

3. Empirie zur Bildung Geflüchteter

Wurden bislang theoretische Konzepte zu Migration und Bildung versammelt, aufeinander bezogen und schließlich zur Ableitung erster, naturgemäß theoriegeleiteter Konsequenzen für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten herangezogen, sollen nunmehr weiterführende Einsichten gewonnen werden, indem insbesondere Daten empirischer Untersuchungen genutzt werden.

Dabei kamen manche der nun umfänglicher zu diskutierenden Studien bereits im Theorieteil zur Sprache, da sich Theorie und Empirie auch in der hier angesetzten Epistemologie nie gänzlich voneinander scheiden lassen. Nunmehr indes ruht der Schwerpunkt ganz auf den Forschungsergebnissen; manche theorierelevante Ableitung innerhalb der herangezogenen Publikationen mag aber ebenso Erwähnung finden.

Im Folgenden werden insbesondere jene Untersuchungen genutzt, die den gewählten Themenschwerpunkten Bildung im Schulsystem sowie Prozesse beim Übergang von der Schule in Ausbildung entsprechen. Ferner werden vornehmlich solche Studien rezipiert, die zumindest näherungsweise ein ähnliches Bildungskonzept zugrunde legen wie das hier vorgestellte (vgl. Kapitel 2). Insofern sollten gerade solche Bildungsbegriffe identifiziert werden können, die sich den Herausforderungen einer sich selbst fraglich gewordenen Moderne und ihrer bildungsinduzierten Hegemonien mitsamt ihren evtl. doch möglichen Subversionen stellen.

3.1 EMPIRIE DER BILDUNG IN DER SCHULE UND IM ÜBERGANG IN AUSBILDUNG

Zur Empirie schulischer Bildungsprozesse wurden bereits umfangreiche Untersuchungen vorgelegt. Im nun folgenden Unterkapitel werden einige jener Erträge herangezogen, die ein erstes skizzenhaftes Bild von schulischen Bildungsprozessen und den Übergängen in Ausbildung entwerfen können.

3.1.1 Herausforderung Schule

Wenn Bildung von Geflüchteten thematisiert werden soll, ist ein Handlungsfeld von besonderer Bedeutung: die Schule. In dieser Bildungsinstitution nämlich werden nicht allein Wissensbestände und »literacy« als Basiskompetenzen vermittelt (vgl. Baumert et al. 2001: 20f.). Vielmehr macht der Rückgriff auf ältere Studien zur Bildungssoziologie oder zur Professionalisierung von Lehrkräften deutlich, dass in der Schule sozialisatorische Prozesse stattfinden, die für die künftige gesellschaftliche Positionierung der SchülerInnen von ausgesprochen hoher Bedeutung sind (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Baumert/Kunter 2006; Betz et al. 2015; Kampa et al. 2011).

Eine Positionierung durch Bildung zeigt sich beispielsweise dann, wenn aufgrund bestimmter Schulabschlüsse der Zugang zu einzelnen Berufsgruppen überhaupt erst eröffnet wird oder erst der Abschluss an bestimmten Schulen den Weg hinein in begehrte Positionen innerhalb der gesellschaftlichen Schichtungen möglich macht. Auf diese Weise sind nicht allein Bildung und gesellschaftliche Position in spätmodernen Gesellschaften auf besonders intensive Weise miteinander verbunden, sondern auch der berufliche Ausbildung und den sich damit eröffnenden (oder eben verschließenden) Möglichkeiten beruflicher Tätigkeit kommt eine Bedeutung zu, die sich keineswegs in der Höhe monetärer Vergütungen erschöpft. Vielmehr haben soziale und kulturelle Kapitalsorten für den gesellschaftlichen Status und dessen Koordinaten gesellschaftlicher Hierarchie (vgl. Bourdieu 1987) Konsequenzen, die für die Vergesellschaftung von Individuen allgemein und damit auch für jene von Geflüchteten im Besonderen Relevanz erhält.

Ein kurzer Seitenblick in die Beschäftigungssituation macht deutlich, dass die höchsten Arbeitslosenwerte historisch betrachtet jeweils jene Personen ohne Berufsabschluss aufwiesen (vgl. Hausner et al. 2015: 2). Insofern ist deutlich:

»Relativ große Bedeutung kommt der Schulausbildung dann zu, wenn Personen keinen beruflichen Abschluss erworben haben. Auch hier zeigt sich: Ein höherer schulischer Abschluss verbessert die Chancen am Arbeitsmarkt.« (Ebd.: 6)

Aufgrund der alltagsrelevanten wie sozialwissenschaftlichen Kopplung von Bildung (hier zunächst bloß als »Schulausbildung«) – beruflichem Abschluss – sozialer Position (Status) muss für die Frage nach gesellschaftlicher Inklusion der Fokus gerade auf jene Bildungsprozesse gelegt werden, die den schulischen Abschluss bedingen. Dabei kann es zum einen nicht bloß um eine staatliche Spekulation mit Individuen gehen (vgl. Böhmer 2013b), wie dies auch im oben herangezogenen Zusammenhang gewünscht wurde:

»Weitere Bildungsinvestitionen sollten vorrangig in den Bereichen erfolgen, in welchen hohe Renditen zu erwarten sind. Das dürfte zum einen der frühkindliche Bereich sein, denn ein daraus folgendes höheres Kompetenzniveau der Schüler führt zu höheren formalen Bildungsabschlüssen. Zum anderen sollte das Schulsystem so ausgerichtet werden, dass sich die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss weiter verringert, denn deren Chancen auf Arbeitsmarktintegration sind am schlechtesten.« (Hausner et al. 2015: 7)

Anstelle solcher Investitionen in Menschen als TrägerInnen potentieller ökonomischer Renditen sollen im Folgenden jedoch, dem Konzept einer gesellschaftlichen Inklusion folgend, strukturelle, institutionelle oder organisationale Aspekte thematisiert werden (vgl. SVR 2014: 11). Denn diese richten ihren Fokus auf die institutionelle Verfasstheit von Bildung und bringen somit die hier leitende Fragestellung nach den Herausforderungen für die Bildungsinstitutionen und ihre Prozesse in den Blick. Unter dieser Hinsicht wird – konkret für die Auswahlprozesse beim Übergang Schule/Ausbildung – formuliert:

»Die Befunde aus den Fokusgruppen und die Auswertung der Forschungsliteratur legen nahe, dass Ungleichbehandlung in den meisten Fällen eine Folge unbewusster Assoziationen, stereotyper Zuschreibungen oder einer Bevorzugung bestimmter Gruppen ist. Es sind vorrangig Erwartungshaltungen, Vorurteile und Projektionen, die sich im Kontext betrieblicher Organisationsformen und Auswahllogiken als Nährboden für Diskriminierung erweisen.« (SVR 2014: 33)

Deutlich wird, dass Diskriminierungen zumeist nicht vorsätzlich erfolgen und somit Individuen aus bestimmten Gruppen, Milieus oder aus migrationsgeprägten Zusammenhängen aus den Bildungs-, Erwerbs- und damit bestimmten Vergesellschaftungsformen ausgegrenzt werden. Dies wirft allerdings unter gesellschaftsanalytischer Hinsicht Probleme auf:

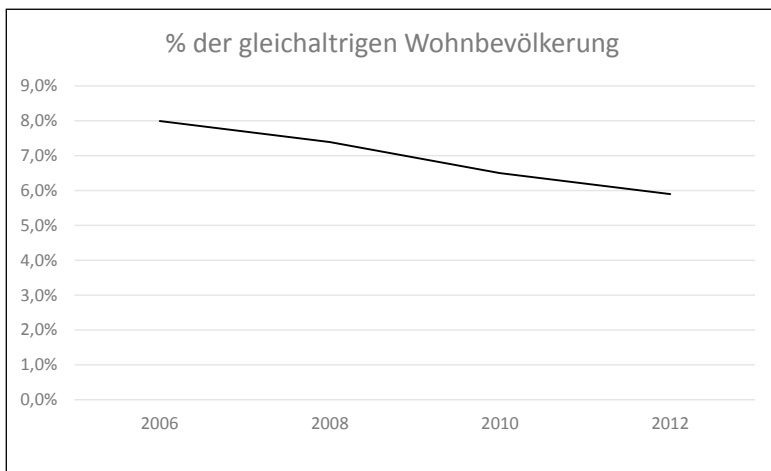
»Auch integrations- und gesellschaftspolitisch kann offene und verdeckte Diskriminierung nicht hingenommen werden. Wenn – im Sinne des in Deutschland verbreiteten meritokratischen Ideals – Integration durch Leistung befördert werden soll, muss es auch möglich sein, teilzuhaben und diese Leistung zu erbringen, und zwar unabhängig von Geschlecht, ethnischem Hintergrund oder Namen.« (Ebd.: 33f.)

Insofern ist zum einen zu skizzieren, ob und inwieweit die Institution Schule allgemein diskriminiert (speziell für die Frage nach Diskriminierung von MigrantInnen und Geflüchteten vgl. ausführlicher Kapitel 3.2), und zum anderen zu klären, welche strukturellen, institutionellen oder organisationalen Möglichkeiten beschrieben werden können, solche Benachteiligungen zu re-

duzieren und möglichst ganz zurückzufahren, um auf diese Weise inklusive Vergesellschaftung gerade auch für Geflüchtete barrierefrei auszustatten.

So zeigt ein erster Blick in die einschlägigen Statistiken, dass der Rückgang von SchulabgängerInnen ohne Abschluss in den zurückliegenden Jahren in Deutschland rückläufig war. Daraus kann einerseits auf eine funktionale Optimierung des Schulsystems allgemein geschlossen werden, da es immer mehr Menschen gelingt, innerhalb des bestehenden Schulsystems einen Abschluss zu erzielen (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: AbgängerInnen ohne Hauptschulabschluss in % der gleichaltrigen Wohnbevölkerung



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 273; eigene Darstellung

Es zeigen sich jedoch hinsichtlich der sozialen Herkunft nach wie vor deutliche Abhängigkeiten. Berkemeyer et al. machen in ihrer Übersicht deutlich:

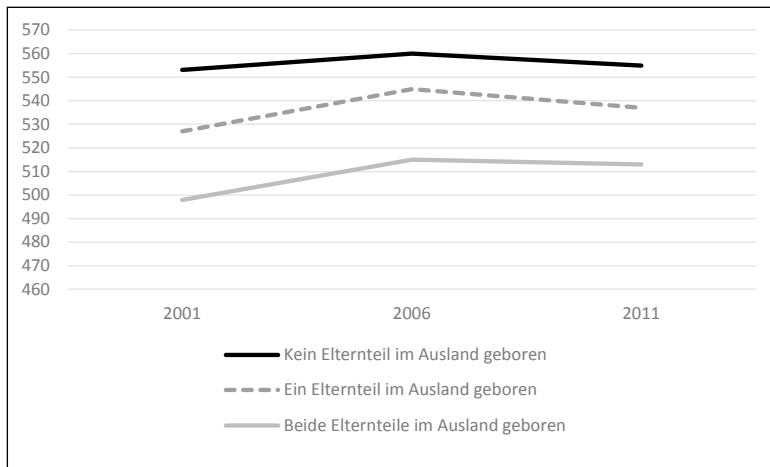
Zahlreiche »Forschungsarbeiten weisen die Abhängigkeit der besuchten weiterführenden Schulart von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler mithilfe empirischer Forschungsdesigns nach. Weitere Forschungsergebnisse legen zudem nahe, dass die soziale Selektivität der Schulsysteme an jeder Übergangsschwelle zunimmt« (Berkemeyer et al. 2014: 33; verweisen auf Ditton, Jacob/Tieben sowie Hillmert/Jacob).¹

1 | Zur sozialen Selektivität des Übergangs in die gymnasiale Oberstufe heißt es: »Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Schuljahr 2014/15 in die gymnasiale Oberstufe wechselten und im vorherigen Schuljahr ebenfalls ein Gymnasium besuchten, lag im Bundesländervergleich zwischen 72% und 99%.« (Destatis 2016b: 33).

Eine ökonometrisch angelegte Untersuchung hat jüngst zeigen können, dass Bildungs- und beruflicher Status der Eltern besonders bedeutsam für die Bildungserfolge der Kinder sind, wobei der elterliche Bildungsaspekt stärkere Auswirkungen zeigt (vgl. Biewen/Tabalaga 2016: 20f.). Insgesamt ist davon auszugehen, dass solche Benachteiligungseffekte auch für Geflüchtete und ihre Kinder wirksam werden, wenn sie vergleichbaren Mechanismen der Kopplung von Herkunft und Bildungserfolg unterworfen werden.

Mit Blick auf Migrationsprozesse innerhalb der Herkunftsfamilie der untersuchten SchülerInnen wird deutlich, dass nach anfänglichem Anstieg von 2001 zu 2006 die gemessenen Leistungen 2011 wieder leicht abfielen und dass Kinder, deren Eltern beide aus dem Ausland stammten, im Durchschnitt merklich unter der Leistung jener Kinder zurückblieben, die keinen oder einen im Ausland geborenen Elternteil hatten (vgl. Abb. 4). Es zeigt sich also, dass das bestehende Schulsystem gegenwärtig – und bereits seit geraumer Zeit – nicht in der Lage ist, Kinder mit im Ausland geborenen Elternteilen im selben Maß zum Kompetenzerwerb zu führen wie jene Kinder, deren Eltern beide nicht im Ausland geboren wurden.

Abbildung 4: Lesekompetenzen von ViertklässlerInnen nach sog. Migrationshintergrund (in Kompetenzpunkten)



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 272; eigene Darstellung

Somit ergeben sich bereits einige Hinweise auf die segregierende Wirkung des Schulsystems. Diese Hinweise werden mit Blick auf die bisherigen Erfahrungen gerade mit Kindern aus Familien, denen Migrationserfahrungen zugesprochen werden, noch weiter dargestellt werden, um somit bislang bereits verfügbare Informationen auswerten und für die künftige Bildungsarbeit mit

Geflüchteten nutzen zu können (vgl. Kapitel 3.2). Zunächst aber sollen aufgrund der besonderen Nähe von schulischer Bildung und beruflicher Ausbildung noch einige Hinweise auf das Übergangssystem Schule/Ausbildung formuliert werden.

3.1.2 Herausforderung Übergang Schule/Ausbildung

Wurden bereits einige Daten zur unterschiedlichen Ausstattung mit Ressourcen für eine spätere Bewährung in gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen und den mit ihnen einhergehenden Statuszuweisungen durch das deutsche Schulsystem formuliert, lassen sich auch im Hinblick auf den Übergang von Schule in Berufsausbildung Forschungsergebnisse finden, die eine künftige Arbeit mit Geflüchteten in diesem Feld qualifizieren können.

Zunächst gilt hier ganz allgemein, dass die Situation am Ausbildungsmarkt trotz des demographischen Wandels und des mit ihm verbundenen Rückgangs an Ausbildungsplatzsuchenden keineswegs als entspannt bezeichnet werden kann (vgl. SVR 2014: 7). Doch werden sich die Zahlen der Ausbildungsplatzsuchenden wohl noch weiter reduzieren:

»Vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion, deren augenfälligster Ausdruck in den beiden letzten Jahrzehnten der Anstieg der Studienberechtigtenquote auf aktuell über 50 Prozent einer Altersgruppe ist, zeigen sich gleichzeitig Angebotsengpässe in der dualen Ausbildung.« (Baethge/Wieck 2014: 15)

In Zukunft können vermutlich eher solche junge Menschen, die in früheren Zeiten mit höherer Nachfrage nach Ausbildungsplätzen keine Chance auf einen solchen gehabt hätten, wieder mit besseren Aussichten rechnen. Dies gilt insbesondere für jene, die sich häufig im sog. Übergangssystem und den sich damit ergebenden »Maßnahmenkarrieren« wiederfanden, und die nunmehr größere Hoffnungen auf eine duale Ausbildung (Betrieb und Berufsschule) oder das Schulberufssystem (rein schulische Form der beruflichen Ausbildung) hegen können; auch kommt eine Nachqualifizierung all jener in Frage, die bislang von einer Berufsausbildung ausgeschlossen wurden (vgl. ebd.: 16f.).

Die mittlerweile zu Teilen vorliegenden Daten für das Jahr 2015 (vgl. BIBB 2016) zeigen zunächst, dass trotz der vorgenannten Verschiebungen aufgrund der Bildungsexpansion sogar erstmals seit 2011 das Angebot an Ausbildungsplätzen zunahm – im Verhältnis zum Vorjahr um 0,5% (vgl. ebd.). Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen nahm allerdings um 0,2% im Vorjahresvergleich ab. Angesichts dieser zunächst für die Ausbildungsplatzsuchenden positiven Entwicklungen muss jedoch festgehalten werden, dass eine recht hohe Anzahl unbesetzter Ausbildungsplätze zu verzeichnen war:

»Die Zahl der *betrieblichen* Ausbildungsplatzangebote, die bis zum Bilanzierungstichtag 30. September nicht besetzt werden konnten, erhöhte sich im Jahr 2015 erneut. Insgesamt blieben bundesweit 41.000 Ausbildungsstellen unbesetzt. Dies ist der höchste Wert seit 1995 und stellt im Vergleich zum Vorjahr 2014 eine Steigerung um +3.900 bzw. +10,4% dar.« (Ebd.)

Immerhin 13,4% aller BewerberInnen waren bis zum Stichtag 30.9.15 erfolglos geblieben (vgl. ebd.). Diese Hinweise macht deutlich, dass es auf dem Ausbildungsmarkt mittlerweile als eklatant zu bezeichnende Passungsprobleme gibt, sodass offene Ausbildungsplätze und noch nicht erfolgreich vermittelte BewerberInnen unter den derzeit gegebenen Bedingungen wohl kaum zueinander finden können.

Erste Perspektiven für Änderungen dieses wenig erfreulich anmutenden Befundes wurden bereits entwickelt:

»Will man die soziale Ungleichheit in der Ausbildungsbeteiligung abmildern und zugleich ein Arbeitskräftepotential für die Zukunft erschließen, geht es um die Lösung von zwei höchst schwierigen Problemen: um die Neugestaltung des ganzen Übergangsraums von der allgemeinbildenden Schule bis in die betriebliche oder in eine vollzeitschulische Ausbildung. Es wird aber auch eine pädagogisch effektivere Gestaltung der Ausbildung erforderlich sein.« (Baethge/Wieck 2014: 18)

Die Verantwortung für Letztere liegt nach Ansicht der Autoren v.a. in den Betrieben. Bereits an dieser Stelle also zeigt sich, dass die Herausforderungen auch angesichts der schwierigen Lage am Ausbildungsmarkt nicht allein durch individualisierte Ansätze gelöst werden soll, die »Optimierung der Ausbildungsfähigkeit von Jugendlichen« etwa, sondern in einem Zugang gleich auf mehreren Ebenen notwendig erscheint – sicher auch weiter durch die Unterstützung der Individuen, dann aber auch durch die strukturelle und personelle Neuausrichtung in den ausbildenden Betrieben sowie letztlich durch eine Veränderung der Rahmenbedingungen von Schule, Ausbildung und den Übergängen zwischen beiden (vgl. im Hinblick auf die Situation von HauptschülerInnen Gerhards et al. 2013 sowie allgemein Kapitel 4.2 und 5).

3.2 EMPIRIE DER BILDUNG VON MIGRANTINNEN

Nach einigen Hinweisen auf die Situation von Schulbildung und Übergängen in Ausbildung sollen diese beiden Felder nunmehr auf Erfahrungswerte befragt werden, die bislang mit MigrantInnen und sog. »Menschen mit Migrationshintergrund« (zur Problematik dieses Begriffs vgl. Mecheril 2011; Böhmer 2013a) gesammelt werden konnten. Dabei soll die These leitend sein, dass diese

Erfahrungen auch für die künftige Bildungsarbeit mit Geflüchteten Orientierung bieten können.

3.2.1 Ungleich ungleich

Anders also als zuweilen in der Fachliteratur beschrieben (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 29), muss das Resultat aus einer Perspektive auf die Bildungskarrieren von MigrantInnen in Deutschland keineswegs das individuelle Optieren für eine individualistisch-ätiologische oder eine strukturbezogene Position sein. Vielmehr können nach dem bis hierher bereits entfalteten Argumentationsstrang jene Aspekte weiter ausgelotet werden, die einerseits tatsächlich die Bildungsanforderungen an die *Individuen* beschreiben, die auf der anderen Seite die *strukturellen* Behinderungen jener Integrationsbemühungen beinhalten und dabei doch beide Perspektiven unterlaufen. Damit wird deutlich, dass die zuvor formulierte Überschneidung von individueller Anrufung und organisationaler Passung durch einen dritten Aspekt ergänzt werden kann – den der *organisational beförderten Exklusion*. Dabei ist der Hinweis von Diehm et al. instruktiv, die »Gleichbehandlung Ungleicher« sowie die »Ungleichbehandlung Gleicher« (Diehm et al. 2013: 648), wie sie von den AutorInnen in elementarpädagogischen Sprachscreenings identifiziert werden, auch insgesamt als Indikatoren institutionalisierter *Bildungsgerechtigkeit* einzuschätzen (vgl. ferner Barz et al. 2015: 6; Cinar et al. 2013: 169). Diese beiden Blickwinkel sollen im Folgenden stärker genutzt werden, um die Besonderheiten der Ausschlussprozesse von MigrantInnen im Bildungssystem zu identifizieren und deutlich zu machen, wie Ungleichheiten sozial produziert und – evtl. anderweitig ungleichen Menschen – homogenisierend attribuiert werden.

Mit einem solchen Fokus auf Benachteiligungen wird ersichtlich, dass negative Diskriminierungen, hier insbesondere von »Menschen mit Migrationshintergrund« vornehmlich »als *Effekt* aus den »normalen« Strukturen und Praktiken einer Vielzahl sozialer Institutionen und Organisationen« (Gomolla/Radtke 2009: 19) hervorgehen. Zugleich zeigt sich, dass auch Eigenschaften und Verhalten von SchülerInnen für eine solche »*Distributionsmechanik* des Schulsystems« (ebd.: 28) von Bedeutung sind, wobei allerdings die innerorganisationalen Logiken, Gewohnheiten und Wissensordnungen maßgeblichen Einfluss auf die Verteilung von Ressourcen und Chancen nehmen (vgl. ebd.: 29). Im Zusammenhang dieser Befunde und der zuvor umschriebenen Prozesse im aktuellen Bildungs- und Ausbildungsbereich ergeben sich mögliche Ansatzpunkte für eine auf Bildung bezogene Inklusionsstrategie, welche die bisher erfolgende Benachteiligung nunmehr durch Anerkennung von MigrantInnen als Bestandteile der Gesellschaft einerseits und die Hinweise auf Befremdungen aller Gesellschaftsmitglieder (vgl. Kapitel 1.1) andererseits ersetzen kann.

Um daher Prozesse von Anpassung an Bildungsinstitutionen und zugleich Ausschluss von in diesen Institutionen zugeteilten und z.T. erst produzierten sozialen Ressourcen und Chancen näher in den Blick nehmen zu können, kann nun auf die zuvor umrissene institutionelle Bildung in der Schule ebenso rekurriert werden wie auf den Übergang von der Schule in die Ausbildung. Insgesamt kann für die hier näher untersuchten Zusammenhänge von Bildung und Übergang in Ausbildung die Frage geklärt werden, *»warum und wie Diskriminierung auch dann zustande kommen kann, wenn keine ablehnenden Haltungen und keine benachteiligenden Absichten gegeben sind«* (Scherr et al. 2015: 11). Denn insbesondere von den solchen Phänomenen zugrunde liegenden sozialen Praktiken ist auch für die Zukunft der gegenwärtig in Deutschland eintreffenden Menschen auf der Flucht zu vermuten, dass sie deren gesellschaftlicher Inklusion in unterschiedlichen Maßen und Formen hinderlich oder eben förderlich gegenüberstehen.

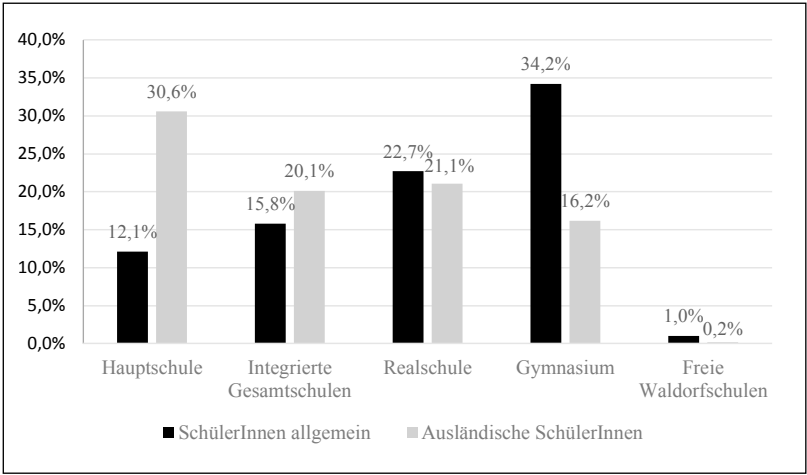
3.2.2 MigrantInnen in der Schule

Allgemein zeigt sich für das deutsche Bildungswesen, dass bestimmte Personengruppen, u.a. auch jene, in deren Familie Migrationserfahrungen vorliegen, im statistischen Mittel deutlich schlechtere Ergebnisse erzielen (vgl. bereits Kapitel 3.1.1). Dabei ist die Lage komplex. Denn beispielsweise kann ein schlechteres Abschneiden einzelner Gruppen von SchülerInnen darin begründet sein, dass sie z.B. aufgrund von Flucht schlicht erst in höherem Alter mit dem deutschen Bildungswesen und seinen strukturellen wie informellen Formen in Kontakt kommen (vgl. BAMF 2008: 4). Insofern sollen zunächst einige empirische Befunde die Frage nach den Bildungsverläufen von MigrantInnen allgemein erhellen, bevor detailliertere Forschungsergebnisse zur Klärung der Frage herangezogen werden, welche Möglichkeiten einer Reduzierung von Bildungsunterschieden möglich sind.

Unterschiede der Bildungsunterschiede

Zunächst lässt sich sagen, dass eine strukturelle Schieflage im deutschen Bildungssystem anzunehmen ist, da ausländische SchülerInnen insgesamt überdurchschnittlich häufig unter jenen zu finden sind, die die Schule ohne mindestens einen Hauptschulabschluss verlassen (vgl. ebd.: 5). Ferner sind die besuchten Schularten und die erworbenen Qualifikationen je nach Herkunft der SchülerInnen bemerkenswert unterschiedlich (vgl. Abb. 5).

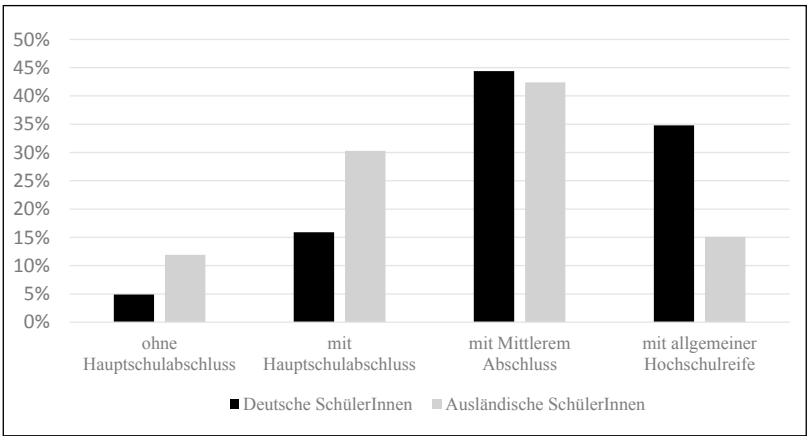
Abbildung 5: Verteilung ausländischer SchülerInnen auf die Schularten in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2014/15



Quelle: Destatis 2016b; eigene Darstellung

Noch deutlicher wird diese Perspektive, wenn die erzielten Schulabschlüsse verglichen werden (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6: AbsolventInnen nach Abschlussart, Allgemeinbildende Schulen, Abgangsjahr 2014



Quelle: Destatis 2016a; eigene Darstellung

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Bildungssituation von AusländerInnen je nach Geschlecht und Herkunftsland deutlich variieren kann:

»Besonders nachteilig gestaltet sich die Situation dabei anscheinend für die Personen aus der Türkei, aus Serbien und Montenegro und aus Italien. Vergleichsweise gut schneiden dagegen die Personen aus Polen und Russland, aber auch aus Kroatien ab.« (BAMF 2008: 54)

Insofern muss nach Gründen gesucht werden, die zum einen nicht bloß auf die Individuen abheben, denn sonst müssten die Unterschiede auch über nationale oder Genderklassen-spezifische Grenzen hinweg heterogener sein. Insofern werden hier Ungleichheiten produziert, die einige der zuvor Ungleichen, etwa jene, die aus derselben Nation zuwanderten, jedoch untereinander verschiedener waren (vgl. zur aktuellen Datenlage Bundesregierung 2015b: 10ff.; IAB 2015a: 8ff.), nun als *MigrantInnen im deutschen Bildungssystem*, wenn nicht »gleicher«, so doch ähnlicher machen und damit von einer anderen, nach Nationalität untereinander wiederum gleichen Gruppe ihnen ungleicher macht. Ergebnis ist, dass Ungleiche untereinander homogenisiert werden und damit auf andere Weise zu Ungleichen werden als jene, von denen sie sich unterscheiden, den sog. »Einheimischen«.

Ähnlich stellt das BAMF angesichts der in deutschen Schulen im vorgenannten Sinne erfolgenden Stratifizierung von Milieus *qua* Bildung fest:

»Eine langfristige Angleichung der Bildungs- und damit gleichzeitig auch gesellschaftlichen Teilhabechancen der Migranten in Deutschland setzt somit unter anderem eine deutliche Reduzierung der sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems, und hier speziell der Sekundarstufe, voraus.« (BAMF 2008: 55)

Rauschenbach betont in diesem Zusammenhang mit Blick auf empirische Befunde, dass sich dann keine relevanten Unterschiede im Schulerfolg von Kindern mit und ohne ausländischen Vorfahren ergeben, »wenn und solange diese Kinder in ähnlichen sozialen Lagen aufwachsen.« (Rauschenbach in Cinar et al. 2013: 9)² Mithin muss nach den Chancen und Grenzen hinsichtlich der sozialen Lebenslagen gefragt werden.

Erste Hinweise formulieren Studien zur frühen Bildung, die zeigen können, dass sich Kinder auch dann nicht von jenen ohne Migrationserfahrungen in der Familie hinsichtlich der unterschiedlichen Betreuungs- und Bildungsformen unterscheiden, sofern sie »Kinder der 2. Migrantengeneration mit lediglich einem Elternteil mit Migrationshintergrund sowie Mädchen und

2 | Vgl. ähnlich Krüger-Potratz 2013: 18, wobei die Autorin ihre Argumente individualisiert formuliert, also bezogen auf die thematisierten einzelnen »Migrantenfamilien«.

Jungen der 3. Migrantengeneration« (Cinar et al. 2013: 123) sind. Hierbei ist weniger dieser innerfamiliäre Bezug zu in früheren Generationen erfolgter Migration maßgeblich als weit mehr die Herkunft der Eltern aus sog. Drittstaaten (vgl. ebd.: 124 und 160).

Bildungsaspirationen

Barz et al. machen vor dem Hintergrund ihrer empirischen Daten deutlich, dass Misserfolge im deutschen Bildungssystem keineswegs mit fehlenden Bildungsaspirationen in MigrantInnen-Milieus erklärt werden können, sondern vielmehr auf strukturelle Barrieren verweisen. Ihre repräsentative Studie ergibt,

»dass Eltern mit Migrationshintergrund – entgegen der landläufigen Meinung – hohe Bildungsziele formulieren und ihre Kinder bestmöglich unterstützen möchten. Die für Hilfen bei der Bewältigung des Schulalltags aufgewendete Zeit geben über zwei Drittel der Eltern mit mehr als einer halben Stunde täglich an. 72 Prozent aller befragten Eltern sagen, dass sie ihre Kinder bei den Hausaufgaben immer oder häufig unterstützen. 84 Prozent berichten, dass sie immer oder häufig Elternsprechtage besuchen; häufig oder regelmäßig an Elternabenden nehmen 87 Prozent teil.« (Barz et al. 2015: 6)

Diese und weitere³ Befunde machen deutlich, dass das bisher durchaus gebräuchliche Narrativ der uninteressierten und an Elternabenden uninteressiert fehlenden Eltern von Kindern aus migrantischen Familien so nicht aufrecht erhalten werden kann (vgl. ferner Dahlhaus 2013). Insofern kann der Grund für die Bildungsprobleme nicht in einem generellen Unwillen von MigrantInnenmilieus gesucht werden.

Bildung als soziale Frage

Zugleich aber machen Cinar et al. auf zwei bemerkenswerte Unwuchten aufmerksam. Nach ihren Untersuchungen nämlich treten Kinder aus Familien mit Migrationserfahrungen überproportional häufiger nach der Grundschule auf Hauptschulen über und deutlich seltener auf Gymnasien – und dies trotz der auch in dieser Untersuchung nachweisbaren höheren Bildungsaspiration der Eltern (vgl. Cinar et al. 2013: 167). Dass dies u.a. mit den am Ende der Grundschule formulierten »Empfehlungen« und den getreueren Befolgungen durch Eltern aus Familien mit Migrationserfahrungen zusammenhängt (vgl. ebd.: 193), macht diese Verfahren umso wirkmächtiger. Unter Kontrolle der

3 | So gilt ferner: »9- bis 12-Jährige der ersten Migrantengeneration sowie Kinder der 2. Generation mit beidseitigem Migrationshintergrund erhalten von allen Kindern am häufigsten Nachhilfe und sie besuchen häufiger als die anderen zusätzlich Förderunterricht und Förderkurse.« (Cinar et al. 2013: 169; vgl. ebd.: 185ff. sowie 196ff.).

verschiedenen Einflussfaktoren können die AutorInnen schließlich deutlich machen:

»Die Übertrittswahrscheinlichkeit auf das Gymnasium ist nicht in erster Linie durch den Migrationshintergrund bedingt. Eine gewichtige Rolle spielen sozioökonomische Rahmenbedingungen im Elternhaus, Schulleistungen und Benachteiligungen bei der Benennung.« (Cinar et al. 2013: 167)

Wurden aber die Bildungswünsche der Eltern, ihr diesbezügliches Interesse und ihr Engagement bereits nachgewiesen, müssen andere Gründe ursächlich für diese ebenso gut belegten wie strukturell vom Selbstverständnis meritokratischer Bildungssysteme (s.o.) markant abweichenden Befunde gesucht werden.

Vor dem Hintergrund weiterer Untersuchungen können Migrationseffekte nicht mehr als Ursache für die offenkundigen Unterschiede im Bildungserfolg aufgefasst werden (vgl. Maaz et al. 2011: 31). Vielmehr wird deutlich, dass in dieser Hinsicht »der Migrationseffekt im Grunde ein sozialer Effekt« ist (ebd.: 13; vgl. auch Ruokonen-Engler 2015: 330). Mehr noch:

»Zeigen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund gleich gute Schul- und Testleistungen und einen vergleichbar hohen sozioökonomischen Status, so ist der Übertritt ins Gymnasium bei Kindern mit Migrationshintergrund wahrscheinlicher als bei jenen ohne Migrationshintergrund.« (Cinar et al. 2013: 193)

In dieser Hinsicht wird angenommen, dass gerade das Problem der niedrigen gymnasialen Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien mit Migrationserfahrungen nicht während des Überganges, sondern bereits davor entsteht (vgl. ebd.: 193f.; verweisen auf Gresch/Becker).

Nimmt man diese Befunde zusammen, wird man wohl kaum durch individuelle Bearbeitung die geforderte Annäherung schulischer Leistungen von Kindern mit unterschiedlich gegebenen Bezügen zu eigener oder (groß)elterlicher Migration erzielen, sondern durch verstärkte Analyse und anschließende Änderung struktureller und sozialer Bedingungen.

Sprache in der Schule

Die Bildungsnachteile von MigrantInnen thematisieren auch Paetsch et al. Im Rückgriff auf Daten der PISA-Erhebung stellen sie dar:

»Im Bereich Lesen etwa lagen die Leistungsnachteile in PISA 2009 bei 62 Punkten auf der Kompetenzskala für die erste Generation (Schülerin bzw. Schüler und Eltern zugewandert) und bei 57 Punkten für die zweite Generation (Schülerin bzw. Schüler in

Deutschland geboren, Eltern zugewandert). Dies entspricht in etwa dem Lernfortschritt, der durchschnittlich in eineinhalb Jahren erreicht wird.« (Paetsch et al. 2014: 316)

Ähnliches wird bereits für den Grundschulbereich ausgemacht (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Genese solcher Nachteile legen statistische Auswertungen auch für diese AutorInnen den Schluss nahe, dass bei der Entstehung ethnischer Differenzen dieselben »Mechanismen« (ebd.) wirken wie bei der Genese sozialer Ungleichheit. Mithilfe weiterer Analysen wird gefolgert, dass solche Ungleichheiten auf Momente verweisen, »die zu einem erheblichen Teil auf die Umgangssprache in der Familie zurückgeführt werden können.« (Ebd.) Insgesamt wird dies als »Mangel an Lerngelegenheiten zum Kompetenzerwerb in der Verkehrs- und Instruktionssprache« (ebd.: 317) verstanden.

Eine solche Ergebnislage bietet Hinweise für die Ableitung von Handlungsalternativen, doch muss zunächst deren Ursachen-Wirkungs-Rekonstruktion näher in Augenschein genommen werden. Es zeigt sich, dass die »Verkehrs- und Instruktionssprache« offenkundig hohen Stellenwert bei der Vermittlung in schulischem Lernen und dem Erzielen von Bildungserfolg hat. Dies macht wiederum deutlich, wie relevant die – spezifische Form von – Sprache in diesem Kontext ist. Daraus kann tatsächlich gefolgert werden, Familien allgemein und somit eben auch migrantische müssten sich einer solchen instruktiven Sprache vermehrt befleißigen. Man könnte mit diesen Befunden indes auch noch weiter reichende Änderungen einleiten, etwa indem die Besonderheit dieser Sprachgestalt reflexiv genutzt wird. Dies könnte zur Folge haben, unterschiedliche sprachliche (und nonverbale) Kommunikationsmuster für die »schulische Instruktion« zu etablieren. Geschehen kann dies z.B. durch breiter genutzte Mehrsprachigkeit im Unterricht, zumal eine solche auf die allgemeine Unterstützung durch Eltern aus migrantischen Milieus zählen kann, wie die repräsentative Studie von Barz et al. zeigen konnte:

»Die Beherrschung der deutschen Sprache gilt in allen Milieus als wichtige Grundvoraussetzung für das Leben in Deutschland. Andererseits wird Mehrsprachigkeit in allen Milieus befürwortet, lediglich die Gewichtung der einzelnen Sprachen variiert.« (Barz et al. 2015: 9)⁴

4 | Für die Migration in europäische Räume gilt: »Studien zeigen, dass Migrantinnen und Migranten die Wichtigkeit der umgebenden Mehrheitssprache nicht in Frage stellen. [...] Persönliche (oder private) Mehrsprachigkeit und öffentliche Einsprachigkeit sind in der Einwanderungsgesellschaft offenbar zwei Seiten einer Medaille. Eine komplexe sprachliche Lage ist mithin der ›Normalfall‹ in Gesellschaften wie der deutschen, und es ist zu erwarten, dass dies auch in Zukunft so sein wird. Ratsam ist, dass sich Institutionen der Erziehung, Bildung und sozialen Arbeit möglichst entspannt mit den Folgen dieser Realität auseinandersetzen.« (Gogolin 2015: 294).

Nach den Befunden zur Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationsbezügen sollte diese Mehrsprachigkeit zudem in der Elternarbeit erfolgen. Ein weiterer Kompensationsfaktor anstelle der exkludierenden Praxis des »monolingualen Habitus« (Gogolin 2008; vgl. auch Gomolla/Radtke 2009: 268) in der Schule könnte mit einem verstärkt selbstregulierenden und selbstbestimmten Bildungskonzept angezielt werden, das als solches gerade durch seine Subversion verkehrsbedingter Normalinstruktion ein reichhaltigeres und insofern keineswegs allein für migrantische Kinder und Jugendliche stärker inklusives vielfältige Kommunikations- und Bildungsfelder eröffnet. Dabei muss die verbale Instruktion keineswegs ausfallen – ein solches Missverständnis sprachlich-struktureller Inklusion wäre sicher kontraproduktiv –, doch sind die Kommunikationswege so weit und so gangbar zu gestalten, dass möglichst auch in dieser Hinsicht »kein Kind zurückgelassen«⁵ wird.

Insgesamt identifizieren Paetsch et al. – hier zunächst für die Relevanz des Kita-Besuchs – besondere förderliche Bedingungen, nämlich »regelmäßigen Zugang zur deutschen Sprache und zu einer anregenden Lernumgebung« (Paetsch et al. 2014: 321). Dies lässt sich in anderer Hinsicht für Schulen und anschließende Lernarrangements realisieren. Insofern gilt umso mehr, gerade durch die zuvor beschriebenen mehrgleisigen Kommunikationspfade eine sprachliche »literacy« zu befördern, die sich auch der »Verkehrs- und Instruktionssprache« zielorientiert annähert:

»Die Sprache des Einwanderungslandes in Wort und Schrift kompetent zu beherrschen, muss unabhängig von kulturellen und sprachlichen Herkunftsbedingungen in der zweiten Generation der Einwandererfamilien gelingen. Genau an dieser Anforderung wird man das deutsche Bildungssystem zu messen haben.« (Heimken 2015: 307)

Ein solches Zugehen auf die Vermittlung von Bildung und Unterstützung von Bildungserfolgen wiederum ist insbesondere strukturell zu befördern und vor dem Hintergrund der hier dargelegten Zusammenhänge von sich offenkundig in ihrer Wirkung benachteiligend auswirkenden Faktoren im Schulsystem zu realisieren.

»Wo immer Jugendliche aufgrund ihres Migrationshintergrunds im Schulsystem schlechter bewertet und dadurch benachteiligt sind, kann die mangelnde Bildungsbereitschaft nicht als Rechtfertigung dienen. [...] Die Praxis, nach der die Vermittlung von Sprachkompetenz von Lehrenden als Bringschuld familialer Sozialisation verstanden wird, muss aufhören.« (Ebd.: 311)

5 | Vgl. z.B. die Arbeit zu sog. Kommunalen Präventionsketten in NRW unter dem gleichlautenden Label.

Auch die bereits erwähnten jüngeren Erkenntnisse zur Bildungsaspiration von migrantischen Familien können abermals weiter reichende Perspektiven eröffnen. Denn es ist eben nicht allein die Sprache, die ausgrenzt oder Menschen dazu verleitet, sich auszugrenzen, sondern es sind (mindestens auch) Machtgefälle, die ihre Wirkung zeigen:

»Als ein Ergebnis der deutschen Teilstudie wurde hinsichtlich der Elternbeiräte festgestellt, dass nicht nur, wie oft vermutet, die Sprache, d. h. hier die eingeschränkten Deutschkenntnisse, der Elternpartizipation im Wege stehen, vielmehr beeinflusst das asymmetrische Machtgefälle zwischen den Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und den Migrantinnen und Migranten die Bereitschaft, sich aktiv zu engagieren.« (Ruokonen-Engler 2015: 329; verweist auf Kontos et al.)

Darüber hinaus werden als weitere exkludierende und marginalisierende Momente der Schulkultur deutlich losgelöst von schlicht individuellen Entscheidungen Aspekte einer »Willkommenskultur des Schulsystems« ausgewiesen, die insbesondere aus der Verschränkung von Sprachkenntnissen und sozialer Schichtung herrühren (vgl. ebd.: 333).

Vor diesem Hintergrund ist deutlich von solchen exkludierenden Arbeitsformen abzuraten. Dazu zählen einerseits die erwähnten Asymmetrien im Verhältnis zu den Eltern. Ähnliches kann auch für das Verhältnis zu den SchülerInnen selbst sowie zu Eltern anderer Milieus und Subgruppen gelten. Ausschließende Unterrichtsformen wie beispielsweise sog. Vorbereitungs- oder »Migrationsklassen« werden anstelle des Besuchs des regulären, aber nunmehr inklusiv konzipierten Unterrichts in Frage gestellt (vgl. Bosch-Stiftung/SVR 2016: 25). Dass mit einer solchen Forderung nur wenige Fragen geklärt, aber viele strukturelle Herausforderungen neu aufgeworfen werden, ist naheliegend und soll im weiteren Verlauf der hier vorgestellten Überlegungen noch ausführlicher zur Sprache kommen (vgl. Kapitel 4.2 und 5).

Geflüchtete in der Schule

Für die Situation von Geflüchteten im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem liegen bislang nur wenige gesicherte Erkenntnisse vor. Ganz allgemein lässt sich demzufolge für Bildung von Geflüchteten⁶ erkennen:

»Quantitativ basierte Gesamtüberblicke zu Flüchtlingen an allgemeinbildenden Schulen fehlen [...]. Zwar lässt sich die Zahl der minderjährigen Asylsuchenden bundesweit beziffern, es existieren jedoch keine Zahlen darüber, wie viele davon an welchen Schu-

6 | Für einen umfänglichen Überblick über den Forschungsstand zur Situation von Geflüchteten in Bildung und Ausbildung vgl. Bosch-Stiftung/SVR 2016: 23ff.

len in welchem Bundesland einen Platz haben [...]» (Bosch-Stiftung/SVR 2016: 25; verweist u.a. auf Massumi et al.)

Dass in Folge von Krisen in den Herkunftsländern, Unterschieden in den Bildungssystemen, den persönlichen Belastungen und dem zeitlichen Aufwand der Flucht, aber auch den mitunter länger andauernden Asylverfahren weitere Unterbrechungen in den Bildungskarrieren der geflüchteten Kinder und Jugendlichen auszumachen sind, ist naheliegend. Insofern sind für die Schulangebote von jungen Menschen mit eigenen Fluchterfahrungen neben den bereits erwähnten sprachlichen und sozialen Differenzierungen auch weitere Anpassungen des Bildungssystems vonnöten, um vor dem Hintergrund der hier benannten empirischen Befunde inklusive Konzepte zu entwickeln, die ihrerseits den langfristigen Bildungsprozess und -erfolg von Geflüchteten wahrscheinlicher werden lassen.

Stigmatisierung sozialer Räume

Schließlich sollen die bereits erwähnten sozialen Räume angesichts der Fragen von Migration nochmals berücksichtigt werden. So heißt es:

»In Agglomerationsräumen und in einzelnen Stadtquartieren erscheinen die – oftmals mit Dominanzverhältnissen assoziierten – Begriffe von der Mehrheits- und der Minderheitsgesellschaft obsolet. Auch die Wahrnehmung von Kindern mit Migrationshintergrund als ›Fremde‹ und ›Andere‹ mutet eigenartig an angesichts der Tatsache, dass neun von zehn dieser Mädchen und Jungen in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und dass sieben von ihnen die deutsche Staatsbürgerschaft haben.« (Cinar et al. 2013: 288)

Werden aber, wie vorliegend, zugleich auch Prozesse von Scheitern, Marginalisierung und Benachteiligung empirisch nachgewiesen, kann die Ursache wohl nicht mehr allein darin liegen, dass diese Kinder und Jugendlichen doch so gleich seien – sie sind, offenkundig in einer anderen Hinsicht, gerade nicht denen gleich, die als die »Mehrheit« aufgefasst werden. Dabei sprechen insbesondere die oben ebenfalls erwähnten Schul(leistungs)studien und deren Analysen dafür, dass dies nicht individualisiert erklärt werden kann, sondern dass weit eher organisationale Exklusions- und evtl. weitere Labeling-Prozesse anzunehmen sind. Insofern gilt es nunmehr, »eventuelle Diskriminierungen aufzudecken« (ebd.: 297).

Anstelle einer Dichotomisierung durch die Verwendung des ethnisierenden Begriffs ›Migrationshintergrund‹ (vgl. Laros 2015: 42) sollte von daher zunächst die »Bedeutung sozialräumlicher Gelegenheitsstrukturen« (Cinar et al. 2013: 300) anderweitig gerahmt werden – etwa als »sekundäre Quartiereffekte«, die sich durch Stigmatisierung von Wohngebieten auch auf deren BewohnerInnen

auswirken (vgl. Böhmer/Blume 2016). Damit könnte gezeigt werden, dass auch sozialräumliche Netzwerke in extern stigmatisierten Quartieren einer Stigmatisierung unterworfen werden, sodass die BewohnerInnen jener Stadtteile einer gleich mehrfachen Exklusion – nunmehr als ›Menschen mit Migrationshintergrund‹, als BewohnerInnen eines stigmatisierten Quartiers und nicht selten als schulisch Deklassierte kategorisiert werden (vgl. ferner SVR 2013: 13ff.).

Insofern müssen solche sozialräumlichen Ergänzungen der Analysen von Exklusionen im Schulalltag berücksichtigt werden, wenn nach Optimierungsmöglichkeiten für die Bildungserfolge und daraus resultierend für die alltägliche Lebensführung von Geflüchteten gefragt wird.

3.2.3 MigrantInnen im Übergang in Ausbildung

Neben der Situation im Bildungssystem soll ein zweiter Sektor der Bildung von MigrantInnen in den Blick genommen werden, um auf diese Weise Rückschlüsse auf die Bildungsarbeit mit Geflüchteten ziehen zu können. Für diesen zweiten Sektor, den Übergang Schule/Ausbildung, ist ganz allgemein festzustellen, dass sich einige markante Differenzen zwischen Menschen mit und ohne innerfamiliärem Bezug zu Migration ausmachen lassen.

Unterschiede der Ausbildungszugänge

Für den Ausbildungsmarkt sind die Prognosen gegenwärtig nicht sonderlich optimistisch, insbesondere hinsichtlich der Passungsprobleme allgemein sowie den spezifischen Diskriminierungserfahrungen, denen sich gerade Jugendliche aus Migrationsbezügen ausgesetzt sehen (vgl. SVR 2014: 7; ferner Kapitel 3.1.2) Dies bedeutet nach Auffassung der AutorInnen:

»Schon beim Übergang von der Schule in die berufliche Bildung, der ersten Stufe zum Eintritt in den Arbeitsmarkt, wird die Basis dafür gelegt, dass Personen mit Migrationshintergrund später eine geringere Beschäftigungsquote aufweisen.« (Ebd.: 9)

Die aktuellen Daten zum Übergang von Jugendlichen mit Migrationserfahrungen oder mit ausländischer Staatsangehörigkeit sind keineswegs problemlos. So waren unter den AltbewerberInnen für einen Ausbildungsplatz im Jahr 2014 mit 26% ebenso viele Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund vertreten wie in den sonstigen Gruppierungen (vgl. BIBB 2015: 81). Doch machte der Anteil der allgemeinen BewerberInnen ›mit Migrationshintergrund‹ im Jahr 2014 ebenso 26% aus, während der Anteil derjenigen mit ausländischer Staatsangehörigkeit bei lediglich 12,6% lag (vgl. ebd.: 85). Zudem waren ›Jugendliche mit

Migrationshintergrund⁷ durchschnittlich älter als diejenigen ohne diesen Hintergrund und ihr bis dahin erworbener Bildungsabschluss war schlechter, kaum jedoch die Schulnoten – mit Ausnahme der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. ebd.). Bloß 45% dieser ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ (gegen 61% derjenigen ohne einen solchen Hintergrund) mündeten »in eine vollqualifizierende Ausbildung« (ebd.) ein.

Unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule besuchen ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ signifikant häufiger eine berufliche Schule, die ihnen einen besseren Schulabschluss gestattet, als jene der Vergleichsgruppe ohne familiäre Migrationsbezüge (15% zu 11%; vgl. ebd.: 98). Am Ende der Schullaufbahn verfügen 41% der ›Menschen mit Migrationshintergrund‹ maximal über einen Hauptschulabschluss, aber bloß 27% ohne einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Auch will die Einmündung in eine betriebliche Ausbildung gerade jenen Jugendlichen, für die ein Migrationshintergrund disponiert wurde, nicht sonderlich gut gelingen:

»Wird allerdings nach dem Schulabschluss differenziert, so zeigen sich deutlich schlechtere Übergangsverläufe ausschließlich für nicht-studienberechtigte Jugendliche mit Migrationshintergrund: Von ihnen nehmen 66% innerhalb von 3 Jahren eine betriebliche Ausbildung auf, gegenüber 79% der vergleichbaren Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.« (Ebd.: 100)

Für jene mit Studienberechtigung liegen die Einmündungsquoten in die betriebliche Ausbildung weit höher (91% innerhalb von drei Jahren; vgl. ebd.), doch muss in diesem Zusammenhang nach der Bewertung einer solchen Quote gefragt werden, da gerade diese schulisch hoch Qualifizierten ein ebenfalls höher qualifizierendes Studium offenkundig nicht aufnehmen. Die allgemeinen Befunde für migrantische Jugendliche stimmen also kaum optimistisch. Dies gilt umso mehr, als sie gleich in doppelter Weise mit Barrieren auf ihrem Weg in die Berufswelt hinein konfrontiert werden:

7 | Das BIBB definiert dieses Konzept hier abweichend von dem ansonsten im Rückgriff z.B. auf die Statistischen Ämter gebräuchlichen: »Im Rahmen der BA/BIBB-Bewerbefragung 2014 wurde der Migrationshintergrund wie folgt definiert: Bewerber/-innen, die in Deutschland geboren wurden und alleine die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen und ausschließlich Deutsch als Muttersprache gelernt hatten, wurden als Deutsche ohne Migrationshintergrund eingeordnet; für alle anderen wurde von einem Migrationshintergrund ausgegangen.« (BIBB 2015: 84; vgl. die davon wiederum abweichende Definition für die oben im folgenden Abschnitt referierte BIBB-Übergangsstudie 2011 ebd.: 98).

»Gegenwärtig ist die berufliche Integration durch Ausbildung für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss und ausländische Jugendliche, deren Ausbildungsintegration selbst bei gleichem Schulabschluss noch einmal deutlich ungünstiger verläuft als bei deutschen Jugendlichen, in doppelter Weise unzulänglich: zum einen beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung, zum anderen, wenn der Einstieg in eine Ausbildung gelungen ist.« (Baethge/Wieck 2014: 18)

Insofern kann mit der hier vorgelegten Darstellung lediglich eine der Grenzmarkierungen für Jugendliche, denen familiäre Migrationsbezüge attestiert werden, dargestellt werden. In der beruflichen Praxis hingegen werden sie mit weitaus größeren Herausforderungen konfrontiert, die zu bewältigen eine ausgesprochen hohe und von der fortgesetzten Gefahr des Scheiterns begleitete Belastung darstellen kann.

Sprache im Übergang in Ausbildung

Moderne Gesellschaften müssen sich mit einer Realität der Super-Diversität, der ›Vervielfältigung von Vielfalt‹ in Einwanderungsländern also, auseinandersetzen, wobei dieses Konzept keineswegs nur sprachliche Differenzen markiert (vgl. Gogolin 2015: 292; zum Einwanderungsland Deutschland vgl. zu dem Heimken 2015: 306). Daraus resultiert eine spezifische Verbindung von Sprachkompetenzen und Arbeitsmarktintegration, auf die Brenke aufmerksam macht:

»Zuwanderer mit ›guten‹ Deutschkenntnissen weisen eine um neun Prozent höhere Wahrscheinlichkeit auf, erwerbstätig zu sein, als Personen mit schlechten Sprachkenntnissen. Bei den Zuwanderern mit ›sehr guten‹ Deutschkenntnissen ist die Wahrscheinlichkeit um 15 Prozent höher.« (Brenke 2015: 877 FN; verweist auf Brücker et al.)

Werden diese Hinweise auf den Übergang in die ausbildungsgetragene Arbeitsmarktintegration ausgeweitet, so liegt nahe, dass auch diesbezüglich weitere sprachlich differenzierte und sensible Konzepte der Einmündung in die Ausbildung realisiert werden sollten. Dass dies nicht schlicht mit einer individualisierenden Optimierung der Ausbildungsinteressierten verbunden werden kann, sondern darüber hinaus strukturelle und organisationale Konsequenzen nahelegt, wurde bereits im Hinblick auf die Schulbildung (vgl. Kapitel 3.2.2) dargestellt und soll hier erneut artikuliert werden.

Geflüchtete im Übergang in Ausbildung

Für junge Menschen mit Fluchterfahrungen und daraus resultierend häufig unsicherem Aufenthaltsstatus liegen bislang kaum einschlägige und systematische Forschungsbefunde zum Übergang in die Ausbildung vor (vgl. Bosch-Stiftung/SVR 2016: 45). Wie es sich derzeit mit den Qualifikationsniveaus

der Geflüchteten verhält, kann z.B. auch die Bundesregierung nicht darlegen, macht indes auf die zeitlich wie hinsichtlich der vorzufindenden Vorqualifikationen hoch komplexe Gesamtlage aufmerksam:

»Zur Qualifikationsstruktur der Asylbewerber und Flüchtlinge in Deutschland liegen der Bundesregierung keine repräsentativen Angaben vor. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass innerhalb der Gruppe der Flüchtlinge sich die Herkunftsländer in der Gewichtung ändern und auch die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten innerhalb eines Herkunftslandes einer Änderung unterliegt.« (Bundesregierung 2015a: 2)

Doch scheint der Weg hinein in v.a. betriebliche Ausbildung auch bislang schon für Geflüchtete nicht sonderlich offen und einladend gewesen zu sein:

»Zentrale Befunde im Hinblick auf Bildungsgänge zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit prekärem Aufenthaltsstatus bisher aufgrund rechtlicher Regelungen und Erschwernisse kaum Chancen auf eine betriebliche Ausbildung hatten [...], so dass schulische Ausbildung häufig die einzige Option darstellte.« (Bosch-Stiftung/SVR 2016: 26; verweisen auf Niedrig)

Anstelle der betrieblichen Ausbildung konnten weit eher Praktika oder überbetriebliche Sonderausbildungen aufgenommen werden (vgl. ebd.: 27). Doch könnten evtl. im Bereich non-formaler Ressourcen noch Funde aufgetan werden, etwa im Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten von Menschen aus mehrsprachigen Regionen (vgl. ebd.: 51).

Allgemein scheint es sehr geboten, gerade für Geflüchtete besondere Zugänge in Ausbildung zu eröffnen:

»Da die Bildungs- und Berufsausbildungsbiografien der jungen Menschen durch Flucht und Krisen im Herkunftsland häufig von Unterbrechungen geprägt sind, ist es notwendig, die Altersgrenzen beim Zugang zu geförderten Ausbildungsangeboten zu flexibilisieren.« (BJK 2016: 9)

Auch sollten die eingesetzten Fachkräfte ebenso wie die Dienste und Einrichtungen hinreichend transkulturelle und krisenintervenierende Kompetenzen aufweisen, um geflüchtete Menschen begleiten und in kritischen Phasen den Erfolg der Ausbildung zumindest unterstützen zu können.

Dass dabei nicht nur zusätzliche Kosten (etwa für die Weiterqualifizierung von angemessen ausgebildetem Personal, für Infrastruktur etc.) anfallen, machen aktuelle Modellrechnungen deutlich, in denen trotz aller Sozialtransfers und der Ausgaben für Bildung bereits binnen vier Jahren positive Effekte erzielt werden:

»Mittel- bis langfristig übertreffen die positiven Effekte des erweiterten Arbeitskräftepotenzials, des Nachfrageimpulses durch die öffentlichen Investitionen und den zusätzlichen Konsum die kurzfristigen Kosten. Nach Berechnungen des DIW kann dieser Punkt in einem realistischen Szenario im Jahr 2020 erreicht werden.« (BMAS 2015: 15)

Dabei wird deutlich, wie wichtig gerade eine kluge und auf langfristige Erfolge angelegte Bildungspolitik und -arbeit ist:

»Auch die Nachkommen der heute bei uns lebenden Ausländer werden den Sozialstaat sehr wahrscheinlich nicht belasten – unter der Voraussetzung, dass Bildungsaufstiege in einer realistischen Größenordnung gelingen; weitere, wirksame integrationspolitische Interventionen dürften sich für den Staat gut rechnen.« (Bonin 2014: 7)

Im Hinblick auf die gegenwärtig als Geflüchtete nach Deutschland Kommenden muss jedoch zunächst attestiert werden, dass sich zumindest die Beschäftigungsquote keineswegs optimal darstellt:

»Nach den Angaben der IAB-SOEP-Migrationsstichprobe sind langfristig rund 55 Prozent der Personen, die als Asylbewerber und Flüchtlinge nach Deutschland gekommen und dort verblieben sind, erwerbstätig. Dies ist deutlich weniger als etwa bei Personen, die aus Drittstaaten gekommen sind und einen Aufenthaltstitel zu Erwerbszwecken erhalten haben oder bei Staatsbürgern aus den Mitgliedsstaaten der EU (jeweils rund 75 Prozent).« (IAB 2015a: 10)

Daraus folgt – gerade angesichts der bislang angeführten Forschungserträge – zunächst ein deutliches Signal für die Notwendigkeit, auch für den Übergang in Ausbildung als den ersten nachschulischen Schritt in die Erwerbstätigkeit, dass individuelle, organisationale, strukturelle und diese zielführend synchronisierende politische Maßnahmen vonnöten sind, um eher die gewünschten »Bildungsaufstiege in einer realistischen Größenordnung gelingen« zu lassen.

Insgesamt indes muss einer schlicht arbeitsmarktbezogenen und dabei einem Kosten-Nutzen-Kalkül folgenden Haltung skeptisch gegenübergetreten werden. So machen Zick und Klein deutlich:

»Das Credo, Menschen, die aus welchen Gründen auch immer Asyl und eine neue Heimat suchen, nach ihren Kompetenzen, ihrer Leistungs- und Anpassungsfähigkeit zu beurteilen, fand in der Öffentlichkeit großen Anklang und verband die Debatte in Deutschland mit der europäischen Debatte über Immigrationskriterien.« (Zick/Klein 2014: 147)

Anstelle eines solchen »Menschen taxierenden Credos« dürften sich gerade für die im Zusammenhang mit der Fluchtdebatte immer wieder ins Feld geführte »Werte«-Frage ergeben, dass die politischen, sozialen und individuellen

Maßstäbe für ein Zusammenleben in Super-Diversität kaum auf schlichte ökonomische Nutzbarkeit von Individuen abstellen können. Diesbezüglich bilden insbesondere jene Bildungsaspekte, die bereits erarbeitet wurden (vgl. Kapitel 2.1), ein wertvolles Korrektiv. Inwieweit sich also gängige und dabei nicht zwingend eingängige Diskursformationen bildungstheoretisch unterlaufen und somit subversiv reformulieren lassen, sollen die nun anschließenden Abschnitte zumindest in einem ersten Zugang eröffnen.

