



Übergangs- und  
Bewältigungsforschung

Axel Pohl

# Konstruktionen von »Ethnizität« und »Benachteiligung«

Eine international vergleichende  
Untersuchung von Unterstützungs-  
systemen im Übergang Schule – Beruf

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Pohl, Konstruktionen von „Ethnizität“ und „Benachteiligung“, ISBN 978-3-7799-3231-4

© 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3231-4>

# Kapitel 1

## Einleitung: Forschungsanlässe, Fragestellung, Vorgehensweise und Aufbau der Studie

In der vorliegenden Studie untersuche ich die Unterstützungssysteme für bildungsbenachteiligte Jugendliche in England und Frankreich, weil ich herausfinden möchte, wie „Ethnizität“ als soziale Differenz im jeweiligen Kontext konstruiert wird. Dabei geht es mir darum zu zeigen, wie die Strukturen sozialer Ungleichheit im Übergang in die Arbeitswelt mit den institutionellen Arrangements, den Diskursen und den Praxen der Übergangssysteme verwoben sind.

### 1.1 Forschungsanlässe. Die Genese einer Fragestellung

Ausgangspunkt und Anlass für diese Untersuchung sind Beobachtungen zu den spezifischen Bezugnahmen auf Ungleichheit und Kultur, Herkunft und Ethnizität in bildungs- und sozialpolitischen Begründungszusammenhängen in der Bundesrepublik, die unter dem Schlagwort „Ethnisierung der Unterschicht“ oder „Ethnisierung des Sozialen“ (vgl. Bommes/Scherr 1991; Gutiérrez Rodríguez 2003; für Frankreich: Boubeker 2003) Eingang in sozialpädagogische Diskurse gefunden haben (Heite u. a. 2007; Goetze 2008; Ramírez-Rodríguez/Dohmen 2010). Kern dieser Argumentationen ist, dass ethnisch, national oder kulturell kodierte Differenzen einerseits „alte“ Ungleichheitslinien beim Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen überlagern und andererseits verstärkt zur Deutung der Entstehung sozialer Ungleichheit herangezogen werden. Meine Studie greift dies auf und stellt die Frage nach der Herstellung und Bedeutung von natio-ethno-kulturellen Differenzen in den Maßnahmen zur Unterstützung von jungen Frauen und Männern im Übergang Schule – Beruf als einem der zentralen Mechanismen zum Ausgleich von bildungsbedingten Benachteiligungen.

Die Fragestellung dieser Untersuchung entstand in der Folge einer Reihe von europäisch-vergleichenden Studien, an denen ich in den letzten 15 Jahren beteiligt war. Zunächst sind hier grundlegende Arbeiten entstanden, die

das konzeptionelle Rüstzeug für diese Studie bilden: Untersuchungen zum Zusammenhang von Strukturen des Übergangssystems mit wohlfahrtsstaatlichen Rahmungen (Walther u. a. 2002), zum internationalen Vergleich von Unterstützungsmaßnahmen im Übergang (Walther/Pohl 2005) und zur Entwicklung des Übergangssystems in Deutschland (Stauber u. a. 2007) bilden den konzeptionellen Rahmen, auf dem die vorliegende Studie aufbaut.

Unmittelbarer Vorläufer zu dieser Studie ist das europäische Forschungsprojekt „UP2YOUTH – Jugend als Akteur sozialen Wandels“ (vgl. Pohl u. a. 2011). In Anlehnung an die Diagnosen der Entgrenzung von Jugend und der Entstandardisierung von Übergängen zum Erwachsensein nahm das Projekt drei Themenbereiche in den Blick, die traditionell den Erwachsenenstatus ausmachen und deshalb als Richtungen einer „gelingenden“ Bewältigung der Jugendphase gelten: Übergänge Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Arbeit, Familie (unter dem Aspekt des Übergangs in Elternschaft) und Staatsbürgerstatus (unter dem Aspekt der Partizipation Jugendlicher).

Eine meiner Aufgaben im Projekt war die Koordination der Arbeitsgruppe zu Übergängen Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Arbeit. An dieser waren Forschungsteams aus Portugal, Spanien, Finnland, Dänemark und Deutschland beteiligt und es wurde neben dem Fehlen eigener Empirie als großer Mangel erlebt, dass die „großen“ Einwanderungsstaaten Frankreich und Großbritannien nicht Teil der Analyse sind. Diese beiden Lücken schließt nun die vorliegende Studie<sup>1</sup>.

## 1.2 Fragestellung und Ziel der Untersuchung

Junge Frauen und Männer aus eingewanderten Familien sind in Deutschland in allen sozialstrukturellen Dimensionen des Eintritts in das Erwerbsleben gegenüber jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund im Nachteil. Ihre Schulleistungen und -abschlüsse sind im Schnitt niedriger (PISA 2006; Stanat/Christensen 2006), ihre Beteiligungsquote an betrieblichen und schulischen Berufsausbildungen ist geringer und der Anteil derer, die ohne eine berufliche Qualifikation bleiben, ist höher (Troltsch 2000; Wagner 2005; Uhly/Granato 2006). Insgesamt verweisen die statistischen Daten – neben einer höheren allgemeinen Einkommensarmut (Tucci/Wagner 2005: 82) – auf eine erheblich schlechtere Ausgangsposition beim Erwerb von Bildungstiteln und von Positionen im Erwerbssystem. Sie sind in

---

1 Als Vorarbeiten konkret nutzbar sind hier die beiden Arbeitspapiere der Arbeitsgruppe zur Konzeption des Vergleichs (Mørch u. a. 2008) als auch das Diskussionspapier (Pohl u. a. 2007), das gruppenübergreifend den Ertrag aus einem Jahr Projektarbeit zusammenträgt sowie der Abschlussbericht (Walther u. a. 2009).

stärkerem Maße auf Bildungs- und Ausbildungsangebote im sogenannten „Parallelsystem“ der Übergangshilfen (Braun 2000) verwiesen, das als dritte Säule neben schulischen und betrieblichen Qualifikationsangeboten inzwischen ungefähr von einem Viertel bis einem Drittel aller SchulabgängerInnen durchlaufen wird (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Die Förderung Bildungsbenachteiligter in Deutschland verfolgt dabei einen primär kompensatorischen Ansatz zum Ausgleich individueller Bildungs- und Sozialisationsdefizite. Dieser steht nicht nur wegen niedriger Erfolgsquoten in der Kritik, sondern auch deshalb, weil er Gefahr läuft, soziale Stigmatisierungen zu verstärken (Solga 2002; Walther/Walter/Pohl 2007). Die wenigen Untersuchungen, die zu diesen Förderangeboten unter dieser Fragestellung vorliegen, konstatieren, dass junge Erwachsene mit Migrationshintergrund weniger von Unterstützungsangeboten profitieren als junge Frauen und Männer ohne Migrationshintergrund (Boos-Nünning 2009; Boos-Nünning/Granato 2008; Dietrich 2005). Sie scheinen – bei aller Vorsicht ob der lückenhaften Datenlage – in allen Angeboten unterrepräsentiert, außer in denen, die für alle obligatorisch sind, wie z.B. im Berufsvorbereitungsjahr (Fülbier 2001; Granato 2012). Die der Aufteilung zugrunde liegenden und sie legitimierenden „Benachteiligten“-Diskurse tendieren dazu, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit den Individuen und ihren individuellen Ausstattungen mit Kompetenzen und Orientierungen zuzuschreiben (Ahmed 2008; Gefßner 2004)<sup>2</sup>. Schon relativ früh nach dem Beginn der Einwanderung in der Phase wirtschaftlichen Wachstums nach dem Zweiten Weltkrieg standen MigrantInnen und ihre Nachfahren in den westeuropäischen Industrieländern im Fokus der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten um soziale Ungleichheit. Mit der Dauer des Aufenthalts von ArbeitsmigrantInnen in Westeuropa rückten immer stärker deren Kinder und damit Fragen des ungleichen Zugangs zum Bildungs- und Beschäftigungssystem in den Mittelpunkt. Dabei hat die soziologische und insbesondere die (sozial-)pädagogische Beschäftigung mit den Folgen der Veränderung der Gesellschaft durch erhöhte Mobilität von Individuen in Deutschland eine lange Tradition, beginnend mit der Ende der 1960er Jahre sich herausbildenden „Ausländerforschung“ und einer „Ausländerpädagogik“. Marxistische Deutungen spielten vor allem anfangs der 1970er Jahre bei der Deutung der Verknüpfung von „ethnisch“ markierter Ungleichheit und ungleich verteilter Lebens- und Bildungschancen eine Rolle (Solomos 2010), wurden aber immer mehr verdrängt von einer Herangehensweise, die verstärkt auf die migrationsbedingten Ausstattungsmerkmale der Einwanderer und ihrer Kin-

---

2 Vgl. die Untersuchung von Pfahl (2011) zu ähnlichen Mechanismen des Lernbehinderungsdiskurses

der abhob (Berger 1990; Radtke 1991). Innerhalb der Sozialpädagogik und angrenzender Disziplinen wie etwa der Soziologie entwickelte sich ein auch im Vergleich etwa zu Frankreich stark ausgeprägter Schwerpunkt bei der Erforschung individueller Prozesse kultureller Assimilation (Angenendt 1992). Dittrich und Radtke (1990) haben sehr früh darauf hingewiesen, dass auch die vermeintlich „wertneutrale“ wissenschaftliche Beschäftigung mit den Folgen der Migration zur Verfestigung rassistischer Ordnungen beitrug, indem sie vielfach unhinterfragt gesellschaftlich gegebene ethnisch-kulturelle Kategorisierungen zur Erklärung von Ungleichheiten heranzog.

Ziel der Untersuchung ist es daher, den Fokus auf die Strukturen statt die Individuen zu richten und über den internationalen Vergleich herauszuarbeiten, wie die in unterschiedlichen Übergangssystemen vorfindbaren institutionellen Arrangements, Diskurse und Praxen mit den Prozessen der Produktion von Differenz zusammenhängen. Als Untersuchungsgegenstände wurden die Übergangssysteme Frankreichs und des Vereinigten Königreichs ausgewählt, da diese sich in unterschiedlichen Dimensionen des Umgangs mit Einwanderern und ethnisch codierten Minoritäten sowie Merkmalen des Übergangs Schule – Beruf systematisch von der Situation in Deutschland unterscheiden, während sie sich in anderen ähneln. Diese Dimensionen werden über einen qualitativen Mehrebenenvergleich erschlossen, der neben umfangreichen literatur- und sekundäranalysegestützten Länderstudien Interviews mit Fachkräften aus Unterstützungsmaßnahmen in Frankreich und England umfasst. Über einen wissenssoziologisch informierten narrativen Interviewansatz werden Praxen und eigentheoretische Reflexionen von Fachkräften rekonstruiert, die zu den herausgearbeiteten Diskurslinien und strukturell-institutionellen Gegebenheiten der Übergangssysteme in Beziehung gesetzt werden.

Als zentraler Fokus der Studie lässt sich formulieren: Die in den strukturellen und institutionellen Ebenen des jeweiligen Übergangssystems geronnenen Mechanismen des Ein- und Ausschlusses über bestimmte Differenz- und Ungleichheitskategorien legen bestimmte Diskurshorizonte für die Praxis in den Unterstützungsmaßnahmen fest. Diese variieren zwischen den jeweiligen Ländern entlang der historisch gewachsenen Bezugnahmen auf Rasse, Ethnie, Kultur oder Herkunft. Theoretisiert werden diese Befunde unter einer anerkennungstheoretisch inspirierten Perspektive, weil sich damit eine Reihe von Schlussfolgerungen für sozialpädagogische Theoriebildung im Bereich der Unterstützung von Bildungsbenachteiligten ziehen lassen. Zum einen ist dies die Frage nach dem Verständnis von sozialer Ungleichheit, das die Produktion von Differenz durch institutionelle Definitions- und Deutungsweisen systematischer in den Blick nimmt als bisher. Zum anderen lässt sich im Hinblick auf die Praxisebene fragen, wie ein Aspekt von professioneller Fachlichkeit im Feld der Unterstützungsmaßnahmen in einer Wei-

se zu verankern ist, der einen reflexiven Umgang mit Differenz und sozialer Ungleichheit möglich macht.

### **1.2.1 Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Bildungsforschung**

Bildungsbenachteiligung wird seit den PISA-Studien zum einen verstärkt unter dem Fokus der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert und zum anderen auch zunehmend unter einer international vergleichenden Perspektive. Während die bildungspolitische Debatte sehr stark auf die Förderung im elementarpädagogischen Bereich fokussiert, bleiben die Folgen von Bildungsbenachteiligung jenseits der Sekundarstufe I vergleichsweise unterbelichtet. Vor dem Hintergrund sich wandelnder und schwieriger werdender Bedingungen beruflicher Integration stellt sich die Frage, inwiefern sozialpolitische und sozialpädagogische Konzepte der Förderung Bildungsbenachteiligter noch angemessen auf die veränderte Lebenswirklichkeit junger Frauen und Männer im Übergang reagieren können. Während bis in die 1990er Jahre Politik und Forschung von einer im europäischen Vergleich günstigen Situation in der Bundesrepublik ausgingen, lag Deutschland, was die Arbeitslosigkeit Jugendlicher betrifft, zwischenzeitlich über dem Durchschnitt aller OECD-Staaten (Rothe/Tinter 2007; Quintini u. a. 2007). Diese Situation hat sich erst in den 2010er Jahren durch die sehr unterschiedlichen Auswirkungen der Banken- und Finanzkrise und begünstigt durch die demographisch bedingt kleineren Abgangsjahrgänge verbessert.

Dennoch gibt es in der Bundesrepublik einen relativ konstanten Anteil junger Menschen, die das Bildungs- und Ausbildungssystem ohne einen berufsqualifizierenden Abschluss verlassen. Dieser liegt nach Berechnungen von BIBB und anderen Forschungseinrichtungen bei etwa 15 Prozent aller jungen Frauen und Männer zwischen 20 und 29 Jahren (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1991; Klemm 1999; Ulrich 2006). Unter diesen jungen Erwachsenen ist der Anteil der jungen Frauen und Männer aus eingewanderten Familien überproportional hoch (Haas/Damelang 2007). Diese jungen Frauen und Männer sind überdurchschnittlich stark von Arbeitslosigkeit betroffen und die vorherrschende Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sieht in der Beseitigung mangelnder beruflicher Qualifikation und anderer Vermittlungshemmnisse eines der vorrangigen Politikziele. Entsprechend ist die Mehrzahl sozial- und bildungspolitischer Programme auf Beseitigung individueller Defizite ausgerichtet. Kritische Stimmen sprechen in dieser Hinsicht von einer einseitigen Normalarbeitsfixierung der einschlägigen bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Programme bei gleichzeitig individualisierender Zuschreibung von Ursachen (Galuske 1998;

Krafeld 2000<sup>3</sup>). In Bezug auf die Situation von jungen Frauen und Männern „mit Migrationshintergrund“ herrschen in der öffentlichen wie der fachlichen Debatte neo-assimilationistische Ansätze vor, die die mangelnde sprachliche und kulturelle Anpassung der Einwandererfamilien als Gründe der Bildungsbenachteiligung hervorheben (vgl. die Beiträge in Otto/Schrödter 2006). Diese Untersuchung will deshalb dazu beitragen, herauszufinden, wie sozialpädagogische Praxen im Übergangssystem in Prozesse der „Ethnisierung“ verstrickt sind oder zu einer „Klientelisierung“ bestimmter Gruppen oder Kategorien von Jugendlichen beitragen (vgl. Kamali 2000).

### 1.2.2 Ein Beitrag zur rassismuskritischen Migrationspädagogik

In der Bildungssoziologie herrschen Ansätze vor, die die Produktion von kategorialer Bildungsungleichheit im Rahmen von rational-choice-Modellen als Folgen von Bildungsentscheidungen interpretieren. Dabei werden institutionelle Strukturen vor allem als Kontextbedingungen für individuelle Entscheidungen betrachtet (vgl. Dravenau und Groh-Samberg 2013: 107). Ethnisierende und milieuspezifische Zuschreibungen und deren diskriminierende Wirkungen werden in den klassischen, auf Boudon (1974) und Breen/ Goldthorpe (1997) oder dem Humankapitalmodell von Becker (1993) basierenden Theorien allenfalls als Abweichungen einer meritokratischen, allein auf Leistung abhebenden Norm thematisiert. Soziale Prozesse der ethnischen Ein- und Ausschließung tauchen dadurch vorwiegend als Input-Variablen in Form von unterschiedlichen Kapitalausstattungen der SchülerInnen auf<sup>4</sup>. Entsprechend wird die Erklärungskraft dieser Modelle für die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem als „ernüchternd“ (Diefenbach 2008: 157) eingeschätzt<sup>5</sup>. Das Gleiche gilt für die Relevanz dieser Ergebnisse für die pädagogische Praxis (ebd.: 158). Grundmann u. a. (2008) zeichnen demgegenüber nach, wie sich milieubedingte Unterschiede durch die systematische Auf- oder Abwertung

---

3 Zur Verschärfung dieser Orientierung im Gefolge der Hartz-Reformen der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik: Polutta 2005 und Galuske/Rietzke 2008.

4 Diese Unterschiede werden bei Boudon (1974) dann als „primäre Effekte“ sozialer Herkunft konzeptualisiert, während individuelle Kosten-/Nutzwägungen als „sekundäre Effekte“ gefasst werden. Die „primären Effekte“ werden dabei als objektiv gegeben angenommen. In die Kosten-/Nutzwägungen fließt laut Breen und Goldthorpe (1997) der Stuserhalt als zentrales Motiv ein.

5 Vgl. dagegen die Untersuchung von Cebolla-Boado (2011) für Frankreich, mehr dazu im Kapitel zur Länderstudie Frankreich.

von lebensweltlichen Wissens- und Lernformen durch das Bildungssystem von vornherein als Ein- und Ausschließungsmechanismen betrachten lassen und sich so kulturelle und institutionelle Diskriminierungsprozesse vermischen (Dravenau/Groh-Samberg 2013). Dass dies insbesondere an den Übergängen als „Gelenkstellen“ des Bildungssystems relevant für die Entstehung von Bildungsungleichheit wird, darüber herrscht jedoch weitgehend Einigkeit (vgl. Maaz u. a. 2007: 445). Es wird deutlich, dass es neben der quantitativen Ungleichheitsforschung<sup>6</sup> Ansätze geben muss, die sich eher auf der Meso- und Mikroebene mit den Mechanismen der Herstellung von Differenz in den Institutionen beschäftigen, also mit dem, was Wacquant im Anschluss an Bourdieu die „Praktiken der Unterscheidung“ nennt (Wacquant 2001: 72). Paul Willis' klassische Studie zum Zusammenhang von jugendkulturellen Stilen und der Reproduktion sozialer Ungleichheit „Learning to Labour – How working class kids get working class jobs“ (Willis 1977, dt. 1979) zeigt, wie die Inkompatibilität der Arbeiterkultur mit der Schulkultur zu widerständigem Verhalten einer Gruppe von Jungen aus einer englischen Arbeiterstadt führt, das zu schulischem Scheitern und letztendlich dazu beiträgt, dass die Jugendlichen trotz ihrer symbolischen Ablehnung der Erwachsenenwelt genau in den schlecht bezahlten Jobs ihrer Eltern landen. Anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Studie greift Rizvi (2004) die Figur der „lads“, wie die von Willis untersuchte Gruppe sich selbst bezeichnet, wieder auf und beschreibt die Veränderungen in der britischen Gesellschaft als einen Wandel der Beziehungen zwischen ethnisch oder rassistisch kodierten Mehrheiten und Minderheiten.

Wachsende Mobilität als ein zentraler Aspekt sozialen Wandels wirft den Fokus der Forschung stärker auf die von Rizvi angeführten „new ethnicities“, im deutschen Kontext am adäquatesten als Jugendliche in der Migrationsgesellschaft<sup>7</sup> konzipiert: die Schulen, Milieus und Jobs, die Willis' „lads“ noch als die „ihren“ ansahen und in denen Einwanderer nur als Outsider vorkamen, müssen sich neu definieren und ihr Selbstverständnis neu ausgehandelt werden, ohne dass traditionelle Ungleichheitslinien aufgehoben wären (vgl. Rizvi 2004: 89f.). Clarke (2008) hebt hervor, dass das Besondere

---

6 Ergebnisse dieses Stranges der Bildungssoziologie und der Ungleichheitsforschung können an dieser Stelle nicht vertieft werden. Überblicksarbeiten dazu und zum Ertrag bildungssoziologischer Zugänge bieten exemplarisch Diefenbach (2008) und die Beiträge in Becker und Solga (2012).

7 Der Begriff Migrationsgesellschaft wird hier mit Bezug auf ein Argument von Otto und Schrödter (2006a: 1) bewusst gewählt, um deutlich zu machen, dass es a.) in Abgrenzung zum Begriff „Einwanderungsgesellschaft“ um vielfältige Formen der Wanderung geht und b.) der Fokus auf gesamtgesellschaftlichen Prozessen sozialen Wandels liegt.



daran ist, dass ab den 2000er Jahren alle Krisensituationen Jugendliche sehr viel stärker treffen als Erwachsene und dass in allen Ländern die jugendbezogenen Aspekte unter dem Fokus von „Ethnizität“ diskutiert werden (Clarke 2008: 312). Besonders interessant daran ist die Prämisse, neue Konfigurationen von Struktur und Handeln auch in der Forschung konzeptionell erst noch entwickeln zu müssen, die über die herkömmlichen jugend- und bildungssoziologischen Diskurse zu Differenz hinausgehen (s. o.). Der Wandel der Übergänge in Erwerbsarbeit stellt dazu eine günstige Folie dar, da in dessen soziologischer Analyse Änderungen auf Subjektseite wie die Subjektivierung von Arbeit (Baethge 1991) – verdichtet in der Figur des Arbeitskraftunternehmers (Voß/Pongratz 1998) – und auf Strukturseite der Wandel der Industriegesellschaft bereits vorgedacht sind. Der fundamentale Unterschied zwischen den „new ethnicities“ und Willis’ „lads“ ist, darauf weist Karin Amos in einer aktuellen Zusammenschau der Wirkungsgeschichte von Willis’ Studie hin (Amos 2008: 151f.), dass die „lads“ sich trotz aller schulischen Misserfolge noch auf die Erreichbarkeit eines Normallebenslaufs mit stabiler Erwerbstätigkeit verlassen konnten, während junge Frauen und Männer 25 Jahre später bei anhaltenden schulischen Problemen fürchten müssen, auf Dauer von existenzsichernder Erwerbsarbeit ausgeschlossen zu sein. In diesem Sinne fragt diese Untersuchung nach dem Ungleichheitsbegriff, der in Unterstützungsmaßnahmen für von Ausschluss bedrohte Jugendliche eingewoben ist und der Art und Weise, wie Unterstützungspraxen auf dieses Verständnis Bezug nehmen. Damit soll sie auch einen Beitrag leisten zu einer Ungleichheitsforschung, die sich eher für die Aufsichtung und Überlagerung von ähnlich den im Beispiel der „lads“ genannten Kategorien sowie den Prozessen zu deren Entstehung und Aufrechterhaltung interessiert – und weniger für deren Zerlegung in möglichst zu kontrollierende unabhängige Variablen wie die ätiologisch orientierte Bildungs- und Migrationsforschung.

### **1.2.3 Ein Beitrag zur sozialpädagogischen Übergangsforschung**

Ausgangspunkte der folgenden Überlegungen sind wissenschaftliche Diskurse zur Veränderung der Übergänge in das Erwachsenenalter, die mit dem Konzept „junge Erwachsene“ umschrieben werden können. In der Jugend- und Lebenslaufforschung wird seit den 1980er Jahren die immer schwierigere Abgrenzung zwischen den Lebensphasen zum Anlass genommen, das Konzept „Jugend“ einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Böhnisch u. a. sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Entgrenzung von Jugend“ (2005: 141). Damit ist gemeint, dass Jugend als Lebensphase ange-

sichts des schwieriger werdenden Übergangs in Erwerbsarbeit längst den Charakter eines von gesellschaftlichen Anforderungen entbundenen Moratoriums verloren hat und diese Veränderungen in die Jugendphase in Form von zusätzlichen oder veränderten Bewältigungsanforderungen hineinragen. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass sich Verhaltensweisen und Aspekte von Lebensformen, die zuvor noch als jugendtypisch galten, bei manchen Gruppen bis über das Alter von 25 oder gar 30 Jahren hinaus beobachten lassen. Stauber und Walther (1996; 2013) fassen die genannten Veränderungsprozesse unter dem Begriff „junge Erwachsene“ zusammen, den sie jedoch weniger als Beschreibung einer neuen Lebensphase zwischen Jugend und Erwachsenenstatus verstanden wissen wollen, als vielmehr als ein heuristisches Mittel zur Dekonstruktion von Verschiebungen in den strukturellen Bedingungen des Erwachsenwerdens (vgl. Walther 2008). Das Konzept „junge Erwachsene“ nimmt Strukturverschiebungen in den Blick, die es angebracht erscheinen lassen, von einer eigenständigen Lebensphase mit spezifischen Anforderungen auszugehen: die Strukturverschiebungen am Arbeitsmarkt, in Bildungs- und Ausbildungsprofilen, die Verschiebungen im Geschlechterverhältnis sind hier genauso zu nennen wie die Veränderungen in den Lebensstilen bzw. in den Erfordernissen sozialer Integration aus der Sicht der jungen Frauen und Männer selbst. Beides, die Struktur- wie die Subjektseite, bringt im Zusammenspiel eine neue Kultur individualisierter Lebensbewältigung ohne eindeutiges Orientierungssystem hervor (Stauber/Walther 1996: 210).

Aus dieser so verstandenen Lebenslage ergeben sich eine Reihe neuartiger Anforderungen für die jungen Frauen und Männer. Beispielsweise die Notwendigkeit, sich permanent neu zu orientieren, immer wieder auch Brüche in der eigenen Übergangsbio-graphie sinnvoll zu integrieren oder kreativ mit den Zumutungen des auf Re-Standardisierung ausgelegten Übergangssystems umzugehen (ausführlich bei Stauber/Walther/Pohl 2007). Die Chancen, die aus diesem Wandel erwachsen, werden in vielen jugendsoziologischen Arbeiten kaum bei jungen Männern und Frauen mit Migrationshintergrund gesucht, da diese (häufig pauschal) zu den „ModernisierungsverliererInnen“ gezählt werden (vgl. Heitmeyer u. a. 1997, kritisch dazu: Pinn 1999: 36; Wacquant 2008). In der Jugendforschung wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund lange Zeit als Sondergruppe behandelt – und häufig mit Hinweis auf die Nicht-Vergleichbarkeit ihrer Lebenslage sogar ausgeklammert (vgl. Bommes 1992; Jugendwerk der deutschen Shell 2000, 2002; DJI-Jugendsurvey 2000). Andere Studien subsumieren sie unter einem allgemeinen Jugendbegriff, ohne sich dabei der Konsequenzen für die Konstruktion von theoretischen Annahmen bewusst zu sein (die Kritik zusammenfassend Geisen 2007 sowie Riegel 2004: 36 ff.). Als ein beharrlich wiederkehrender Forschungsanlass für Studien zu Jugendlichen mit Migra-

tionshintergrund werden Phänomene der Kriminalität, Gewaltbereitschaft, Bildung devianter Banden oder religiöser Extremismus herangezogen (stellvertretend: Heitmeyer/Müller/Schröder 1997, kritisch dazu die Beiträge in Bukow/Ottersbach 1999; Überblick bei Geisen 2007). Demgegenüber wird in dieser Studie davon ausgegangen, dass Fragen der Übergangsforschung nicht ohne Bezug auf die Situation in Migrationsgesellschaften gestellt werden können, sondern integraler Bestandteil der Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit der Gestaltung von Übergängen sind.

Mit der Theorie der Übergangsregime – verstanden als Teilsystem umfassenderer Lebenslaufregime – liegt ein konzeptioneller Vorschlag vor, wie die Rolle von (sozial-)pädagogischen Institutionen konzeptionell gefasst werden kann. Wie später noch zu zeigen sein wird, kann die Beschäftigung mit der Frage nach der Reproduktion von „Ethnizität“ und deren Zusammenhang mit je spezifischen „Benachteiligten“-Diskursen dazu beitragen, bestimmte noch wenig ausgearbeitete Aspekte dieses Konzepts weiterzuentwickeln. Dies betrifft vor allem die Frage nach der „kulturellen Dimension“ und der Ebene von Diskursen (Walther 2011b: 260) innerhalb von Übergangs- und Lebenslaufregimen, aber auch die Frage nach den Handlungsspielräumen (sozial-)pädagogischer Praxis.

### 1.3 Aufbau des Buchs

Diese Studie ist wie folgt aufgebaut. Zunächst wird der Stand der vergleichenden Forschung zu „ethnischen“ Ungleichheiten aufgearbeitet (Kapitel 2). Kapitel 3 leitet die zentralen Kategorien der Untersuchung aus einem von der Forschungsfrage gelenkten Überblick über den Stand der Forschung zur Konstruktion von Ethnizität in Übergangssystemen ab und begründet methodologisch die eigene Herangehensweise. Die zentralen Kategorien werden in dieser Studie in Anlehnung an die „sensitizing concepts“ der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1978) verstanden – also eher als Explikation der Forschungsrichtung und Offenlegung und Reflexion der theoretischen Perspektive, mit der ich mich dem Forschungsfeld nähere. Die Balance zwischen theoriegeleitetem Blick einerseits und Offenheit gegenüber dem Feld andererseits ist konstitutiv für den Forschungsansatz. In einem ersten Schritt muss also der Gegenstand der Untersuchung bestimmt und seine Auswahl begründet werden. Dies geschieht in zwei Zugängen. In einem ersten Zugang wird mit Hilfe des Ansatzes der Übergangsregimes erläutert, wie die Unterstützungssysteme für junge Frauen und Männer im Übergang in die Arbeit theoretisch gefasst werden können. Aus einer kritischen Zusammenschau des Leistungsvermögens dieses Ansatzes für die international vergleichende Erziehungswissenschaft werden Desiderata und offene Fragen

formuliert, die den theoretischen Ausgangspunkt der vorliegenden Studie bilden. In einem zweiten Zugang wird das Konzept der Konstruktion von Ethnizität und Benachteiligung im Übergang aus einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorietraditionen entwickelt.

In Kapitel 4 wird dieser Ansatz empirisch gefüllt mit einer Länderstudie zu Frankreichs Übergangssystem, die in Kapitel 5 kontrastiert wird mit Befunden zur Produktion von „Ethnizität“ im Übergangssystem Großbritanniens. Eine Zwischenreflektion stellt die Befunde der beiden Länderstudien gegenüber und zieht Schlüsse für das weitere Vorgehen (Kap. 6). Die Ebene der sozialpädagogischen Praxis in den beiden untersuchten Übergangssystemen wird anhand der Ergebnisse aus in England und Frankreich mit Fachkräften des Übergangssystems geführten Interviews untersucht (Kap. 7). Die Rekonstruktion von Relationen sowohl zwischen den einzelnen Untersuchungsebenen als auch im Vergleich der beiden Übergangssysteme wird resümiert, und in Kapitel 8 werden Schlussfolgerungen sowohl für die sozialpädagogische Theoriebildung als auch für weitere Forschungen gezogen.