

Anja Steinbach/Bernhard Nauck

# Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien

Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem

## Zusammenfassung

Im Bildungssystem Deutschlands besteht eine ausgeprägte ethnische Ungleichheit: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund erreichen nicht nur niedrigere, sondern auch weniger Bildungsabschlüsse als ihre deutschen Mitschüler und Mitschülerinnen. Dieses Defizit bei der Akkumulation von kulturellem Kapital wirkt sich wiederum negativ auf ihre Arbeitsmarktplatzierung und damit auf ihre strukturelle Assimilation in Deutschland aus. Die Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung intergenerationaler Transmission von Kapitalien in Deutschland zeigen klar, dass die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in den Familien einen ausschlaggebenden Faktor für den schulischen und beruflichen Erfolg darstellen. Insbesondere das kulturelle Kapital, das Familien nach einer internationalen Wanderung in intergenerative Transmissionsprozesse investieren können, scheint von strategischer Bedeutung für den Verlauf und die Geschwindigkeit von Assimilationsprozessen zu sein. Die Struktur des deutschen Schulsystems spielt dabei eine entscheidende Rolle, denn sie bestimmt die Rahmenbedingungen unter denen intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien möglich und erfolgreich sein kann.

## Summary

*Intergenerational Transmission of Cultural Capital in Migrant Families: Towards an explanation of ethnic differences in the German educational system*

There is a clearly established inequality in the German educational system: children from migrant families do not simply achieve lower, but also less qualifications than their German counterparts. This deficit in the accumulation of cultural capital leads to negative placement opportunities in the job market and eventually affects their structural assimilation in Germany negatively. The results concerning the importance of intergenerational transmission of resources clearly demonstrate that differences in the conditions for socialization in the families have a significant effect on school and vocational success. In particular, the cultural capital which families invest in intergenerational transmission appears to be of strategic importance to the course and speed of assimilation processes. The structure of the German school system plays a decisive role, since it determines the framework within which intergenerational transmission in migrant families is possible and successful.

## 1 Einleitung: Die Bedeutung der Akkumulation von kulturellem Kapital

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges kann die Bundesrepublik Deutschland auf eine kontinuierliche Zu- und Abwanderung von Migranten zurückblicken. Zu ihnen gehören Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Asylbewerber und (Spät-)Aussiedler sowie ihre Familienangehörigen. Im Jahr 2002 lebten 7,3 Millionen Ausländer (vgl. Statistisches Bundesamt 2003) und 4,3 Millionen (Spät-)Aussiedler in Deutschland (vgl. Bundesministerium des Innern 2003). Die Untersuchung von Migranten – insbesondere der zweiten und dritten Generation – wirft die alles entscheidende Frage auf, ob diese in der Lage sind, sich gegenüber den Einheimischen in wichtigen Teilsystemen der Gesellschaft, vor allem dem Beschäftigungssystem und dem Wohnungsmarkt, zu behaupten, d.h., ob ihre Eingliederung in die Bundesrepublik langfristig auf Assimilation oder auf Segmentation hinausläuft. Als Indikator für den Ausgang der Eingliederung soll hier der Bildungserfolg von Migrantenkindern dienen, denn ihr Bildungserfolg (gemessen an den einheimischen Deutschen) steht für das Ausmaß der strukturellen Assimilation der verschiedenen Migrantengruppen in Deutschland.

Die theoretische Perspektive der folgenden Ausführungen stützt sich auf die Annahmen des strukturell-individualistischen Erklärungsansatzes, der davon ausgeht, dass für die Erklärung von Handlungsergebnissen sowohl die Eigenschaften und Fähigkeiten der Akteure als auch die kontextuellen Bedingungen, unter denen sie ihre Handlungsentscheidungen treffen, einbezogen werden müssen. Vor diesem theoretischen Hintergrund gewinnt die intergenerationale Transmission von Bildung – als kulturellem Kapital – in Verbindung mit ökonomischem und sozialem Kapital in der Migrationssituation eine außerordentliche Bedeutung (vgl. NAUCK/DIEFENBACH/PETRI 1998). Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg wird danach als Erwerb bzw. Verfügbarkeit von kulturellem Kapital aufgefasst, das im Lebensverlauf akkumuliert und zum Erwerb weiterer Kapitalien eingesetzt wird (vgl. BOURDIEU 1983; siehe auch GOMOLLA/RADTKE 2002, S. 20). Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg sind aber – umgekehrt – auch ein Ergebnis der Verfügbarkeit von bereits vorhandenem kulturellem, sozialen und ökonomischen Kapital, insbesondere dem, das in der Elterngeneration akkumuliert wurde und zur Investition in die Kindergeneration zur Verfügung steht. Die durch Bildung vermittelte soziale Platzierung der Kindergeneration ist demnach Folge intergenerationaler Transmissionsprozesse (vgl. DIEFENBACH/NAUCK 1997; RÖSSEL/BECKERT-ZIEGLSCHMID 2002). Inwieweit die intergenerationale Transmission ‚gelingt‘, ist aber nicht nur von der Verfügbarkeit von Kapitalien abhängig, sondern auch von der spezifischen Situation, in der sich die Akteure befinden und in der sie ihre individuellen Platzierungsstrategien verfolgen. Für Migrantenfamilien ist diese spezifische Situation die Migrationssituation. Diese kann beispielsweise durch einen unsicheren Aufenthaltsstatus oder Rückkehrabsichten gekennzeichnet sein. Die Akkumulation von kulturellem Kapital nimmt dann bei Kindern von Migranten einen anderen Stellenwert ein, als dies bei der einheimischen Bevölkerung der Fall ist.

Eine erfolgreiche strukturelle Platzierung – hier verstanden als die Besetzung zentraler Positionen in der Gesellschaft – ist die Grundlage für den Zugang zu wichtigen Ressourcen bzw. Kapitalien, welche maßgeblich die Handlungswahl der Akteure bestimmen. Von besonderer Bedeutung ist dabei vor allem das sog. kulturelle Kapital oder Humankapital, welches in seiner institutionalisierten Form (z.B. Bildungszertifikate, Titel) ausschlagge-

bend für die berufliche Platzierung ist. Gerade in Deutschland, wo auf Grund der Ausbildungsstruktur ein besonders starker Zusammenhang zwischen Bildung und Arbeitsmarktposition besteht (vgl. MÜLLER/STEINMANN/ELL 1998), bestimmen Bildungsressourcen die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern und ihren Kindern. Schulische Qualifikationen sind im Falle Deutschlands sogar besonders aussagekräftig für die strukturelle Platzierung in der Gesellschaft, denn „(i)n a society where formal educational degrees are entry requirements at all levels of the vocational and academic training system, as in Germany, key factors for lifetime labor market success are determined early in life“ (RIPHAHN 2001, S. 1).

Die Akkumulation von kulturellem Kapital in Form von Bildung ist allerdings nicht nur für die strukturelle Assimilation von besonderer Bedeutung, sondern auch für alle weiteren Schritte der Eingliederung (vgl. KALTER/GRANATO 2001, S. 4; NAUCK 1994, S. 122ff.). Nur wenn die Migranten eine erfolgreiche Platzierung in zentralen Bereichen der Aufnahmegesellschaft erreichen, werden sie für die Einheimischen so interessant, dass es zur Ausbildung dauerhafter intraethnischer Netzwerkkontakte kommt. In Folge dessen, ist es dann wiederum möglich, dass eine Identifikation mit der neuen Heimat entsteht (vgl. ESSER 2000, S. 304f.). Schulbildung kann deshalb – zumindest für Deutschland – als Schlüsselvariable bezüglich grundlegender Handlungsentscheidungen in allen Bereichen des Lebens bezeichnet werden. Eine Benachteiligung von Kindern aus Migrantenfamilien bei der Akkumulation von kulturellem Kapital, d.h., „wenn sie aufgrund der auf sie wirkenden Einflüsse systematisch geringere Chancen haben, in vorteilhafte Bildungsgänge zu gelangen und dort günstige Abschlüsse zu erreichen als Kinder deutscher Eltern“ (ALBA/HANDL/MÜLLER 1994, S. 211), wirkt sich also auch auf ihre Verfügbarkeit von sozialem, vor allem aber auf ihren Zugang zu ökonomischem Kapital aus.

Ziel dieses Aufsatzes ist es, die Bedeutung intergenerationaler Transmission von Kapital – insbesondere von kulturellem Kapital – für den Bildungserfolg von Kindern in Deutschland herauszustellen. Besonderes Augenmerk wird dabei auf den Vergleich von deutschen und Migrantenfamilien gelegt, um die Besonderheiten der intergenerationalen Transmission unter Migrationsbedingungen herausarbeiten zu können. In einem ersten Schritt wird kurz auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien im Vergleich zu einheimischen Kindern und Jugendlichen eingegangen. Dazu werden die Angaben der amtlichen Schulstatistik herangezogen, auch wenn diese den Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund zu einem nicht unbedeutenden Anteil unterschätzt, da bei der Analyse nur eine Unterscheidung zwischen Kindern mit und Kindern ohne deutsche Nationalität getroffen werden kann. Kinder mit deutscher Staatsbürgerschaft aus (Spät-)Aussiedlerfamilien, aus binationalen Ehen oder mit Einbürgerungserfahrung sind deshalb mit Hilfe der amtlichen Statistik analytisch nicht von einheimischen deutschen Kindern zu trennen. In einem zweiten Schritt werden dann die besonderen individuellen und kontextuellen Bedingungen für Migrantenfamilien beim Erwerb von kulturellem Kapital in Deutschland beschrieben, um vor diesem Hintergrund in einem dritten und letzten Schritt die Bedeutung von intergenerationaler Transmission für den Bildungserfolg in deutschen und Migrantenfamilien zu diskutieren.

## 2 Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien in Deutschland

Die amtliche Bildungsstatistik zeichnet das folgende Bild vom Ausmaß der Bildungsbeteiligung und dem Bildungserfolg von *ausländischen* Kindern in Deutschland: Die Schulabschlüsse der Ausländer haben sich zwischen 1990 und 2001 zwar merklich verbessert, dennoch gibt es gravierende Unterschiede zwischen den Einheimischen und den Kindern aus Migrantenfamilien (vgl. Tabelle 1).

*Tabelle 1:* Deutsche und ausländische Schulabgänger nach Art des Abschlusses 1989/90<sup>1</sup> und 2000/01 (in %)

Abschlussart	Deutsche		Ausländer	
	1989/90	2000/01	1989/90	2000/01
Ohne Hauptschulabschluss	6,3	8,6	22,0	20,3
Mit Hauptschulabschluss	27,8	24,2	45,9	40,1
Mit Realschulabschluss	36,0	41,7	25,2	29,0
Mit Fachhochschulreife	0,8	1,2	0,5	1,3
Mit Hochschulreife	29,0	24,3	6,4	9,3

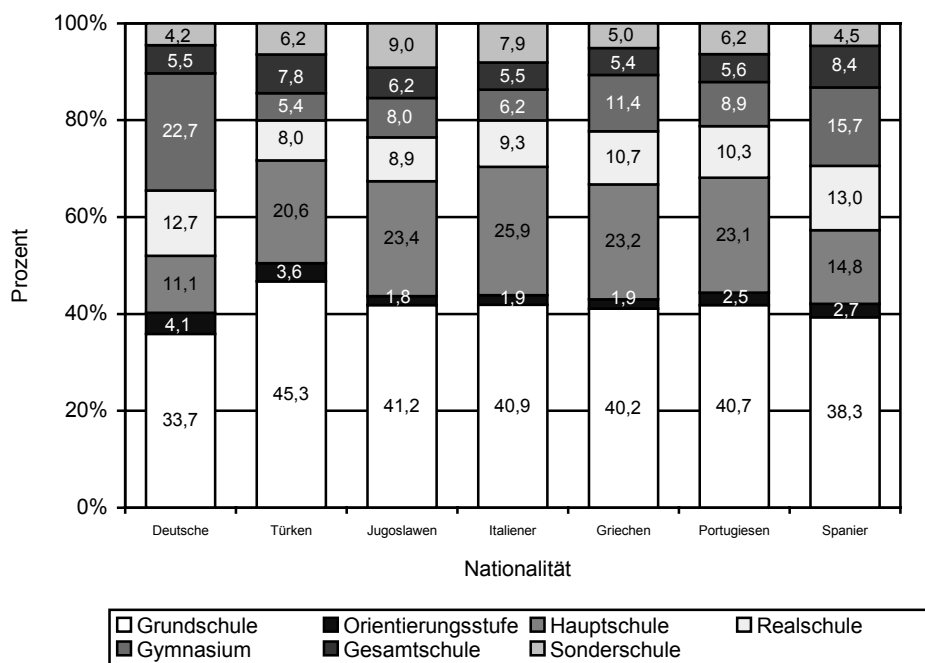
1 Früheres Bundesgebiet

Quelle: Statistisches Bundesamt 2002

Insgesamt beendeten im Jahr 2001 74.400 ausländische Kinder die Schule – das entspricht einem Anteil von etwa 8% an allen Schulabgängern dieses Jahres. Von diesen verließen 20,3% die Schule ohne einen Abschluss; bei den Deutschen waren das nur 8,6%. Der größte Teil der Ausländer (40,1%) erreichte einen Hauptschulabschluss (Deutsche 24,2%), gefolgt vom Realschulabschluss 29,0% (Deutsche 41,7%). Nur 9,3% der Ausländer erhielt die Hochschulreife, wogegen 24,3% der Deutschen die Schule mit einem Abitur verlassen konnten. Es ist also für Deutschland immer noch ein beachtlicher Rückstand der ausländischen Kinder auf ihre einheimischen Mitschüler zu konstatieren. Zwar hat sich die Situation der ausländischen Schüler kontinuierlich verbessert, aber sie sind in anspruchsvollen Bildungswegen wie Realschule oder Gymnasium immer noch stark unterrepräsentiert.

In der bisherigen Darstellung wurden der Einfachheit halber alle Ausländergruppen gemeinsam betrachtet. Da Deutschlands Zuwanderer aber keine homogene Gruppe darstellen, ist zu berücksichtigen, dass es Unterschiede bezüglich der Bildungsentscheidung und des Bildungserfolges je nach Herkunftsland geben kann. Von Interesse ist vor allem die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schultypen im Sekundarbereich. Im Schuljahr 1999/2000 besuchten Schüler jedweder ausländischer Staatsangehörigkeit zu größeren Anteilen die Hauptschule als Deutsche. Dennoch gibt es unter den Nationalitäten immense Unterschiede (vgl. Abbildung 1).

Abb. 1: Schüler und Schülerinnen an allgemein bildenden Schulen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Schularten im Schuljahr 1999/2000



Quelle: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002, S. 40

Es zeigt sich, dass vor allem Italiener und Türken, aber auch (Ex-)Jugoslawen stärker benachteiligt sind als andere ausländische Kinder. Sie besuchen häufiger die Hauptschule und seltener die Realschule oder ein Gymnasium. Die Kinder von (Ex-)Jugoslawen (9,0%) und Italienern (7,9%) haben ein fast zwei mal so großes Risiko als die Kinder von Spaniern (4,5%) und Griechen (5,0%) an einer Sonderschule unterrichtet zu werden. Letztgenannte haben dagegen sehr hohe Anteile an Abiturienten zu verzeichnen (Spanier 15,7% und Griechen 11,4%), wogegen Italiener (6,2%) und Türken (5,4%) deutlich weniger an Gymnasien zu finden sind.

Der wachsende Anteil ausländischer Schüler an Integrierten Gesamtschulen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002) führt zu der Frage, ob die Migranten der zweiten Generation an Schulen, an denen die Schülerschaft heterogener ist und die Entscheidung für den angestrebten Schulabschluss später fällt, möglicherweise erfolgreicher sind als an den differenzierten Schultypen der Sekundarstufe. Unter Zuhilfenahme der amtlichen Bildungsstatistik konnte DIEFENBACH (vgl. 2003) folgende Antwort geben: Ausländische Schüler erzielen an Integrierten Gesamtschulen zwar durchschnittlich schlechtere Abschlüsse als ihre deutschen Mitschüler, aber die erreichten Bildungszertifikate sind deutlich höherwertiger als diejenigen, die Kinder von Ausländern an den Schulen der Sekundarstufe mit nur einem Bildungsgang erzielen.

Die statistischen Informationen zur schulischen Integration von (*Spät-*)Aussiedlern sind sehr bruchstückhaft, da Aussiedlerkinder in den Schulstatistiken als Deutsche geführt werden. Auf der Grundlage verschiedener Surveys zum Akkulturationsprozess von Schülern

kann jedoch angenommen werden, dass Aussiedlerkinder und -jugendliche wegen ihrer Ausbildungs- und Sprachdefizite oft geringere Chancen als Einheimische haben, weiterführende Schulen zu besuchen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2000, S. 183; siehe auch HERWARTZ-EMDEN 2003, S. 682). Dennoch erzielen sie deutlich bessere Ergebnisse als Ausländer der zweiten Generation (vgl. KRISTEN 2002, S. 548), vor allem als Italiener und Türken.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Erstens sind die Kinder der Migranten erfolgreicher als die Einwanderer selbst; zweitens gibt es eine kontinuierliche Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs von Migrantenkindern in den vergangenen Jahren und drittens liegen sie trotz allem immer noch weit hinter den Schulabschlüssen, die einheimische Deutsche erzielen, zurück (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister ... 2002). Das heißt, es existiert eine ausgeprägte ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, die zu einem Verbleib der Angehörigen bestimmter (ethnischer) Gruppen in einer strukturell benachteiligten Situation führt.

### 3 Individuelle und kontextuelle Bedingungen für den Erwerb von kulturellem Kapital von Kindern aus Migrantenfamilien

Wie ALBA/HANDL/MÜLLER (vgl. 1994, 1998) in ihrer Untersuchung zur ethnischen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem mit Hilfe des Sozio-Ökonomischen Panels und des Mikrozensus gezeigt haben, trägt die Sprache, die im Elternhaus gesprochen wird, maßgeblich zum Schulerfolg der zweiten Migrantengeneration bei. Die Kenntnisse und Fähigkeiten der Eltern sind demnach von entscheidender Bedeutung für die soziale Platzierung ihrer Kinder, wie auch andere Untersuchungen zum Bildungserfolg der zweiten Migrantengeneration bestätigen: „The analysis of possible determinants of schooling outcomes confirmed the literature with respect to the dominant role of parent characteristics and the beneficial impact of parental assimilation to the host country“ (RIPHAHN 2001, S. 15). Die Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolg von ausländischen Kindern und Jugendlichen in Deutschland kann deshalb als eine Funktion von Bildungsinvestitionen der Eltern in ihre Kinder aufgefasst werden. Es soll an dieser Stelle allerdings noch einmal darauf hingewiesen werden, dass mit dem strukturell-individualistischen Erklärungsansatzes davon ausgegangen wird, dass für die Erklärung von Handlungsergebnissen sowohl die Eigenschaften und Fähigkeiten der Akteure als auch die kontextuellen Bedingungen, unter denen sie ihre Handlungsentscheidungen treffen, eine Rolle spielen. Die intergenerationale Transmission von Kapital hängt also einerseits davon ab, ob und in welchem Ausmaß ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital überhaupt vorhanden ist, das dann in die nachfolgende Generation ‚investiert‘ werden kann. Andererseits bestimmt die Struktur des deutschen Schulsystems die Rahmenbedingungen unter denen intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien möglich und auch erfolgreich ist (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2000, 2002).

Auf der *individuellen Ebene* wird der strukturelle Platzierungsprozess der Kinder also durch das Kapital, das den Eltern für eine Investition zur Verfügung steht, bestimmt. Die (meisten) Migranten in Deutschland befinden sich dabei – im Vergleich zur autochthonen Bevölkerung – in einer Handlungssituation, in der sie hinsichtlich der ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalausstattung benachteiligt sind (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 207):

- *Ökonomisches Kapital* steht der Mehrheit der Immigranten Deutschlands nicht in größerem Umfang zur Verfügung. Weder Arbeitsmigranten noch Asylbewerber, Flüchtlinge oder (Spät-)Aussiedler besitzen in der Herkunftsgesellschaft bemerkenswerte Mengen an ökonomischem Kapital, welches sie in die Aufnahmegesellschaft transferieren könnten. Ganz im Gegenteil besteht für viele Einwanderer das Migrationsmotiv gerade darin, in der Bundesrepublik Deutschland möglichst schnell und möglichst viel ökonomisches Kapital anzuhäufen. Ökonomisches Kapital hat bei der schulischen Platzierung von Kindern in Deutschland (vor allem im Vergleich zu angelsächsischen Ländern) allerdings eher eine untergeordnete Bedeutung, da Bildung in Deutschland größtenteils kostenfrei ist.
- *Soziales Kapital*, das für den Erfolg im Bildungssystem mobilisierbar wäre, steht Migranten nur in eingeschränktem Maße zur Verfügung. Soziale Netzwerke beziehen sich zunächst ausschließlich auf die Herkunftsgesellschaft und sind in der Aufnahmegesellschaft in ihrer Reichweite begrenzt. Auf den Zusammenhang zwischen geographischer Mobilität und dem Verlust sozialen Kapitals hat explizit COLEMAN (vgl. 1988) hingewiesen. Die Ergebnisse von HAGAN/MACMILLAN/WHEATON (vgl. 1996) wiederum zeigen, dass der Verlust außerfamiliären sozialen Kapitals durch den verstärkten Einsatz innerfamiliären sozialen Kapitals – zumindest teilweise – kompensiert werden kann. Verlässliche Reziprozitätsbeziehungen lassen sich typischerweise nur innerhalb der askriptiven Netzwerke (Familie und Verwandtschaft) organisieren, diese erhalten aber – insbesondere, wenn Alternativen fehlen und die soziale Distanz zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft groß ist – als einzig verbliebenes soziales Kapital eine herausragende Bedeutung (vgl. DIEFENBACH/NAUCK 1997, S. 282).
- *Kulturelles Kapital* steht den meisten Migranten auch nicht in gleichem Maße zur Verfügung wie der autochthonen Bevölkerung. Ein wesentlicher Unterschied zwischen Migranten und einheimischen Deutschen besteht darin, dass Migrantenfamilien systematisch dadurch benachteiligt sind, dass die Einwanderergeneration ihr institutionalisiertes kulturelles Kapital nicht in der Aufnahmegesellschaft erworben hat. Kulturelles Kapital in institutionalisierter Form (Bildungszertifikate) ist nur soweit von einem in den anderen gesellschaftlichen Kontext transferierbar, wie es im Aufnahmekontext als legitim anerkannt wird. Aber selbst im Falle einer Anerkennung verlieren die Zertifikate durch den Kontextwechsel meist erheblich an Wert. In Deutschland kann das am Beispiel der (Spät-)Aussiedler verdeutlicht werden: Aussiedler haben in der Bundesrepublik große Schwierigkeiten, einen ihrer Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu finden (vgl. STEINBACH/NAUCK 2000, S. 307). Da bei den Arbeitgebern große Unsicherheit besteht, die Abschlüsse richtig einzuschätzen, greifen sie soweit das möglich ist, lieber auf Personen zurück, die ihr Bildungszertifikat in Deutschland erworben haben. Aussiedler der ersten Generation erfahren in Deutschland deshalb zu großen Teilen eine soziale Abwärtsmobilität, was sich langfristig wiederum auf die Chancen der nächsten Generation auswirkt. Durch die Abwertung von kulturellem Kapital (nicht nur in institutionalisierter Form) im Zuge der Migration erfolgt die intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in gewanderten Familien deshalb in weit schwächerem Maße als in nichtgewanderten Familien.

Migrationsmotiv(e) sowie Bleibe- bzw. Rückkehrorientierung(en) prägen die gesamte Lebensführung der Migrantenfamilien im Aufnahmeland. Sie bestimmen entscheidend die intergenerativen Beziehungen und die damit verbundenen Strategien der Eltern, wel-

che sie bei der Akkumulation von Kapital – gerade über die Generationenfolge hinweg – verfolgen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002, S. 207). Entsprechend liegt es nahe, dass insbesondere Eltern aus Herkunftsgesellschaften mit einem wenig ausdifferenzierten Beschäftigungssystem, die sich eine Rückkehroption offen halten wollen (oder müssen!), ein Interesse an Bildungsgängen haben, die alle Möglichkeiten in beiden Gesellschaften bereitstellen. So könnten die Nachteile, die Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien hinsichtlich ihres Bildungserfolgs im Vergleich mit deutschen Kindern und Jugendlichen haben, eine unbeabsichtigte Folge strategischer Entscheidungen sein, die Migrantenfamilien angesichts ihrer spezifischen (Migrations-)Situation treffen, um die Kindergeneration möglichst ‚gut‘ zu platzieren (vgl. DIEFENBACH/NAUCK 1997, S. 285; NAUCK/DIEFENBACH/PETRI 1998, S. 720).

Auf der *kontextuellen Ebene* spielt für den Bildungserfolg der Migrantenkinder in der Bundesrepublik die Struktur des deutschen Schulsystems eine entscheidende Rolle. Es besteht die Möglichkeit, dass die ungleiche Ausstattung der Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapitalien durch die Bildungsinstitutionen entweder ausgeglichen oder aber verstärkt wird. Verschiedene Untersuchungen bestätigen, dass für Deutschland letzteres zutrifft (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002, S. 20; HERWARTZ-EMDEN 2003, S. 694; WORBS im Druck, S. 14): Die Besonderheiten des deutschen Schulsystems verstärken die Prozesse ethnischer Ungleichheit mit dem Ergebnis eines außerordentlich starken Zusammenhangs zwischen sozialer Schicht und erworbenen Kompetenzen in allen schulischen Bereichen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 372). Die zwei entscheidenden Merkmale des deutschen Bildungssystems sind (1) der überragende Anteil von Halbtagschulen und (2) der stufenweise Aufbau:

1. Die Bildungseinrichtungen in Deutschland bestehen überwiegend aus Halbtagschulen – sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Als Folge müssen die Schüler einen großen Teil von Aufgaben zu Hause erledigen, welche sehr oft die Unterstützung der Familie (Eltern, Geschwister, Großeltern) oder anderer verfügbarer Personen (Freunde, Bekannte, Nachbarn) erfordern. Nur in wenigen Fällen ist es möglich, auf eine institutionelle Nachmittagsbetreuung zurückzugreifen, die auch die Erledigung der Hausaufgaben überwacht. Des Weiteren besteht natürlich die Möglichkeit, sich professionelle Unterstützung zu erkaufen, wenn das benötigte ökonomische Kapital zur Verfügung steht. Alles in allem muss für die Schule viel familiales Engagement aufgebracht werden. Die besondere Herausforderung besteht darin, sowohl die Erledigung der Hausaufgaben als auch die Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen zu überwachen. Eine Verzahnung von Schule und Freizeit gibt es in Deutschland kaum.
2. Beim Durchlaufen der verschiedenen Einrichtungen des deutschen Bildungssystems kommt ein mehrfach gestufter Filterungsprozess zum Tragen. Hierbei ist von besonderer Bedeutung, dass in Deutschland (a) durch das mehrgliedrige Schulsystem (vertikale Differenzierung) und (b) durch die besonders ausgeprägte Verberuflichung des Beschäftigungssystems (segmentäre Differenzierung) die ersten Weichenstellungen für die berufliche Platzierung relativ früh im Lebenslauf erfolgen. Diese institutionellen Regelungen begünstigen Kinder, die bereits durch ihre primäre Sozialisation die Voraussetzung für das erfolgreiche Durchlaufen der altersgradierten Bildungseinrichtungen erworben haben und benachteiligen Kinder umso mehr, je asynchroner ihr Lebensverlauf zu den institutionellen Vorgaben des Ausbildungs- und Selektionsprozesses ist. Das heißt, je größer die Abweichung von einer ‚normalen‘ Bildungs- und Berufskarriere



re in Deutschland ist (z.B. später Eintritt in das Bildungssystem, häufige Wechsel innerhalb des Bildungssystems, geringer schulischer Erfolg, verspäteter Eintritt in das Berufsleben), desto größer ist die Benachteiligung. Die stärkere schrittweise Aussortierung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien führt letztendlich dazu, dass für sie eine signifikant größere Wahrscheinlichkeit besteht, in weniger aussichtsreichen Bildungswegen zu gelangen.

In jedem Fall ist die Platzierung der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungs- und Erwerbssystem nicht nur abhängig von der Ausstattung der Familienmitglieder mit Kapitalien, sondern auch von den Bedingungen, unter denen diese Kapitalien zur (weiteren) Akkumulation von Kapitalien eingesetzt werden können (vgl. GOMOLLA/RADTKE 2002, S. 25; RÖSSEL/BECKERT-ZIEGLSCHMID 2002, S. 503).

#### 4 Intergenerationale Transmission und Bildungserfolg in deutschen und in Migrantenfamilien

Unter Verwendung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels wurde von NAUCK/DIEFENBACH/PETRI (vgl. 1998) geprüft, ob und wie sich die intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital (genauer: Bildung) im Zusammenhang mit dem verfügbaren ökonomischen und sozialen Kapital in deutschen Familien und in Migrantenfamilien unterscheidet. Der Vergleich von deutschen Familien und Migrantenfamilien hinsichtlich der in der humankapitaltheoretisch orientierten Bildungsforschung herangezogenen Familienhintergrundsvariablen (Bildung der Eltern, Einkommen, Anzahl der Kinder im Haushalt) ergab, dass (1) es Migrantenfamilien – im Gegensatz zu deutschen Familien – nicht möglich ist, das Bildungskapital, über das die Eltern verfügen, in ökonomisches Kapital umzusetzen, und (2) der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien – wiederum anders als bei deutschen Jugendlichen – einen sehr geringen Zusammenhang mit dem Bildungskapital und dem ökonomischen Kapital in der Elterngeneration aufweist. Ein weiterer Unterschied zwischen Migrantenfamilien und deutschen Familien besteht darin, dass bei Migrantenfamilien ein Effekt von der Anzahl der Kinder im Haushalt auf den Bildungserfolg der Jugendlichen ausgeht, während dieser Effekt bei deutschen Familien nicht festgestellt wurde. Insgesamt war das Modell, das allein die Variablen zur Erklärung des Bildungserfolgs von Jugendlichen berücksichtigt, zur Erklärung des Bildungserfolgs von Jugendlichen aus Migrantenfamilien weit weniger geeignet als zur Erklärung des Bildungserfolgs von deutschen Jugendlichen. Jedoch erlaubt dieses Ergebnis nicht die Schlussfolgerung, dass die Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem auf kulturelle Merkmale oder Diskriminierungseffekte zurückzuführen sind. Es kann ebenso als Indikator dafür angesehen werden, dass die Migration als solche einen Einschnitt im Lebenslauf bedeutet, der einen Verlust oder eine Entwertung von Kapitalien nach sich zieht, die im Folgenden für eine intergenerationale Transmission nicht oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen. Das wäre mit den Befunden von COLEMAN (vgl. 1988) sowie HAGAN/MACMILLAN/WHEATON (vgl. 1996) kompatibel, die in ihren empirischen Studien festgestellt haben, dass die schulische Karriere von Migrantenkindern im Vergleich zu nicht gewanderten Kindern mit höheren Risiken belastet ist. Zusammenfassend kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass nicht gewanderte deutsche Familien im Gegensatz zu Migrantenfamilien nicht nur mehr (ökonomisches,

soziales und kulturelles) Kapital zur Verfügung steht, sondern ihnen darüber hinaus die intergenerationale Transmission dieser Kapitalien besser gelingt.

Im nächsten Analyseschritt wurden zusätzlich zu den Variablen, die aus humankapitaltheoretisch orientierten Studien stammen, solche Variablen eingeführt, die in einem Zusammenhang mit der Migrationsituation bzw. dem Eingliederungsprozess in die Aufnahmegesellschaft stehen (Alter der Mutter, Einreisealter des Kindes, Deutschkenntnisse der Eltern, kulturelles Klima im Elternhaus). Die für griechische und türkische Familien durchgeführten Analysen ergaben, dass diesen Variablen große Bedeutung für die Erklärung des Schulerfolgs der Kinder zukommt, weil mit ihnen die familiären Sozialisationsbedingungen variieren, unter denen die intergenerationale Transmission von Kapitalien stattfindet. Für beide Nationalitäten, Griechen und Türken, gilt gleichermaßen, dass die Wahrscheinlichkeit Abitur zu machen, mit einem kulturell-assimilativen Elternhaus und zunehmenden Deutschkenntnissen der Eltern steigt und mit zunehmendem Einreisealter und höherer Geschwisterzahl sinkt. Da der schulische Erfolg von Griechen und Türken der zweiten Generation in Deutschland extrem auseinandergeht, müssen sie sich systematisch in Hinblick auf die jeweilige Ausprägung ihrer familiären Sozialisationsbedingungen unterscheiden. Es konnte gezeigt werden, dass griechische Kinder und Jugendliche im Vergleich zu türkischen Kindern und Jugendlichen günstigere Bedingungen für einen Erfolg im deutschen System schulischer Bildung haben. Das kulturelle Kapital, das Familien nach einer internationalen Wanderung in intergenerative Transmissionsprozesse investieren können, scheint von strategischer Bedeutung für den Verlauf und die Geschwindigkeit von Assimilationsprozessen zu sein. Gleiches konnte für italienische Familien (vgl. NAUCK 2001) sowie für Aussiedlerfamilien nachgewiesen werden (vgl. NAUCK 2001; STEINBACH 2001). Die Ergebnisse hinsichtlich der Bedeutung intergenerationaler Transmission von Kapitalien in Deutschland zeigen klar, dass die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen in den Familien einen ausschlaggebenden Faktor für den schulischen und damit beruflichen Erfolg darstellen.

## 5 Zusammenfassung

Obwohl die Unterschiede zu den einheimischen Deutschen im Vergleich zur ersten Migrantengeneration deutlich geringer geworden sind, erfahren auch die Folgegenerationen weiterhin eine deutlich schlechtere strukturelle Platzierung in der Bundesrepublik. Sie bleiben hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung als auch ihres Bildungserfolgs weit hinter einheimischen deutschen Kindern und Jugendlichen zurück. Migrantenkinder besuchen die weniger anspruchsvollen Bildungswege und erreichen sowohl niedrigere als auch weniger Abschlüsse als ihre deutschen Mitschüler. Diese Situation der geringen Akkumulation von kulturellem Kapital ist mit weit reichenden Folgen für ihre Platzierung auf dem Arbeitsmarkt verbunden, denn der Zusammenhang zwischen erworbener Bildung und dem Statusniveau der beruflichen Erstplatzierung ist in Deutschland besonders ausgeprägt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 325). Aus diesen Ergebnissen sollte jedoch nicht der voreilige Schluss gezogen werden, dass sich die ethnischen Unterschiede bei der strukturellen Platzierung in Deutschland bereits unabdingbar stabilisiert haben müssen, denn ‚generation matters‘ wie ALBA/HANDL/MÜLLER (vgl. 1998, S. 149) kurz und präzise feststellen. Die dritte Generation, so fahren sie fort, die bisher nicht in größerer Anzahl

das Schulalter in Deutschland erreicht hat, ist besser geeignet, um Aussagen über den Ausgang der Eingliederung – insbesondere der strukturellen Assimilation – zu machen. Bei der dritten Generation sind ihrer Meinung nach größere Schulerfolge zu erwarten. Nichtsdestotrotz sollten die Bemühungen um eine möglichst schnelle und erfolgreiche Eingliederung der Migranten und ihren Kindern in das deutsche Bildungssystem nicht nachlassen, da Deutschland auch in Zukunft mit einer relativ großen Zahl von Zuwanderern und ihren (Eingliederungs-)Problemen konfrontiert sein wird (vgl. MÜNZ/ULRICH 2000).

Die beiden Migrantengruppen (Italiener und Türken), die als am stärksten benachteiligte Gruppen bezüglich ihrer Bildungsbeteiligung und ihres Bildungserfolges in Deutschland identifiziert wurden, stellten (und stellen noch) eine besondere Herausforderung für die Erklärung ethnischer Unterschiede im deutschen Bildungssystem dar. Sie unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz als auch in ihrer rechtlichen Situation voneinander. Migranten aus Griechenland, die in ihren Gruppenmerkmalen denen aus Italien vergleichsweise ähnlich sind (geringe kulturelle Distanz zu Deutschen, EU-Mitgliedschaftsstatus), können wiederum auf eine relativ erfolgreiche Teilnahme am deutschen Bildungssystem blicken. Die (Spät-)Aussiedler nehmen zwischen diesen Gruppen eine Zwischenstellung ein. Sie sind zwar bei weitem nicht so erfolgreich wie einheimische deutsche Kinder und Jugendliche, jedoch erfolgreicher als Italiener und Türken.

Als Hauptmechanismus für die *Stabilität* ethnischer Ungleichheit im deutschen Schulsystem wurde der Prozess der intergenerationalen Transmission von (kulturellem) Kapital identifiziert, denn „(d)ie Bildungschancen der Kinder werden, genau wie in deutschen Haushalten, weitgehend ‚vererbt‘“ (LEGGEWIE 2000, S. 95). Das Problem ist allerdings, dass sich die Kapitalausstattung (bezüglich ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital) von Migrantenfamilien und deutschen Familien unterscheidet. Migrantenfamilien stehen weit weniger Ressourcen, die sie für die Platzierung des Nachwuchses einsetzen können, zur Verfügung. Deshalb schneiden Kinder aus Migrantenfamilien im Vergleich zu einheimischen deutschen Kindern in der Schule auch viel schlechter ab. Außerdem ist es ihnen auf Grund der speziellen Bedingungen in der Migrationssituation nicht im selben Maße wie einheimischen Deutschen möglich, ihre Kapitalien an die nachfolgende Generation zu transferieren. Dennoch ist die intergenerationale Transmission ein entscheidender Einflussfaktor für die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft. Der Transmission (institutionalisierten) kulturellen Kapitals kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dies konnte sowohl für verschiedene Gruppen von Arbeitsmigranten (Türken, Italiener, Griechen) als auch für (Spät-)Aussiedler nachgewiesen werden. Die Unterschiede zwischen den Migrantengruppen können demnach auf eine unterschiedliche Ressourcenausstattung der Familien und daraus resultierende unterschiedliche Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen zurückgeführt werden.

## Literatur

- ALBA, R. D./HANDL, J./MÜLLER, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., S. 209-237.
- ALBA, R. D./HANDL, J./MÜLLER, W. (1998): Ethnic Inequalities in the German School System. In: SCHUCK, P. H./MÜNZ, R. (Eds.): Path to Inclusion: The Integration of Migrants in the United States and Germany. – Providence, S. 116-154.

- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): Daten und Fakten zur Ausländersituation. – Bonn.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. – Baden-Baden, S. 183-198.
- Bundesministerium des Innern (2003): Zahl der eingereisten Aussiedler von 1950-2002. URL: [http://www.bmi.bund.de/frame/sonstige/Themen\\_der\\_Innenpolitik/Aussiedler/Statistiken/ix8616\\_81066.htm?language=de&categoryVariant=bmi\\_DF&Thema=59](http://www.bmi.bund.de/frame/sonstige/Themen_der_Innenpolitik/Aussiedler/Statistiken/ix8616_81066.htm?language=de&categoryVariant=bmi_DF&Thema=59) (Stand: 17.12.2003).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. – Bergisch-Gladbach.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen und Herausforderungen. Sechster Familienbericht. – Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- COLEMAN, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: American Journal of Sociology, Vol. 94, S. S95-S120.
- DIEFENBACH, H. (2003): Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Systems. Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler? In: SWIACZNY, F./HAUG, S. (Hrsg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft 107. – Wiesbaden, S. 77-95.
- DIEFENBACH, H./NAUCK, B. (1997): Bildungsverhalten als ‚strategische Praxis‘: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: PRIES, L. (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. – Baden-Baden, S. 277-291.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- ESSER, H. (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: ESSER, H./FRIEDRICHS, J. (Hrsg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie. – Opladen, S. 127-146.
- ESSER, H. (2000): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft. – Frankfurt/M.
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2000): Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In: GOGOLIN, I./NAUCK, B. (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. – Opladen, S. 321-341.
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. – Opladen.
- HAGAN, J./MACMILLAN, R./WHEATON, B. (1996): New Kid in Town: Social Capital and the Life Course Effects of Family Migration on Children. In: American Sociological Review, Vol. 61, S. 368-385.
- HERWARTZ-EMDEN, L. (2003): Einwanderer und ihre Kinder im deutschen Bildungswesen. In: CORTINA, K. S./BAUMERT, J./LESCHINSKY, A./MAYER, K. U./TROMMER, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Ein Bericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. – Reinbek bei Hamburg, S. 661-709.
- KALTER, F./GRANATO, N. (2001): Recent Trends of Assimilation in Germany. ZUMA – Arbeitsberichte 2001/02. URL: [http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA%5FArbeitsberichte/01/01\\_02abs.htm](http://www.gesis.org/Publikationen/Berichte/ZUMA%5FArbeitsberichte/01/01_02abs.htm) (Download: 8.1.2004).
- KRISTEN, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. Jg., S. 634-552.
- LEGGEWIE, C. (2000): Integration und Segregation. In: BADE, K. J./MÜNZ, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2000. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt, S. 85-107.
- MÜLLER, W./STEINMANN, S./ELL, R. (1998): Education and Labour-Market Entry in Germany. In: SHAVIT, Y./MÜLLER, W. (Eds.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualification and Occupational Destinations. – Oxford, S. 143-187.
- MÜNZ, R./ULRICH, R. E. (2000): Migration und zukünftige Bevölkerungsentwicklung in Deutschland. In: BADE, K. J./MÜNZ, R. (Hrsg.): Migrationsreport 2000. Fakten – Analysen – Perspektiven. – Frankfurt/M., S. 23-57.

- NAUCK, B. (1994): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: BÜCHNER, P./GRUNDMANN, M./HUININK, J./KRAPPMANN, L./NAUCK, B./MEYER, D./ROTHE, S. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. – München, S. 105-141.
- NAUCK, B. (2001): Social Capital, Intergenerational Transmission and Intercultural Contact in Immigrant Families. In: NAUCK, B./SETTLES, B. (Eds.): Immigrant and Ethnic Minority Families. Journal of Comparative Family Studies 32. Special Issue, S. 465-488.
- NAUCK, B./DIEFENBACH, H. (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In: SCHMIDT, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. – Baltmannsweiler, S. 289-307.
- NAUCK, B./DIEFENBACH, H./PETRI, K. (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien und Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 701-722.
- RIPHAHN, R. T. (2001): Cohort Effects in the Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Germany: An Analysis of Census Data. IZA Discussion Paper No. 291. URL: <http://www.iza.org>.
- RÖSSEL, J./BECKERT-ZIEGLSCHMID, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, 31. Jg., S. 497-513.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. In: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 163. URL: [http://www.kmk.org/statist/ausl\\_txt.pdf](http://www.kmk.org/statist/ausl_txt.pdf) (Download: 8.1.2004).
- Statistisches Bundesamt (2002): Schulstatistik. URL: [http://www.destatis.de/themen/d/thm\\_bildung.htm](http://www.destatis.de/themen/d/thm_bildung.htm) (Stand: 13.11.2002).
- Statistisches Bundesamt (2003): Bevölkerung nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit. URL: <http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab4.htm>. (Stand: 17.12.2003).
- STEINBACH, A. (2001): Intergenerational Transmission and Integration of Repatriate Families from the Former Soviet Union in Germany. In: NAUCK, B./SETTLES, B. (Eds.): Immigrant and Ethnic Minority Families. Journal of Comparative Family Studies 32. Special Issue, S. 505-115.
- STEINBACH, A./NAUCK, B. (2000): Die Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen für das individuelle Eingliederungsverhalten von russischen Immigranten in Deutschland und Israel. In: METZE, R./MÜHLER, K./OPP, K.-D. (Hrsg.): Normen und Institutionen: Entstehung und Wirkungen. – Leipzig, S. 299-320.
- WORBS, S. (im Druck): The Second Generation in Germany: Between School and Labour Market. In: CRUL, M./VERMEULEN, H. (Eds.): The Second Generation in Europe. The International Migration Review, Special Edition, Vol. 4, No. 4, Winter 2003.

*Anschrift der Verfasserin bzw. des Verfassers:* Dr. Anja Steinbach und Prof. Dr. Bernhard Nauck, Technische Universität Chemnitz, Institut für Soziologie, D-09107 Chemnitz, Tel.: 0371-531-4959 bzw. -2402, Fax: 0371-531-2387, E-mail: [anja.steinbach@phil.tu-chemnitz.de](mailto:anja.steinbach@phil.tu-chemnitz.de) resp. [bernhard.nauck@phil.tu-chemnitz.de](mailto:bernhard.nauck@phil.tu-chemnitz.de)