

3 Soziale Ungleichheit – Ressourcenausstattung allochthoner und autochthoner Jugendlicher

Das Ziel, das Bedingungsgefüge der Jugendphase allochthoner und autochthoner Heranwachsender zu vergleichen, wirft die Frage nach einer angemessenen Berücksichtigung der verschiedenen Ressourcen auf. Dazu soll im folgenden Kapitel ein theoretischer Rahmen entwickelt werden, der familiäre und personale sowie Merkmale der sozialen Herkunft und kulturelle Ressourcen berücksichtigt. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf die ethnische Zugehörigkeit gelegt. Anders als die vorgenannten Aspekte hat die ethnische Zugehörigkeit als Strukturdimension sozialer Ungleichheit im deutschsprachigen Raum erst spät Eingang in die Wissenschaft gefunden (vgl. Juhasz und Mey 2003). Jedoch macht der Vergleich allochthoner und autochthoner Jugendlicher die Einbindung der ethnischen Zugehörigkeit als Aspekt der sozialen Ungleichheit zu einer zwingenden Notwendigkeit. Mit ihrer Berücksichtigung soll vor allem verhindert werden, dass strukturelle Differenzen auf die ethnische Zugehörigkeit reduziert werden, und damit allein die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit als Ursache für Unterschiede in der Ausgestaltung der Lebensphase Jugend in Betracht gezogen wird. Doch bevor die ethnische Zugehörigkeit als Aspekt der sozialen Ungleichheit eingebunden werden kann, bedarf es der Erläuterung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Verständnisses von sozialer Ungleichheit.

Soziale Ungleichheit

Allgemein wird unter sozialer Ungleichheit die ungleiche Verteilung von wertvollen Gütern verstanden (vgl. Hradil 2001). Soziale Ungleichheit liegt dann vor, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Bedingungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001, 30), so dass sich soziale Ungleichheit in einer spezifischen „Besetzung“ der Sozialstruktur, „in der demographische[n] Grundgliederung der Bevölkerung, [...] der Verteilung zentraler Ressourcen wie Bildung, Einkommen und Beruf, [...] der Gliederung nach Klassen und Schichten, Sozialmilieus und Lebensstilen“ (vgl. Zapf 1989, 101) äußert.³⁹ Mit der Besetzung einer spezifischen Position in der Struktur gehen Unterschiede in den Chancen der Teilhabe und der Umsetzung von Zielen und damit auch mit der Lebensführung einher, wobei soziale Ungleichheit nicht zwangsläufig als negativ oder ungerecht zu bewerten ist. Vielmehr lässt sie sich aufgrund der gesellschaftlichen Differenzierung in modernen Gesellschaften nicht vermeiden (vgl. Meulemann 2002)

³⁹ Eine allgemeine Diskussion dieser Begriffe kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden (vgl. dazu z.B. Hradil 2001, Zerger, 2000; Geißler 1996).

und erfüllt – wegen ihrer gesellschaftlichen Integrationskraft – eine stabilisierende Funktion.⁴⁰ Sie wird jedoch dann als ungerecht empfunden und stellt eine Gefahr für die Stabilität eines gesellschaftlichen Systems dar, wenn beispielsweise gesellschaftliche Positionen vererbt (vgl. Meulemann 2002) oder aufgrund von askriptiven Merkmalen wie dem Geschlecht oder der ethnischen Zugehörigkeit zugewiesen werden.⁴¹

Im Unterschied zu Aspekten der sozialen Ungleichheit, wie Bildung, Einkommen oder Beruf, besteht im Hinblick auf den „Stellenwert“ der ethnischen Zugehörigkeit im Gefüge der sozialen Ungleichheit Unklarheit. Es stellen sich zwei Fragen: 1. Ob es sich bei der ethnischen Zugehörigkeit um eine „vertikale“ oder „horizontale“ Dimension handelt. 2. In welchem Zusammenhang die ethnische Zugehörigkeit mit anderen Aspekten sozialer Ungleichheit steht. Relevanz besitzen diese Fragen zum einen vor dem Hintergrund, dass die vertikale Dimension (Merkmale dieser Dimension wären z.B. der Beruf, die Stellung im Beruf, das Einkommen) einer „besseren“ oder „schlechteren“ Position in der gesellschaftlichen Sozialstruktur entspricht, wohingegen die horizontale Dimension (z. B. Wohnort oder Familienstand) an sich keiner Besser- oder Schlechterstellung entspricht, aber diese höchst wahrscheinlich nach sich ziehen (vgl. Hradil 2001) und somit einen Einfluss auf die Chancen der sozialen Teilhabe haben. Zum anderen besteht die Möglichkeit, dass die ethnische Zugehörigkeit als Aspekt der sozialen Ungleichheit im Zusammenhang mit anderen Merkmalen sozialer Ungleichheit ihre Qualität verändert, die durch eine „einfache“ Einbindung nicht sichtbar werden würde. Daher sind über die „einfachen“ Effekte, also die Frage, was die ethnische Zugehörigkeit über sozialstrukturell und soziokulturell bedingte Differenzen hinaus erklären kann, auch z.B. die Effekte von Interaktionen zwischen ethnischer Herkunft und anderen Ressourcen auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend von Bedeutung.

3.1 Ethnische Zugehörigkeit als Dimension sozialer Ungleichheit

Auf die ambivalente Stellung der ethnischen Herkunft als Dimension der sozialen Ungleichheit verweisen Juhasz und Mey (2003) sowie Weiß et al. (2001). Juhasz und Mey (2003, 54) nehmen an, dass die ethnische Zugehörigkeit als Ungleichheitsdimension zwar in ihrer „Un-

⁴⁰ Bereits 1893 (1977) verweist Durkheim darauf, dass differenzierte Gesellschaften auf Ungleichheit beruhen und soziale Integration nicht durch Ergebnisgleichheit, sondern Ungleichheit gewährleistet wird (in Meulemann 2002). Reziprozität als eine mögliche Form der Integration, die nicht auf Ungleichheit der Mitglieder einer Gesellschaft basiert, kann lediglich innerhalb von einfachen und relativ undifferenzierten Gesellschaften stabilisierend wirken (vgl. Eder 2001).

⁴¹ Dahingestellt sei an dieser Stelle, ob im Sinne von Meulemann (2002) Chancengerechtigkeit als Prinzip der Zuweisung einer Statusposition innerhalb einer Gesellschaft ausreicht. Die Anwendung dieses Prinzips würde voraussetzen, dass die Möglichkeit besteht, Unterschiede zwischen Individuen frühzeitig erkennen und auf diese entsprechend reagieren zu können.

terscheidung zwischen In- und Ausländern bzw. zwischen Gruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft auf einer grundsätzlich anderen Differenzierungslogik beruht als die ökonomisch bedingten Ungleichheiten zwischen unterschiedlichen Klassen bzw. Schichten“, jedoch könne die ethnische Zugehörigkeit nicht ohne vertikale Aspekte sozialer Ungleichheit gedacht werden. Auch bei Weiß et al. (2001) nimmt Ethnizität eine Position „zwischen“ vertikaler und horizontaler Dimension ein. Weiß et al. (2001, 11) fassen den Stellenwert der ethnischen Zugehörigkeit „als primär in der kulturellen Sphäre angesiedelte und dennoch eigenständige und vertikale Dimension sozialer Ungleichheit“, die „stabile und strukturelevante Ungleichheitsrelationen“ hervorrufen kann (Weiß et al. 2001, 14).

Diesen ambivalenten Charakter nimmt die ethnische Zugehörigkeit in nahezu allen Theorien sozialer Ungleichheit ein. In vertikal ausgerichteten Ansätzen wie Schichtmodellen, in denen die ethnische Zugehörigkeit am stärksten (vgl. dazu Fijalkowski 1984; Heckmann 1983; Heckmann 1992; Geißler 1990; Esser 1999; Esser 2001; Hoffmann-Nowotny 1973; Hoffmann-Nowotny 2000) oder in Klassentheorien, in denen die ethnische Zugehörigkeit eher am Rande thematisiert wurde (vgl. z. B. Kreckel 1983),⁴² stellt die ethnische Zugehörigkeit einen vertikalen Aspekt sozialer Ungleichheit dar.⁴³ So wird angenommen, dass hinzuziehende Migranten in der Regel die Aufnahmegesellschaft unterschichten (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973 und 2000), oder dass sie sich aufgrund ihrer Position auf dem Arbeitsmarkt am gesellschaftlichen Rande befinden (vgl. Kreckel 1983 und 1992).⁴⁴

Obwohl im Rahmen dieser Ansätze angenommen wird, dass ein systematischer Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe und der Positionen im System der sozialen Ungleichheit besteht, wird die ethnische Zugehörigkeit im theoretischen Rahmen auf Kultur und/oder Struktur herunter gebrochen (vgl. z.B. Hoffmann-Nowotny 1973; Esser 1999; Kreckel 1983). Diese Vorgehensweise führt dazu, dass die ethnische Zugehörigkeit in letzter Konsequenz auch *empirisch* nicht mehr eingebunden werden kann und „dürfte“. Weder in Schicht- noch in Klassentheorien wird deutlich, welchen Stellenwert die ethnische Zugehörigkeit im theoretischen Modell einnimmt, so dass diese Modelle für die vorliegende Fragestellung keine Anknüpfungsmöglichkeiten bieten können.⁴⁵

⁴² Ursache dafür ist vermutlich die Fokussierung auf den Arbeitsmarkt und auf Nationalstaaten (vgl. Zerger 2000).

⁴³ In seltenen Fällen wird die ethnische Zugehörigkeit im Rahmen von Schichtmodellen auch als horizontale Dimension sozialer Ungleichheit gefasst (vgl. Esser 1999). Dies würde mit einer ethnisch pluralisierten – „multikulturellen“ – Gesellschaft, in der ethnische Gemeinschaften sich hinsichtlich ihrer sozialstrukturellen Verteilung nicht systematisch unterscheiden, einhergehen.

⁴⁴ Bezeichnet wird dies auch als „ethnische Schichtung“ (Esser 1999 und 2001), „ethnische Stratifikation“ (Fijalkowski 1984) oder „neofeudale Schichtung“ (Hoffmann-Nowotny 1973 und 2000).

⁴⁵ Neben dieser Schwierigkeit bestehen weitere Gründe, Klassen- und Schichtmodelle nicht als theoretische Grundlage für den Vergleich allochthoner und autochthoner Jugendlicher zu verwenden. Eines der viel kritisiert-

Aus der Kritik heraus, dass vertikal angelegte Modelle Differenzen beispielsweise in der Ausgestaltung von Lebensphasen nicht mehr in ausreichendem Maße erklären können, sind mehrdimensionale und horizontale Ansätze entwickelt worden (vgl. z. B. Geißler 1990, 94f; Georg 1998).⁴⁶ Der Blick wurde über den „formellen Erwerbsbereich“ hinaus, hin zu einer „Sensibilität für soziokulturelle Aspekte sozialer Ungleichheit“ erweitert (Berger und Hradil 1990, 9).

In diesen Ansätzen, die „neue“ oder horizontale Aspekte sozialer Ungleichheit einbinden, wird davon ausgegangen, dass Menschen zwar grundsätzlich die Freiheit haben, ihren Alltag zu gestalten, jedoch existieren Prägefaktoren wie etwa das Alter, Geschlecht sowie der Familienstand und die ethnische Herkunft, die sich auf die Lebensgestaltung auswirken (vgl. Hradil 2001; Körber 1998; Spellerberg 1996). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass sie die ethnische Zugehörigkeit als horizontales Merkmal fassen, welches quer zu vertikalen Aspekten sozialer Ungleichheit liegt. Damit stellt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ethnischen Gruppe selbst keine Wertigkeit an sich dar, bzw. nehmen Angehörige ethnischer Gruppen nicht per se eine bessere oder schlechtere Rangposition in der Sozialstruktur ein, gleichwohl besteht – wie beispielsweise beim Geschlecht – ein Einfluss auf die Chancen sozialer Teilhabe durch die ethnische Zugehörigkeit.

Eine darüber hinausgehende systematische Einbindung des Aspekts „Ethnie“ in die theoretischen Rahmen bleibt jedoch leider aus, so dass auch Wechselwirkungen mit anderen Aspekten sozialer Ungleichheit nicht präzisiert werden. Dies mag darin begründet sein, dass beispielsweise in der Milieuforschung Ethnie „im Wesentlichen als ergänzende Klassifikation[en] eingeführt und nicht als eigenständige Kategorie[n] sozialer Ungleichheit wahrgenommen“ wird (Weiß et al. 2001, 12).⁴⁷

Ein Ansatz, der die ethnische Zugehörigkeit weder als horizontal noch vertikal fasst, sich aber gleichzeitig durch seine Mehrdimensionalität auszeichnet und für die Untersuchung von Migranten besonders bewährt hat, ist die Kapitaltheorie von Bourdieu (vgl. z.B. Juhasz und Mey, 2003; Imdorf 2005; PISA-Konsortium Deutschland 2001). Die Fokussierung auf das kulturelle Kapital hat diesen Ansatz für die Übertragung auf den Kontext von Eingliederung, bzw. der Beschreibung von Chancenstrukturen von Migranten im deutschsprachigen

ten Probleme von Klassentheorien ist die Rekurrenz auf Arbeit. Jugendliche, die noch nicht den Übergang in den Beruf vollzogen haben, wären ausschließlich über ihre Eltern klassifizierbar, was angesichts der Möglichkeit von sozialer Mobilität der Fragestellung nicht gerecht werden würde.

⁴⁶ Darunter sind beispielsweise Ansätze zur Lebenslage, zum Milieu oder Lebensstil zu verstehen.

⁴⁷ So verweist Körber in seiner Arbeit von 1998 darauf, dass neben Individualisierungsprozessen Herkunft, Sprache, Kultur und der rechtliche Status neue Milieus und Lebenslagen haben entstehen lassen, gleichwohl folgen keine weiteren Ausführungen zur ethnischen Herkunft als ungleichheitstheoretischer Aspekt. Georg (1998) mahnt am Ende seiner Arbeit an, die ethnische Zugehörigkeit in Zukunft als ungleichheitsrelevantes Kriterium theoretisch einzubinden.

Raum besonders attraktiv gemacht. Außerdem lassen sich mittels dieses mehrdimensionalen Ansatzes die ethnische Zugehörigkeit theoretisch differenziert betrachten und empirisch einbinden sowie die Interaktionen zwischen der ethnischen Zugehörigkeit und anderen Ressourcen explizit beschreiben.

3.2 Die Kapitaltheorie von Bourdieu

Die Mehrdimensionalität der Kapitaltheorie wird an der Berücksichtigung von Kapital „in all seinen Erscheinungsformen“ deutlich (vgl. Bourdieu 1983, 184).⁴⁸ Bourdieu verweist nicht nur auf die Relevanz des ökonomischen Bereichs, sondern empfiehlt darüber hinaus, „Praxisformen mit einzubeziehen, die zwar objektiv ökonomischen Charakter tragen, aber als solche im gesellschaftlichen Leben nicht erkannt werden“ (ebd., 184). Es sollte also auch jenes Kapital ungleichheitstheoretisch eingebunden werden, welches sich zwar nicht unmittelbar und explizit auf den ökonomischen Bereich bezieht, gleichwohl Mitursache für soziale Ungleichheit sein kann.

Bourdieu unterscheidet dazu symbolisches, kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital. *Kulturelles Kapital* kann in drei Formen auftreten: in inkorporiertem, objektiviertem und institutionalisiertem Zustand. Während die inkorporierte Form kulturellen Kapitals allgemeine Dispositionen umfasst, deren Verinnerlichungsprozess einer gewissen Zeit bedarf (z.B. Wissen, Habitus), sind für den Erwerb von objektiviertem kulturellem Kapital vornehmlich ökonomische Ressourcen von Bedeutung. Diese Form von kulturellem Kapital umfasst kulturelle Güter wie Bücher und Bilder. Institutionalisiertes kulturelles Kapital beinhaltet Titel oder Bildungsabschlüsse, die seine Träger von Laien unterscheidet (ebd., 190). Auch institutionalisiertes kulturelles Kapital beruht teilweise auf materiellen Ressourcen, die das Erzielen bestimmter Bildungsabschlüsse erst ermöglichen. Unter *sozialem Kapital* subsumiert Bourdieu „Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen*“ (ebd. 191; Hervorhebung im Original). Dabei hängt der Umfang des sozialen Kapitals zum einen von der Ausdehnung des Netzes, zum anderen vom Umfang der Kapitalausstattung der Mitglieder selbst ab. Die am unmittelbarsten und direkt in Geld transformierbare Ressource ist das *ökonomische Kapital* wie etwa Eigentum. Das *symbolische Kapital* – an dieser Stelle sei nur kurz darauf verwiesen, da es weiter unten noch ausführlich beschrieben wird – steht für ein hohes Ansehen.

⁴⁸ Für die folgende Darstellung vergleiche Bourdieu (1983), wenn nicht anders angegeben.

Die verschiedenen Kapitalformen sind eng miteinander verbunden und lassen sich mit einem bestimmten Aufwand ineinander transformieren (vgl. Bourdieu 1985), wobei Bourdieu in seinen Ausführungen von zwei Annahmen ausgeht: Einerseits liegt das ökonomische Kapital allen anderen Formen von Kapital zugrunde. Andererseits lässt sich das soziale, kulturelle und symbolische Kapital aber nicht vollständig auf das ökonomische Kapital zurückführen.

Anders als bei den oben beschriebenen Ansätzen zur sozialen Ungleichheit, differenziert und bewertet Bourdieu nicht die verschiedenen Kapitalformen hinsichtlich ihrer ungleichheitstheoretischen Relevanz. Vielmehr bilden der Umfang und die Zusammensetzung der Kapitalformen sowie die soziale Laufbahn, also der Faktor „Zeit“, der insbesondere im Zusammenhang mit sozialer Mobilität⁴⁹ von Bedeutung ist, die Dimensionen des sozialen Raums. Dabei bestimmt die spezifische Ausstattung an verschiedenen Kapitalien nicht nur über die Verortung von Individuen im sozialen Raum, sondern ist auch für die Ausbildung eines spezifischen Habitus und damit für das Vorliegen und die Wahrnehmung von Lebenschancen durch den Einzelnen relevant.

Unter Habitus versteht Bourdieu ein System von Prädispositionen, also spezifische Orientierungen und Einstellungen, die Handlungen, Wahrnehmungen und Interpretationen hervorbringen können (vgl. Bourdieu 1983) und dem Individuum eine Sinn erzeugende Lebenspraxis ermöglichen (vgl. Bourdieu 1999). Der Habitus enthält gleichzeitig strukturierte, aber auch einen strukturierenden Aspekt: In aktiver und schöpferischer Auseinandersetzung mit der Umwelt wird in der persönlichen Geschichte der Habitus erworben und dient als Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsmatrix, die Praxen erzeugen. Gleichwohl besteht kein Determinismus zwischen sozialstruktureller Position im sozialen Raum, Habitus und Praxis. Da Menschen in der Lage sind, die eigene Lebenssituationen kritisch zu hinterfragen und Lebensentwürfe zu entwickeln, die nicht mit vorgegebenen kulturellen Mustern übereinstimmen (vgl. Wimmer 1995), führt der Habitus nicht allein zur Reproduktion und Konservierung von Kultur und Struktur. Vielmehr dient die soziale Positionierung „lediglich“ als Rahmen für den Habitus, der Praxis vorstrukturiert, jedoch nicht bestimmt und damit festlegt. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund von Eingliederung von Migranten in die Aufnahmegesellschaft von zentraler Bedeutung. So würde ein statischer Habitusbegriff beispielsweise implizieren, dass sich Migranten nicht in einem neuen Lebenskontext einfinden können oder sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Orientierungen und Einstellungen und damit in der Ausgestaltung ihrer Jugendphase unterscheiden.

⁴⁹ Unter sozialer Mobilität ist im vorliegenden Fall der Wechsel zwischen gesellschaftlich „besseren“ oder „schlechteren“ Positionen zu verstehen (vgl. Hradil 2001, 377).

Für Personen, die sich aufgrund des Umfangs und der Zusammensetzung ihrer Ressourcenausstattung in einer vergleichbaren Position befinden, verwendet Bourdieu den Begriff der Klasse bzw. Gruppe. Bourdieu versteht diese jedoch als theoretische und nicht als reale, denn „die Nähe im sozialen Raum“ erleichtert „[...] zwar den Zusammenschluss und die Mobilisierung, determiniert diese jedoch in keiner Weise“ (vgl. Bourdieu 1985, 12f.). Damit sind für eine Positionierung einer Person *verschiedene* Merkmale und nicht allein der berufliche Status oder die ethnische Herkunft bedeutsam. Erst die Berücksichtigung einer Vielzahl von Merkmalen macht ihre Verknüpfung mit dem Habitus und daraus resultierenden Praxen sinnvoll und zulässig.

Das Konzept des Habitus verknüpft Individuum und Gesellschaft und erlaubt damit die Rückbindung von Praxen auf individuelle Merkmale wie etwa den Beruf oder das kulturelle Kapital⁵⁰. Die differenzierte Berücksichtigung der Ressourcenausstattung von sozialem, ökonomischem und symbolischem Kapital ermöglicht eine Annäherung an die vielfältigen und vielschichtigen Lebensbedingungen Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund. Im Anschluss an die kurze Darstellung der Kapitaltheorie Bourdieus stellt sich nun die Frage nach der Einbindung der ethnischen Zugehörigkeit in den theoretischen Rahmen des Ansatzes von Bourdieu, um den Effekt diesen Aspekts sozialer Ungleichheit auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend beschreiben zu können.⁵¹

Die ethnische Zugehörigkeit als symbolisches Kapital

Bourdieu selbst äußert sich nur an wenigen Stellen explizit zur ethnischen Zugehörigkeit als symbolisches Kapital. Die ethnische Zugehörigkeit stellt laut Bourdieu (1993) ein konstituierendes Merkmal dar und ruft Unterschiede im Habitus hervor. In Anlehnung an die Arbeiten von Kröhnert-Othman und Lenz (2002), Imdorf (2005) und Weber (2005) wird im Folgenden versucht, die ethnische Zugehörigkeit als symbolisches Kapital in das Theoriemodell von Bourdieu einzubetten.

⁵⁰ So wie in anderen Theorien sozialer Ungleichheit, werden auch in der Kapitaltheorie von Bourdieu lediglich kulturelle Ressourcen berücksichtigt, welche in der Aufnahmegesellschaft von Bedeutung sind. Um aber die Lebensrealität von Migranten in Theorien sozialer Ungleichheit umfassend abbilden zu können, müsste auch das kulturelle Kapital von Migranten berücksichtigt werden, welches beispielsweise durch einen Transfer auch in der Aufnahmegesellschaft relevant wäre. Angesichts der Heterogenität der dieser Arbeit zugrundeliegenden Stichprobe, kann diesem Anspruch nicht entsprochen werden. Im Weiteren wird daher kulturelles Kapital im Sinne von Bourdieu ausschließlich im Bezug auf die Aufnahmegesellschaft gedacht.

⁵¹ Weitere Aspekte wären beispielsweise das Geschlecht oder die Staatsangehörigkeit, um nur wenige der weiteren relevanten Aspekte zu benennen. Die Berücksichtigung dieser Aspekte war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

Mehrfach wurde das symbolische Kapital von Bourdieu umschrieben, jedoch nie explizit definiert. Am Beispiel eines Berberdorfes erörtert Bourdieu einerseits, inwiefern Individuen symbolisches Kapital erlangen und symbolisches Kapital zur Akkumulation anderer Kapitalien eingesetzt werden kann (vgl. Bourdieu 1979). Im Falle der Dorfbewohner kumuliert eine hohe Ressourcenausstattung im ökonomischen, sozialen oder kulturellen Bereich in symbolischem Kapital. Symbolisches Kapital stellt also eine „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien“ dar (vgl. Bourdieu 1985, 11). Andererseits wird symbolisches Kapital als *nicht* von anderen Ressourcen abhängig verstanden (vgl. Thomas 2003). So nimmt Bourdieu (1987 und 2001) an, dass sich das symbolische Kapital von gesellschaftlichen Übereinkünften ableitet, was als legitim und wertvoll anzusehen ist.

Der Doppelcharakter des symbolischen Kapitals resultiert aus seinem „Entstehungs- und Verselbständigungsprozess“. Durch den Besitz von Kapital befinden sich Individuen in der Position zu definieren, was wertvoll bzw. welches Merkmal legitim und anerkennungswürdig ist (vgl. Bourdieu 2001). In der Regel sind dies Merkmale, die den „Definierenden“ selbst zu Eigen sind (Geschlecht, Ethnie, Nationalität, aber auch Konfession oder Wohngegend). Infolge von „Verselbständigungsprozessen“ können Personen unabhängig von ihrer tatsächlichen eigenen Ressourcenausstattung aufgrund der Tatsache, dass sie Träger des für symbolisches Kapital stehenden Merkmals sind, hohes oder niedriges bzw. negatives oder positives symbolisches Kapital besitzen.⁵²

Im Falle der Festschreibung der ethnischen Zugehörigkeit als *ein* Indikator für symbolisches Kapital werden „symbolische Kämpfe um Anerkennung, um Aufwertung und Abwertung“ zwischen ethnischen Gruppen ausgetragen. Diese Kämpfe führen „zu Positionen der Höherwertigkeit (Gentilität) und der Abwertung“ (vgl. Kröhnert-Othman und Lenz 2002, 171),⁵³ so dass durch symbolisches Kapital die „Höherwertigkeit bestimmter Gruppen“ vermittelt wird (Kröhnert-Othman und Lenz 2002, 176).⁵⁴ So führt Bourdieu (2001, 309f.) zur ethnischen Herkunft als symbolisches Kapital Folgendes aus:

⁵² Durch die Definitionsmacht derjenigen mit hoher Ressourcenausstattung ist die Auswahl der Merkmale, die für ein hohes symbolisches Kapital stehen, durch eine gewisse Willkürlichkeit gekennzeichnet (vgl. Bourdieu 1987), die jedoch, wie von Bourdieu mehrfach hervorgehoben, für Gesellschaftsmitglieder verdeckt bleibt. Dies gilt im Übrigen auch für andere „Indikatoren“ von Kapital.

⁵³ So kann auch das Geschlecht (vgl. Kröhnert-Othman und Lenz 2002), die Nationalität (vgl. Thomas 2003) oder aber auch das Alter als eines der zahlreichen Merkmale dienen (beispielsweise als Ausschlusskriterium aus dem Arbeitsmarkt), auf denen das symbolische Kapital aufbaut. Auch bei diesen Kriterien werden symbolische Kämpfe ausgetragen.

⁵⁴ Dabei liegt laut Bourdieu (1987) die eigentliche Funktion des symbolischen Kapitals darin, die tatsächlichen Intentionen und Interessen von Individuen und Gruppen zu verdecken und als Legitimation für das Ausüben von Macht zu dienen.

„Weniges ist so ungleich und wohl nichts grausamer verteilt als das symbolische Kapital. [...] In der Hierarchie der Würden und Entwürdigungen, die sich nie völlig mit der Hierarchie von Reichtum und Macht deckt, steht der Adelige, sei es traditioneller, sei es moderner Prägung (letztere bezeichne ich als den Staatsadel) dem stigmatisierten Paria gegenüber, der – wie der Jude zur Zeit Kafkas oder heute der Schwarze in den Ghettos oder der Araber oder Türke in den Arbeitervierteln der europäischen Städte – mit dem Fluch eines negativen symbolischen Kapitals geschlagen ist.“

Bestand gewinnen diese Zuschreibungen, indem die Klassifikationen zur legitimen Kultur einer Gesellschaft werden (vgl. Thomas 2003) und diese von Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft wahrgenommen, zu Eigen gemacht (vgl. Brüß 2000) und als selbstverständlich anerkannt werden (vgl. Imdorf 2005). So findet beispielsweise im Rahmen von Transmissionsprozessen die Vermittlung von „belief systems“ statt (vgl. Ganter 1997): In der Kindheit werden Klassifikationen, Meinungen und Bewertungen „als soziales Erbe [...] erlernt und durch Konformität zu kulturellen Erwartungen qua Belohnung verankert“ (Brüß 2000, 22; vgl. dazu auch Bourdieu selbst 2001). „Mechanismen der normativen Konformität und des damit verknüpften sozialen Einflusses von Bezugsgruppen“ tragen zur Stabilisierung von „Alltagstheorien“ (Ganter 1997, 72) über ethnische Minderheiten, ihre Eigenschaften und ihre Ressourcen bei. Durch die damit einhergehenden Schließungsprozesse als „Teil von Auseinandersetzung zwischen Kollektiven [...] über Ressourcen materieller Bedürfnisbefriedigung und sozialer Anerkennung“ (vgl. Bommes 2004, 422) erfolgt auch auf Seiten Angehöriger von Minderheiten die Annerkennung dieser Zuschreibungen. Dies erfolgt nicht etwa aufgrund „freiwilliger Knechtschaft“, sondern zum Beispiel durch die Vermittlung von „Wahrnehmungsschemata“ und „Disposition“, die sich im Habitus einschreiben (vgl. Bourdieu 2001, 219), so dass aus symbolischem Kapital resultierende symbolische Macht letztlich Realität konstruiert (vgl. Bourdieu 1994).

Als Vertrauenscredit bzw. Garantie (vgl. Bourdieu 1987), also beim Vorliegen von positiven symbolischen Kapital, welches unabhängig davon, ob andere Ressourcen tatsächlich gegeben sind oder nicht, werden Individuen Chancen der Teilhabe eingeräumt. Bourdieu kann im Falle von Handelsbeziehungen zeigen, dass ein Vertrag ohne die Zuerkennung von positivem symbolischem Kapital nicht zustande gekommen wäre. Im Gegensatz dazu wird von Personen, denen ein geringes oder negatives symbolisches Kapital zugeschrieben wird, angenommen, dass sie im Hinblick auf andere Formen von Kapital ebenfalls schlecht ausgestattet sind. Das Fehlen oder Vorhandensein von symbolischem Kapital geht somit langfristig mit Teilhabechancen und der Wahrscheinlichkeit einher, eine geringe oder hohe Ausstattung an

sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital zu erlangen.⁵⁵ „Basierend auf dieser *geglaubten* ungleichen Kapitalausstattung werden die daraus resultierenden *geglaubten* notwendigen Unterschiede als selbstverständlich gewordene Hierarchien symbolisch transportiert und reproduziert“ (Imdorf 2005, 134; Hervorhebungen im Original).

Werden nun allochthone und autochthone Jugendliche betrachtet, ist zu vermuten, dass Differenzen hinsichtlich ihrer Ausstattung an symbolischem Kapital bestehen. So ist anzunehmen, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund eher ein negatives bzw. geringes symbolisches Kapital und autochthonen Jugendlichen ein eher positives bzw. hohes symbolisches Kapital zugeschrieben wird, was sich auf die Chancen sozialer Teilhabe auswirkt.⁵⁶ Infolge des geringen bzw. negativen symbolischen Kapitals Jugendlicher mit Migrationshintergrund wird dieser Gruppe – unabhängig davon, über welche Ressourcen sie tatsächlich verfügen – eine vergleichsweise geringe Ressourcenausstattung im sozialen, kulturellen und ökonomischen Bereich zugeschrieben. So konnte z.B. Weber (2005) dokumentieren, dass Lehrer von ihren Schülern mit Migrationshintergrund annehmen, sie würden eine vergleichsweise geringe familiäre Unterstützung zur Erfüllung schulischer Anforderungen erfahren, ohne dass die Lehrer tatsächlich Informationen über ihre familiäre Situation ihrer Schüler hatten.

Dabei scheint das symbolische Kapital eine „Prekärheit, Veränderlichkeit und [...] querliegende[n] Wirkungen auf die Konvertierungsprozesse anderer Kapitalien“ (vgl. Kröhnert-Othman und Lenz 2002, 171) zu haben und als eigenständiger Wert den Kurswert des kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals zu bestimmen (vgl. Weiß 2001), so dass sich die Qualität bzw. die Bedeutsamkeit des symbolischen Kapitals in Abhängigkeit des kulturellen, sozialen oder ökonomischen Kapitals verändert. Kristen (2000) kann beispielsweise zeigen, dass mit steigendem kulturellem Kapital die Bedeutung der ethnischen Zugehörigkeit in den Hintergrund tritt. Die Empfehlung am Ende des vierten Schuljahres, das Gymnasium zu besuchen, hängt ausschließlich von den Noten der Kinder ab, wohingegen die Empfehlung für die Hauptschule in starkem Maße auch von der nicht-deutschen Herkunft beeinflusst wird. Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt auch Esser (2001, 54). Er stellt fest, dass „wer in der zweiten Generation einen besseren Schulabschluss macht, [...] auf eine zu den Deutschen

⁵⁵ Laut Bourdieu kommt unter anderem so „Kapital zu Kapital“ (Bourdieu 1987, 218f.).

⁵⁶ An dieser Stelle muss eingestanden werden, dass diese Betrachtung der Komplexität nicht wirklich gerecht wird. So können beispielsweise mögliche Differenzen des symbolischen Kapitals bei verschiedenen ethnischen Gruppen im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert werden und damit auch keine allgemeine Beschreibung von Abstufungen des symbolischen Kapitals zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen und der Gruppe der Autochthonen vorgenommen werden kann. Eine Möglichkeit, dem beizukommen, wäre beispielsweise die Befragung Angehöriger verschiedener ethnischer Gruppen im Hinblick auf das Ansehen und der Annahmen hinsichtlich der Ressourcen, die Angehörige der eigenen und anderer ethnischer Gruppen genießen und besitzen. In der vorliegenden Arbeit jedoch stellt sich die Frage aufgrund der alleinigen Differenzierung zwischen Allochthonen und Autochthonen nicht. Anzunehmen ist, dass Autochthone in Relation zu Autochthonen im Durchschnitt ein positives bzw. hohes symbolisches Kapital zugeschrieben wird.

vollkommen vergleichbare Position platziert [wird]“.⁵⁷ Andererseits müssen laut Imdorf (2005) Jugendliche mit Migrationshintergrund eine höhere Qualifizierung aufweisen, um mit autochthonen Gleichaltrigen vergleichbare Positionen im Ausbildungssystem einzunehmen. Bei geringem kulturellem Kapital bleibt also der Effekt des negativen symbolischen Kapitals erhalten. Die ethnische Zugehörigkeit scheint allgemein als Gatekeeper bzw. Filter (vgl. Weber 2005) zu fungieren und hat – zum Teil auch auf Erfahrungswerten von Entscheidungsträgern basierend – im Falle von Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Funktion eines „(Miss-)Kredits“ (Imdorf 2005, 135). Im Zusammenhang mit anderen Ressourcen übt das symbolische Kapital hingegen keinen „eindeutigen“ Effekt auf die Chancen der Teilhabe aus. Daher wird im empirischen Teil der Arbeit zu untersuchen sein, welche Effekte von der ethnischen Zugehörigkeit allein und im Zusammenhang mit einer geringen bzw. hohen Ressourcenausstattung beispielsweise auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend oder das elterliche Verhalten ausgehen.

3.3 Soziale Herkunft, soziale Ressourcen und personale Merkmale

Im Anschluss an die theoretische Einbindung der ethnischen Herkunft in die Kapitaltheorie Bourdieus werden nun weitere Ressourcen des Bedingungsgefüges der Lebensphase Jugend, wie das ökonomische und kulturelle Kapital sowie familiale und personale Ressourcen der Jugendlichen, betrachtet und im Zusammenhang mit der Kapitaltheorie Bourdieus konkretisiert.

3.3.1 Soziale Herkunft – Lebensbedingungen Allochthoner und Autochthoner im Vergleich

Die soziale Herkunft, welche den sozioökonomischen Status und die kulturelle Praxis der Herkunftsfamilie umfasst (vgl. Ehmke et al. 2004; PISA-Konsortium Deutschland 2001), gibt Auskunft über die Ressourcenausstattung der Jugendlichen, die über die Eltern vermittelt wird. Das kulturelle Kapital der Eltern lässt sich z.B. am höchsten Schul- und Ausbildungsabschluss, also an dem elterlichen institutionalisierten kulturellen Kapital festmachen. Im Gegensatz dazu sind Informationen zum ökonomischen Kapital in der Regel nicht ohne weiteres verfügbar (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2001). Wie in anderen Studien auch wurden in der dieser Arbeit zugrunde liegenden Untersuchung „lediglich“ Informationen zur Stellung im

⁵⁷ Dies gilt jedoch nicht für Türken. Worauf dies zurückzuführen ist, lässt Esser offen.

Beruf erhoben. Über die Verknüpfung der Stellung im Beruf mit Berufsprestigeskalen kann auf die Ausstattung an ökonomischem Kapital geschlossen werden.

Ein Indikator, der Rückschlüsse über das zur Verfügung stehende ökonomische Kapital zulässt, ist der von Ganzeboom et al. (1992) entwickelte International Socio-Economic Index (ISEI). Die Autoren gehen davon aus, dass der Beruf einen zwischen der Schul- und Berufsausbildung sowie dem Einkommen vermittelnden „Katalysator“ darstellt. Mit der Annahme, dass eine spezifische Ausstattung an kulturellem Kapital über die Ausübung eines Berufs zu einem bestimmten Einkommen führt, stellen sie die verschiedenen Berufe in Relation und damit eine Rangfolge her. Anhand dieser Rangfolge können wiederum Rückschlüsse über das zur Verfügung stehende ökonomische Kapital gewonnen werden. Mittels der Umsetzung des ISEI kann gezeigt werden, dass dieser in einem Zusammenhang mit dem Einkommen und mit der Stellung im Beruf steht (vgl. Schimpl-Neimanns 2004). Je nach ISEI-Wert weisen Personen im Mittel eine andere Stellung im Beruf und ein anderes Einkommen auf. Da sich sozialstrukturelle Zusammenhänge anhand der Stellung im Beruf gut erklären lassen (vgl. Schimpl-Neimanns 2004; vgl. auch Maaz und Watermann 2004),⁵⁸ soll im Folgenden die qualitative Variable „Stellung im Beruf“ als quasi-quantitativ gefasst werden, so dass sich zwei zentrale Aspekte der sozialen Herkunft von Jugendlichen, das ökonomische und kulturelle Kapital ihrer Eltern theoretisch und empirisch einbeziehen lassen und im Hinblick auf ihren Effekt auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend untersucht werden können.

Laut Zinnecker (1986) übt die soziale Herkunft einen direkten Effekt auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend aus. Eltern mit geringer Ressourcenausstattung betrachten den zügigen Übergang in den Beruf ihrer heranwachsenden Kinder als ein zentrales Ziel. Im Gegensatz dazu können Eltern mit hoher Ressourcenausstattung ihren Kindern aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten eine gestreckte Jugendphase ermöglichen. Sie schieben den Übergang in den Beruf in die entfernte Zukunft auf, indem Eltern dieser Gruppe diesbezüglich geringere Erwartungen äußern. Inwiefern die soziale Herkunft – vermittelt über die familialen und personalen Ressourcen der Jugendlichen – auf die Jugendphasen wirkt, wird im Anschluss an den Vergleich der Lebensbedingungen Allochthoner und Autochthoner – im Speziellen ihre Ausstattung an kulturellem und ökonomischen Kapital – in den folgenden Abschnitten dargestellt.

⁵⁸ Darüber hinaus konnten statistische Analysen zeigen: 1.) je größer das institutionalisierte kulturelle Kapital ist, umso höher ist das durchschnittliche Einkommen; 2.) ein Zusammenhang zwischen der Stellung im Beruf und dem Einkommen besteht (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2005).

Lebensbedingungen Allochthoner und Autochthoner im Vergleich

Obwohl die schulische Situation ausländischer Jugendlicher, der Berufsübergang und die Lage am Arbeitsmarkt mehrfach dokumentiert wurden (vgl. dazu z.B. Granato und Kalter 2001; Baumann 1999; Below 2003; Haug 2002), soll auch in dieser Arbeit nicht darauf verzichtet werden: Die Gegenüberstellung dient zu einem späteren Zeitpunkt der Arbeit auch der Verortung der eigenen Stichprobe, da diese nicht repräsentativ ist.⁵⁹

Zugrundegelegt wurden unter anderem Daten des Statistischen Landesamts Berlin, die jedoch aufgrund der ausschließlichen Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit nur unter Vorbehalt als Basis für Analysen und Interpretationen zur Situation von Migranten und ihren Nachkommen zu nutzen sind.⁶⁰ Die Nichtberücksichtigung von Eingebürgerten als „Ausländer“ führt vermutlich zu einer Verzerrung der Datenlage, da anzunehmen ist, dass diese Gruppe stärkere Ähnlichkeiten mit der Aufnahmegesellschaft aufweist.⁶¹ Des Weiteren wurden Ergebnisse des Sechsten Familienberichts berücksichtigt. Die Autoren dieses Berichts identifizieren Familien ausländischer Herkunft daran, ob sie keine deutschen Staatsbürger sind, bzw. früher nicht im Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit waren.

Schulabschlüsse und Übergang in den Beruf

Im Schuljahr 2003/2004 waren 16,1 Prozent der Schüler an Berliner Schulen Ausländer (Statistisches Landesamt Berlin 2005).⁶² Ausländische Jugendliche verteilen sich wie folgt auf das Schulsystem in Berlin: So besuchen rund 24 Prozent der ausländischen Jugendlichen ein Gymnasium, rund 23 Prozent die Hauptschule und 22 Prozent die Realschule. Die meisten ausländischen Jugendlichen (31 Prozent) besuchen die Gesamtschule. Die Verteilung deutscher Jugendlichen auf das Berliner Schulsystem in der Sekundarstufe II gestaltet sich wie folgt: Elf Prozent der deutschen Jugendlichen besuchen die Hauptschule, 22 Prozent die Realschule und rund 29 Prozent der deutschen Jugendlichen besuchen die Gesamtschule. Der größte Teil deutscher Jugendlicher (37 Prozent) besucht das Gymnasium (vgl. Abb. 1).

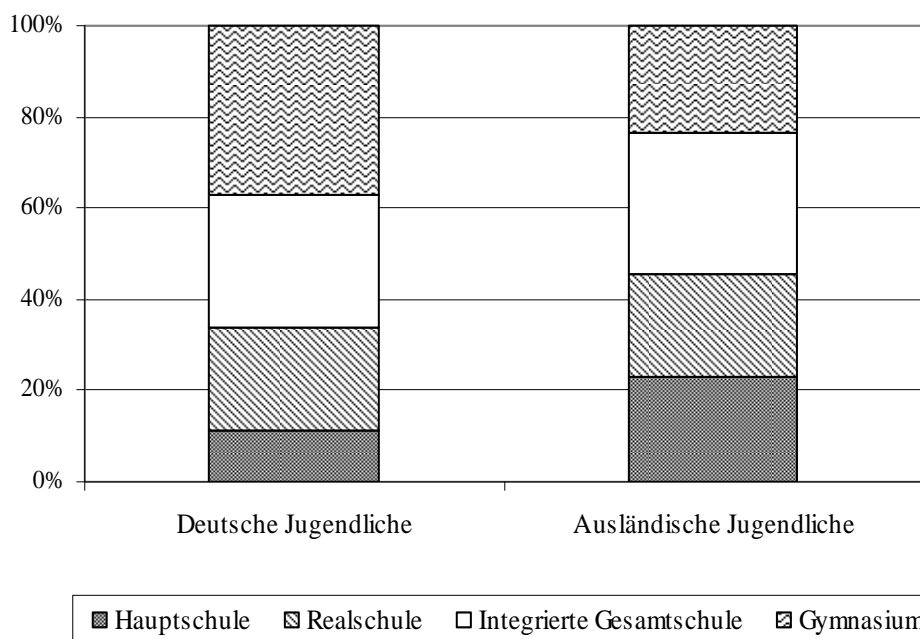
⁵⁹ Die Daten der folgenden Darstellung sind überwiegend den Strukturdaten und Integrationsindikatoren über die ausländische Bevölkerung in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2002) sowie dem Sechsten Familienbericht (BMFSFJ 2000) entnommen.

⁶⁰ Laut Statistischem Jahrbuch (2005) hatten rund 450 Tausend der ca. 3.39 Millionen in Berlin lebenden Menschen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (13,3 Prozent).

⁶¹ Die Autoren des Sechsten Familienberichts nehmen beispielsweise an, dass Eingebürgerte bzw. Kinder von Eingebürgerten besser ausgebildet sind als Ausländer (vgl. BMFSF 2000).

⁶² Der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Herkunftssprache liegt bei 24 Prozent (vgl. Ohliger und Raiser 2005).

Abbildung 1: Anteil deutscher und ausländischer Jugendlicher an der Sek.II in Berlin im Schuljahr 2003/4

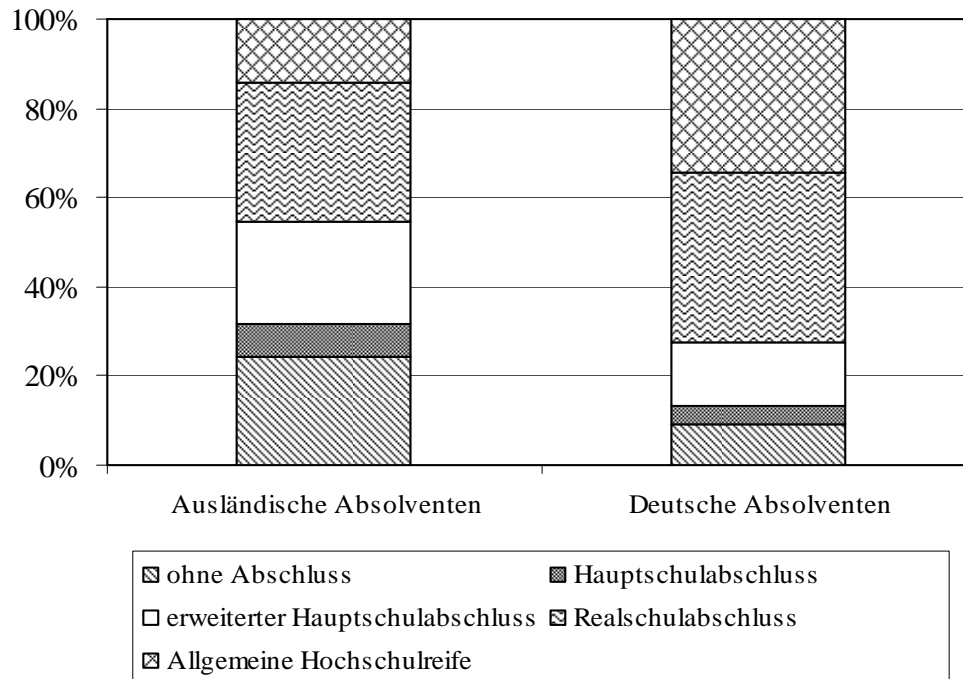


Im Bezug auf die erreichten Bildungsabschlüsse Jugendlicher bestehen für Berlin weiterhin deutliche Unterschiede zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen. Während 34 Prozent der deutschen Jugendlichen die allgemeine Hochschulreife erzielten, waren es lediglich 14 Prozent der ausländischen Jugendlichen im Schuljahr 2003/2004. Im Gegensatz dazu besteht lediglich ein relativ geringer Unterschied für den Realschulabschluss. So schlossen 39 Prozent der deutschen Jugendlichen und 32 Prozent der ausländischen Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn mit einem Realschulabschluss ab. Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen hinsichtlich des Anteils an Jugendlichen mit Hauptschulabschluss bzw. Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen vor: 30 Prozent der ausländischen Jugendlichen verließen die Schule mit einem Hauptschul- oder erweiterten Hauptschulabschluss, wohingegen lediglich 18 Prozent der deutschen Jugendlichen ihre Schullaufbahn so beendeten. Eine gravierende Differenz bestand hinsichtlich des Anteils von Schulabgängern ohne Abschluss. Hier lag der Anteil der deutschen Jugendlichen bei neun Prozent, wohingegen der Anteil der ausländischen Jungen und Mädchen bei 24 Prozent lag (vgl. Abb. 2).⁶³ Entsprechend schlecht beurteilt Esser (2001, 61) die Situation von Kindern

⁶³ Eine besondere Situation liegt für Mädchen mit Migrationshintergrund vor. Wie bei der deutschen Schülerschaft ist der Anteil der Mädchen an Gymnasien mit 56 Prozent höher als der der Jungen, obwohl ihr Anteil an allochthonen Jugendlichen insgesamt bei 48 Prozent liegt (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2005). Die im Rahmen des Mikrozensus erhobenen Daten zeigen, dass ausländische und deutsche Erwachsene sich nicht in der anteiligen Häufigkeit der Haupt- und Volksschulabschlüsse mit jeweils rund 30 Prozent und der Hochschulreife mit 32 Prozent bzw. 34 Prozent unterscheiden. Differenzen bestehen jedoch hinsichtlich des Anteils an Personen ohne Schulabschluss, der für Ausländer bei 21 Prozent und bei Deutschen bei zwei Prozent liegt, sowie im Hinblick auf den Anteil an Realabschlüssen. Während 22 Prozent der Deutschen einen Realschulabschluss (Ab-

und Jugendlichen im Bildungsbereich: „Auch bei Anstrengungen im Bildungsbereich sind die Migrantenkinder ganz offensichtlich die Verlierer in dem sich zuspitzenden Wettbewerb und der immer weiter getriebenen Bildungsexpansion“.

Abbildung 2: Schulabsolventen in Berlin nach Staatsangehörigkeit



Gleichwohl kann aus der aktuellen Perspektive eine Verbesserung der Bildungsbeteiligung seit den 80er-Jahren insbesondere an Gymnasien und an Realschulen festgestellt werden (vgl. BMFSFJ 2000). Zwar ist eine längsschnittliche Betrachtung problematisch, da Berechnungen auch immer die neu hinzugezogenen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund berücksichtigen. Diese haben aber möglicherweise eine weniger gute Ausgangslage als Kinder und Jugendliche der zweiten Generation und können damit Ergebnisse verzerren. Dessen ungeachtet stellt der Sechste Familienbericht (2000, 175) jedoch fest: „Bezieht man sich auf die Bildungsbeteiligung der deutschen Arbeiterkinder, fällt die Bilanz für die ausländischen Kinder viel günstiger aus“, so dass zukünftig Anpassungstendenzen für den schulischen Bereich zu erwarten sind.

Im Hinblick auf die Ausbildungssituation Allochthoner und Autochthoner lassen sich trotz der verbesserten schulischen Situation immer noch Differenzen erkennen: Die bereits für deutsche Jugendliche schwierige Situation, einen Ausbildungsplatz zu finden, gestaltet sich für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechter. Auf Bundesebene liegt die Realisierungschance, eine Ausbildung zu beginnen, bei deutschen Jugendlichen bei 34,8 Pro-

schlüsse an Polytechnischen Oberschulen sind mit zwölf Prozent nicht berücksichtigt), liegt der Anteil der Ausländer mit Realschulabschluss bei 17 Prozent (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2005).

zent, für ausländische Jugendliche hingegen bei 25 Prozent (vgl. Berufsbildungsbericht 2005).⁶⁴ Entsprechend gering ist der Anteil ausländischer Jugendlicher, die sich im Schuljahr 2003/4 in einer Ausbildung befanden (elf Prozent) (vgl. Ohliger und Raiser 2005).⁶⁵ Noch geringer ist jedoch der Anteil ausländischer Jugendlicher, die eine Ausbildung abgeschlossen haben. Dieser liegt für Berlin bei fünf Prozent aller Ausbildungsabschlüsse (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2005), was weit unter ihrem Anteil an der Altersgruppe liegt.⁶⁶ Entsprechend gering ist die Quote der jungen Erwachsenen ohne Berufsabschluss. Sie lag für ausländische Jugendliche im Jahr 2000 in Berlin bei 38 Prozent, für deutsche junge Erwachsene bei elf Prozent. Dabei gehen diese Differenzen nicht allein auf eine geringere Qualifizierung Jugendlicher mit Migrationshintergrund zurück, sondern auch auf ihre Benachteiligung und Diskriminierung im Schul- und Ausbildungssystem (vgl. Beer-Kern 2005; Granato 2005; Luchtenberg 1998).⁶⁷ Durch die rückläufige Ausbildungsbeteiligung von ausländischen Jugendlichen vergrößert sich diese Diskrepanz zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen zusehends (vgl. Kohlmeyer 2001) und führt langfristig zu einer veränderten strukturellen Einbindung von Allochthonen in den Arbeitsmarkt.⁶⁸

⁶⁴ Entsprechend fallen die Ergebnisse der „Längsschnittstudie zum Übergang Schule-Beruf“ des DJIs aus. Bedeutend weniger Jugendliche mit Migrationshintergrund als autochthone Jugendliche beabsichtigen, eine Ausbildung zu beginnen (vgl. Reißig et al. 2004). Da es sich um eine Hauptschulstichprobe handelt, sind die Ergebnisse nur beschränkt für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund generalisierbar.

⁶⁵ Die schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchaus wahrgenommen: Insgesamt schätzen Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre berufliche Zukunft schlechter ein als autochthone Jugendliche (vgl. Gaupp et al. 2004). So waren sich 56 Prozent der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 46 Prozent autochthoner Jugendlicher unsicher, ob es ihnen gelingen würde, einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Reißig et al. 2004).

⁶⁶ Seit 1994 ist Ausbildungsbeteiligung sogar rückläufig (vgl. Granato 2005).

⁶⁷ Nicht zu vergessen ist, dass Personen mit Migrationshintergrund bereits im Kindesalter institutionellen Diskriminierungen und Selektionsentscheidungen ausgesetzt sind (vgl. Wenning 2004), die ebenfalls ungleiche Ausgangsbedingungen im Übergang in den Beruf schaffen.

⁶⁸ Wie zu erwarten, sind die Unterschiede zwischen Erwachsenen deutlich größer. Im Folgenden sollen nur kurz einige Daten für Berlin berichtet werden: So haben 55 Prozent der Ausländer, aber nur 25 Prozent der Deutschen keine Ausbildung abgeschlossen. 45 Prozent der Deutschen im Gegensatz zu 24 Prozent der Ausländer haben eine Berufsausbildung. Ähnlich hoch ist der Anteil der Personen, die ein Hochschulstudium absolviert haben (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2005).

Erwerbstätigkeit der Eltern

Die bereits oben für die Jugendlichen dargestellte Ungleichheit in der Ausstattung an institutionalisiertem kulturellem Kapital setzt sich für den Arbeitsmarkt bei Erwachsenen fort.⁶⁹ So lag 2005 die Arbeitslosenquote der ausländischen Bevölkerung in Berlin bei rund 38 Prozent und war damit deutlich höher als die bundesdeutsche, aber auch Berliner Arbeitslosenquote, die bei Deutschen bei 17 Prozent lag (vgl. Ohliger und Raiser 2005). Analog zur geringen Qualifizierung der ausländischen Bevölkerung war der Anteil derjenigen hoch, die einer unqualifizierten oder angelernten Tätigkeit als Arbeiter nachgingen (41 Prozent Ausländer vs. 19 Prozent Deutsche). Als Angestellte waren 40 Prozent der Ausländer und 58 Prozent der Deutschen in Berlin beschäftigt. Der Anteil der ausländischen Selbständigen lag mit 19 Prozent leicht über dem deutscher (14 Prozent). Als Beamte waren Ausländer nicht beschäftigt, Deutsche hingegen mit neun Prozent (vgl. Statistisches Landesamt, Berliner Statistik 2005).

In den vergangenen Jahren ist auf Bundesebene eine leichte strukturelle Angleichung zwischen Allochthonen und Autochthonen bezüglich der Stellung im Beruf beobachtbar: Im Zeitraum von 1991 bis 2002 ist der Anteil der Arbeiter bei Ausländern um acht Prozent zurückgegangen und hat im Bereich der Angestellten um 75 Prozent zugenommen (vgl. Strukturdaten und Integrationsindikatoren über die ausländische Bevölkerung in Deutschland 2002). Gleichwohl bleiben weiterhin starke Differenzen zwischen Allochthonen und Autochthonen hinsichtlich ihrer beruflichen Position bestehen. So waren auf Bundesebene deutsche Frauen mit 65 Prozent überwiegend als Angestellte und mit 22 Prozent als Arbeiterinnen beschäftigt, wohingegen lediglich 37 Prozent der ausländischen Frauen als Angestellte und 53 Prozent als Arbeiterinnen tätig waren (vgl. BMFSFJ 2000).

Im Hinblick auf die Ursachen für diese Differenzen stellen Granato und Kalter (2001, 514) heraus, dass „der schlechte Zugang zu den Angestelltenpositionen bei Arbeitsmigranten der ersten Generation zwar zu einem merklichen Teil, aber längst nicht völlig auf eine schlechtere Ausstattung mit formalem Bildungskapital zurückzuführen ist“. Wohingegen für Angehörige der zweiten Generation festgestellt werden konnte, dass Unterschiede in der Besetzung der Angestelltenposition auf Differenzen in der Humankapitalausstattung zurückgeführt werden können.⁷⁰

Wie sieht nun das durchschnittliche Arbeitseinkommen aus? Die vergleichsweise niedrige Stellung der ausländischen Bevölkerung im Beruf äußert sich in entsprechend gerin-

⁶⁹ Laut Ohliger und Raiser (2005) gestaltet sich die Informationslage zur Integration von Ausländern in den Arbeitsmarkt schwierig. In der Regel wird der Migrationshintergrund auch im Zusammenhang mit der Erhebung von Arbeitsmarktdaten undifferenziert, ausschließlich anhand der Staatsangehörigkeit erfasst.

⁷⁰ Dies gilt jedoch nicht für Türken.

gerem Nettohaushaltseinkommen. Differenzen bestehen insbesondere in den oberen und unteren Einkommensklassen. So lag der Anteil von Haushalten mit einem Einkommen für bis zu 900 Euro bei Ausländern bei rund 34 Prozent, bei Deutschen bei 21 Prozent. Umgekehrt gestaltete sich das Verhältnis für ein Nettoeinkommen von über 2.000 Euro. Hier waren es Deutsche, die mit 33 Prozent im Vergleich zu 19 Prozent bei Ausländern über ein deutlich höheres Einkommen im Jahre 2004 verfügten (vgl. Statistisches Landesamt Berlin 2005). Folglich unterscheiden sich Ausländer und Deutsche hinsichtlich ihres durchschnittlichen Einkommens. Dieses lag bei Deutschen bei 1.500 Euro, bei Ausländer bei 1.175 Euro. Dabei ist seit 1990 ein Anstieg der Ungleichheit hinsichtlich des Arbeitseinkommens bei vollzeiterwerbstätigen ausländischen und deutschen Männern in Westdeutschland zu verzeichnen. Dieser wird auf Differenzen in der Ausstattung an Humankapital, in den Berufserfahrungen und in Dauer der Betriebszugehörigkeit zurückgeführt (vgl. Riphahn 2002). Gleichwohl wird die auf Bundesebene zu verzeichnende gestiegene Streuung der Einkommensverteilung und Streubreite formaler Abschlüsse bei ausländischen Männer als „eine allmähliche Angleichung sowohl der Qualität ausländischer Arbeitnehmer als auch deren Bewertung am Arbeitsmarkt“ bewertet (Riphahn 2002, 19; Seifert, 1992).

Insgesamt kann also trotz der bestehenden Unterschiede zwischen allochthoner und autochthoner Bevölkerung ein moderater sozialer Aufstieg bei Migranten und ihren Kindern verzeichnet werden (vgl. Esser 2001). Gleichzeitig befinden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund auf einer Position in der Sozialstruktur *zwischen* der ihrer Eltern und deutschen Gleichaltrigen (vgl. Seifert 2000). Nauck (2004, 13) fasst diesen Zustand als „partielle Aufwärtsmobilität“ von Migrantenfamilien. Die weiterhin bestehende Differenz zwischen Allochthonen und Autochthonen kann vermutlich auf die parallel zum sozialen Aufstieg von Migranten zu verzeichnende Aufwärtsmobilität von Deutschen zurückgeführt werden (vgl. Granato und Kalter 2001).

Auf Seiten der Migranten gehen diese Entwicklungstendenzen mit einer zeitlich verzögerten Anpassung an die Aufnahmegesellschaft und eine verspätete Pluralisierung der Lebensformen einher (Hradil 2001), so dass soziale Mobilität in einer veränderten Sozialstruktur und damit einer zunehmenden Differenzierung und Heterogenisierung von Minderheiten (vgl. BMFSFJ 2000) mündet, die sich beispielsweise in Unterschieden im elterlichen Erziehungsstil, im familialen Klima und in den Erziehungszielen von Eltern niederschlagen.

3.3.2 Familiäre Ressourcen Jugendlicher⁷¹

Die soziale Herkunft übt nicht nur einen unmittelbaren Einfluss auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend aus. Davon ausgehend, dass sich der Status über den Habitus in die Person einschreibt (vgl. Imdorf 2005) – laut Liebau (1987) besteht eine Homologie zwischen Status und Habitus –, äußert sich im Sinne von Bourdieu die Kapitalausstattung der Eltern in ihrem Erziehungsverhalten und damit in der familialen Sozialisation bzw. den familialen Ressourcen von Heranwachsenden.

Im Rahmen der Sozialisation erfolgt „die produktive Auseinandersetzung des Menschen mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen und den sich in diesem Rahmen bietenden Entwicklungsmöglichkeiten auf der einen Seite und der eigenen Person in Form von Körper und Psyche, Bedürfnissen, Wünschen und Ansprüchen auf der anderen Seite“ (vgl. Mansel und Hurrelmann 2003, 75). Ziel dieses lebenslangen Prozesses ist die Ausbildung der Handlungsfähigkeit im sozialen Kontext (vgl. Liegle 1998) und ein „Gleichgewichtszustand“ zwischen Umwelt, der Person und dem Organismus (vgl. Havighurst 1953), wobei die Aufgabe von Eltern u. a. darin besteht, ihren Kindern die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Butz 1998; Aldous 1978) und damit laut Hämmig (2000, 48) eine „Gesellschaftsfähigwerdung“ zu ermöglichen.⁷² Im Rahmen dieses Prozesses stellt das familiäre System den Mikro-Kontext dar (vgl. Bronfenbrenner 1981), wobei das elterliche Verhalten nicht nur im Kindesalter, sondern auch in der späteren Jugendphase für die Heranwachsenden bedeutsam bleibt (vgl. Weiss und Schwarz 1996).

Das familiäre System stellt eine „typische Konstellation“ (vgl. Steinkamp 1998, 258) *verschiedener* Merkmale dar, aus der sich Differenzen in der „sozialisatorischen Produktivität von Familien“ (vgl. Stecher 1996, 288) ableiten lassen. Zu unterscheiden sind das Familienklima, die Erziehungsstile und die Erziehungsziele von Eltern als zentrale Merkmale des familialen Systems (vgl. Zinnecker 1997).

Erziehungsstile, welche als auf Kinder und Jugendliche bezogene Verhaltenstendenzen von Eltern in erziehungsthematischen Gegebenheiten verstanden werden können (vgl. Krohne und Hock 1998), lassen sich in Anlehnung an verschiedene theoretische Ansätze (vgl. z.B. Baumrind 1991a; Maccoby und Martin 1983; Lamborn et al. 1991) auf der Grundlage zweier Dimensionen – unterstützendes vs. restriktives Erziehungsverhalten – differenzieren. Unter-

⁷¹ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass lediglich die Familie als soziale Ressource thematisiert wird. Andere Instanzen wie die Schule, die Peergruppe oder die Medien bleiben im Rahmen dieser Arbeit unberücksichtigt.

⁷² Im Hinblick auf die familiäre Sozialisation handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel des gesamten familialen Systems. Relevant sind insbesondere dauerhafte Prozesse: „Es ist die relative, d.h. auf bestimmte Zeiträume bezogene Kontinuität der Situationen und des Handelns der Akteure in ihnen, die bestimmte Handlungsweisen des Kindes immer wieder verstärken und als Folge dessen zu intrapsychischen Strukturen verfestigen“ (vgl. Steinkamp 1988, 148).

stützendes Erziehungsverhalten ist gekennzeichnet durch Einfühlungsvermögen und Verständnis, wobei Eltern auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen und die Selbständigkeit ihres Kindes fördern. Unter restriktivem Erziehungsverhalten ist das Kontrollverhalten der Eltern zu verstehen. Wenn also Eltern beispielsweise über Freizeitaktivitäten ihres Kindes informiert sind und diesbezüglich klare Regeln bestehen; Eltern der Entwicklung und dem Alter ihres Kindes angemessene Grenzen setzen und Rechte einräumen. Dieser Aspekt ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass Jugendliche mit steigendem Alter von ihren Eltern zunehmend als gleichberechtigt behandelt werden und damit Autonomiebestrebungen unterstützt werden, von zentraler Bedeutung.

Die Kombination der beiden Dimensionen „partnerschaftlich orientiertes Verhältnis“ und „familiäre soziale Kontrolle“ ergibt vier Erziehungsstile: autoritativ, permissiv, autoritär und indifferent. Obwohl diese Erziehungsstile als „normale“ Varianten von Erziehungsverhalten zu verstehen sind, und keine abweichenden, Kinder und Jugendliche schädigenden Formen von Erziehung darstellen, werden sie in ihren Konsequenzen für Kinder und Jugendliche unterschiedlich positiv bewertet. Als optimal wird der autoritative Erziehungsstil betrachtet. Er zeichnet sich durch eine Fürsorglichkeit bei gleichzeitigem Stellen von Anforderungen aus (vgl. Baumrind 1991a). Dieser, die Autonomie unterstützende Erziehungsstil führt dazu, dass Heranwachsende in einer Vielzahl von Aspekten Gleichaltrigen überlegen sind (vgl. dazu z.B. Baumrind 1991a; Dornbusch et al. 1987; Lee et al. 2006). So weisen Kinder und Jugendliche, die einen autoritativen Erziehungsstil erfahren, ein höheres Selbstwertgefühl auf, sie zeigen ein höheres prosoziales und reiferes Verhalten, sind im schulischen Bereich erfolgreicher und neigen weniger zu abweichendem Verhalten (vgl. Baumrind 1991a, Maccoby und Martin 1983). Für Jugendliche mit Migrationshintergrund wurde überdies festgestellt, dass ein autoritativer Erziehungsstil besonders positive Resultate hervorruft. Sie werden in ihrer psychosozialen Befindlichkeit und ihren personalen Ressourcen zusätzlich begünstigt (vgl. Steinberg 2001).

Weniger positiv werden hingegen der autoritäre (geringe Unterstützung bei hoher Kontrolle), der auf die Anpassung von Heranwachsenden abzielt, der permissive (hohe Unterstützung bei geringer Kontrolle) und der indifferente (geringe Unterstützung bei geringer Kontrolle) Erziehungsstil bewertet. So resultiert ein autoritärer Erziehungsstil in einem negativen Selbstkonzept, einer geringen Selbstkontrolle und -regulation sowie geringen psychosozialen Kompetenzen und einer geringen Reife (vgl. z. B. Bednar und Fisher 2003). Des Weiteren weisen insbesondere Kinder und Jugendliche, die einen indifferenten Erziehungsstil erfahren, eine geringe Bewältigungsfähigkeit auf (vgl. Baumrind 1991a). Sie sind unsicherer

und unselbstständiger (vgl. Weiss und Schwarz 1996). Heranwachsende, die in einem permissiven Kontext aufgewachsen sind, zeichnen sich durch eine geringere Selbstregulation und geringere soziale Verantwortung aus. Außerdem neigen sie eher zu abweichendem Verhalten (vgl. Darling 1999).⁷³

Differenzen in den Erziehungsstilen gehen mit Unterschieden in den Entwicklungszielen von Eltern und den Erwartungen gegenüber ihren Kindern einher (vgl. Quoss 1988). Dabei sind Erziehungsziele Sollsetzungen, die sich Eltern für ihre Kinder vorstellen (vgl. Ratzke et al. 1996). Wie bereits oben gezeigt werden konnte, treten Erwachsene als Normsetzer in Erscheinung. Entwicklungsaufgaben werden als Entwicklungsnormen von Erwachsenen an Jugendliche herangetragen. So werden beispielsweise Erwartungen der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, wie etwa den Übergang in den Beruf, von Eltern an ihre Kinder herangetragen und damit einhergehend Erwartungen hinsichtlich der Selbstständigkeit des Heranwachsenden vermittelt (vgl. Stecher 2000).⁷⁴ Dabei konnten Grob et al. (1995) zeigen, dass Erwachsene eine frühzeitige Bewältigung bzw. das Bemühen um eine Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden unterstützen, wohingegen eine willentliche Nicht-Bewältigung sanktioniert wird.

Obwohl angenommen werden kann, dass die soziale Umwelt über die Setzung von Entwicklungsaufgaben auf das Individuum einwirkt (Backes et al. 1983), muss das Individuum diese Entwicklungsaufgaben nicht zwangsläufig für sich annehmen. Vielmehr kann ein Jugendlicher Erwartungen zurückweisen und ihre Erfüllung verweigern. Entsprechend berichten DuBois-Reymond et al. (1992), dass Entwicklungsvorstellungen nicht mehr ausschließlich von Eltern gesetzt, sondern Erwartungen gemeinsam in der Familie ausgehandelt werden. Wie jedoch die elterlichen Erwartungen durch Jugendliche im Konkreten wahrgenommen werden und welchen Effekt diese Wahrnehmungen auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend ausüben, ist offen. In einem noch nicht abgeschlossenen Forschungsvorhaben versucht Reinders (2002b) diese Forschungslücke zu schließen. Er vermutet, dass Jugendliche ihre Eltern „nur für bestimmte Teilbereiche als ‚kompetent‘ erachten und dementsprechend themenspezifisch die Entwicklungsnormen von Eltern und Peers akzeptieren“. So vermutet Reinders einen Zusammenhang zwischen elterlichen Entwicklungserwartungen, die sich auf Schule und Beruf beziehen, und der Ausgestaltung der Lebensphase Jugend.

⁷³ Dabei weisen Eltern keinen „reinen“ Erziehungsstil auf. Vielmehr dürften sie von allen Erziehungsstilen einen ungleichen Anteil je nach Lebensbereich ausüben (vgl. Flammer und Alsaker 2002).

⁷⁴ Was dieses Entwicklungsziel anbetrifft, ist eine Verschiebung zu verzeichnen: Während die Selbstständigkeit in der Vergangenheit noch eine vergleichsweise geringe Zustimmung durch die Eltern erfahren hat, wird dieses Entwicklungsziel zusehends bejaht (vgl. Fend 1988).

Welchen Erziehungsstil Eltern aufweisen und welche Entwicklungserwartungen sie gegenüber ihrem Kind haben und damit, welche sozialen Ressourcen Jugendliche aufweisen können, steht in einem Zusammenhang mit der elterlichen Ressourcenausstattung. So konnte der Einfluss des kulturellen Kapitals und des sozioökonomischen Status auf das elterliche Erziehungsverhalten aufgezeigt werden (vgl. Bronstein und Bradley 2003; auch Leyendecker und Schölmrich 2005). Auch der Zusammenhang zwischen Status und Erziehungsstil konnte mehrfach nachgewiesen werden (vgl. Chen et al. 1997; McLoyd 1990).

Grundannahme der ungleichheitstheoretisch eingebetteten Sozialisationsforschung ist, dass

„mit abnehmender Stellung einer Familie in der Erwerbsstruktur [...] diese in ihrer Wirkung [...] kumulativ verstärkend ökonomischen, sozialen und kulturellen Benachteiligungen und Belastungen ausgesetzt [ist, Einfügung E.A.], die die sozialisatorischen Prozesse auf der Familienebene derart strukturieren, dass eine optimale Entwicklung solcher kognitiver, motivationaler und sprachlicher Kompetenzen der Kinder zunehmend unwahrscheinlicher wird“ (vgl. Steinkamp 1991, 252).

Folglich sind die Sozialisationsbedingungen bei benachteiligten Jugendlichen weniger gut (vgl. Hurrelmann 2004). Steinberg et al. (1991) belegen, dass ein autoritatives Erziehungsverhalten eher bei Mittelschichtsfamilien anzutreffen ist als bei Familien mit niedriger Ressourcenausstattung. Ellis und Petersen (1992) zeigen einen Zusammenhang zwischen der Ressourcenausstattung der Eltern und ihrem Kontrollverhalten auf. Des Weiteren wird von Eltern mit höherem Status berichtet, dass sie mehr Wert darauf legen, dass ihre Kinder früh selbständig und unabhängig werden. Eltern mit niedrigem sozioökonomischem Status hingegen erwarten eher Anpassung und Konformität von ihren Kindern (vgl. Kagitcibasi 1996; Greenfield et al. 2003).

Somit lässt sich das Erziehungsverhalten der Eltern als Habitus ungleichheitstheoretisch einbetten. Der Rückgriff auf Zinneckers (1986) Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Ressourcenausstattung und Ausgestaltung der Jugendphase ermöglicht dabei eine Verknüpfung von Erziehungsverhalten und -zielen einerseits und Jugendphase andererseits. Vermittelt über das elterliche Verhalten übt die Ausstattung an Ressourcen einen spezifischen Einfluss auf Jugendliche: Eine hohe Ressourcenausstattung geht eher mit einem autoritativen Erziehungsstil und damit mit einer eher an Gleichaltrigen und Gegenwart orientierten Ausgestaltung der Jugendphase einher. Im Gegensatz dazu bestehen Zusammenhänge zwischen einer geringen Ressourcenausstattung, einem stark kontrollierenden und wenig unterstützenden

Erziehungsverhalten (autoritär) sowie hohen Entwicklungserwartungen und einer eher an Erwachsenen und Zukunft orientierten Jugendphase.⁷⁵

Neben dem Erziehungsverhalten und den Erziehungszielen beeinflusst das Familienklima die Ausgestaltung der Jugendphase. Als Indikator für die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Kind bzw. des innerfamiliären Sozialisationsprozesses (vgl. Stecher 1996; Merckens 1996) steht das familiäre Klima in einem Zusammenhang mit den Eigenschaften und Verhaltensweisen der verschiedenen Familienmitglieder (vgl. Stecher 2000; vgl. auch Schneewind et al. 1983). Das familiäre Klima findet seinen Niederschlag beispielsweise im familialen Zusammenhalt und der Kontaktaufnahme der Heranwachsenden zu ihren Eltern. Zu verstehen ist unter familialem Zusammenhalt „das Ausmaß an Familiensolidarität, das sich im Bewusstsein eines allgemeinen Zusammengehörigkeitsgefühls, in der Einsatzbereitschaft für alltägliche Verrichtungen und einem emotionalen Aufeinander-Eingehen, Zuhören und Interesse am anderen äußert“ (Schneewind 1991, 163). Mit der Kontaktaufnahme des Heranwachsenden zu seinen Eltern, die in einem engen Zusammenhang zum familialen Zusammenhalt steht, kommt laut Stecher (2000) das Vertrauen zum Ausdruck, das Heranwachsende ihren Eltern entgegenbringen. Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung zeigt sich beispielsweise in der Häufigkeit, in der Eltern als Ansprechpartner bei persönlichen Problemen, Problemen innerhalb der Familie oder Fragen der beruflichen Zukunft gewählt werden.

Wichtig ist ein positives familiales Klima insbesondere vor dem Hintergrund der sich fortwährend verändernden Beziehung zwischen Heranwachsenden und ihren Eltern. Während in der Kindheit das Eltern-Kind-Verhältnis noch recht asymmetrisch ist, verändert sich die Beziehung im Laufe der Jugendphase in Richtung Symmetrie, Respekt und Autonomie (vgl. Hofer und Pitkowsky 2002). Ziel ist dabei, die Beziehungsqualität, die von gegenseitigem Vertrauen, Akzeptanz sowie gewährender Autonomie geprägt sein sollte, trotz dieses Transformationsprozesses herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten. Dabei stellen ein positiver familialer Zusammenhalt und ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Heranwachsendem günstige Rahmenbedingung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dar (vgl. Stecher 2000; Butz 1998; Sagy und Antonovsky 1992), so dass Heranwachsende durch ein positives familiales Klima beim Übergang in den Erwachsenenstatus unterstützt werden.

Nun stellen sich vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Zusammenhänge zwei Fragen: 1. ob sich die familialen Ressourcen Jugendlicher mit und ohne Migrationshin-

⁷⁵ Im Hinblick auf das kulturelle und ökonomische Bedingungsgefüge des permissiven und indifferenten Erziehungsstils und den für die Ausgestaltung der Jugendphase resultierenden Konsequenzen werden im empirischen Teil explorativ zu untersuchen sein, so dass an dieser und auch an späterer Stelle diesbezüglich keine Annahmen formuliert werden.

tergrund in Form der elterlichen Erziehungsstile, der Erziehungsziele und dem Familienklima unterscheiden, und 2. ob die für autochthone Jugendliche beschriebenen Zusammenhänge zwischen familialen Ressourcen und Ausgestaltung der Jugendphase auch für allochthone Jugendliche bestehen, also für allochthone und autochthone Jugendliche ein vergleichbares Bedingungsgefüge der Ausgestaltung der Jugendphase beobachtbar ist.

Im Hinblick auf ethnische Differenzen kann zunächst festgehalten werden, dass die bereits in den Herkunftsländern von Migranten heterogenen Sozialisationsbedingungen infolge der Migration nach Deutschland einen komplexen und multivariaten Veränderungsprozess durchlaufen (vgl. Roer-Strier und Rosenthal 2001), der primär aus Anpassungsleistungen an veränderte Kontextbedingungen resultiert.⁷⁶ Somit ist infolge von Akkulturationsprozessen eine „tendenzielle Angleichung der Familientypen zwischen Deutschen und Migranten“ zu verzeichnen (Kalter 2001, 452). Gleichwohl werden weiterhin Differenzen zwischen der familialen Sozialisation Allochthoner und Autochthoner beschrieben: Obwohl darauf verwiesen wird, dass sich Familien mit Migrationshintergrund durch einen hohen familialen Zusammenhalt (vgl. Herwartz-Emden 2000), eine enge emotionale bzw. gute und vertrauensvolle Beziehung (vgl. Steinbach und Nauck 2005; Gille et al. 2006c) sowie eine hohe Empathie der Eltern kennzeichnen lassen (vgl. Nauck 1999), berichtet ein großer Teil allochthoner Jugendlicher, sie würden im Unterschied zu autochthonen Gleichaltrigen von ihren Eltern streng erzogen werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, 61). Anders als bei autochthonen Familien, in denen eine demokratisch-tolerante Erziehung überwiegt (vgl. Pörnbacher 1997), lässt sich der Erziehungsstil allochthoner Eltern laut Nauck und Alamdar-Niemann (1997) eher als ängstlich behütend oder laut Steinberg et al. (1991) eher als autoritär fassen. Damit geht einher, dass für

⁷⁶ Veränderungen erfolgen beispielsweise je nach Bildungsstatus (vgl. Morgenroth und Merkens 1997; Roer-Strier und Rosenthal 2001; Nauck und Alamdar-Niemann 1997; BMFSFJ 2000), Herkunftsbedingungen (vgl. Herwartz-Emden 2000), wie etwa Urbanisierungs- und Modernisierungsgrad der Herkunftsregion (vgl. Kagitcibasi 2002), Zeitpunkt und Gründe der Auswanderung (vgl. Esser 1980) sowie Opportunitätsstrukturen innerhalb des Aufnahmelandes (vgl. Nauck und Alamdar-Niemann 1997). Darüber hinaus sei an dieser Stelle auf Heckmann (1992) verwiesen, der den Begriff der „Einwanderergesellschaft“ eingeführt hat, um damit zu verdeutlichen, dass die Migranten eine eigene Kultur und Gruppenstruktur mitbringen, die sich bereits bei der Ausreise von der der Herkunftsgesellschaft unterscheidet.

Zu unterscheiden sind Veränderungen von Werten und Orientierungen, die als relativ resistent gegenüber gesellschaftlichen Einflüssen gelten, wobei hier nochmals zwischen „pragmatic values“, die sich im Kontext von sozialen und kulturellen Veränderungen eher verändern und, „core values“, die kontextuellen Veränderungen gegenüber eher resistent sind, zu differenzieren ist (vgl. Roer-Strier und Rosenthal 2001, 220), und familialen Interaktionsformen und Strukturen, die in stärkerem Maße Wandel unterliegen. Im Hinblick auf familiäre Strukturen verdeutlicht Schönplflug (2001) im Rahmen eines Vergleichs von Entscheidungsstrukturen und Machthierarchien in türkischen Familien in deutschem und türkischem Kontext die Veränderung und die tendenzielle Angleichung an die Aufnahmegesellschaft. So wird zwar angenommen, dass es sich bei türkischen Familien eher um traditionelle handelt, in denen eine größere Distanz zwischen Eltern und Kindern bestehen als bei autochthonen Familien, gleichwohl werden Entscheidungsfindungsprozesse als zunehmend gleichberechtigt beschrieben (vgl. auch Nauck 1985 und 1988; Schönplflug 2001; aber auch Nauck und Özel 1986; BMFSFJ 2000). Des Weiteren wurde ersichtlich, dass in Abhängigkeit vom Bildungsstatus der Eltern Unterschiede in der Stärke der Transmission von Werten bei ethnischen Minderheiten bestehen (vgl. Schönplflug und Silbereisen 1992).

Eltern mit Migrationshintergrund angenommen wird, sie würden von ihren Kindern in stärkerem Maße die Erfüllung klassischer Entwicklungsziele erwarten als autochthone Eltern (vgl. Bielefeld 1988). Infolge dessen nehmen Jugendliche mit Migrationshintergrund höhere Erwartungen bei gleichzeitig fehlendem Verständnis auf Seiten ihrer Eltern wahr (vgl. Gapp 2007).

Die aus Sicht der Erziehungswissenschaft als weniger optimal zu bewertenden Sozialisationsbedingungen müssen aber nicht zwangsläufig negative Folgen für Heranwachsende haben (vgl. Steinberg 2001; Trommsdorff 2005). Vielmehr müssen Erziehungsstile im Sinne von Ogbu (1981) im Hinblick auf ihre Effekte auf Seiten der Kinder und Jugendliche untersucht und bewertet werden. So verweisen Magnus et al. (1999) darauf, dass der Effekt des elterlichen Verhaltens auf Heranwachsende mit Migrationshintergrund unklar sei. Obwohl Steinberg (2001) feststellt, dass unabhängig von der ethnischen oder sozialen Herkunft ein autoritativer Erziehungsstil bei Jugendlichen zu positiven Ergebnissen führt, vermuten Magnus et al. (1999), dass ein autoritärer Erziehungsstil nicht unbedingt negative Folgen für Jugendliche mit Migrationshintergrund haben muss. Zu überlegen wäre, ob das symbolische Kapital, also die ethnische Zugehörigkeit, das Bedingungsgefüge der Ausgestaltung der Jugendphase so verändert, dass weniger positives elterliches Verhalten und andere familiäre Merkmale keine „negativen“ Konsequenzen hervorrufen, also Jugendliche trotz unterschiedlicher familialer Ressourcenausstattung in ähnlicher Weise ihre Jugendphase gestalten. Denn Baumrind (1972) nimmt an, dass durch das spezifische elterliche Erziehungsverhalten Kindern mit Migrationshintergrund die Mittel mitgegeben werden, sich in ihrer Umwelt zu bewähren. Darüber hinaus kann für Kinder und Jugendliche aus Familien mit restriktiveren Eltern nicht nur dokumentiert werden, dass sie mental stärker sind (vgl. Baldwin et al. 1993). Der Erziehungsstil dient den Eltern außerdem auch dem Schutz ihrer Kinder vor einer riskanten Umwelt (vgl. McLoyd 1998).⁷⁷ Dass trotz der höheren Kontrolle das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern positiv sein kann, zeigen Nauck und Alamdar-Niemann (1997): Befragte Kinder attestierten ihren Eltern ein hohes Einfühlungsvermögen, so dass diese Konstellation in einer hohen emotionalen Bindung zwischen Eltern und Kind mündet. Ob sich dies bei allochthonen anders als bei autochthonen Heranwachsenden auf die Ausgestaltung der Jugendphase auswirkt, wird im empirischen Teil der Arbeit noch zu untersuchen sein.

Für die Sozialisation Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund lässt sich somit ein komplexes Bild zeichnen. Demnach bestehen hinsichtlich der verschiedenen Aspekte des

⁷⁷ So wird angenommen, dass eine Erziehung, die stärker von Kontrolle geprägt ist, auf die weniger optimale Wohngegend und das daraus resultierende Bedürfnis der Eltern, ihre Kinder von Gefahren abzusichern, zurückzuführen ist (vgl. Greenfield et al. 2003).

Familienlebens Differenzen sowohl zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen als auch innerhalb ethnischer Gemeinschaften (vgl. Jambunathan et al. 1999). Ob die ethnische Zugehörigkeit als symbolisches Kapital im Sinne von Weiß (2001) und Kröhnert-Othman und Lenz (2002) familiäre Ressourcen in ihrem „Kurswert“, also ihrer Effektivität oder Funktion verändert, muss noch überprüft werden.

Unabhängig davon ist aber von zentraler Bedeutung, dass sich die familialen Ressourcen Jugendlicher aus der Ressourcenausstattung ihrer Eltern ableiten lassen. Durch die Verknüpfung der elterlichen Ressourcenausstattung und den familialen Merkmalen lassen sich nun aufgrund der Feststellung, dass Eltern die Jugendphase ihrer Kinder durch ihr Verhalten rahmen, in Anlehnung an Zinnecker (1986) Rückschlüsse auf die Ausgestaltung der Lebensphase von Heranwachsenden ziehen. Inwiefern sich personale Ressourcen, unter anderem aus dem elterlichen Verhalten ableiten lassen und diese wiederum auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend wirken, wird im Folgenden dargestellt.

3.3.3 Personale Ressourcen

Personale Ressourcen werden als Eigenschaften gefasst, die sich als latente Disposition in verschiedenen Kontexten und unterschiedlichen konkreten Verhaltensweisen äußern (vgl. Montada 1995). Neben kognitiven, handlungs- und Ziel regulierenden Fähigkeiten sind eine ausgeglichene Persönlichkeit, Leistungsfähigkeit sowie die Kompetenz, soziale Ressourcen zu nutzen, für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben relevant (vgl. Reinders 2002a). Nachfolgend wird auf eine handlungs- und Ziel regulierende Fähigkeit, die „Selbstwirksamkeitserwartung“, und ein Persönlichkeitsmerkmal, die „Frustrationstoleranz“, fokussiert. Beide besitzen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine hohe Relevanz (vgl. Reinders 2003) und damit auch für die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend.⁷⁸

3.3.3.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung geht ursprünglich auf Bandura (1977) zurück. Die Selbstwirksamkeitserwartung umfasst motivationale und kognitive Ressourcen im Hinblick auf die Kontrolle von Verhalten (vgl. Reinders 2002a). Ihr kommt in der Jugendphase ein zentraler Stellenwert zu (vgl. Caprara et al. 2004). Sie stellt eine Voraussetzung für die

⁷⁸ Beschrieben werden also nicht Bewältigungsstile oder -strategien, sondern Persönlichkeitsmerkmale, die zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beitragen: „personality characteristics that constitutes an internal resource enabling an individual to better cope with the stressful encounter“ (Ben-Zur 2003, 68, aber auch Watt und Martin 1994).

Entwicklung von Heranwachsenden dar, denn Erwartungen hinsichtlich der eigenen Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen, beeinflussen nicht nur das Initiieren und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (vgl. Schwarzer et al. 1997; Caprara et al. 2005), sondern auch das Durchhaltevermögen Jugendlicher. So führt Bandura dazu aus:

„Die Stärke der Überzeugung von der eigenen Effektivität beeinflusst wahrscheinlich, ob Menschen überhaupt versuchen, sich produktiv mit einer bestimmten Situation auseinanderzusetzen. An diesem Anfangspunkt hat die wahrgenommene self-efficacy einen Einfluß auf die Wahl des Verhaltensraumes des Individuums. Menschen fürchten bedrohliche Situationen und meiden sie, wenn sie annehmen, daß ihre Bewältigungskapazitäten überfordert werden, andererseits engagieren sie sich in Aktivitäten und verhalten sich selbstsicher, wenn sie ihrem Urteil zufolge fähig sind, bestimmte Situationen zu klären, die sonst vielleicht furchtauslösend sein können.“ (Bandura 1977, 193f.)

Eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung geht folglich mit einer höheren Bereitschaft einher, Ziele aufrechtzuerhalten, und tritt mit einer höheren Persistenz der Bereitschaft zur Bewältigung von Aufgaben auf (vgl. Schwarzer et al. 1997). Somit sehen Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung ein Problem eher als eine Herausforderung als eine Bedrohung an (vgl. Jerusalem und Mittag 1995). Dies ist angesichts der zahlreichen bevorstehenden Aufgaben, wie z.B. der Übergang in den Beruf oder der Aufbau einer romantischen Partnerschaft, für Jugendliche von zentraler Bedeutung.

Das Bedingungsgefüge der Selbstwirksamkeitserwartung ist komplex und resultiert aus der Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt (vgl. Gecas 1989). Die Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt sich unter anderem im Zusammenhang mit vergangenen Bewältigungserfahrungen und Reaktionen der sozialen Umwelt (vgl. Coleman und Karraker 1997). Zentrale Umwelt für die Ausbildung der Selbstwirksamkeitserwartung ist die Familie (vgl. Gecas 1989). Ein positives familiales Klima beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung von Kindern und Jugendlichen positiv (vgl. Schultz und Liptak 1998; Ben-Zur 2003), wobei weder im Ausmaß der Selbstwirksamkeitserwartung noch im Zusammenhang zu familialen Merkmalen ethnische Differenzen zwischen allochthonen und autochthonen Familien festgestellt werden konnten (vgl. Kuperminc et al. 2004). Vielmehr besteht ein Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und dem elterlichen Verhalten: So haben Kinder, deren Eltern eher argumentativ als mit Zwang an sie herantreten, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Gecas 1989).⁷⁹

⁷⁹ In dem Zusammenhang konnte gezeigt werden, dass die subjektive Wahrnehmung der Familie maßgebend ist (vgl. Gecas und Schwalbe 1986).

Inwiefern andere Ressourcen über die berichteten Ergebnisse hinaus einen Effekt auf die Ausbildung der Selbstwirksamkeitserwartung ausüben, ist unklar. Mit dem Konzept des *Habitus sensus Bourdieu* (1983) kann jedoch angenommen werden, dass die soziale Lage die Persönlichkeit eines Individuums prägt (vgl. auch Geißler 1990). So können Gecas und Seff (1987) zum einen zeigen, dass ein hoher sozialer Status mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht. Gleichzeitig kann aber auch gezeigt werden, dass sich Jugendliche in Berufsschulen im Vergleich zu Gymnasiasten als selbstwirksamer empfinden (vgl. Bacchini und Magliulo 2003).⁸⁰ Somit kann zweierlei angenommen werden: Jugendliche mit einer hohen Ressourcenausstattung haben eine vergleichsweise hohe Selbstwirksamkeitserwartung, was dazu führt, dass sie sich in stärkerem Maße mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen, frühere Erwartungen hinsichtlich der Erfüllung von Altersnormen und damit einen früheren Übergang in den Erwachsenenstatus anstreben, zugleich aber auch gegenwarts- und gleichaltrigenorientiert sind. Gleichzeitig dürfte die Erfahrung, eine Entwicklungsaufgabe bewältigt zu haben, mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen und somit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, weitere Entwicklungsaufgaben anzugehen.

3.3.3.2 *Frustrationstoleranz*

Eng mit der Selbstwirksamkeitserwartung verknüpft ist die Frustrationstoleranz. Diese wird als Bewältigungskompetenz verstanden. Als ein Aspekt der psycho-emotionalen Befindlichkeit stellt sie die Fähigkeit dar, trotz bestehender Einschränkungen weiterhin an Zielen festzuhalten, Verhalten zur Zielerreichung zu modifizieren oder, wenn nicht anders möglich, das angestrebte Ziel zu modifizieren (vgl. Hoffmann 1990; Bründel und Hurrelmann 1994; Popp 1994).⁸¹

Jugendliche zeichnen sich durch eine hohe Frustrationstoleranz aus. Dabei können Jugendliche ihre Ansprüche für eine gewisse Zeit reduzieren, um keine Frustrationen zu erleben, ohne langfristige Ziele aus den Augen zu verlieren (vgl. Pinquart et al. 2004). Diese Fähigkeit ist angesichts der schlechten Aussicht, einen nahtlosen Übergang von der Schule in den Beruf zu erzielen – es fehlen Ausbildungs- und Arbeitsplätze – von zentraler Bedeutung. In diesem

⁸⁰ Geschlechtsspezifische Differenzen bestehen dahingehend, dass Mädchen eine höhere *soziale* Selbstwirksamkeitserwartung berichten (vgl. Satow und Schwarzer 2003), wohingegen Jungen eine höhere *allgemeine* Selbstwirksamkeitserwartung zeigen (vgl. Gecas 1989).

⁸¹ Rosenzweig (in Dor-Shav und Mikulincer 1990) unterscheidet bereits 1944 zwischen zwei Typen von Reaktionen auf Frustration: „need persistence“ – Personen dieser Gruppe weisen eine hohe Frustrationstoleranz auf und versuchen Ziele trotz Widerständen zu erreichen – und „ego defensiveness“ – Personen dieser Gruppe weisen eine geringe Frustrationstoleranz auf und versuchen die Integrität ihrer Person zu wahren, ohne Problemlösungsstrategien zu modifizieren. Dor-Shav und Mikulincer (1990, 56) konnten zeigen, dass beispielsweise Personen mit geringer Frustrationstoleranz bereits unter geringen Versagensbedingungen Hilflosigkeit zeigten, wohingegen Personen mit hoher Frustrationstoleranz selbst bei hohen Anforderungen unbeirrt blieben.

Zusammenhang stellt ein ausgeglichenes Selbst eine wichtige Grundlage für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben dar (vgl. Reinders 2003). Folglich ist anzunehmen, da auch die Frustrationstoleranz allgemein mit Entwicklungsaufgaben in einem Zusammenhang steht, dass eine hohe Frustrationstoleranz sowohl mit der Orientierung an Erwachsenen und Zukunft als auch mit der Orientierung an Gleichaltrigen und Gegenwart einhergeht.

Auch die Frustrationstoleranz wird, wie die Selbstwirksamkeitserwartung, durch die familiäre Sozialisation beeinflusst (vgl. Rothbart und Bates 1998) und bereits im frühen Kindesalter erworben und ausgebildet (vgl. Loeber und Hay 1997). Baumrind (1971) konnte zeigen, dass der autoritative Erziehungsstil die Fähigkeit zur Selbstregulation fördert; wohingegen autoritäres Verhalten von Eltern aggressives Verhalten bei ihrem Nachwuchs hervorruft (vgl. Dornbusch et al. 1987). Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen auch Chen et al. (1997): Zum einen können sie einen Zusammenhang zwischen autoritären Erziehungspraktiken von Eltern und aggressivem Verhalten auf Seiten der Kinder aufzeigen, zum anderen geht ein autoritativer Erziehungsstil mit positiver sozialer Anpassung von Kindern einher. Darüber hinaus sieht Pulkki-Raback (2004) einen Zusammenhang zwischen einem negativen familiären Klima und einer geringen Frustrationstoleranz.

Im Bezug auf Differenzen in der Frustrationstoleranz zwischen allochthonen und autochthonen Heranwachsenden wird männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine vergleichsweise geringe Frustrationstoleranz eingeräumt (vgl. Pfeiffer und Wetzels 2000), wobei Jungen im Allgemeinen eine geringere Selbstregulation besitzen als Mädchen.⁸² Zu vermuten ist jedoch, dass diese Differenzen *auch* dem sozioökonomischen Status bzw. der sozialen Herkunft geschuldet sind (vgl. Hämmig 2000; Pulkki-Raback 2004).

Zusammenfassend lässt sich somit schließen, dass personale Ressourcen, die einerseits durch Merkmale der Eltern wie die soziale Herkunft und ihre Erziehungsverhalten, andererseits aber auch durch das eigene kulturelle Kapital der Jugendlichen beeinflusst werden, ebenfalls einen Teil des Bedingungsgefüges der Ausgestaltung der Lebensphase Jugend darstellen. Dabei übt die soziale Herkunft nicht nur einen indirekten Einfluss auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend, sondern, wie familiäre Ressourcen auch, einen direkten Effekt auf die Jugendphase. Die ethnische Zugehörigkeit bzw. Herkunft hingegen wirkt lediglich indirekt, vermittelt über andere Ressourcen der Jugendlichen, auf die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend, wobei ihr Effekt in Interaktion mit anderen Ressourcen variiert. Somit kann angenommen werden, dass Differenzen zwischen allochthonen und autochthonen Jugendlichen bestehen, diese aber vermutlich auf Unterschiede im Bedingungsgefüge zurückzuführen sind.

⁸² Die geringe Frustrationstoleranz wird als Ursache für aggressives Verhalten gesehen (vgl. Pfeiffer und Wetzels 2000).

Deutlich wurde infolge der theoretischen Ausführungen, dass die Berücksichtigung des vielschichtigen Bedingungsgefüges der Jugendphase von zentraler Bedeutung ist. Diese Vorgehensweise kann eine Annäherung an die Vielfalt des jugendlichen Möglichkeitsraums gewährleisten. Eine undifferenzierte Betrachtung hingegen würde beispielsweise Statusunterschiede zwischen Heranwachsenden mit Migrationshintergrund und ihren Eltern und die Konsequenzen aus diesen Statusunterschieden für die Ausgestaltung der Lebensphase Jugend nicht abbilden können. So verweist Bourdieu (1997, 213) darauf, dass der „Abstand zwischen den überhaupt nicht oder wenig schulisch gebildeten Eltern und ihren Kindern, die voll und ganz den Wirkungen eines verlängerten Aufenthalts im Schulsystem ausgesetzt waren, sehr groß, sowohl was den Lebensstil betrifft als auch die Sehnsüchte und die gesamte Weltsicht“ ist. Demzufolge würde eine alleinige Fokussierung auf den Status der Eltern, auf die familialen Ressourcen oder die ethnische Herkunft dazu führen, dass der Möglichkeitsraum der Ausgestaltung der Jugendphase nur in kleinen Ausschnitten berücksichtigt wird und infolgedessen beispielsweise „Anpassungsleistungen“ von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht angemessen gedeutet werden können.

Ob nun diese Anpassungsleistungen in der Ausgestaltung der Jugendphase in einem Zusammenhang mit der Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft und der Herkunftsgemeinschaft stehen, muss in einem nächsten Schritt nachgegangen werden. Da in der vorliegenden Arbeit die spezifische Situation *Jugendlicher* im Unterschied zu Erwachsenen mit Migrationshintergrund betrachtet wird, ist die Einbettung der Ausgestaltung der Jugendphase in ein Eingliederungsmodell notwendig.