zugewandert. Ergänzend dazu wurden qualitative Befragungen durchgeführt (Kasten 3). Die dabei Befragten entstammen derselben Generation, die auch in den quantitativen Studien beobachtet wurde.

Während die Bildungsverläufe die Abfolge zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen im Alter von 11 bis 18 Jahren

- 1 Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.
- 2 Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications.

(inklusive) berücksichtigen, wird für die Arbeitsmarktverläufe zwischen Phasen der (Aus-)Bildung, der Nicht-Erwerbstätigkeit, der Arbeitslosigkeit und der Erwerbstätigkeit im Alter von 18 bis 25 Jahren (inklusive) unterschieden. Im Fall einer Erwerbstätigkeit wird das Arbeitsmarktsegment berücksichtigt, indem Informationen zum Beschäftigungsstatus, zur Lohnhöhe und zur erforderlichen Qualifikation (letztere nur für Deutschland) ermittelt werden. Die Verläufe wurden auf monatlicher Basis errechnet. Um die Verläufe zu untersuchen, wird die Methode der Sequenzmusteranalyse<sup>3</sup> verwendet. Diese Methode, die etwa auch bei der Analyse von DNA verwendet wird, ermöglicht es, die Ähnlichkeit individueller Verläufe zu bestimmen. Die daraus resultierende Matrix, die die Distanz zwischen den individuellen Verläufen angibt, wird anschließend einer hierarchischen Clusteranalyse (auf Basis des Ward-Algorithmus) unterzogen. Durch dieses Verfahren werden ähnliche Verlaufsmuster gruppiert und damit typische Verläufe identifiziert.

- 3 Zur Methode vgl. Lesnard, L. (2004): Schedules as sequences. *Electronic International Journal of Time Use Research* 1 (1), 67–91; Brüderl, J., Scherer, S. (2004): Methoden zur Analyse von Sequenzdaten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* 44, 330–347; Aisenbrey S., Fasang, A. (2010): New life for old ideas: The "Second Wave" of Sequence Analysis Bringing the "Course" Back into the Life Course. *Sociological Methods and Research*, 38 (3), 420–462.

viewten jungen Erwachsenen mit einem höheren Abschluss erwähnen die Unterstützung durch einen Mentor im Schulverlauf oder auch später bei ihrer beruflichen Orientierung. So sagt etwa ein 30-jähriger Mann arabischer Herkunft aus La Goutte d'Or (Paris):

„Ich habe mein Baccalauréat *per Abendschule* nachgeholt und gleichzeitig weiterhin viel Sport gemacht [...] und so habe ich mich auch verletzt. Und da habe ich einen außergewöhnlichen Mann kennengelernt, einen unglaublichen Osteopathen. Jemand mit einem großen Herz, der mir gesagt hat, dass ich enorme Fähigkeiten habe, und der dachte, ich könnte ein guter Osteopath werden. Da ich mein Baccalauréat bestanden hatte, habe ich eine Osteopathie-Ausbildung angefangen. Es dauert sehr lange, fünf Jahre. [...] Ich halte durch und kämpfe weiter, um eine bessere Zukunft zu haben!“

Umgekehrt beklagen sich häufig junge Menschen, die in eher problematischen Karrieren verbleiben, dass sie nie etwa die Aufmerksamkeit eines Lehrers erlebt haben.

Ein Mentor gibt den Jugendlichen einen persönlichen Rückhalt und stärkt dadurch auch ihr Selbstvertrauen und ihre Motivationskraft. Beispielhaft sei eine junge Frau palästinensischer Herkunft (21 Jahre alt) aus Großstadt (Berlin) zitiert:

„Also, ja ich muss sagen, am Anfang, so wir sind hier neu – also war ich ganz doll auf mich allein gestellt. Aber durch meine Lehrerin, die gemerkt hat, okay, also meine Lehrerin war total [langgezogene Vokale] lieb, ey. Ich lieb sie [lacht]. Und sie hat ja gemerkt, ich hab' Schwierigkeiten und dann hat sie mich in diesen Kurs geschickt, da wo ich auch meine Freundinnen gefunden habe. [...] Also wo ich meinen Arm gebrochen habe und mit meinem Bein, da hab ich sie gesehen. Und mit der war ich auch Schlittschuhlaufen [lacht] und da hab ich sie gesehen. [...] Sie hat mir wirklich total geholfen. Hat mich auch so persönlich unterstützt. Sie kam auch mit mir ins Krankenhaus, hat mich besucht, hat mir auch so Bücher gegeben zum Lesen und so. Also ich hab' mich auch so unterstützt gefühlt. Weißt Du, weil, sie war die einzige, wo

sie gemerkt hat, okay, das Mädchen braucht so Hilfe. Vor allem sie war mein Klassenlehrer.“

Diese junge Frau türkischer Herkunft (20 Jahre alt) aus Nord-Neukölln (Berlin) berichtet über eine ähnliche Erfahrung mit einer Lehrerin:

„Also wie gesagt, die Zeit bis ich meinen Abgang bekommen habe [...] In der Zeit war ich ja nicht so Eine, die die Lehrer gerade mögen würde (lacht). Aber in der Grundschulzeit, da hatte ich eine Lehrerin. Mit der habe ich immer noch Kontakt. Ich sehe sie immer noch. Und ich verwende immer noch Sachen, was sie mir beigebracht hat. Immer noch manche Wörter... also, wenn ich es verwende, dann denke ich: „Ah, das hatte ich von ihr!“ Sie ist einfach super. [...] Ich habe mich oft mit ihr gestritten. Also nicht mit ihr gestritten, also wir waren anderer Meinungen. Aber mittlerweile, weiß ich wie wertvoll sie ist. Weiß ich, wie viel sie mir beigebracht hat. Und dass ich vielleicht gar nicht dieser Mensch wäre, wenn sie nicht wäre. Sie hat mir vieles beigebracht und ähm... Sie war eine Lehrerin und wir haben viel über meine Zukunft geredet. Und sie meinte dann halt, das könntest du machen, dies könntest du machen. Ich glaube, ich habe das von ihr mit diesem, diese Interesse an Kulturen. Ich habe das von ihr, denke ich, weil sie war sehr oft verreist. Und halt – sie ist eine sehr wichtige Person für mich. Eine sehr wichtige Lehrerin.“

Besonders interessant ist hierbei, dass solche unterstützenden Personen häufig aus einem anderen sozialen und geographischen Umfeld kommen und für die Jugendlichen Türen zu einer anderen Welt öffnen.

### Die Erfahrung anderer sozialer Milieus in Stadtteilen und Schulen wirkt sich positiv aus

Die Stadtviertel, in denen die Interviews mit den jungen Erwachsenen geführt wurden, sind von einem überdurchschnittlichen Anteil von MigrantInnen und problemindizierenden Merkmalen wie erhöhter Arbeitslosigkeit und Armut geprägt.<sup>13</sup> Auch wenn die sozialräumliche Segregation in Frankreich stärker als in Deutschland ist, stellt in beiden Ländern das Herauskommen aus dem Viertel für viele der jungen Erwachsenen ein markantes Erlebnis dar. In manchen Fällen geht es hierbei nur um Ausflüge in andere Bezirke, prägender ist aber der Wechsel auf Schulen mit einer höheren sozialen und kulturellen Durchmischung, die meist auch in entsprechenden Vierteln liegen. Dieser Schulwechsel

erfolgt im Kontext von Umzügen oder beim Übergang in eine andere Schulform der Sekundarstufe, in Frankreich oft im Fall einer neuen fachlichen Orientierung. Auch hier ist häufig der Einfluss dritter Personen zu beobachten. So bei einem jungen Mann libanesischer Herkunft (20 Jahre alt) aus der Gropiusstadt (Berlin):

„[Meine Verlobte hat] mit mir Bewerbungen geschrieben, mich auch so immer motiviert. Sie hat mir gesagt: Wenn du jetzt wieder auf die Schule in Neukölln gehst, wo wirklich nur Ausländer sind, du wirst da nix werden.‘ Da hat sie auch Recht gehabt, weil ich wollte auch wirklich auf eine. Ich wollte selber auch von mir aus auf eine Schule gehen, wo ich auch keinen kenne, damit ich mich auf mich selber konzentrieren kann. Ich geh‘ nicht auf die Schule, um Freunde kennenzulernen, sondern ich geh‘ auf die Schule, um meinen Abschluss zu machen. Ja. Und, na ja, sie hat mich dann dort hingebacht und das war sehr gut – sehr gut für mich. Weil, ich bin leicht ablenkbar in der Schule.“

Erstaunlicherweise berichten viele der interviewten jungen Erwachsenen von einer lange sehr eingeschränkten geografischen Mobilität – die teilweise fortbesteht – und davon, die Welt außerhalb ihres Wohnviertels erst spät entdeckt zu haben. Häufig trauen sie sich nicht, rauszufahren, kommen nicht auf die Idee oder haben einfach nicht die Gelegenheit dazu. Dieses in Frankreich stärker ausgeprägte Phänomen der Spätentdeckung einer Welt außerhalb des eigenen Milieus kommt plastisch zum Ausdruck bei dem fast karikaturhaften Ausflug eines 19-jährigen algerischen Mannes aus La Goutte d’Or nach Disneyland:

„Wir waren nicht daran gewöhnt. Wir waren nur an Prügelei gewöhnt oder an Probleme und so. Deshalb fiel uns alles so merkwürdig auf, als wir bei Disney ankamen. Das kam wie eine andere Welt an, eine Parallelwelt ... Wir haben gestaunt. Da waren die Leute anständig. Wenn jemand dich aus Versehen anrührt, dann sagt er: ‚Entschuldigung.‘ Ich weiß nicht ... Das kam uns als eine andere Welt vor. Wir waren überrascht und wollten auch nicht mehr nach Haus. [...] Ein Kumpel war da, der ist die Inkarnation der Gewalt. Zum ersten Mal meines Lebens habe ich ihn ständig ‚Entschuldigung‘ sagen hören.“

Diese Art von Erfahrung werten die jungen Erwachsenen als bedeutsam für ihre Laufbahn, weil sie Ihnen ein neues Fenster zur Welt öffnet und neue Möglichkeiten nahelegt. Das Eintauchen in ein sozial fremdes Milieu verläuft jedoch nicht immer ohne Schwierigkeiten: Manche Befragten berichten von einem Gefühl der Entfremdung und der Minderwertigkeit, wenn sie an Gymnasien oder Universitäten außerhalb ihres Wohnviertels gelan-

<sup>13</sup> Vgl. Keller, C. (2009): Strategien und Faktoren der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Blickfeld von Sozialexpert(inn)en. *Revue d’Allemagne*, 41 (3), 409–431.



## Kasten 3

**Überblick über die qualitative Studie**

Die qualitative Stichprobe besteht aus 175 semibiographischen Interviews, die mit jungen Erwachsenen 2009 und 2010 durchgeführt wurden.<sup>1</sup> Die Eltern dieser jungen Erwachsenen oder sie selber sind im schulpflichtigen Alter aus dem Maghreb (Nordafrika) und der Subsahara (Schwarafrika) nach Frankreich sowie aus der Türkei und dem Nahen Osten nach Deutschland zugewandert. Zum Zeitpunkt der Interviews waren sie 18 bis 35 Jahre alt. Ziel der qualitativen Stichprobe war es, kontrastierend junge Erwachsene zu befragen, deren Biografien gemessen an ihren bisherigen Bildungsverläufen und Berufserfahrungen, aber auch ihren eigenen Ansprüchen als biographisch erfolgreich oder nicht erfolgreich qualifiziert werden können.

Darüber hinaus sollten zu gleichen Anteilen junge Frauen und Männer befragt werden, die in einem innerstädtischen und einem peripher gelegenen Quartier der Stadtregionen Paris und Berlin leben: „La Goutte d'Or“ und „Clichy-Montfermeil“ (Pariser Region) sowie „Nord-Neukölln“ und „Gropiusstadt“ (Berlin).

<sup>1</sup> Siehe Groh-Samberg, O., Juhasz, A., Keller, C., Tucci, I. (2010): Handlungsstrategien junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Unsichere Zeiten. Wiesbaden.

In die endgültige Analyse sind 139 Interviews eingegangen, die vollständig den gesuchten Kriterien entsprechen, während die übrigen Interviews zu Vergleichszwecken herangezogen wurden. Die Interviews bestanden aus einem offenen biographischen, einem halboffenen themenbezogenen Teil und einem abschließenden Fragebogen. Die Themenbereiche waren Migrationsbiographie/Familie, Schule/Beruf und Netzwerke/Quartier. Die Interviews wurden mittels qualitativer Verfahren der Inhalts-, Typen- und Lebenslaufanalyse untersucht. Dafür wurden die im Durchschnitt eineinhalbstündigen Interviews vollständig transkribiert, kodiert und entlang zentraler Kriterien in Typen verdichtet.<sup>2</sup> Darüber hinaus werden auch deskriptive quantitative Verfahren herangezogen. Der Feldforschung zu den jungen Erwachsenen war eine explorative Studie in den vier Quartieren vorgeschaltet, bei der 62 „ExpertInnen“ qualitativ befragt wurden.

<sup>2</sup> Bei der qualitativen Inhalts- und Lebenslaufanalyse beziehen wir uns insbesondere auf die Verfahren nach Glaser, B., Strauss, A. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York; Rosenthal, G. (2006): *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen*. Opladen; Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. München.

gen. Nichtsdestotrotz bewerten die meisten diese geographische und soziale Horizonterweiterung im Rückblick als sehr positiv für ihre soziale Laufbahn.

### Das Nachholen von Schul- und Ausbildungsabschlüssen: eine in Frankreich fehlende „zweite Chance“

Der deutsch-französische Vergleich hat schließlich einen wichtigen Mechanismus im Lebensverlauf der jungen Erwachsenen verdeutlicht. Das deutsche Übergangssystem hat in Frankreich, wo die berufliche Ausbildung im Schulsystem integriert ist, kein wirkliches Pendant. Unter anderem dadurch werden die jungen Erwachsenen, die in Frankreich einen schwierigen Bildungsweg aufweisen, relativ schnell sich selbst überlassen.<sup>14</sup> Sie

<sup>14</sup> In Frankreich haben junge Erwachsene unter 26 Jahren keinen Anspruch auf Sozialhilfe. Sie können im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen, die von den sogenannten *Missions locales* angeboten werden, in der Regel nur eine geringe finanzielle Unterstützung erhalten. Gleichzeitig werden regelmäßig staatliche Maßnahmen verabschiedet, um die hohe Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen. Die jüngste dieser Maßnahmen ist das CIVIS-Programm (*Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale*), das kürzere Ausbildungen anbietet und sich an junge Erwachsene unter 26 Jahren richtet, deren Bildungsniveau das Abitur nicht überschreitet.

entwickeln dann eine stark ausgeprägte Distanz gegenüber staatlichen Institutionen, insbesondere der Schule. Diese Distanzierung wird durch tradierte Erinnerungen an die Kolonialvergangenheit Frankreichs verstärkt. Eine solche antiinstitutionelle Haltung konnte in Deutschland nicht annähernd in solchem Ausmaß beobachtet werden. Auch wenn das deutsche Übergangssystem nicht zu anerkannten Ausbildungsabschlüssen führt,<sup>15</sup> bietet es den Jugendlichen, die über keine oder wenig Qualifikationen verfügen, die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen, also eine „zweite Chance“. Es stabilisiert somit in dieser teilweise schwierigen Phase der Selbstfindung den Lebensverlauf, wie dieses Beispiel eines 19-jährigen Mannes libanesischer Herkunft aus Berlin-Neukölln verdeutlicht:

„Dann hab' ich mich hier beworben. Ich hab' mich an drei, fünf Schulen, sechs Schulen hab' ich mich beworben, in ganz Berlin, überall. Absage, Absage. Und dann hier, die wollten mich auch nicht nehmen

<sup>15</sup> Das Übergangssystem wird in Deutschland teilweise kritisch beurteilt, siehe unter anderem Baethge, M., Solga, H., Wieck, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Bei unserer Analyse steht der deutsch-französische Vergleich im Vordergrund.

hier, wegen meinem Verhalten. Da meinte ich: Ich hab' keine Schule. Was macht ihr mit mir? Macht mal eine Chance und so. Dann die meinten: Ok. Kannst du hier machen, Textil. Ich wollte ja nicht Textil machen. Textil mag ich nicht. Ich wollte Sozialwesen machen, weil so – damit kann ich später besser mit arbeiten. Aber ist eigentlich egal jetzt. Wenn ich meinen MSA [Mittleren Schulabschluss] mache, ich glaub', das wird besser.“ (Angaben zu Anonymisierungszwecken teilweise geändert).

In der Interviewpassage zeigt sich ebenfalls die Ambivalenz des Übergangssystems und der qualifizierenden Maßnahmen:<sup>16</sup> Es entspricht zwar nicht immer den Präferenzen der Jugendlichen oder vermittelt häufig auch keine klare berufliche Perspektive, jedoch bietet es eine deutlich bessere Alternative zur „Straße“.

### Fazit

In Deutschland sowie in Frankreich schlagen junge Menschen mit Migrationshintergrund häufiger prekäre Lebensläufe ein als junge Erwachsene ohne Migrationshintergrund. Nichtsdestotrotz zeigt dieser Bericht, dass die Bildungs- und Erwerbsverläufe dieser Populationen vielfältig sind. Vor- und Nachteile sind in beiden Bildungssystemen zu finden: In Frankreich gibt es für die zweite Generation eher eine Öffnung zur akademischen Bildung, während es in Deutschland besser gelingt, eine institutionelle Anbindung der Jugendlichen

mit schwierigen Verläufen zu gewährleisten. Diese bekommen durch die Möglichkeit des Nachholens von Schulabschlüssen oder des Erwerbs von beruflichen Kompetenzen eine zweite Chance.

Dass junge Frauen und Männer türkischer und arabischer Herkunft in Deutschland – obwohl sie stark in die wenig prestigeträchtigen Bildungswege gedrängt werden – nicht eine Distanz zu schulischen Institutionen entwickeln, wie dies in Frankreich bei den Frauen und Männern nordafrikanischer oder subsaharischer Herkunft zu beobachten ist, sollte als Potential gewertet werden. Es bestehen deshalb in Deutschland ein großer Handlungsbedarf, Migrant\*innen den Weg in die höheren Bildungswege beziehungsweise nach einer Passage im Übergangssystem in die duale Ausbildung zu ermöglichen, und große Chancen, dass sie diese auch nutzen.

Neben den institutionellen Gegebenheiten spielen auch soziale Netzwerke bei den biographischen Weichenstellungen in der frühen Lebensphase eine nicht zu unterschätzende Rolle. Durch die Hilfe von zum Beispiel einem Lehrenden oder einem Mentor oder auch durch den Eintritt in andere soziale Milieus und Stadtviertel – zu Bildungszwecken oder auch im Rahmen eines Umzugs – werden Jugendliche, die in benachteiligten und ethnisch segregierten Vierteln groß werden, motiviert und dazu ermutigt, sich mehr zuzutrauen. Es zeigt sich also, dass das Schulsystem und die Lehrer den Lebensweg der Migrant\*innen sehr stark beeinflussen können – sogar außerhalb des Klassenzimmers. Wichtig ist dabei nicht die Rolle des Erziehers, sondern die Aufmerksamkeit, die ein Schüler von einem „Mentor“ erhält. Diese Aufmerksamkeit muss nicht zwangsläufig von einem Lehrer kommen.

<sup>16</sup> In unserer Stichprobe handelt es sich bei den beruflichen Maßnahmen um Qualifizierungen als zum Beispiel Koch, Maler/Lackierer, Sicherheitsagent, Gebäudereiniger.

**Dr. Ingrid Tucci** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Längsschnittstudie Sozio-oekonomisches Panel (SOEP) am DIW Berlin | [itucci@diw.de](mailto:itucci@diw.de)

**Ariane Jossin** ist Post-Doktorandin der Politikwissenschaften am Centre Marc Bloch, Deutsch-französisches Forschungszentrum für Sozialwissenschaften | [ja@cmb.hu-berlin.de](mailto:ja@cmb.hu-berlin.de)

**Carsten Keller** ist Vertretungsprofessor „Stadt- und Regionalsoziologie“ an der Universität Kassel; Forscher am Centre Marc Bloch | [c.keller@cmb.hu-berlin.de](mailto:c.keller@cmb.hu-berlin.de)

**Olaf Groh-Samberg** ist Junior-Professor für Soziologie an der Universität Bremen und wissenschaftlicher Koordinator des Themenfeldes „Welfare State and Social Integration“ an der Bremen International Graduate School of Social Sciences und DIW-Forschungsprofessor | [ogrohsamberg@bigsss.uni-bremen.de](mailto:ogrohsamberg@bigsss.uni-bremen.de)

JEL: J15, I24, J21

**Keywords:** Migration, integration, second generation, education, labor market, trajectories



DIW Berlin – Deutsches Institut  
für Wirtschaftsforschung e.V.  
Mohrenstraße 58, 10117 Berlin  
T +49 30 897 89 -0  
F +49 30 897 89 -200  
[www.diw.de](http://www.diw.de)  
78. Jahrgang

#### Herausgeber

Prof. Dr. Pio Baake  
Prof. Dr. Tilman Brück  
Prof. Dr. Christian Dreger  
Dr. Ferdinand Fichtner  
PD Dr. Joachim R. Frick  
Prof. Dr. Martin Gornig  
Prof. Dr. Peter Haan  
Prof. Dr. Claudia Kemfert  
Karsten Neuhoff, Ph.D.  
Prof. Dr. Jürgen Schupp  
Prof. Dr. C. Katharina Spieß  
Prof. Dr. Gert G. Wagner  
Prof. Georg Weizsäcker, Ph.D.

#### Chefredaktion

Dr. Kurt Geppert  
Sabine Fiedler

#### Redaktion

Renate Bogdanovic  
PD Dr. Elke Holst  
Dr. WolfPeter Schill

#### Lektorat

Prof. Dr. Gert G. Wagner  
Dr. Frauke Peter  
Dr. Katharina Wrohlich

#### Pressestelle

Renate Bogdanovic  
Tel. +49-30-89789-249  
[presse@diw.de](mailto:presse@diw.de)

#### Vertrieb

DIW Berlin Leserservice  
Postfach 7477649  
Offenburg  
[leserservice@diw.de](mailto:leserservice@diw.de)  
Tel. 01805 - 19 88 88, 14 Cent./min.  
ISSN 0012-1304

#### Gestaltung

Edenspiekermann

#### Satz

eScriptum GmbH & Co KG, Berlin

#### Druck

USE gGmbH, Berlin

Nachdruck und sonstige Verbreitung –  
auch auszugsweise – nur mit Quellen-  
angabe und unter Zusendung eines  
Belegexemplars an die Stabsabteilung  
Kommunikation des DIW Berlin  
([kundenservice@diw.de](mailto:kundenservice@diw.de)) zulässig.

Gedruckt auf 100 % Recyclingpapier.