

Dina Bader und Rosita Fibbi

Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial

Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration
der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

© 2012 SFM

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Hintergrund und Mandat	5
1.2	Kinder mit Migrationshintergrund in der Schweiz: ein Überblick	5
1.3	Theoretischer Rahmen	7
1.4	Definition des Untersuchungsgegenstandes und Struktur des Grundlagenpapiers	9
2	Bildungsinputs	10
2.1	Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt	12
2.1.1	Migrationsmotiv	12
2.1.2	Inkorporationsmodus	13
2.1.3	Migrationsprojekt	14
2.1.4	Schlussfolgerungen zum Einfluss der Migrationslaufbahn	15
2.2	Familiäres und soziales Umfeld	15
2.2.1	Familienstruktur	16
2.2.2	Sozioökonomischer postmigratorischer Status	19
2.2.3	Sprachliche Sozialisation	20
2.2.4	Schlussfolgerungen zum Einfluss des familiären und des sozialen Umfelds	21
2.3	Schule und Bildungsstrukturen	21
2.3.1	Eintrittsalter in das Schulsystem des Einwanderungslandes	22
2.3.2	Institutionelle Faktoren	22
2.3.3	Schlussfolgerungen zum Einfluss der Schule	24
2.4	Das Sozialkapital	24
2.4.1	Familienkreis	25
2.4.2	Der Kreis der Gemeinschaft	26
2.4.3	Institutioneller Kreis	27
2.4.4	Schlussfolgerungen zum Einfluss des Sozialkapitals	29
2.5	Psychosoziale Ressourcen	30
2.5.1	Resilienz	30
2.5.2	Proaktive Motivation	30
2.5.3	Reaktive Motivation	32
2.5.4	Schlussfolgerungen zum Einfluss der psychosozialen Ressourcen	33
2.6	Fazit	33

3	Porträts	34
3.1	Sara: Nach vorne schauen und weitergehen, auch wenn es Hindernisse gibt	35
3.2	Yasi: Ich habe mich geweigert, mich in eine Schublade stecken zu lassen.	36
3.3	Hiba: Man muss viel lernen, zweimal mehr als ein Kind, das Französisch spricht.	38
3.4	Mirnes: Wenn man gute Leistungen erzielt, wiegt der Migrationskoffer weniger schwer.	40
3.5	Adnan: Da ich weder jemals ein Instrument noch Geld gehabt habe, hat mir dieser Lehrer eine Gitarre geschenkt, damit ich die obligatorischen Kurse in Musik absolvieren konnte.	41
3.6	Marta: Mein Vater hat mich immer angehalten, einen guten Abschluss zu erlangen.	43
3.7	Fazit	45
4	Modelle	45
4.1	ChagALL in Zürich	46
4.2	«beraber» in Basel	47
4.3	Moroccan Coaching Project in Den Haag	48
4.4	Cosmicus - Stichting Witte Tulp in den Niederlanden	49
4.5	Verikom: von "Kendi" zu den "Jungen Vorbildern" in Hamburg	49
4.6	MigraMENTOR: Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hamburg	51
4.7	START-Programm in Deutschland	52
4.8	Eine Brücke zwischen ZEP und den «Grandes Ecoles» in Frankreich	53
4.9	Schlussfolgerungen zu den Modellen	54
5	Allgemeines Fazit	55
6	Bibliographie	56

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Mandat

In der kollektiven Wahrnehmung werden Kinder mit Migrationshintergrund oftmals mit sozialen Problemen, Identitätskrisen sowie vor allem mit Schulschwierigkeiten und Misserfolgen gleichgesetzt. In der Schweiz ist dieses negative Klischee noch heute vorherrschend, obschon in der Zwischenzeit positive Erfahrungen mit der Integration der ersten Einwanderungsgenerationen gewonnen werden konnten.

Diese einseitige Wahrnehmung ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass bis vor zirka fünfzehn Jahren vor allem schulisch wenig qualifizierte Personen in die Schweiz eingewandert sind. Verschiedene Autorinnen und Autoren kritisieren im Hinblick auf die Chancengleichheit den unterschiedlichen Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund und einheimischen Kindern. Schliesslich erweist sich der Einbürgerungsprozess in der Schweiz als soziales Selektionsinstrument: Er schliesst die Kinder mit Migrationshintergrund systematisch aus den Reihen ausländischer Kinder aus, indem er sie – an sich korrekt – als Schweizer Kinder behandelt. So werden die Resultate eines Teils der jungen Migrantinnen und Migranten jedoch unsichtbar.

Die Kommission Bildung und Migration (KBM) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) möchte deshalb diesen wenig bekannten und/oder anerkannten Aspekt des Erfolgs von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in der Schweiz – eines Erfolgs, welcher für sie selbstverständlicher Teil ihres Lebens ist – herausarbeiten und sichtbar machen.

Deshalb widmet sie ihren CONVEGNO im April 2012 Biografien junger Migrantinnen und Migranten, die ein grosses Potenzial für die schweizerische Gesellschaft und Wirtschaft darstellen, nicht zuletzt dank ihrer im Einwanderungsland erworbenen Bildung. Sie beauftragte das Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM) der Universität Neuenburg, im Hinblick auf diese Tagung ein Grundlagenpapier zu erarbeiten.

Das Grundlagenpapier des SFM geht von einem Erfolgsverständnis aus, welches sowohl allgemeine und berufliche Bildung wie auch unternehmerische Aktivitäten und Engagements in Vereinen und/oder in der Politik umfasst. Es bietet dazu einleitend einen Überblick über die schweizerische und die internationale Fachliteratur. Anschliessend wird der Werdegang einiger junger Migrantinnen und Migranten in Porträts aufgezeichnet, welche die einleitenden Feststellungen illustrieren. Das Schlusskapitel stellt Modelle vor, die zum Ziel haben, das Potenzial von Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern.

1.2 Kinder mit Migrationshintergrund in der Schweiz: ein Überblick

In der Schweiz beruhen die statistischen Analysen traditionellerweise auf der Nationalität als einem Unterscheidungskriterium zwischen den Bevölkerungsgruppen. Dieses Kriterium erweist sich jedoch als immer wie weniger brauchbar, um die Entwicklungen von Migrantinnen und Migranten und derer Nachfahren zu erfassen. Um diese sich in ständigem Wandel befindlichen Realitäten besser abbilden zu können, hat das Bundesamt für Statistik (BFS) eine Revision der Kategorien vorgeschlagen. Neu wird auch das Geburtsland erfasst und zwischen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (1. Generation = im Ausland geborene Personen sowie 2. Generation = in der Schweiz geborene Personen) und der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund unterschieden.

Aus den Daten zur Aktivbevölkerung (Tabelle 2) geht hervor, dass im Jahr 2008 etwa 30% der ständigen Wohnbevölkerung ab fünfzehn Jahren, d. h. etwas weniger als zwei Millionen Personen, einen Migrationshintergrund besass. Personen mit Schweizer Bürgerrecht machten davon einen Drittel aus. Vier Fünftel aller Personen mit Migrationshintergrund waren in die Schweiz eingewandert (1. Ausländergeneration als auch Eingebürgerte sowie Schweizerinnen und Schweizer von Geburt)

und ein Fünftel waren in der Schweiz geboren (2. Ausländergeneration als auch Eingebürgerte sowie Schweizerinnen und Schweizer von Geburt). Diese sogenannte zweite Generation entspricht einer Population, welche diejenige der Stadt Zürich übersteigt (2011: 348'000 Personen).

Tabelle 1: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus, 2008

	In Tausend	In %
Total	6417	100
Bevölkerung ohne Migrationshintergrund	4360	67.9
Bevölkerung mit Migrationshintergrund ¹	1967	30.7
1. Generation	1604	25.0
2. Generation und spätere Generationen	363	5.7
Personen mit nicht bestimmbarem Migrationsstatus	89	1.4

1) inklusive Ausländer der 3. Generation und späterer Generationen

Quelle: Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) 2008

(<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/dos2/01.html>)

Die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, welche das Hauptinteresse des Grundlagenpapiers bilden, zeichnen sich durch eine tendenziell grössere Polarisierung aus als diejenigen von einheimischen Kindern. Die Volkszählung 2000 (Mey et al. 2005) zeigt, dass es bei gleichem Bildungsniveau der Eltern mehr Personen mit Migrationshintergrund als Einheimische gibt, die keine postobligatorische Ausbildung erlangen. Der Volkszählung ist jedoch gleichermassen zu entnehmen, dass bei derselben Konstellation mehr Personen mit Migrationshintergrund eine tertiäre Ausbildung absolvieren als Einheimische (Tabelle 2).

Tabelle 2: Zwanzigjährige, in der Schweiz geboren: Ausbildungsniveau gemäss dem höchsten Ausbildungsniveau der Eltern und Migrationsstatus

Ausbildung der Eltern	Migrationsstatus	Obligatorische Schule	Sek. II: berufliche Bildung	Sek. II: Maturität	Tertiär: Berufliche Ausbildung	Tertiär: Hochschule
Obligatorische Schule	<i>Gebürtige Schweizer</i>	15	68	10.4	2.3	4.3
	<i>Zweite Generation</i>	17.9	59.5	12.4	2.6	7.7
Sek. II berufl.	<i>Gebürtige Schweizer</i>	5.6	67.2	16.7	3.1	7.4
	<i>Zweite Generation</i>	10	59.2	15.4	4.4	11
Sek. II Maturität	<i>Gebürtige Schweizer</i>	4.2	38.7	33.4	3.7	20.1
	<i>Zweite Generation</i>	9.9	38.8	24.5	4.5	22.4

Quelle: Mey et al. 2005

Die Herkunft der Migrantinnen und Migranten kann die Chancen reduzieren, eine Lehre beginnen zu können, hat aber keinen Einfluss auf den Zugang zu postobligatorischen schulischen (Aus-)Bildungsgängen (Hupka et al. 2006b). Die Autoren führen dies auf die Stigmatisierung der Jugendlichen zurück, vor allem von Knaben der ersten Ausländergeneration. Hinzu kommt, dass innerhalb des

Segmentes der beruflichen Ausbildung Jugendliche mit Migrationshintergrund einem höheren Risiko ausgesetzt sind, ihre Ausbildungslaufbahn nicht abzuschliessen als die gleichaltrigen Schweizerinnen und Schweizer (Keller et al. 2010).

Eine andere Studie präsentiert die bemerkenswerten Leistungen junger Migrantinnen und Migranten, welche aus einer Familie stammen, in welcher keiner der beiden Elternteile eine berufliche oder tertiäre Ausbildung vorweist, indem sie die Chancen für ein Kind, eine Maturitätsschule zu besuchen, analysiert: Die Chancen betragen 10.2% bei vergleichbaren Schweizer Kindern, hingegen 18.6% bei der zweiten Einwanderungsgeneration. Diese positive Abweichung wird ebenfalls bei Kindern festgestellt, deren Eltern eine berufliche Ausbildung absolviert haben: Die Chancen der ausländischen Kinder der zweiten Generation, eine Maturitätsschule zu besuchen, sind vergleichsweise höher (27%) als bei den Schweizer Kindern (21%). Die Autorin schliesst daraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern niedrig qualifiziert sind, die ihnen gebotenen Ausbildungsmöglichkeiten besser nutzen als die Schweizer Kinder (Riphahn 2007).

Der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund, welche aus bescheidenen Verhältnissen stammen und mit einer schwierigen schulischen Laufbahn zu kämpfen haben, begründet sehr wahrscheinlich die pessimistische Sicht auf deren Ressourcen. Dabei wird eine defizitorientierte Sicht auf Migrantinnen und Migranten konsolidiert, welche diese in einer unüberwindbaren Distanz zu den Einheimischen hält und gleichzeitig zu einem Überlegenheitsgefühl der letzteren führen kann. Diese Sicht verdeckt jedoch einen anderen, ermutigenden Aspekt, nämlich die enormen integrativen Leistungen der Migrantinnen und Migranten im Verlaufe der Generationen: Diese zweite Sichtweise erlaubt es, die Ressourcen zu entdecken, welche junge Migrantinnen und Migranten im Laufe ihrer Laufbahn zu mobilisieren im Stande sind, um die angebotenen Möglichkeiten im neuen Land zu ergreifen (Bolzmann et al. 2003).

1.3 Theoretischer Rahmen

Studien über Kinder mit Migrationshintergrund werden erstmals in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten und später auch in Europa durchgeführt. Vereinfacht kann zwischen drei theoretische Ansätzen unterschieden werden: Der erste beschreibt den Prozess des Zusammenlebens zwischen Einheimischen und Zugewanderten als Assimilationsprozess, der zweite beschreibt ihn als Integrationsprozess und der dritte, neueste als Inkorporationsprozess.

Die in der amerikanischen Fachliteratur dominierenden Assimilationstheorien stellen die Frage der kulturellen Anpassung der Migrantinnen und Migranten in den Mittelpunkt ihres Interesses. Die Anpassung wird als unverzichtbare Voraussetzung angesehen, um in einem neuen Umfeld anerkannt zu werden (Warner und Srole 1945). Dieser theoretische Ansatz ist nach wie vor aktuell, wenn auch in teilweise abgeschwächter Form. Assimilation bedeutet dabei "das Verschwinden der ethnischen Unterscheidung und der kulturellen und sozialen Unterschiede, die damit einhergehen" (Alba und Nee 2003). Alba bekräftigt, dass die Migrantinnen und Migranten es meistens schaffen, sich dem "mainstream" (ein Begriff, den man ebenso im sozioökonomischen als auch im kulturellen Bereich gebraucht) anzuschliessen, wenn nicht schon in der ersten, dann ab der zweiten oder der dritten Generation. Für die Assimilationstheorie sind individuelle Charakteristika die entscheidenden Variablen, um die Verläufe der sozialen Mobilität, der Inkulturation und schliesslich des Verschwindens der ethnischen Unterscheidungen zu erklären. Die sozialen Unterschiede, welche die Migrantinnen und Migranten und deren Kinder betreffen, hängen nicht nur mit dem Nachteil ihrer sozialen Herkunft zusammen, sondern implizieren ethnische und religiöse Dimensionen. Deshalb untersucht die Assimilationstheorie die Prozesse des Übergangs sowie der Verringerung von sozialen Barrieren (Alba und Nee 2003). Unter Berufung auf Zolberg (Zolberg und Long 1999), richtet Alba seine besondere Aufmerksamkeit auf Fragen der Abgrenzung zwischen den verschiedenen Migrationsgruppen und unterscheidet dabei zwischen klaren Abgrenzungen (*Bright Boundaries*) und verschwommenen (*Blurred Boundaries*) Abgrenzungen (Alba 2005).

Vertreter des Integrationsansatzes stellen die Beziehung zwischen den Migrantinnen und Migranten und den Institutionen der Aufnahmegesellschaft in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Vor allem die kanadischen Autoren (Berry 1992; Reitz 1998, 2002) definieren die Integration als erfolgreiche Teilhabe an Schulbildung, am Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie am politischen Geschehen. Die ethnischen Charakteristika der Migrantinnen und Migranten, ihre Identität, ihr Selbstbewusstsein oder der bewusste Verzicht auf gewisse soziale und gemeinschaftliche Bindungen, die mit ihrem ethnischen und religiösen Hintergrund zusammenhängen, sind getrennt von der Frage ihrer Integration in der Gesellschaft zu sehen. Dieser Ansatz deklariert somit eine Unabhängigkeit zwischen ethnischer Differenzierung und Integration. Der Fokus liegt bei makrosozialen, nationalen und institutionellen Dimensionen. Reitz beispielsweise stellt Vergleiche zwischen verschiedenen Immigrationsländern (Kanada, Australien, Vereinigte Staaten) an, um den Einfluss derer schulischen Institutionen und der Strukturen des Arbeitsmarkts herauszuarbeiten. Er untersucht dabei insbesondere die institutionellen Diskriminierungen aufgrund von Migrationshintergrund/Herkunft und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen auf die Integration von Migrantinnen und Migranten. Sein Forschungskonzept übte einen bedeutenden Einfluss auf die Forschungen in Europa aus (Crul und Vermeulen 2003).

Als Inkorporationstheorien (eng. Incorporation Theories) bezeichnet werden neuere Forschungsansätze, welche sich durch den Verzicht auf eine einheitliche Betrachtungsweise der Einwanderungsgesellschaft auszeichnen. Dies geschieht zu Gunsten einer differenzierteren Sicht und durch die Berücksichtigung all der verschiedenen Interaktionsmodalitäten zwischen Migrantinnen und Migranten sowie Einwanderungsgesellschaft. Strukturelle Variablen (z. B. Qualifikationsniveau der Migrantinnen und Migranten, Merkmale des Arbeitsmarkts und Bildungsmöglichkeiten) gelten als die am meisten geeigneten Instrumente, um den Integrationsprozess der Migrantinnen und Migranten sowie deren Familien in der neuen Gesellschaft darzustellen. Je nach Herkunftsgruppe und innerhalb der Herkunftsgruppen müssen jedoch die Prozesse nochmals differenziert behandelt werden (Schmitter Heisler 2000).

Der einflussreichste Ansatz der Inkorporationstheorien ist derjenige von Portes, Zhou und Rumbaut (Portes und Rumbaut 2001; Portes und Zhou 1993b; Zhou 1997), bekannt geworden unter der Bezeichnung "segmentierte Assimilation". Er stellt die Pluralität der Assimilationsmodi innerhalb der amerikanischen Gesellschaft in den Vordergrund: Während sich ein Teil der Kinder mit Migrationshintergrund in der amerikanischen Mittelschicht etablieren kann, ist ein anderer sozial mobil unter Beibehaltung enger Bindungen zur Herkunftsgemeinschaft, und ein weiterer befindet sich in Situationen der Marginalität. Die Variablen, welche diese unterschiedlichen Werdegänge beeinflussen, sind die Immigrationspolitiken (z. B. Stärkung oder keine Stärkung der Migrantinnen/Migranten), der gesellschaftliche Kontext (z. B. feindselige Einstellung gegenüber verschiedenen Gruppen), das lokale Umfeld (z. B. das Quartier mit seinen wirtschaftlichen Perspektiven und seiner sozialen Infrastruktur) und – sehr wichtig – die sozialen und insbesondere breiten Netzwerke.

Während diese Einflussgrößen des Umfelds auf den Verlauf von Integrationsprozessen der Migrantinnen und Migranten in amerikanischen Studien bereits eine feste Größe sind, werden sie nun auch von Forschenden in anderen Ländern wahrgenommen und gewinnen an Bedeutung.

In Europa sind die Unterschiede der institutionellen Kontexte noch markanter als in den drei traditionellen Einwanderungsländern USA, Kanada und Australien, und zwar in Bezug auf die Schulsysteme, die Arbeitsmarktstrukturen, die Handhabung im Umgang mit den verschiedenen Religionen sowie die staatlichen Gesetzgebungen, beispielsweise betreffend den Zugang zur Einbürgerungsmodalitäten. Bezogen auf die Schulbildung heben Crul und Schneider folgende institutionelle Faktoren hervor, die jedem Land eigen sind: Einschulungsalter, Alter bei der ersten schulischen Selektion, Durchlässigkeit der Ausbildungsgänge, Vorhandensein oder Nichtvorhandensein alternativer Ausbildungsgänge, um ein höheres Bildungsniveau zu erlangen. All diese Faktoren spielen eine bedeutende Rolle für den Verlauf der Integrationslaufbahnen von Kindern mit Migrationshintergrund (Crul

und Schneider 2010)¹. Analysen in diese Richtung wurden ebenfalls in Frankreich (Silberman et al. 2007) und Grossbritannien entwickelt (Heath et al. 2008).

Unser Grundlagenpapier basiert insofern auf der Sichtweise der Inkorporationstheorien, als dass es die strukturelle Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt seines Interesses stellt, sei dies in Bezug auf die erworbene Ausbildung oder die berufliche Integration. Von daher geht das Grundlagenpapier über die individuellen Faktoren für den schulischen und beruflichen Erfolg hinaus, wie dies beim Modell von Heller der Fall ist (Heller 1997), welches insbesondere die begabten Schülerinnen und Schüler untersucht. Unsere Analyse der Fachliteratur untersucht darüber hinaus den Einfluss der kontextuellen und der institutionellen Faktoren, also der Faktoren, auf welche die Akteure der Einwanderungsgesellschaft direkt Einfluss nehmen können.

1.4 Definition des Untersuchungsgegenstandes und Struktur des Grundlagenpapiers

Für das vorliegende Grundlagenpapier wurde der umfassende Begriff "Kind mit Migrationshintergrund" gewählt. Er beschreibt die Stellung derjenigen, deren Präsenz im Einwanderungsland nicht das Ergebnis einer persönlichen Entscheidung ist, sondern diejenige ihrer Eltern. Er umfasst sowohl die "Migrantenkinder", d. h. die Kinder, welche die Einwanderung persönlich erlebt haben, als auch die sogenannte zweite Generation, welche im Einwanderungsland geboren ist.²

Während in den sogenannten Wirtschaftswunderjahren der vorwiegend männliche Migrant in der Schweiz einem einzigen Profil entsprach, nämlich dem des Arbeiters, der wenig qualifizierte Tätigkeiten ausübte, diversifizierte sich die Migration seit den 90er-Jahren tiefgreifend und die Profile der Migrantinnen und Migranten veränderten sich stark: Asylbewerberin/Asylbewerber, Flüchtling, Sans Papier, sogenannter "primo-arrivant", ausländische Studentin / ausländischer Student, hochqualifizierte Person etc. (Pecoraro 2005). Trotz dieser Diversivität gehen heute noch 55% der im Berufsleben aktiven Ausländerinnen und Ausländer einer einfachen Beschäftigung nach. Ein Drittel (35%) verfügt nur über eine obligatorische Schulbildung (Espa 2010). Deshalb bezieht sich unsere Analyse der Fachliteratur auf die eingewanderten Familien mit "bescheidenem schulischen Gepäck".

Die Erfahrungen dieser Kinder sind in vielem vergleichbar mit den Erfahrungen, welche einheimische Kinder aus bescheidenen Verhältnissen machen und somit ähnliche soziale Voraussetzungen mitbringen. Trotzdem weisen die Bedingungen, unter welchen Kinder mit Migrationshintergrund aufwachsen, zusätzliche Spezifika auf, deren Herausforderungen und Konsequenzen uns hier besonders interessieren.

Empirische Studien, welche den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund untersuchen, nehmen als Indikator eine abgeschlossene Ausbildung, welche den Zugang zu einer tertiären Bildung ermöglicht (Nauck 2008; Pott 2002; Tepecik 2011). Unsere Literaturanalyse legt jedoch keine so strikte Definition des Indikators nahe: Infolgedessen wurden diejenigen Arbeiten berücksichtigt, die den Abschluss einer postobligatorischen Ausbildung als einen Erfolg hinsichtlich der Bildungslaufbahn betrachten. Dies entspricht im Übrigen dem Indikator, welcher von den Schweizer Bildungsbehörden für ihre gezielten bildungspolitischen Massnahmen gewählt wurde (Wolter 2010).

Zusammengefasst: Unsere Analyse der Fachliteratur erfasst all jene Erfolgsfaktoren, die sich auf die Ausbildung der Kinder aus Migrantenfamilien mit bescheidenem schulischem Gepäck beziehen.

Gemäss den drei Zielsetzungen dieses Grundsatzpapiers ist der Text in mehrere Kapitel gegliedert:

¹ Die Autoren erörtern ebenso die diskursiven Kontexte auf der politischen, der sozialen (alltägliche Interaktionen) und der medialen Ebene. Diese Dimensionen verweisen auf den Aufbau von mehr oder weniger klaren Abgrenzungen, wie sie von Alba (2005) beschrieben werden. Crul und Schneider gehen weiter, indem sie diese Abgrenzungen auf die institutionellen Dimensionen abstützen (z. B. Gesetzgebung zum Erwerb des Bürgerrechts).

² Man muss dabei anerkennen, dass eine Geburt im Einwanderungsland einen gewissen Vorteil für die Schullaufbahn bedeutet. Die Geburt im Ausland stellt ein zusätzliches Hindernis dar, welches Migrantenkinder überwinden müssen.

Kapitel 2 beinhaltet die Ergebnisse der Fachliteraturanalyse zu den Faktoren für eine erfolgreiche Bildungskarriere. Diese Faktoren sind in folgende Kategorien zusammengefasst: Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt, soziales Umfeld, Schule, Sozialkapital und psychosoziale Ressourcen.

Kapitel 3 veranschaulicht einige der Aussagen und Schlussfolgerungen, die aus der Diskussion der Fachliteratur hervorgehen. Es werden Lebensläufe von sechs jüngeren Menschen beschrieben, welche ein hohes Bildungsniveau erreicht haben, sei dies auf Universitätsstufe oder auf Stufe höhere Berufsbildung, und die durch ihr gesellschaftliches Engagement und/oder ihr Engagement in der Politik auffallen, sei dies auf lokaler Ebene oder im Integrationsbereich usw. Diese jüngeren Menschen fanden wir über die Netzwerke der Mitglieder der Kommission Bildung und Migration (KBM) sowie über weitere Personen, welche in ihrer Stadt oder in ihrem Kanton gut vernetzt sind.

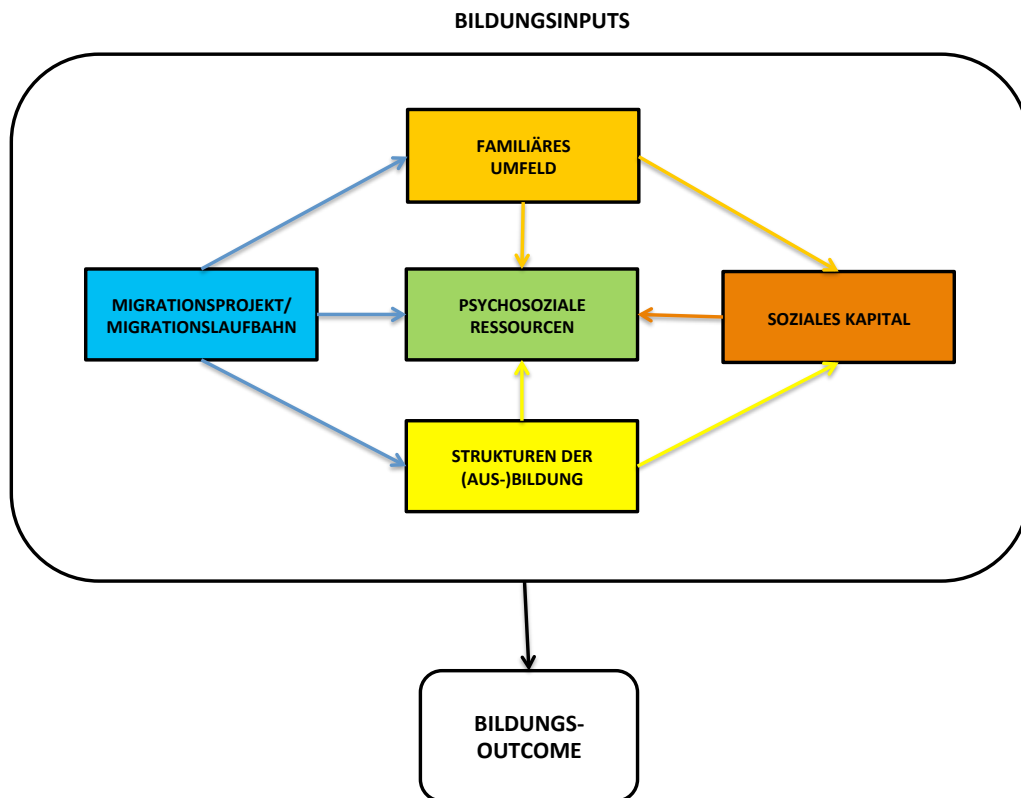
Kapitel 4 (Modelle) führt einige inländische und ausländische Projekte und Massnahmen auf, welche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren schulischen und beruflichen Anstrengungen unterstützen. Viele dieser Projekte und Massnahmen werden getragen durch engagierte Personen sowie gesellschaftliche Ressourcen, welche sich dem Ziel verschrieben haben, das Potenzial der neuen Einwanderungsgenerationen zu fördern.

2 Bildungsinputs

Einen Beruf zu finden, der den eigenen Wünschen entspricht, ist das Lebensprojekt schlechthin aller Individuen in einer Gesellschaft. Dieses Ziel stellt jedoch ganz konkrete Herausforderungen für Kinder mit Migrationshintergrund aus bescheidenen familiären Verhältnissen dar. Für sie ist die Ausbildung eine sehr konkrete Möglichkeit, ihr Schicksal zu ändern und in der sozialen Hierarchie aufzusteigen. Für einige bleibt dies trotz aller Anstrengungen ein unerfüllter Traum, für andere wird er Wirklichkeit. Woher kommen diese Unterschiede in den Bildungslaufbahnen?

Nach einer Analyse der schweizerischen und der internationalen Fachliteratur kristallisierten sich mehrere Faktoren heraus, welche den schulischen Erfolg einiger der Kinder mit Migrationshintergrund erklären. Diese Faktoren werden Bildungsinputs genannt, weil sie einen *Impakt* auf die Bildung dieser Kinder haben. Sie umfassen nicht alle Aspekte, widerspiegeln jedoch die verschiedenen Einflussfelder, die zu einer erfolgreichen Bildungslaufbahn führen können. Der berufliche Abschluss wird als *Bildungoutcome* bezeichnet, weil er das direkte Ergebnis einer Kombination dieser externen Faktoren ist. Es geht hier nicht darum, Aussagen über die intellektuellen Fähigkeiten, die jedem Individuum eigen sind, über den Charakter und die Persönlichkeit zu machen. Vielmehr handelt es sich um die strukturellen, die beziehungsmässigen und die kontextuellen Faktoren, welche die Möglichkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund bestimmen. Anders formuliert: Der rote Faden dieses Grundlagenpapiers besteht darin zu verstehen, was einigen Kindern dazu verhilft, die Hindernisse, denen sie im Laufe ihrer Bildungslaufbahn begegnen, zu überwinden.

Abbildung 1: Einflüsse der Bildungsinputs auf den Ausbildungsverlauf



Die Analyse der Fachliteratur führt zu fünf Einflussbereichen (siehe Abbildung 1). Diese Bereiche sind die Migrationslaufbahn / das Migrationsprojekt, das familiäre Umfeld, die Bildungsstrukturen, das soziale Kapital und die psychosozialen Ressourcen.

Der Bereich der *Migrationslaufbahn* beinhaltet drei Faktoren: das Migrationsmotiv, die Art der Inkorporation und das Migrationsprojekt. Sie stellen den ersten Einflussbereich dar, welcher das neue Umfeld der eingewanderten Familie und der Einschulung des Kindes bestimmen. Das *familiäre Umfeld* bildet den zweiten Einflussbereich; er betrifft den sozioökonomischen Kontext, in dem sich das Kind entwickeln wird. Er besteht aus der Familienstruktur, dem sozioökonomischen Status der Eltern und der Art der sprachlichen Sozialisation. Die *Schule und die Bildungsstrukturen* sind der dritte Bereich, in dem sich die strukturellen Elemente mit den Beziehungselementen kombinieren. Bei den strukturellen Faktoren haben die Angebote im Frühbereich und die Mechanismen der schulischen Selektion einen starken Einfluss auf die Bildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund. Als dritter Faktor, welcher einen direkten Einfluss auf die Schullaufbahn hat, ist das Eintrittsalter der Kinder in das Schulsystem zu nennen.

Die Beziehungsangebote hingegen, welche die Schulen beziehungsweise die Bildungsinstitutionen bereithalten, werden dem vierten Bereich zugeordnet, dem des *sozialen Kapitals*. Das familiäre Umfeld wie auch das schulische Umfeld sind Teil des sozialen Kapitals der Schülerin beziehungsweise des Schülers. Es unterteilt sich in die Einflussbereiche der Familie, der Gesellschaft und der Institutionen. Dank deren Unterstützung und unter einem positiven Einfluss der verschiedenen Faktoren aus den anderen Bereichen kann ein Kind mit Migrationshintergrund *psychosoziale Ressourcen* entwickeln, die es für einen erfolgreichen Abschluss seiner Bildungslaufbahn mobilisieren kann. Diese Ressourcen setzen sich hauptsächlich aus der Resilienz und der proaktiven beziehungsweise der reaktiven Motivation zusammen.

Die fünf Einflussbereiche sind allen Kindern mit Migrationshintergrund, die ihre Ausbildung erfolgreich absolviert haben, gemein. Dies impliziert jedoch nicht, dass jedes der Kinder durch alle Bildungsinputs beeinflusst worden ist. Weil jeder Lebensverlauf individuell ist, liegt es in der Kombination gewisser Faktoren, seien sie in direkter oder in indirekter Art Einfluss nehmend, welche Kindern mit Migrationshintergrund soziale Mobilität ermöglichen.

2.1 Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt

Die Migrationssituation kann die schulische Laufbahn eines ausländischen Kindes bereits vor seinem Schuleintritt bestimmen. Sie ist die Ausgangslage und bildet die Grundlage für das neue Leben, welches sich die Migrantenfamilie aufbauen wird. Diese Grundlage kann entweder stabil oder instabil sein; sie beeinflusst die Zukunftsperspektiven und die Laufbahn des Kindes. Drei Faktoren determinieren den Ausgangskontext: das Migrationsmotiv, die Art der Inkorporation und das Migrationsprojekt.

2.1.1 Migrationsmotiv

Migrantinnen und Migranten haben sehr unterschiedliche Beweggründe, um ihr Land zu verlassen, so beispielsweise politische oder ökonomische Motive, Familienzusammenführung, universitäre Mobilität. Je nach Motiv kann die Immigration länger oder kürzer dauern, zeitlich begrenzt oder definitiv sein. Die Migration kann individuell oder im Rahmen der Familie erfolgen. Diese Formen haben nicht alle die gleichen Implikationen. Im Falle der Migration einer ganzen Familie übertragen sich die Konsequenzen auch auf die jüngere Generation, nämlich auf die Kinder. Das Einwanderungsmotiv und die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich die Migration gestaltet, prägen den Ankunfts- und Integrationskontext in der Gesellschaft des Einwanderungslandes. Sie zeichnen die Konturen des neuen Umfeldes, in dem die Kinder aufwachsen werden.

Die Auswanderungs- beziehungsweise die Einwanderungsbedingungen spielen eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der Kinder. Jedes im Ausland geborene Kind wird mit einem neuen Leben im Einwanderungsland konfrontiert. Je nach Migrationsmotiv ist die Ausgangslage mehr oder weniger schwierig und die Hindernisse sind grösser oder kleiner.

Aufgrund einer Analyse der PISA-Ergebnisse 2003 stellen Levels et al. (2008) bedeutende Unterschiede in den Mathematikresultaten fest zwischen Kindern, deren Eltern aus ökonomischen Gründen, und denjenigen, die aus politischen Gründen migrierten: Erstere erzielten bessere Ergebnisse als letztere. Ausgehend von der Feststellung, dass die Migration aus ökonomischen Gründen zu besseren schulischen Leistungen führt als die Migration aus Fluchtgründen, geben diese niederländischen Forscher zwei Erklärungsansätze, die mit den Migrationsbedingungen und der Motivation zur Migration zusammenhängen.

Der erste Grund liegt in den *Einwanderungsbedingungen*. Die Migration aus Fluchtgründen resultiert wegen Verfolgungen, physischer oder moralischer Gewalttaten und Kriegen, letztlich aus einer politischen Instabilität im Herkunftsland (Levels et al. 2008: 839). Das aus einer unsicheren Situation hervorgegangene Exil kann die gesamte Familie psychisch belasten und traumatisierend wirken: Die erzwungene Migration ist oft gleichbedeutend mit einer Emigration aus einer Notsituation heraus. Sie ist ausserdem verbunden mit der Furcht vor Verfolgungen oder Repressalien gegenüber den im Lande verbliebenen Verwandten und mit schmerzhaften Erinnerungen, die psychische Auswirkungen zur Folge haben. Hinzu kommt, dass die Flüchtlinge einer unsicheren Zukunft entgegensehen, weil sie befürchten müssen, keinen anerkannten Flüchtlingsstatus zu erhalten. Für ein Kind in dieser Situation ist es sehr schwierig, sich auf seine Ausbildung zu konzentrieren und über ausgeglichene Lebensbedingungen und ein soziales Umfeld zu verfügen. Der Druck einer unfreiwilligen Migration (und damit einer negativen Inkorporation) ist auch von Ogbu (1987) in seiner Situationsanalyse der USA in den 80er-Jahren aufgezeigt worden. Zwar kann diese belastende Vergangenheit in der Folge eine Quelle der Motivation für den jungen Flüchtling sein, der in seiner Ausbildung eine Chance, sieht, sich neu zu finden. Der Weg zu einem sozialen Aufstieg ist für ihn trotzdem schwieriger als für ein

Kind von Arbeitsmigrantinnen und -migranten, welches sich nicht mit ähnlich gravierenden psychischen Traumata konfrontiert sieht.

Der zweite Grund hängt mit der Motivation zusammen, welche zur Migration führt. Jede Migration hat mit einem "push factor", d. h. einem "Abstossungsfaktor", im Herkunftsland und mit einem "pull factor", d. h. mit einem "Attraktivitätsfaktor", im Einwanderungsland zu tun. Im Fall einer Migration aus Fluchtgründen einerseits und einer Arbeitsmigration andererseits sind diese beiden Faktoren nicht gleichgewichtig. Bei einer Migration aus Fluchtgründen ist es der "Abstossungsfaktor" des Herkunftslandes, welcher die grössere Rolle spielt, weil die dort herrschende Unsicherheit die Einwohnerinnen und Einwohner ins Exil führt. Das Einwanderungsland spielt dabei eine zweitrangige Rolle; sein "Attraktivitätsfaktor" hängt allenfalls von der Chance ab, Schutz durch die bereits angesiedelte ethnische Gemeinschaft zu erhalten. Mit anderen Worten ist die Erstmotivation der Asylnmigration nicht die *Immigration* in das Einwanderungsland, sondern die *Emigration* aus dem Herkunftsland.

Stehen wirtschaftliche Gründe im Zentrum des Migrationsprojekts, so spielt der "Attraktivitätsfaktor" des Einwanderungslandes die Hauptrolle, weil die Bestrebungen nach sozialer Mobilität oder allgemeiner formuliert der Wunsch, das Haushaltseinkommen zu verbessern, zur Migration geführt haben. Eine ungünstige konjunkturelle Situation im Herkunftsland, welche es nicht mehr erlaubt, den Bedürfnissen der Einwohnerinnen und Einwohner gerecht zu werden, kann dies begründen; hier haben wir es hier mit einem "Abstossungsfaktor" zu tun. Diese Gründe spielen jedoch eine weniger wichtige Rolle gegenüber den "Attraktivitätsfaktoren" des Einwanderungslandes. Letzteres wird eingeschätzt nach den Chancen für Migrantinnen und Migranten aus bescheidenen Verhältnissen, ihren Lebensstandard erhalten beziehungsweise wirtschaftlich vorwärts kommen zu können (Stark und Bloom 1985). Wenn das Ziel nicht selbst erreicht werden kann, scheint die Investition in die berufliche Karriere der Kinder das sicherste Mittel für die soziale Mobilität zu sein.

Même si certaines familles avaient comme projet initial d'accumuler de l'argent en vue d'accéder à une certaine promotion sociale par la création d'un commerce, d'une petite entreprise ou autre, ce projet a été reformulé autour de l'avenir de leurs enfants. En effet, le désir de mobilité sociale des parents, qui a été contredit par les contraintes économiques et sociales, a été reporté sur les enfants dont on espère qu'une bonne scolarisation leur donnera plus de chances.

(Zéroulou 1988: 456)

Die Ausbildung wird so zu einem möglichen Weg für den sozialen Aufstieg: Gute schulische Leistungen sichern eine bessere berufliche Zukunft und somit ein höheres ökonomisches Einkommen. Oft führen Eltern mit Migrationshintergrund ihren tiefen sozialen Status im neuen Land auf ihre fehlende Ausbildung zurück. Deshalb ermutigen sie ihre Kinder, in der Schule Erfolg zu haben: Dabei betrachten sie die Bildung im Einwanderungsland nicht nur als eine wirtschaftliche Notwendigkeit, sondern auch als Erfüllung ihres Migrationsprojekts beziehungsweise ihres Lebensziels.

2.1.2 Inkorporationsmodus

Der Inkorporationsmodus besteht in der Art der Aufnahme, die den Migrantinnen und Migranten seitens des Einwanderungslandes und dessen Behörden gewährt wird. Diese Aufnahme, die u. a. auch auf vom Migrationsmotiv anhängt, kann günstig, ungünstig oder neutral gegenüber der Anwesenheit der Migrantinnen und Migranten sein. Ein positiver Inkorporationsmodus ist z. B. der Status des anerkannten Flüchtlings, dem die Behörden das Recht auf Schutz des Aufnahmelandes garantieren, indem sie ihm entsprechende Ressourcen zur Verfügung stellen. Wenn diese Anerkennung nicht gewährt wird, ist die über einen Asylantrag eingereiste Person ebenso wie ein *Sans Papiers* mit einem ungünstigen Inkorporationsmodus konfrontiert. Dieser ist ein bestimmender Faktor und kann den Ausgangskontext eines Kindes erschweren oder erleichtern. Wenn das Kind und seine Familie Asyl erhalten und anerkannte Flüchtlinge werden, erleichtert dieser positive Inkorporationsmodus eine schwierige Lebenslaufbahn: Die Familie bekommt staatliche Hilfe und erhält Zugang zum Ar-

beits- und Wohnungsmarkt sowie zu Ausbildung. Wenn sie hingegen einen sogenannten NEE³ oder einen negativen Asylentscheid erhalten hat, verschlimmert die Illegalität in Bezug auf den Aufenthaltsstatus ihre schwierigen Anfangsbedingungen.

Ein neutraler Inkorporationsmodus entspricht demjenigen von Arbeitsmigrantinnen und -migranten, die eine Aufenthalts- oder eine Niederlassungsbewilligung erhalten haben entsprechend der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt im Einwanderungsland.

Der Begriff des Inkorporationsmodus, vorgeschlagen von Alejandro Portes und Min Zhou (1993a), trägt den verschiedenen graduellen Hindernissen Rechnung, mit denen die Migrantinnen und Migranten und ihre Kinder konfrontiert sind. Er beschreibt die Ressourcen, über welche sie im neuen Kontext werden verfügen können. Aus den oben erwähnten Gründen hat jeder Inkorporationsmodus Einfluss auf die Erfolgchancen der Kinder mit Migrationshintergrund: Ein Kind, dessen Eltern sich illegal im Land aufhalten (ungünstiger Inkorporationsmodus), hat weniger Chancen gesellschaftlich mobil zu sein, als ein Kind von Eltern, welche aus wirtschaftlichen Gründen migrierten und die einen legalen Status haben (neutraler Inkorporationsmodus), oder von anerkannten Flüchtlingen (positiver Inkorporationsmodus). Dies nicht nur aus institutionellen Gründen⁴, sondern auch wegen seines prekären Status und der schwachen verfügbaren Ressourcen.

Der Inkorporationsmodus stellt einen tiefgreifenden Einfluss dar, der für die einen, z. B. anerkannte Flüchtlinge, die sozialen Aufstiegschancen erhöht, und für die anderen, z. B. nicht anerkannte Flüchtlinge, vermindert. Dies trifft ebenso auf die Arbeitsmigrantinnen und -migranten zu, von denen die einen über eine Aufenthaltsbewilligung verfügen, die anderen hingegen keine besitzen und versteckt leben müssen. Anders formuliert: Der Inkorporationsmodus verteilt die Karten für die zu überwindenden Hindernisse des sozialen Fortkommens neu, wo das Migrationsmotiv eine simple Unterscheidung zwischen Migration aus wirtschaftlichen und aus politischen Gründen nahelegen scheint.

2.1.3 Migrationsprojekt

Das Migrationsprojekt verändert sich je nach Migrationsmotiv und Inkorporationsmodus. Wenn man von einem definitiven Verbleib im Aufnahmeland ausgeht oder auf mittlere Sicht eine Rückkehr in das Herkunftsland voraussieht oder befürchtet, hat dies unterschiedliche Auswirkungen auf die Schullaufbahn der Kinder mit Migrationshintergrund. In ihrem Alltagsleben entwickeln die Kinder ein Verhalten, welches das Migrationsprojekt und ihre Einschätzung der realisierbaren Chancen widerspiegelt.

Crul (2000a) weist nach, dass die Migrantinnen und Migranten, welche die Zukunft ihrer Kinder im Aufnahmeland sehen, mehr Wert auf deren Schulleistungen legen sowie die Bildungslaufbahn und das Erlernen der Landessprache fördern, damit diese sich besser integrieren können. Die Entscheidung zu bleiben, hat einen grossen Einfluss auf die Zukunft der Kinder, da sie dem sozialen Aufstieg noch eine andere Bedeutung gibt, nämlich ihr Leben im Einwanderungsland *aufzubauen*. Anders formuliert transformiert sich das Lebensprojekt in einen Willen, der es nach Hermans erlaubt, die sprachlichen Barrieren und eine allfällige Diskriminierung als zu überwindende Hindernisse wahrzunehmen. Ein Kind mit Migrationshintergrund kann somit einen starken Willen zum Erfolg entwickeln. (Hermans 1995: 34).

³ NEE: Asylbewerberinnen und -bewerber, die einen Nichteintretensentscheid erhalten haben. In der Schweiz werden sie deshalb als illegal Anwesende angesehen.

⁴ In der Schweiz können die Kinder von Sans Papiers keine duale Ausbildung nach dem Abschluss der obligatorischen Schule absolvieren. Mit dem Ziel, ihnen einen Zugang zur beruflichen Grundbildung zu öffnen, reichte Nationalrat Luc Barthassat am 2. Oktober 2010 eine Motion (08.3616) ein. Diese wurde von beiden Parlamentskammern angenommen. Die Vernehmlassung zum unterdessen ausgearbeiteten Umsetzungsvorschlag läuft bis 8. Juni 2012.

Anders ist es bei den Kindern, deren Eltern die Migration wegen ihres Aufenthaltsstatus oder persönlicher Absichten als zeitlich begrenzt erachten und die Rückkehr in das Herkunftsland als ihre Zukunft betrachten. Sie bevorzugen ihre Herkunftssprache und ihre Herkunftskultur, um die Reintegration ihrer Kinder bei der Rückkehr zu erleichtern. Die beruflichen Optionen werden ebenfalls auf die Arbeitsmöglichkeiten im Herkunftsland ausgerichtet. In niederländischen Studie stellt Crul fest, dass einige Kinder für eine gewisse Zeit in ihr Herkunftsland geschickt werden, um deren Kompetenzen in der Herkunftssprache zu vertiefen, selbst auf die Gefahr hin, dass die Schullaufbahn im Einwanderungsland temporär unterbrochen wird (Crul 2000a: 10). Anders formuliert: Der Rückkehrentscheid zeitigt auf mittlere Sicht direkte Konsequenzen auf das sich Einbringen und die schulischen Leistungen dieser Kinder. Sie spüren vielleicht einen geringeren Druck, in ihrem Einwanderungsland "erfolgreich" zu sein.

Im Gegensatz zum Migrationsmotiv, welches die Ausgangslage eines Kindes mit Migrationshintergrund bestimmt, können der Inkorporationsmodus und mit ihm verbunden das Migrationsprojekt der Familie sich im Laufe der Zeit verändern und so die ganze Schullaufbahn beeinflussen. Die verschiedenen Aufenthaltsbewilligungen bestimmen oft über die Möglichkeit, im Aufenthaltsland zu bleiben oder nicht. Der Besitz des F-Ausweises (vorläufige Aufnahme) oder des C-Ausweises (Niederlassungsbewilligung inklusive Arbeitsbewilligung) hat natürlich nicht die gleichen Auswirkungen auf das Migrationsprojekt der Familie. Eine Sans Papiers-Familie beispielsweise wechselt das Migrationsprojekt mit einer Regularisierung ihres Aufenthaltes. Während vorher die Rückkehr in ihr Land, unter Umständen durch zwangsweise Ausschaffung, eine reelle Möglichkeit war, erlaubt der Erhalt einer Aufenthaltsbewilligung den Eltern und ihren Kindern, ihre Zukunft im Einwanderungsland zu sehen. Kann man die Hypothese aufstellen, dass je schneller den Eltern die Aufenthaltsbewilligung erteilt wird, desto schneller sich die schulischen Ergebnisse ihrer Kinder verbessern? Diesbezügliche empirische Studien fehlen, um zu einer definitiven Schlussfolgerung zu kommen. Die Hypothese sollte jedoch geprüft werden.

2.1.4 Schlussfolgerungen zum Einfluss der Migrationslaufbahn

Die Migrationslaufbahn sowie das Migrationsprojekt bilden den ersten Bereich von Faktoren, welche die schulischen Ergebnisse von Kindern mit Migrationshintergrund beeinflussen, wobei die Definition des Status in der Aufnahmegesellschaft eine entscheidende Rolle spielt. Drei aufeinanderfolgende Faktoren sind hier wirksam: erstens das Migrationsmotiv, zweitens der Inkorporationsmodus und drittens das Migrationsprojekt. Aus dieser Perspektive ist die einfachste Ausgangslage für einen sozialen Aufstieg folgende: Einreise aus wirtschaftlichen Gründen (Migrationsmotiv), Besitz einer Aufenthaltsbewilligung (neutraler Inkorporationsmodus) und Ausblick, auf lange Sicht im Einwanderungsland zu bleiben (Migrationsprojekt). Es sei hier unterstrichen, dass dies die Möglichkeit für Kinder mit Migrationshintergrund, welche nicht diesem Profil entsprechen, von einem sozialen Aufstieg nicht ausschliesst; allerdings ist der Weg dorthin riskanter, länger und wohl auch steiniger.

2.2 Familiäres und soziales Umfeld

Das von der Familienstruktur her bestimmte Umfeld, der sozioökonomische postmigratorische Status und die Art der sprachlichen Sozialisation bilden den alltäglichen Rahmen der Lebenswelt für Kinder mit Migrationshintergrund. Diese Faktoren sind die ersten massgebenden Bedingungen für ihre Schullaufbahn. Sie stellen nicht nur den Kontext dar, in dem sie sich entwickeln werden, sondern auch die Grundlagen, auf die sie sich stützen können.

2.2.1 Familienstruktur

Die Familienstruktur umfasst die Zusammensetzung und den Funktionsmodus einer familiären Einheit. Sie beinhaltet die Zusammensetzung des Haushalts und diejenigen Personen, welche die elterliche Rolle einnehmen (*Kernfamilie*), sowie die Geschwister (*Anzahl und Reihenfolge der Geschwister*). Der *Genderfaktor* ist gleichermaßen in diese Definition integriert wegen der Rolle, die er innerhalb der Familienorganisation spielen kann.

2.2.1.1 Kernfamilie

Die Kernfamilie, in welcher beide Eltern zusammenleben, hat einen positiven Effekt auf die Fortsetzung der Bildungslaufbahn des Kindes mit Migrationshintergrund. Diese Feststellung, die von den meisten Forscherinnen und Forschern geteilt wird, erklärt sich aus verschiedenen Gründen. An erster Stelle sind Porte und Zhou zu nennen, welche den grösseren Familienzusammenhalt unterstreichen, wenn beide Eltern zusammenleben. Die Stabilität im Familienkreis trägt zu einem ausgeglicheneren Umfeld bei und hat einen positiven Einfluss auf die Konzentration der Kinder (Portes und Zhou 1993a: 80). Die amerikanische Fachliteratur betont wiederholt den negativen Einfluss von Einelternfamilien (Boyd und Grieco 1998; Waters et al. 2010; Wilson 1987). Dort unterscheidet dieser Faktor ziemlich deutlich die benachteiligten Gesellschaftsschichten, insbesondere die Eingewanderten von den Mittelschichten. Eine neuere italienische Studie weist ebenfalls die Kernfamilie als Idealbedingung für das Weitergeben des Humankapitals aus. Sie betont jedoch, dass es nicht so sehr auf die physische Präsenz ankommt, sondern eher auf die Qualität der generationsübergreifenden Beziehungen (Ravecca 2009).

In der Schweiz zeigen Hupka et al. (2006a), die sich auf Daten von PISA 2000 stützen, auf, dass ein Kind aus einer Kernfamilie mehr Chancen hat, eine Lehrstelle zu bekommen, als eine Bewerberin beziehungsweise ein Bewerber aus einer Einelternfamilie. Nach diesen Forschern erklärt sich das Resultat aus den Anwerbungskriterien der Unternehmen, die den Akzent auf die potenzielle Stabilität einer Bewerberin oder eines Bewerbers aus einer Kernfamilie setzen, um während der Lehrzeit nicht mit sozialen Problemen konfrontiert zu werden. (Hupka et al. 2006a: 10). Zwar kann man in der Realität die sozialen Probleme nicht ausschliesslich den Einelternfamilien zurechnen, die daraus gewonnene Schlussfolgerung verweist jedoch auf die geringeren Schwierigkeiten von Kindern aus Kernfamilien, eine Lehrstelle zu finden und somit ihre postobligatorische Ausbildung fortzuführen.

Meunier (2007), der von denselben PISA-Daten ausgeht, stellt die wirtschaftlichen Gründe, welche der Kernfamilie zum Vorteil gereichen, in den Vordergrund. Wenn beide Eltern arbeiten, verfügen sie über grössere finanzielle Mittel als eine Einelternfamilie. Finanzielle Mittel sind unerlässlich, um die Kosten der Bildungslaufbahn des Kindes zu tragen, und üben einen erheblichen Einfluss auf die Entscheidung aus, eine Ausbildung fortzusetzen. Es ist jedoch nicht nötig, dass die Kernfamilie aus Vater *und* Mutter besteht, um einen positiven Effekt der finanziellen Mittel auf die Ausbildung des Kindes festzustellen. Vielmehr sollte die Kernfamilie aus zwei Erwachsenen mit doppeltem Einkommen bestehen. Diese wirtschaftlichen Faktoren begünstigen den Schulerfolg und sind also auch relevant für Patchwork-Familien.

In der Schweiz und allgemein in Europa bilden die Kernfamilien in der Mehrheit die familiäre Struktur von Migrantinnen und Migranten⁵. Deshalb wird dieser Faktor als Element einer beispielhaften Bildungslaufbahn nicht berücksichtigt.

⁵ Gemäss den Angaben des BFS von 2010 sind 61% der niedergelassenen Ausländerinnen und Ausländer zwischen 20 und 64 Jahren verheiratet; 8% sind geschieden (Quelle: STATPOP, OFS 2010).

2.2.1.2 Anzahl und Reihenfolge der Geschwister

Die Geschwister können einen Einfluss auf die Schulleistungen eines Kindes mit Migrationshintergrund haben, hauptsächlich wegen der Reihenfolge und nicht wegen der Anzahl. Die Geschwisterzahl ist heute ein unbedeutender Erklärungsfaktor, denn die kinderreichen Familien unter den Migrantinnen und Migranten sind viel weniger geworden⁶. Die Anzahl der Kinder wird häufig mit den verfügbaren finanziellen Mitteln in Zusammenhang gesetzt: Je geringer diese Ressourcen sind, desto mehr bedeuten sie für eine lange Ausbildung des Kindes eine schwer zu tragende finanzielle Last für die Eltern. Im Fall von Familien aus bescheidenen finanziellen Verhältnissen kann es bei einigen Kindern dazu führen, dass diese eine Arbeit anzunehmen, um das Familieneinkommen zu erhöhen (Santelli 2009). In dieser Situation sind es meistens die älteren Kinder, die ihre Schullaufbahn abbrechen. Wie der niederländische Soziologe Maurice Crul (2000a) feststellt, gibt es eine sehr starke Verbindung zwischen dem erreichten Bildungsniveau der Kinder mit Migrationshintergrund und ihrer Position in der Geschwister-Reihenfolge. Er zeigt, dass die Reihenfolge unter den Geschwistern, d. h. die Geburtenfolge, eine wichtige und noch wenig erforschte Rolle spielt. Er betont, dass das erstgeborene Kind häufig, unabhängig von anderen externen Faktoren, weniger gute Schulleistungen ausweist. Als erstes eingeschultes Kind der Familie im neuen Land steht es vor grösseren Schwierigkeiten als seine jüngeren Schwestern und Brüder: Beispielsweise beim Erlernen der Landessprache, bei der Konfrontation mit einer neuen Erziehungsweise in schulischen Institutionen – die manchmal im Gegensatz zur Erziehung im familiären Rahmen steht – oder bei den familiären Verpflichtungen, die es als Erstgeborene oder als Erstgeborener übernehmen muss. Infolgedessen ist es für das erstgeborene Kind schwieriger, die Ausbildung fortzusetzen als für die anderen Geschwister.

Anders formuliert kann die Pionierrolle des erstgeborenen Kindes im Bildungssystem zwei Wirkungen mit sich bringen: Eine erste negative und individuelle Wirkung und eine zweite positive und kollektive. Die Unkenntnis der Eltern in Bezug auf das Schulsystem im Einwanderungsland und die oben erwähnten Schwierigkeiten bilden ein grosses Hindernis bei der schulischen Entwicklung des erstgeborenen Kindes. Ohne eine von aussen kommende soziale Unterstützung – insbesondere durch die Lehrpersonen (siehe 2.4.3 *Institutioneller Kreis*) – hat es nicht dieselben Möglichkeiten, seine Ausbildung fortzuführen wie seine jüngeren Schwestern und Brüder, ausser es zeigt eine hohe Resilienz⁷. Portes und Fernandez-Kelly (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von "geopferten Ambitionen" des erstgeborenen Kindes.

Im Gegensatz dazu hat die Reihenfolge der Geburten einen positiven Effekt auf die jüngeren Geschwister. Die Pionierrolle des erstgeborenen Kindes im Bildungssystem des Einwanderungslandes wird es ihm erlauben, seine jüngeren Geschwister von seiner Schulerfahrung profitieren zu lassen. Es nimmt hier den Platz der Eltern ein, welche dieser Rolle nicht gerecht werden können (Crul 2000a: 15). In der Schweiz kommen Perregaux et al. zum gleichen Schluss:

La scolarisation de l'aîné-e induit un renversement de rôle qui fait de l'aîné-e scolarisé-e le «passeur» de nouvelles normes et surtout de la langue d'accueil dans la famille, le «maître» qui, dans la sphère familiale, va notamment servir de soutien à ses parents pour comprendre les exigences de l'enseignant-e et faire entrer la fratrie plus jeune dans la langue et les normes du pays d'accueil.

(Perregaux et al. 2006: 9)

⁶ Gemäss einer Studie über die in der Schweiz geborenen Jugendlichen türkischer, balkanischer und schweizerischer Eltern (TIES) beträgt die durchschnittliche Anzahl der Personen in Schweizer Familien 3.7, in balkanischen 4.0 und in türkischen 4.1 (Fibbi et al. 2010).

⁷ Die Resilienz ist die psychologische Fähigkeit, trotz Hindernissen fortzuschreiten, und sich in einem Umfeld, das sich als verhängnisvoll hätte erweisen können, trotzdem zu entwickeln (Cyrylnik et Duval 2006).

Hinzu kommt, dass das erstgeborene Kind durch die Kontakte, die es während seiner Schullaufbahn knüpfen konnte, sein Beziehungsnetz den Schwestern und Brüdern zur Verfügung stellen kann, damit sie davon profitieren. Hupka et al (2006a), die ihre Analyse auf die PISA-Daten 2000 abstützen, stellen fest, dass die Chancen, eine Lehrstelle zu erhalten, grösser werden, wenn ein Kind mit Migrationshintergrund eine ältere Schwester oder einen älteren Bruder hat.

Das erstgeborene Kind von eingewanderten Eltern zu sein bedeutet nicht zum Voraus eine kurze Ausbildung; die Hindernisse, mit denen es konfrontiert wird, steigen jedoch beachtlich. Da es einem Schulsystem gegenübersteht, welches für seine Eltern noch neu ist, kann es nur auf ihre moralische Unterstützung zählen. Selber hingegen kann es häufig den jüngeren Schwestern und Brüdern eine schulische Unterstützung gewähren.

2.2.1.3 Gender

Obwohl die Genderproblematik Teil der individuellen Charakteristika ist, wurde sie in das Grundlagenpapier wegen der ihr innewohnenden sozialen Rolle aufgenommen. Die statistischen Analysen des Schulerfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund unterstreichen das Geschlecht als wichtigen Faktor, um die Unterschiede in den schulischen Leistungen zu erklären. Die zahlreichen Studien sind sich jedoch nicht einig, welches Geschlecht die besten Resultate zeitigt: Einige zeigen, dass die Mädchen bessere schulische Leistungen erreichen (Hassini 1997), während andere bei Kindern mit Migrationshintergrund beobachten, dass es keine Unterschiede zwischen dem weiblichen und dem männlichen Geschlecht gibt (Crul 2000a; Fibbi et al. 2010). Trotz der bevorzugten Fächerwahl, die manchmal unterschiedlich⁸ sein kann, wurde bewiesen, dass je mehr die angebotenen Möglichkeiten für beide Geschlechter äquivalent waren, desto weniger es Abweichungen in den Mathematikresultaten gibt, also in einem Fach, welches häufig als maskulin bezeichnet wird (Baker und Perkins Jones 1993, zitiert in Meunier 2007: 33).

In der Realität werden Mädchen und Knaben, welcher ausländischen Herkunft sie auch sein mögen, mit unterschiedlichen sozialen Rollen konfrontiert, die ihre schulischen Leistungen beeinflussen und die Chancengleichheit gefährden können. Um die verschiedenartigen sozialen Genderrollen zu illustrieren, arbeitet Qin (2006) vier Faktoren heraus: Die postmigratorischen Erwartungen der Eltern, die häusliche Sozialisation, die Genderbeziehungen in der Schule sowie den Genderprozess der Inkulturation und der Identitätsbildung. Im Fall der *elterlichen Erwartungen*, können Migration und Ankunft in ein neues soziales Umfeld zu einem Wechsel der Vorstellungen der Genderrollen führen. In einigen Auswanderungsländern, in denen die schwachen finanziellen Ressourcen es nicht erlauben, allen Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen, wird häufig den Knaben den Vorzug gegeben. Er ist der einzige Garant, um seine Eltern im Alter zu versorgen (Qin 2006: 10). Da in der Schweiz die obligatorische Schule kostenlos ist, stellt sich diese Wahl nicht mehr: Mädchen und Knaben werden gleichermassen eingeschult. Nach der obligatorischen Schule ist die Fortsetzung der Ausbildung nicht immer selbstverständlich und hängt sehr oft von anderen externen Faktoren ab wie z. B. die Projekte und die beruflichen Ambitionen der Familie. Wenn traditionelle Familienmodelle im Vordergrund stehen, kann die Tatsache, ein Mädchen zu sein, einen Nachteil für die Fortführung der Ausbildung darstellen. Häufig tritt aber das Gegenteil ein: Das Mädchen wird ermutigt, einen Abschluss zu erlangen, eine Zauberformel, die als Beweis für eine erfolgreiche Integration der Familie gilt.

Der zweite Faktor betrifft die von Qin als "häusliche Sozialisierung" bezeichnete Tatsache, dass Mädchen aus gewissen ethnischen Gruppen unter einer stärkeren Aufsicht stehen und mehr Verboten unterliegen als die Knaben. Die im Vergleich zu ihrem Bruder beziehungsweise zu ihren Brüdern begrenzteren Ausgangsmöglichkeiten stellen sich für die Bildung als Vorteil heraus. Zwei Gründe erklären dies: Einerseits haben Mädchen theoretisch mehr Zeit, sich der schulischen Arbeit

⁸ In den Naturwissenschaften optieren die Mädchen eher für die Biologie, während die Knaben eher zu Physik, Chemie oder Mathematik tendieren (McAndrew et al. 2008: 8). Diese Aussage hat generelle Gültigkeit und ist unabhängig von der Nationalität der Schülerinnen und Schüler.

zu widmen, da sie häufiger daheim sind. Andererseits entwickelt sich wegen dieser restriktiven Kontrolle ein Ungerechtigkeitsgefühl in Bezug auf die unterschiedliche Behandlung, der sie unterworfen sind. Sie sehen deshalb konsequenterweise in der Ausbildung eine Quelle der Emanzipation und in der Schule einen Freiraum (Qin 2006: 12). Wie auch Fuligni (1997) hervorhebt, hat eine Ausbildung eine gänzlich andere Bedeutung für diese Mädchen als für ihre Brüder. Daher erzielen sie manchmal bessere Resultate. Im Gegensatz dazu kann dieser positive Effekt verblassen, wenn der sozioökonomische Status tief ist. In einer solchen Situation sind die Mädchen mehr in die Haushaltspflichten eingebunden als die Knaben, die als Heranwachsende gezwungen sein können, neben ihrer Ausbildung zu arbeiten, um zum tiefen familiären Einkommen beizutragen (Zhou et al. 2008: 54). In einer solch prekären Situation können Mädchen und Knaben zu familiären Verpflichtungen herangezogen werden, was ihre Zeit zum Lernen womöglich begrenzt.

Der dritte von Qin benannte Faktor betrifft die *Genderbeziehungen in der Schule*. Die Verhaltensweisen in der Schule reflektieren oft das soziale Konstrukt der Unterschiede zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit. Anders ausgedrückt: Die Knaben, deren Männlichkeit sich oft im Hinwegsetzen über schulische Regeln zeigt, sind oft auffällig und werden von den Lehrpersonen häufig strenger bestraft. Die Mädchen, denen man ohnehin ein höheres Mass an Disziplin als den Knaben nachsagt, passen sich diesen Erwartungen an und werden von den Lehrpersonen bevorzugt. Aus einer empirischen Untersuchung schliesst Meunier (2007), dass die Knaben sensibler auf ihr schulisches Umfeld zu reagieren scheinen als die Mädchen, welche mehr durch ihr familiäres Umfeld beeinflusst sind. (Meunier 2007: 25). Diese unterschiedliche Sensibilität erscheint auch im von Qin aufgestellten vierten Faktor des *Genderprozesses der Inkulturation und der Identitätsbildung*. Qin weist nach, dass Knaben im Gegensatz zu Mädchen einer stärker rassistischen Diskriminierung ausgesetzt sind und mehr Mühe haben, eine bikulturelle zusätzliche Identität zu entwickeln. Diese ist jedoch, ohne die eine oder die andere Gemeinschaftszugehörigkeit zu verneinen, eine Schlüssel motivation für den schulischen Erfolg (Quin 2006: 14).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Geschlecht für sich gesehen nicht zu besseren oder schlechteren schulischen Leistungen führt, da die mit dem Geschlecht verbundenen sozialen Implikationen im schulischen Umfeld auf der einen Seite und der soziokulturelle Kontext der Familie auf der anderen Seite diese mitbeeinflussen. Die vorhandenen empirischen Studien zeichnen deshalb auch kein einheitliches Bild. Sehr wahrscheinlich sind transversale Studien nicht sehr geeignet, um die wechselnden Realitäten abzubilden (Fibbi et al. 2005).

2.2.2 Sozioökonomischer postmigratorischer Status

Die Lebensbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind weitgehend durch die sozioökonomische Stellung der Eltern im Einwanderungsland und durch ihr Ausbildungsniveau bestimmt.

2.2.2.1 Ausbildungsniveau der Eltern

Wie es die soziologische Fachliteratur seit den 70er-Jahren deutlich belegt (Bourdieu und Passeron 1970), übt das Bildungsniveau der Eltern einen starken Einfluss auf die Schullaufbahn ihrer Kinder aus. Eine breit angelegte vergleichende Studie des Schulerfolgs von Kindern mit Migrationshintergrund in den USA kommt zum Schluss, dass das elterliche Bildungsniveau und das Familieneinkommen die Faktoren sind, die am deutlichsten den Schulerfolg beeinflussen. Der in der Fachliteratur über die Integration der Migrantinnen und Migranten oft gewählte Faktor der Nationalität beziehungsweise der ethnischen Herkunft erscheint eher hinderlich für das Bewusstsein der Unterschiede bezüglich sozialer Herkunft zwischen den immigrierten Gruppen zu sein (Kao und Thomsom 2003).

In seiner Promotion zur Bildungsproduktion (production éducationnelle) in der Schweiz beobachtet Meunier (2007; 2011) ausgehend von den PISA-Daten einen signifikant positiven Effekt eines postobligatorischen Bildungsniveaus sowohl des Vaters als auch der Mutter auf die Resultate der Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Meunier weist nach, dass ein hohes elterliches Bildungsniveau oft mit einer besseren schulischen Unterstützung der Kinder ein-

hergeht (Meunier 2007: 31). Von den beiden Eltern scheint jedoch das Bildungsniveau der Mutter einen grösseren Einfluss auf die Schulergebnisse der Kinder zu haben (Meunier 2011: 23). Diese Feststellung führt zu folgender Interpretation: Ausgehend von dem Prinzip, dass es von den beiden Elternteilen eher die Mutter ist, die sich um die Hausaufgaben der Kinder kümmert, ist ein höheres Bildungsniveau ihrerseits hilfreicher für die schulische Unterstützung.

Anders formuliert hat das Bildungsniveau der Eltern einen bestimmenden Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder nicht allein deshalb, weil die Eltern ihr Wissen für die Hilfe bei den Hausaufgaben einsetzen, sondern auch, weil sich "das schulische Erbe sich auf die Bildungsmobilität überträgt" ("l'hérédité scolaire l'emporte sur la mobilité") (Meunier 2007: 35).

2.2.2.2 Beschäftigung und soziökonomischer Status der Eltern

Ein niedriger soziökonomischer Status der Eltern widerspiegelt nicht immer ihr Bildungsniveau. Wenn ihr Abschluss im Einwanderungsland nicht anerkannt wird, erleben die Migrantinnen und Migranten eine postmigratorische soziale Herabstufung. Diese Herabstufung ist häufig definitiv, weil es in der Schweiz sehr schwierig ist sozial aufzusteigen. Im Gegensatz beispielsweise zu den USA, wo der Schock der mit der Migration verbundenen Herabstufung zeitlich begrenzt ist: Die ursprüngliche Diskrepanz zwischen der Ausbildung und dem beruflichen Status, welche manch neu immigrierte Person erleben muss, wird im Zeitraum von einigen Jahren kompensiert (Borjas 2000). Manchmal kann diese Herabstufung der Eltern einen positiven Einfluss auf die Unterstützung der Bildung ihrer Kinder haben, weil diese es erlaubt, "die Wiedererlangung des durch die Migration verlorenen Status" ins Auge zu fassen (Santelli 2009: 191).

Was Kinder mit Migrationshintergrund aus bescheidenen Verhältnissen untereinander unterscheiden kann, ist also nicht immer ihre gemeinsame postmigratorische soziale Klasse, sondern der elterliche Status auf dem Arbeitsmarkt. Wie oben erwähnt, haben Kinder aus einer Kernfamilie (siehe 2.2.1.1 *Kernfamilie*) Vorteile finanzieller Natur im Vergleich zu den Einelternfamilien, die nur über ein Einkommen verfügen. Wie empirische Studien aufzeigen, lässt sich der positive ökonomische Effekt der Kernfamilie dann nachweisen, wenn beide Eltern einer Arbeit nachgehen. Ist ein Elternteil arbeitslos, wirkt sich dies auf das Haushaltseinkommen und auf die Schulergebnisse der Kinder negativ aus. Meunier (2007) stelle zudem fest, dass eine Teilzeitbeschäftigung der Mutter eine positivere Wirkung auf die Schulleistungen der Kinder hat als eine Vollzeitbeschäftigung.

Der Status der Eltern auf dem Arbeitsmarkt kann also einen indirekten Einfluss auf die Schullaufbahn der Kinder haben, sei es in finanzieller Hinsicht oder in Bezug auf die zeitliche Verfügbarkeit.

2.2.3 Sprachliche Sozialisation

Weil die Kompetenzen in der Schulsprache ein Selektionskriterium für den Besuch eines höher qualifizierenden Schultyps darstellen (siehe 2.3.2.2 *Schulische Selektionsmechanismen*), ist es wichtig, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Schulsprache auch ausserhalb des schulischen Rahmens praktizieren und ausbauen können. Ob und wie dies geschieht hängt oft vom Sozialisationstyp der Familie ab, welche eher innerethnische ("intra-communautaire") Kontakte oder auch ausserethnische ("inter-communautaire") Kontakte pflegen kann. Eine Familie mit zweisprachiger Sozialisation ("inter-communautaire") begünstigt die Fähigkeiten ihrer Kinder in der Schulsprache. Im Gegensatz dazu zeigen empirische Untersuchungen, dass Kinder aus einer Familie, die in ihrem sozialen Umkreis ausschliesslich die Herkunftssprache benutzt, benachteiligt sind (Levels et al. 2008; Meunier 2011).

Ein Umfeld, welches auch die Schulsprache beherrscht, erlaubt es Kindern mit Migrationshintergrund, ihre sprachlichen Kompetenzen schneller auszubauen (Gehlken et al. 2006; Fuligni 1997). Die sich auf die PISA-Daten stützenden Studien zeigen, dass eine Familiensprache, welche nicht die Schulsprache ist, mit niedrigeren schulischen Leistungen verbunden ist (Levels et al. 2008; Meunier 2011). Die in den Studien benutzte Variable "Zuhause gesprochene Sprache" berücksichtigt jedoch nicht die Zweisprachigkeit, welche Kinder mit Migrationshintergrund oft praktizieren: So kommunizieren sie mit den Eltern in ihrer Herkunftssprache und mit ihren Geschwistern in der Schulsprache. Dies ist eine sehr häufige sprachliche Realität der zweiten Generation, die bereits im Einwande-

rungsland geboren und aufgewachsen ist und mit den Jahren perfekt zweisprachig wird (siehe Kapitel 3 *Porträts*).

Die Sozialisation einer Migrantenfamilie hängt oft von der Art der Aufnahme ab, welche den Ausländerinnen und Ausländern im Einwanderungsland zuteil wird, da sie ihre Integration beeinflusst. Räumliche Segregation oder gar feindlicher Empfang fördert als Antwort auf Seiten der Neuzuziehenden eher den kulturellen Rückzug auf sich selbst als die Öffnung hin zur Aufnahmegesellschaft (Crul 2000a: 12). Umgekehrt fördert ein freundlicher Empfang ihre Integration in die Aufnahmegesellschaft. Anders formuliert hat die Art des Empfangs indirekt klare Konsequenzen auf die Erfolgchancen von Kindern mit Migrationshintergrund, da sie Sozialisationsgelegenheiten bietet, die für ihre sprachliche Integration bestimmend sind.

Basierend auf den PISA-Daten 2000 stellt Meunier fest, dass "die negativen Migrationseffekte mit der Zeit nachzulassen scheinen". Seine Ergebnisse zeigen, dass die aus Italien, Spanien oder Portugal stammenden Schülerinnen und Schüler bessere Resultate erzielen als ihre Altersgenossen aus Ex-Jugoslawien, Albanien, Kosova oder aus der Türkei (Meunier 2007: 34). Dies bestätigt, dass Kinder, welche später eingewanderten Herkunftsgemeinschaften angehören und zudem auf eine ablehnende Haltung seitens Aufnahmegesellschaft treffen, schwächere schulische Leistungen erbringen als Kinder, deren Herkunftsgemeinschaft sich schon vor längerer Zeit niedergelassen hat und von der Aufnahmegesellschaft akzeptiert wird.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass ausreichende Kompetenzen in der Schulsprache wesentlich sind für die Chancen einer erfolgreichen Bildungslaufbahn im Einwanderungsland. Diese sprachlichen Kompetenzen werden natürlich in der Schule erworben, aber auch im sozialen Umfeld der Kinder mit Migrationshintergrund. Die Art der sprachlichen Sozialisation der Familie hängt nicht nur vom Grad der Integration in der Aufnahmegesellschaft ab, sondern auch vom Empfang, der ihr zuteil wird.

2.2.4 Schlussfolgerungen zum Einfluss des familiären und des sozialen Umfelds

Das familiäre Umfeld von Kindern mit Migrationshintergrund ist der zweite Bereich, der einen wichtigen Einfluss auf ihre Bildungslaufbahn hat. Gleich wie die Migrationslaufbahn und das Migrationsprojekt bildet das familiäre Umfeld das Fundament, auf dem eine soziale Mobilität aufgebaut werden kann.

Unter allen Einflussbereichen ist das familiäre Umfeld jener, welcher die soziale Mobilität am meisten begünstigt: Positive Faktoren sind in erster Linie die Struktur einer Kernfamilie, in der beide Eltern berufstätig sind, die Tatsache, nicht das erste eingeschulte Kind der Familie zu sein, welche die Risiken von Brüchen in der Schullaufbahn vermindert, sowie eine zweisprachige Sozialisation ausserhalb des schulischen Rahmens, welche die sprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache erhöht.

2.3 Schule und Bildungsstrukturen

Da der soziale Aufstieg schon in der Schule beginnt, spielt das Bildungssystem eine fundamentale Rolle für den sozialen und beruflichen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund.

Education has long been regarded as the most important means of social advancement for immigrant families and thus a measure of the level of integration into the countries of destination. In the absence of other resources, the education system provides an opportunity for the social advancement of the next generation. Success in the education system allows the children of migrants to obtain higher paying and higher status jobs with a concomitant rise in the family's social standing. Of course, education is not the only means of social advancement; but in post-industrial societies the educational system is the most promising avenue.

(Levels und Dronkers 2008: 1405)

Das Bildungssystem ist jedoch nicht überall gleich und die Erfolgchancen der Schülerinnen und Schüler hängen jeweils davon ab. Wie Felouzis hervorhebt, variiert die Definition eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen von einem Kanton zum anderen stark: In einigen Kantonen besuchen weni-

ger als 15% aller Schülerinnen und Schüler einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen, in anderen mehr als 60%. In seiner detaillierten Analyse über Ungleichheiten zwischen einheimischen und nicht einheimischen Schülerinnen und Schülern, die auf Basis der PISA-Daten 2003 durchgeführt wurde, zeigt Felouzis, dass einige Systeme die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stark benachteiligen, ohne dass man ihre schwächeren Leistungen auf soziale oder altersbedingte Kriterien zurückführen könnte. Von daher verstärkt ihre Abschiebung in Schultypen mit Grundansprüchen, die für die schwächsten Schülerinnen und Schüler gedacht sind, in beachtlichem Mass ihr "Handicap" (Felouzis et al. 2009: 26). Die kantonalen Unterschiede, welche das dezentrale Bildungssystem in der Schweiz widerspiegeln, sind ein Beispiel für den Stellenwert der schulischen Strukturen auf die Ausbildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund.

2.3.1 Eintrittsalter in das Schulsystem des Einwanderungslandes

Bevor die strukturellen Faktoren der schulischen Institutionen, die einen ausgewiesenen Einfluss auf die Ausbildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund haben, behandelt werden, ist es notwendig, den Blick auf das Eintrittsalter in das Schulsystem zu werfen. Forscherinnen und Forscher der OECD stellen fest, dass je früher ein Kind mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem des Einwanderungslandes eingetreten ist, desto geringer sich seine schulischen Leistungen von denen einheimischer Kinder (OECD 2006: 32) unterscheiden. In der Schweiz hat man beobachtet, dass der Eintritt in das Schulsystem vor Ende der obligatorischen Schule erfolgen sollte, damit der Zugang zu höheren postobligatorischen Bildungsgängen nicht gefährdet ist (Gakuba 2004: 11).

Zwei Gründe geben darüber Aufschluss: Je früher man in das Schulsystem eintritt, je höher ist die Chancengleichheit zwischen einheimischen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund. Dies erklärt sich vor allem dadurch, dass eine weniger grosse Diskrepanz bei den sprachlichen Kompetenzen besteht. Die obligatorische Schule – ebenso wie der Frühbereich – stellt eine äusserst wichtige Phase für das Erlernen der Schulsprache und somit eine heikle Periode für den schulischen Erfolg dar (Crul 2007a; 2000). Mit den Normen und Gepflogenheiten der Einwanderungsgesellschaft seit der Kindheit aufzuwachsen fördert zudem die Vertrautheit mit dem äusseren soziokulturellen Umfeld (Baum und Flores 2011).

2.3.2 Institutionelle Faktoren

Die schulischen Institutionen in ihrer Eigenschaft als Bildungsstrukturen spielen eine Schlüsselrolle für den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund, und zwar sowohl auf struktureller Ebene als auch auf Ebene der sozialen Beziehungen.

Dieser Abschnitt behandelt die strukturellen Faktoren; im Abschnitt 2.4.3 werden anschliessend die Beziehungsfaktoren behandelt. Die Fachliteratur unterstreicht die enorm wichtige Rolle zweier struktureller Faktoren, die sich sowohl fördernd als auch hemmend auf die Ausbildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund auswirken können, nämlich das Vorhandensein von vorschulischen Betreuungsangeboten und die Mechanismen der schulischen Selektion.

2.3.2.1 Strukturen im Frühbereich

So richtig es ist, dass die Primarschule eine wichtige Etappe für Kinder mit Migrationshintergrund darstellt, so wichtig sind auch Strukturen im Frühbereich⁹. Weil bereits im frühen Alter Weichenstellungen für die späteren Chancen auf eine Ausbildung gestellt werden, erlauben es Angebote im

⁹ Unter Frühbereich versteht man hier Angebote wie die Spielgruppen (2 – 4 Jahre) oder die Krippen. Mit der Umsetzung des 2009 in Kraft getretenen HarmoS-Konkordats gehört der Kindergarten (Vorschule) in der Mehrzahl der Kantone zur obligatorischen Schule.

Frühbereich, negative Faktoren, die der sozialen Schicht oder einem schwierigen Ausgangskontext zuzuschreiben sind, abzuschwächen (Lanfranchi 2010). Kinder werden durch eine frühe Sozialisation, das Erfahrbarmachen der sie umgebenden Welt und das Stimulieren der Neugier in ihrem Lerneifer unterstützt. Eine weitere Studie von Lanfranchi (2002) kommt zum Ergebnis, dass die Kinder, welche Institutionen des Frühbereichs besuchen (Spielgruppen, Krippen), kognitiv, sozial und sprachlich weiterentwickelt sind als die ausschliesslich im familiären Rahmen betreuten Kinder (Lanfranchi 2002: 18). Wie im Bericht der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF) von 2008 unterstrichen wird, "[...] wird die frühe Kindheit mittlerweile als Zeit betrachtet, in der für die intellektuelle und sozial-emotionale Entwicklung bedeutsame und nachhaltig wirkende Grundlagen gelegt werden." (Viernickel und Simoni 2008: 22). Die harmonische Entwicklung des Kindes gestaltet sich also in der familiären Erziehung und in der frühkindlichen Bildung. Betreuungspersonen und Eltern sind "Partnerinnen und Partner in der Erziehung" (Lanfranchi 2010: 38). Im Jahr 2008 hatte die Schweiz unter den OECD-Ländern mit hohem Pro-Kopf-Einkommen den geringsten Prozentsatz an Betreuungsangeboten im Frühbereich (Liebig et al. 2012).

Der Eintritt in eine Einrichtung des Frühbereichs oder in den Kindergarten bedeutet für Kinder mit Migrationshintergrund häufig den ersten Kontakt mit der Landessprache. In der deutschsprachigen Schweiz stellt die Diglossie ein zusätzliches Problem dar, da Kinder mit Migrationshintergrund Mundart *und* Schriftdeutsch erlernen müssen. Wenn mit dem Erlernen des Hochdeutschen im Frühbereich oder im Kindergarten begonnen wird, führt dies zweifellos zu besseren Lesekompetenzen in der Primarschule. Anders formuliert erleichtern die vorschulischen Strukturen den Übergang in die Schule, indem das Kind auf seine zukünftige Schulzeit vorbereitet wird. Die vergleichende europäische Forschungsstudie TIES (Crul und Schneider 2012; noch nicht erschienen) stellt einen signifikant positiven Effekt zwischen dem Besuch einer Einrichtung im Frühbereich und dem Ergebnis im Selektionsverfahren für die Sekundarstufe I fest.

In vorschulischen Betreuungseinrichtungen erhält ein Kind mit Migrationshintergrund seine erste Sozialisation. Es beginnt mit dem Erlernen der Schulsprache und entwickelt unentbehrliche Fähigkeiten für einen erfolgreichen Bildungsverlauf.

2.3.2.2 *Mechanismen der schulischen Selektion*

Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund wird zweisprachig, wenn sie im Einwanderungsland leben und dort eingeschult werden. Sie erwerben sprachliche Kompetenzen sowohl in der Schulsprache als auch in der Herkunftssprache. Die Zweisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund ist ein bedeutender Vorteil für den Schulerfolg, da mehrsprachige Kompetenzen die kognitiven Fähigkeiten und die Lernfähigkeit fördern (Schöps 2010: 29). Dieser Vorteil wird jedoch zu wenig berücksichtigt, wenn einzig die Kompetenzen in der Schulsprache bewertet werden, und "die Idee, dass Zweisprachigkeit eine erfolgreiche Anpassung behindere" hält sich hartnäckig (Perregaux et al. 2006: 12).

Obwohl die Schweiz vier Landessprachen kennt und von daher eo ipso multikulturell ist, gibt das obligatorische Schulsystem in vielen Kantonen der Einsprachigkeit den Vorzug (Müller 2001). Einzig die Kompetenzen in der Schulsprache werden im Selektionsprozess bewertet. Eine Selektion, die im Übrigen schon sehr früh in der Schullaufbahn der Kinder erfolgt. Das schweizerische Bildungssystem kennt eine Selektion im Alter von zirka zwölf Jahren, welche über den Zugang zu einem weiterführenden Schultyp mit Grundansprüchen oder mit erweiterten Ansprüchen entscheidet (Meyer 2003).

Eine so frühe Selektion benachteiligt Kinder mit Migrationshintergrund, die spät in das Schulsystem eingetreten sind und Lücken in der Schulsprache¹⁰ ausweisen (Entorf et Minoiu 2005). Aufgrund ihrer geringen Kompetenzen in der Schulsprache werden sie auf geringer qualifizierende Schultypen verwiesen und dies, bevor sie sich selbst die entsprechenden Grundlagen erarbeiten konnten, um ihr Potenzial zu entwickeln und ihre ungünstigere Ausgangsposition zu überwinden (Crul 2007a: 4). Daraus resultiert für sie eine begrenzte Auswahl bei der beruflichen Ausbildung. Es erweist sich als äusserst schwierig, in eine höhere postobligatorische Ausbildung einzutreten, wenn man sich im tiefsten Niveau auf Sekundarschule I befindet und zahlreiche Voraussetzungen den Zugang erschweren (Häfeli und Schellenberg 2009; Müller 2001).

Während sich eine frühe Selektion ungünstig auf die Chancengleichheit auszuwirken scheint, erweist sich eine späte Selektion dagegen eher als günstig. Ein Schulsystem, welches ein frühes Schuleintrittsalter mit einem späteren Selektionszeitpunkt kombiniert, erhöht die Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund auf einen qualifizierten postobligatorischen Bildungsabschluss. Die Chancen auf eine Hochschulbildung verdoppeln sich gar, wenn man Kinder türkischer Einwanderer in Deutschland (spätes Schuleintrittsalter und früher Selektionszeitpunkt) mit Kindern türkischer Herkunft vergleicht, die Schulsysteme mit frühem Eintrittsalter und später Selektion durchlaufen (z. B. Frankreich, Schweden, Belgien) (Crul und Schneider 2012; noch nicht erschienen).

Anders formuliert: Ein späterer Selektionszeitpunkt gewährt höhere Chancengleichheit für alle Schülerinnen und Schüler und kann verhindern, dass die Selektion statt der kognitiven Fähigkeiten eher die soziale Herkunft bewertet. (Lanfranchi 2002).

2.3.3 Schlussfolgerungen zum Einfluss der Schule

Kinder mit Migrationshintergrund, die im Aufnahmeland geboren beziehungsweise sehr jung eingewandert sind und Angebote des Frühbereichs nutzen konnten, durchlaufen dank des frühen Erlernens der Landessprache eine einfachere Schullaufbahn als später zugezogene. Aber die Migrationslaufbahnen sind unterschiedlich und nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund sind im Herkunftsland geboren und hatten Zugang zu den vorschulischen Angeboten. Das schulische System muss diese Realitäten berücksichtigen, um Chancengleichheit gewährleisten zu können. Mit diesem Verständnis von Chancengleichheit sollten nicht grundsätzlich *alle* Schülerinnen und Schüler demselben Selektionsverfahren unterzogen werden, sondern diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche *die-selben Voraussetzungen* mitbringen.

2.4 Das Sozialkapital

Die Unterstützung des näheren oder erweiterten Umfeldes wird Sozialkapital genannt. Das Sozialkapital spielt eine wichtige Rolle für die schulische Karriere der Schülerinnen und Schüler, seien sie einheimisch oder ausländisch. Im Fall der Kinder mit Migrationshintergrund erscheint diese allgemeine Regel jedoch manchmal unter spezifischen Aspekten. Weil der Migrationsstatus zahlreiche Hindernisse impliziert, ist das soziale Kapital um so wichtiger, um Anstrengungen des Kindes im Rahmen seiner kognitiven Fähigkeiten zu unterstützen (Zhou et al. 2008). Das Konzept der "significant others"¹¹ geht von drei Kreisen aus, die sich begleitend (konkomitant) oder trennend (dissoziiert) auf das Kind auswirken: Der Familienkreis (Eltern und ältere Geschwister), der gemeinschaftliche Kreis (Peers) und der institutionelle Kreis (Lehrpersonen).

¹⁰ Unter den Kantonen der Romandie befreit einzig der Kanton Waadt fremdsprachige Kinder, welche weniger als ein Jahr in der Schweiz eingeschult waren, von diesen Tests (IRD 2010).

¹¹ Die "significant others" sind Personen, die einen Einfluss auf die Einstellung des Individuums ausüben (Woelfel und Haller 1971: 75).

2.4.1 Familienkreis

2.4.1.1 Förderung durch die Eltern

Die Eltern bilden den ersten Unterstützungskreis. Sie bieten oft die wichtigste Unterstützung für die Entwicklung des Selbstwertgefühls und die schulische Laufbahn ihrer Kinder. Ein wesentliches Element ist die Bildungsaspirationen der Eltern. Aufgrund dreier Langzeitstudien in den USA und in der Schweiz¹² zeigen Neuenschwander et al., dass hohen Ansprüche der Eltern einen positiven Effekt auf die Leistungen der Kinder haben. Umgekehrt kommt es bei tiefen Ansprüchen zu weniger guten Resultaten (Neuenschwander et al. 2007: 600).

Die Bildungsaspirationen der Eltern lassen sich hauptsächlich aus ihrem Migrationsmotiv und ihrem Migrationsprojekt ableiten, ebenso aus ihrem sozioökonomischen Status. Für Familien in bescheidenen Verhältnissen wird Bildung als Eingangstor zum sozialen Aufstieg und zu besseren Lebensbedingungen empfunden, "weil ihre Situation es ihnen erlaubt hat, die Wichtigkeit von Bildung und dessen, was sie insbesondere *verspricht*, zu verstehen, nachdem sie [in ihrem Einwanderungsland] in äusserst subalternen Arbeiten beschäftigt waren" (Santelli 2009: 187). Die Schule wird so für sie zu einem wichtigen Pfeiler für die Integration innerhalb der Aufnahmegesellschaft und die Bildungslaufbahn des Kindes ein gemeinsames Projekt (Gakuba 2004; Hermans 1995). Neuenschwander et al. (2007) stellen fest, dass "das Vorwärtstreben der Eltern vermittelnd zwischen den Auswirkungen der sozialen Klasse und den schulischen Ergebnissen wirken kann" (Neuenschwander et al. 2007: 595). Anders formuliert: Die hohen elterlichen Bildungsaspirationen gegenüber ihren Kindern vermindern den Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Resultate.

Indem Eltern ihre Kinder ermutigen, übertragen sie ihre eigenen Bildungsambitionen auf die Kinder, welche sie selbst vielleicht nie realisieren konnten: Der Erfolg ihrer Nachkommen ist ihr Stolz und eine Genugtuung angesichts der Opfer, welches sie erbracht haben, indem sie ihre eigenen Ambitionen zurückstellten.

"Sie sagten mir immer, dass sie selber die Chance nicht ausgenutzt beziehungsweise gar nicht hatten, da sie aus ärmeren Verhältnissen kommen. Und auch wegen dem Krieg. Und dann sagten sie uns immer "ihr habt jetzt die Chance – nützt es aus!"

(Interview A, zitiert in Gehlken et al. 2006: 14)

In einer solchen Situation sind sich die Kinder häufig ihrer "Chance" und des Wertes der Bildung bewusst und das Gefühl einer Verpflichtung gegenüber ihren immigrierten Eltern wächst: Der Bildungserfolg ist damit Anerkennung einer Schuld *und* Beweis der Dankbarkeit (Baum und Flores 2011; Fuligni 1995). Das Gefühl, etwas zurückgeben zu müssen, kann sich auch in einer Bindung an das Herkunftsland ausdrücken: Mit einem guten Abschluss kann man in das Herkunftsland zurückkehren und zu seinem ökonomischen, politischen und sozialen Aufbau beitragen (Gakuba 2004: 9).

Weil dieses Gefühl von Unterstützung eine wichtige Motivationsquelle bedeutet, ist von einem psycho-emotionalen Blickwinkel aus gesehen die elterliche Ermutigung für die Kinder wesentlich. Wenn Eltern aufgrund ihrer tiefer Kompetenzen in der Schulsprache und einem Gefühl, den Ansprüchen der Schule nicht zu genügen, nicht in der Lage sind, den Kindern eine konkrete Hilfe, z. B. bei den Hausaufgaben zu gewähren, organisieren sie beispielsweise abendliche Nachhilfekurse (Gehlken et al. 2006: 14). Die moralische Unterstützung der Eltern im Hinblick auf den schulischen Erfolg ist jedoch unabhängig von ihrer Fähigkeit zu helfen zentral. Welcher Art auch immer die Form ihrer Unterstützung sein mag, so haben starke Bildungsaspirationen der Eltern einen eindeutig positiven Effekt auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder (Zhou et al. 2008; Neuenschwander et al. 2007).

¹² Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT), Study of Childhood and Beyond (CAB), Swiss Parents-Teacher-Collaboration Study (SPTCS)

Die Eltern-Kind-Beziehung in Migrantenfamilien zeigen laut Kao (2004) im Vergleich zu den einheimischen amerikanischen Familien Besonderheiten auf: Die Schule steht in einem stärkeren Fokus, die Eltern-Kind-Beziehung ist enger und die Eltern üben eine stärkere Kontrolle auf Entscheidungsprozesse aus. In der Schweiz kommt man zu vergleichbaren Ergebnissen (Fibbi und Lerch 2007).

2.4.1.2 Unterstützung des älteren Bruders beziehungsweise der älteren Schwester

Nebst der Unterstützung der Eltern, tragen ältere Geschwister beziehungsweise ältere Cousins und Cousinsin massgeblich zum Schulerfolg jüngerer Kinder bei. Sie stellen damit einen wichtigen Teil des sozialen Kapitals dar (Portes und Fernández-Kelly 2008).

Ältere Brüder und Schwestern spielen mehrere Rollen: Weil sie die ersten eingeschulten Kinder sind, verfügen sie über schulische Erfahrungen, von denen die Jüngeren profitieren können. Sie können konstruktive Ratschläge erteilen oder bei der Wahl des Bildungsweges beratend beistehen (siehe auch 2.2.1.2 *Anzahl und Reihenfolge der Geschwister*). Sie sind eine wichtige sozio-emotionale Unterstützung und manchmal Autoritätspersonen (Crul 2000a: 13). Ausserdem können sie die Rolle eines interkulturellen Mediators übernehmen, sei dies gegenüber den Eltern oder auch gegenüber Lehrpersonen. Sie werden so zu Vermittlern zwischen den Erwachsenen und ihren jüngeren Geschwistern. Das intrafamiliäre Verantwortungsgefühl aus ihrer Stellung als ältere Geschwister kann dazu führen, dass sie ihre Schwestern und Brüder vor schlechtem Umgang oder vor risikoreichem Verhalten, das ihre Zukunft gefährden könnte, bewahren wollen (Portes und Fernández-Kelly 2008).

Die Älteren können wegen ihrer verschiedenen Aufgaben und Rollen unterstützend und stabilisierend auf ihre jüngeren Geschwister wirken, welche in ihnen oft ein Vorbild sehen. Aufgrund dieser interfamiliären Dynamik steigen die Chancen unter den Geschwistern, eine Ausbildung zu erlangen.

2.4.2 Der Kreis der Gemeinschaft

Die Herkunftsgemeinschaft (sei sie lokaler, ethnischer, regionaler oder nationaler Natur) eines Kindes mit Migrationshintergrund bildet dessen zweiten Unterstützungskreis. Auch wenn die Identität als Migrantin oder Migrant verschiedene Nationalitäten zu einer interkommunitären Solidargemeinschaft zusammenführen kann, ist es doch oft die eigene ethnische Gemeinschaft, welche die grösste Unterstützung leistet. Dies ist sowohl auf geteilte Gepflogenheiten und auf gemeinsame kulturelle Codes als auch auf eine untereinander entwickelte Solidarität zurückzuführen. Wenn die Immigration kürzlich erfolgte und die Migrantenfamilie daher noch nicht sehr gut in die Aufnahmegesellschaft integriert ist, kann es für sie vorteilhaft sein, sich in die eigene Herkunftsgemeinschaft einzufügen, falls eine solche im Einwanderungsland gut verwurzelt ist.

En Suisse, on a souvent tendance à sous-estimer le rôle des réseaux communautaires et associatifs, qui permettent d'établir le contact entre les familles immigrées et leur nouvel environnement, notamment dans un contexte urbain anonyme qui connaît peu d'autres instances médiatrices comme, par exemple, le voisinage. Ce niveau intermédiaire est d'autant plus indispensable que la migration est récente, précaire, issue de milieux modestes ou qu'elle ne peut s'appuyer sur des représentants reconnus du pays d'origine.

(Fibbi und Efiionayi-Mäder 2008)

Diese Gemeinschaft kann Kinder mit Migrationshintergrund bei der Fortführung ihrer schulischen Laufbahn unterstützen. Einerseits kann sie es ihnen erlauben, Ressourcen zu mobilisieren, über welche ihre Familie nicht verfügt (Portes und Zhou 1993a). Sie gibt ihnen Zugang zu einem positiven Sozialkapital, d. h. zu einem Netzwerk von einflussreichen Bekannten, die ihnen bei der Suche nach einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz helfen können. Anders formuliert: Eine gut etablierte Gemeinschaft im Einwanderungsland erlaubt es, dem elterlichen Manko an Kontakten (Häfeli et Schellenberg 2009: 135) entgegenzuwirken beziehungsweise den Bekanntenkreis zu erweitern. Andererseits kann die Gemeinschaft eine soziale Kontrollfunktion ausüben, indem sie Jugendliche überwacht, damit diese keinen schlechten Umgang pflegen und so nicht in eine absteigende soziale Mobilität geraten (Hao und Pong 2008: 64).

Der positive Effekt der Präsenz einer grossen ethnischen Gemeinschaft auf die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund ist eines der Ergebnisse der Studie der Niederländer Levels et al. (2008), deren empirische Analyse sich auf die PISA-Daten 2003 stützen. Die Unterstützung durch die Gemeinschaft ergänzt also diejenige durch die Familie, vor allem, wenn letztere über ein schwaches Sozialkapital verfügt.

2.4.2.1 Unterstützung durch die Peers

Ein weiterer Vorteil der Präsenz einer gut etablierten Gemeinschaft ist die gegenseitige Unterstützung unter den Peers, die sich auf horizontaler oder vertikaler Ebene auswirken kann. Auf der horizontalen Ebene gestaltet sich die Unterstützung zwischen Peers mit vergleichbarer Migrations- oder Schullaufbahn, die nicht unbedingt dieselbe Nationalität haben. Die Hilfe zwischen Peers derselben Generation stellt einen zentralen Faktor dar, dessen Wichtigkeit mit dem Fortgang der Ausbildung noch steigt (Crul 2000a: 7; Gehlken et al. 2006). Über ein Netzwerk an Freunden zu verfügen, welche denselben kulturellen und sozioökonomischen Kontext teilen und mit denselben Schwierigkeiten beim sozialen Aufstieg konfrontiert sind, erlaubt es, Hindernissen zu trotzen und fehlende Ressourcen durch gegenseitiges Motivieren zu kompensieren (Vang in: Diversity & Democracy 2010: 15; Baum und Flores 2011). Diese gegenseitige Unterstützung beschränkt sich nicht auf praktische Hilfe, wie beispielsweise gegenseitiges Repetieren von Unterrichtsstoff, sondern ist vor allem auf psychologischer Ebene wirksam (Crul 2000a: 6). Die Peers diskutieren ihre schulischen und ausserschulischen Schwierigkeiten und tauschen ihre diesbezüglichen Erfahrungen aus. Durch die gegenseitige Unterstützung schaffen sie es zum Beispiel leichter, die Eltern von der Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn oder von ihrer Berufswahl zu überzeugen, falls die Eltern andere Pläne ins Auge gefasst hatten.

Die vertikale Unterstützung unter Peers, ähnlich wie bei älteren und jüngeren Geschwistern der gleichen Familie, gestaltet sich zwischen Jugendlichen und Studierenden mit Migrationshintergrund, die meist aus der gleichen Herkunftsgemeinschaft stammen und in welcher die Älteren die Rolle von Nachhilfelehrpersonen oder Mentorinnen/Mentoren einnehmen. Diese intergenerationelle Unterstützung ist sozio-emotionaler und psychologischer Natur. Die Mentorinnen und Mentoren werden zu Vertrauenspersonen der Schülerinnen und Schüler, manchmal sogar zu deren Sprecher. Sie können oft mit einer gewissen Legitimität die Eltern vom Potenzial ihrer Kinder überzeugen (siehe auch 2.5.2.2 *Kognitive Übereinstimmung*). Über die Förderung der Kinder hinaus dienen die Mentorinnen und Mentoren als positives Beispiel. Im Falle der gegenseitigen Hilfe zwischen Schwestern und Brüdern sind die verpassten Gelegenheiten des einen eine Lehre für die anderen. Die positiven Erfahrungen der Mentorinnen und Mentoren erlauben es den Jüngeren, diese als Vorbild zu nutzen. Erstere sind der konkrete Beweis, dass eine höhere Ausbildung keine Unmöglichkeit für die Mitglieder ihrer Gemeinschaft darstellt. Vorbilder zu haben, denen man nachfolgen kann, ist eine wesentliche Motivationsquelle, um nicht ins Fahrwasser des Fatalismus zu kommen (Qin 2006). Zahlreiche Interventionen bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund (siehe Kapitel 4) gehen von diesem Modell der vertikalen Unterstützung aus.

2.4.3 Institutioneller Kreis

Der Einfluss und die Rolle der schulischen Institutionen auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind nicht ausschliesslich struktureller Natur (siehe 2.3.2 *Institutionelle Faktoren*), sondern ebenso sehr im zwischenmenschlichen Bereich zu finden. Die Akteure auf der institutionellen Ebene, in erster Linie die Lehrpersonen aber auch die Berufsberaterinnen und -berater, nehmen einen vorrangigen Platz bei der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ein. Ein starkes kollektives Verantwortungsbewusstsein, d. h. eine hohe Investition der institutionellen Akteure während der Schulzeit der Kinder, hat zwei Vorteile: Einerseits zeigt es einen positiven Effekt auf die Schulleistungen der Kinder, andererseits erhöht es die berufliche Zufriedenheit des institutionellen Akteurs (Hao und Pong 2008). Diese beiden positiven Effekte beeinflussen sich gegenseitig: Der eine kann den anderen verstärken und umgekehrt.

2.4.3.1 Individuelle Förderung durch Lehrpersonen

Der dritte und nicht unwichtigste ist der institutionelle Kreis. Er beinhaltet in erster Linie die Unterstützung durch die Lehrperson und die Beziehungsqualität zwischen ihr und der Schülerin beziehungsweise des Schülers (Schöps 2010). "Alle Kinder, die eine positive Entwicklung gekannt haben, können sich wenigstens an eine Person erinnern, die, sei es in der Primarschule, in der höheren Schulbildung oder auf der Universität, sich für sie interessiert, in ihrer Laufbahn ermutigt und motiviert hat." (Häfeli und Schellenberg 2009: 71)

Die individuelle Förderung durch die Lehrperson stellt einen unabdingbaren Faktor für den Schulerfolg dar. Dies trifft nicht nur auf das Erlernen der Schulsprache zu, sondern gleichermaßen auf die Motivation, den Bildungsweg fortzusetzen. Eine Lehrperson mit grossen Bildungsaspirationen für ihre Schülerinnen und Schüler, selbst wenn diese einen Schultyp mit Grundansprüchen besuchen, erhöht deren Selbstwertgefühl und dadurch deren Lernmotivation, um weiterzukommen (Neuenschwander et al. 2005; Hao und Pong 2008). Gehlken et al. (2006) raten Lehrpersonen, die kleinen Fortschritte von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem während des Erlernens der Schulsprache hervorzuheben und orthografische Fehler nicht zu streng zu benoten, denn letzteres könnte sie entmutigen und demotivieren (Gehlken et al. 2006: 17).

Die Unterstützung durch Lehrpersonen ist zentral, weshalb zahlreiche Autorinnen und Autoren den Lehrpersonen – ebenso den Berufsberaterinnen und Berufsberatern – raten, sich von Stereotypen und sozialen Vorurteilen zu trennen. Dadurch kann der Blick auf die Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund und ihr künftiges berufliches Potenzial geöffnet werden (Hupka und Stalder 2004; Kronig 2007; Hermans 1995; Gehlken et al. 2006). Stereotypen führen dazu, dass die Ambitionen der Schülerinnen und Schüler unter dem Vorwand ihrer ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit oder ihres sozioökonomischen Status geschwächt werden.

Er glaube nicht, dass ich die Sek schaffe, dass ich überfordert wäre. Dass ich zuerst mal in die Real gehen solle. Probieren (...) und dann könne ich immer noch nach oben wechseln. (...) Von den Noten her hätte es schon gereicht, aber der Lehrer hat gemeint, ich wäre überfordert in der Sek.

(Interview C, zitiert in Gehlken et al. 2006: 18)

Einige Schülerinnen und Schüler reagieren auf die Herabwürdigung durch Lehrpersonen mit zusätzlicher Motivation, erfolgreich zu sein. Dies trifft jedoch nicht auf die Mehrheit zu. Die Meinung der Lehrperson bezüglich Fähigkeiten und Potenzial ihrer Schülerinnen und Schüler ist derart einflussreich, dass man leicht einen Zusammenhang mit den schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund nachweisen kann (Kronig 2007: 9). Doch nicht nur dies. In einigen Kulturen, so zum Beispiel in Asien, wird das Urteil der Lehrperson fraglos durch die Eltern übernommen. Somit hat die Einschätzung der Lehrperson nicht nur Einfluss auf die schulischen Resultate ihrer Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf die Meinung der Eltern bezüglich der Fähigkeiten ihres Kindes und entsprechend ihres Willens, ermutigend oder nicht auf die Fortsetzung seiner Ausbildungslaufbahn einzuwirken.

2.4.3.2 Kommunikation zwischen den institutionellen Akteuren und den Eltern

Die Kommunikation zwischen den verschiedenen institutionellen Akteuren und den Eltern ist wesentlich für die Zusammenarbeit und insofern für den Bildungsprozess des Kindes. Die Familie und die Schule stellen zwei getrennte Systeme dar, die das Kind während seiner Schulzeit koordiniert besser unterstützen können. Die Kommunikation findet zwischen Lehrpersonen und Eltern einerseits und zwischen Berufsberaterinnen/Berufsberatern und Eltern andererseits statt.

Individuelle Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Eltern: Eltern und Lehrpersonen sind Erziehungspartnerinnen und -partner bezüglich der schulischen Aufgaben (Neuenschwander et al. 2005). Um dem Kind während seiner Schulzeit so gut wie möglich zu helfen, ist die persönliche mündliche Kommunikation und die gegenseitige Information wichtig. Für Neuenschwander et al. (2005) ist dieser Informationsaustausch prioritär, um eine effiziente Kooperation zu praktizieren und Missverständnisse zu vermeiden.

Die direkte Kommunikation ist nicht immer möglich, wenn die sprachlichen Kompetenzen der Eltern in der Landessprache nicht ausreichen und die Lehrperson nicht die Herkunftssprache der Familie spricht. Oft muss ein zweisprachiges Kind mit Migrationshintergrund die Rolle des Übersetzers übernehmen. Dessen Präsenz wird die Konversation in dem Sinne beeinflussen, als dass eine Art Zensur ausgeübt wird (Schöps 2010: 25). Der Einbezug einer interkulturellen Übersetzerin beziehungsweise eines interkulturellen Übersetzers stellt eine Alternative dar (Neuenschwander et al. 2008). Der Einbezug von Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) beziehungsweise die Suche nach adäquaten Kommunikationsmodalitäten erleichtert die Zusammenarbeit zwischen fremdsprachigen Eltern und Schule (Fibbi und Mellone 2010; Moret und Fibbi 2010). Die Herausforderungen für eine qualitativ gute Beziehung finden sich ebenso auf praktischer wie auf symbolischer Ebene (Schulerfolg der Kinder). Das Verhältnis zur Schule beeinflusst dabei zweifellos auch die Beziehungsqualität zwischen den Migrantinnen und Migranten sowie ihren Familien und dem Einwanderungsland. Die Sprache darf kein Kommunikationshindernis darstellen zwischen Eltern und Lehrpersonen, weil es wichtig ist, dass beide Akteure sich begegnen können. Lanfranchi (2002) unterstreicht deshalb die Notwendigkeit, dass sich Lehrpersonen transkulturelle Kompetenzen aneignen, damit "regelmässige und substanzielle Begegnungen" stattfinden können.

Kommunikation zwischen Berufsberaterinnen und Berufsberatern und Eltern: Die Berufsberaterinnen und -berater beeinflussen die Bildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund ebenfalls. Sie erteilen den Schülerinnen und Schülern Ratschläge zur postobligatorischen Ausbildung und helfen ihnen, ein Berufsprojekt aufzubauen. Schlecht beraten zu sein stellt ein sehr grosses Hindernis für den Zugang zu einer höheren Ausbildung dar (Baum und Flores 2011). Vor allem können die Berufsberaterinnen und -berater den Eltern Informationen übermitteln, zu denen letztere sonst keinen Zugang hätten. Ebenso wie bei den Lehrpersonen ist es auch für die Berufsberaterinnen- und -berater wichtig, dass sie für die Eltern zugängliche Personen sind, welche sie über angemessene Ausbildungsangebote für ihre Kinder und über mögliche finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Stipendien) informieren.

Information, Unterstützung und Beratung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine wesentliche Aufgabe von Berufsberaterinnen und -beratern. Sie insbesondere können mit ihren Ratschlägen zu ihrem sozialen Aufstieg beitragen.

2.4.4 Schlussfolgerungen zum Einfluss des Sozialkapitals

Ein soziales Kapital, welches breite und vielfältige Kontakte beinhaltet, ist ein wesentlicher Vorteil für Kinder mit Migrationshintergrund, die eine berufliche Ausbildung abschliessen und darin soweit möglich sozial weiter gehen möchten als ihre Eltern. Der institutionelle Kreis und im Speziellen die Unterstützung von Lehrpersonen bleibt mit ihren vielfachen Funktionen nichts desto trotz die wichtigste Ressource. Vor allem die individuelle Unterstützung von Lehrpersonen beeinflusst das Lernen von Kindern mit Migrationshintergrund positiv. Die Lehrperson übernimmt die Rolle einer Botschafterin, wenn sie die Eltern überzeugen kann, ihr Kind in seiner Schullaufbahn zu unterstützen. Schliesslich ist sie auch die Person, die letzteren am ehesten das Schulsystem erklären und ihnen aufzeigen kann, wie sie ihrem Kind helfen können. Durch ihre vielfältigen Aufgaben und auch weil die Lehrperson der Hauptpfeiler im Bildungssystem darstellt, bietet sie sich als "natürliche Mentorin" an (Häfeli und Schellenberg 2009: 71).

Die soziale Förderung mit ihren Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und auf die Erwartungen bezüglich Ausbildung ist für Kinder mit Migrationshintergrund besonders wichtig (Coleman 1988). Vor allem deshalb, weil Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern stärker von den "significant others" mit höheren Bildungsaspirationen abhängen (Kao 1999).

2.5 Psychosoziale Ressourcen

In den vorhergehenden Kapiteln wurden – in die vier Bereiche Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt, familiäres Umfeld, Ausbildungsstrukturen und Sozialkapital zusammengefasst – verschiedene Bildungsinputs beschrieben, die einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen ausüben können. Diese Einflussbereiche korrelieren mit einem fünften Bereich, nämlich demjenigen der psychosozialen Ressourcen. Dieser Bereich wird im weiteren unter den Begriffen der Resilienz und der proaktiven beziehungsweise der reaktiven Motivation analysiert.

2.5.1 Resilienz

Die Resilienz ist die Fähigkeit eines Individuums, sich trotz schwierigen äusseren Umständen in einer positiver Art zu entwickeln. Resilienz erlaubt es ihm, negative Effekte abzuschwächen:

The term refers to the phenomenon of overcoming stress or adversity. That is, put in more operational terms, it means that there has been a relatively good outcome for someone despite their experience of situations that have been shown to carry a major risk for the development of psychopathology. The focus is strictly on relative resistance to psychosocial risk experiences.

(Rutter 1999: 119)

Kinder mit Migrationshintergrund aus bescheidenen familiären Verhältnissen, die eine exemplarische Schullaufbahn durchlaufen, zeigen allesamt Merkmale der Resilienz. Dabei spielen die Bildungsstrukturen eine wichtige Rolle, da sie diesen Kindern die Ressourcen liefern, welche es ihnen erlauben, einen Schutzmechanismus zu entwickeln (Gakuba 2004: 5). Ausgehend von einem eher ungünstigen Kontext für die soziale Mobilität wird die Bildung gleichsam ein Refugium und ein Eingangsportal zu einer besseren Zukunft.

Die Resilienz von Jugendlichen kann ihren Ursprung auch in Faktoren wie einem starken sozialen Kapital, einer frühen Unabhängigkeit oder überdurchschnittlichen kognitiven Fähigkeiten haben (Häfeli und Schellenberg 2009: 16). Baum und Flore sprechen namentlich von einem "immigrant optimism". Sie erklären die Fähigkeit der Migrantinnen und Migranten damit, dass sie die mit ihrem Status verbundenen Nachteile dank einer psychischer Stärke überwinden, die auf ihrem ausgeprägten Willen zur sozialer Mobilität fusst (Baum et Flores 2011: 178).

2.5.2 Proaktive Motivation

Motivation und Entschlossenheit sind zweifellos die wesentlichsten schulischen und psychischen Voraussetzungen, welche zum schulischen und beruflichen Erfolg beitragen. Mit diesen Ressourcen wächst der Wunsch und die Kraft zu kämpfen, um Hindernisse erfolgreich zu überwinden, welche mit der Situation als Migrantin beziehungsweise als Migrant zusammenhängen. Die Motivation ist der Motor jeder Veränderung.

Die Motivation kann sich auf interne Faktoren beziehen, z. B. auf die subjektive Affinität zu einem Fachbereich, oder aber auf externe Faktoren (OECD 2006: 93). Sie ist einer der Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Integrationslaufbahnen. In einer grossangelegten Studie zur Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in New York haben die Autoren festgestellt, dass es einen "second generation advantage" gibt, der teilweise auf dieser unter schwierigen Umständen entwickelte Charakterstärke beruht (Kasinitz et al. 2009).

Den Entscheid zur Migration seiner Eltern verstehen und gleichzeitig sein eigenes Schicksal an die Hand nehmen sind Beispiele für sowohl proaktive wie reaktive Motivationsquellen (OECD 2006; Portes und Fernandez-Kelly 2008). Während die reaktive Motivation eine von den Jugendlichen entwickelte Kraft ist, welche meistens durch bestimmte Ereignisse oder Empfindungen hervorgerufen wird, beruht die proaktive Motivation vor allem zu einem bestimmten Zeitpunkt auf der Wahrnehmung der Bedeutung der schulischen Laufbahn. Die proaktive Motivation kann durch bewusstes Erinnern oder durch kognitive Übereinstimmung ("correspondance cognitive") oder auch durch Nachahmung positiver Vorbilder ausgelöst werden.

2.5.2.1 *Bewusste Erinnerung als kulturelles Kapital*

Bewusstes Erinnern ist die Fähigkeit, Vergangenheit und Migrationslaufbahn mit Hilfe eines familiären Rückblicks zu vergegenwärtigen und im Prozess der eigenen Identitätsbildung zu verstehen (Fernández-Kelly 2008: 133). Dabei stützt sich das Kind auf das kulturelle Kapital seiner Familie beziehungsweise deren kulturelle Aneignung, sei diese inkorporativ (durch Know-how), objektiv (durch Erwerb von Gegenständen, z. B. von Büchern) oder institutionell (durch Erlangen von Bildungsabschlüssen).

La transmission du capital culturel est sans doute la forme la mieux dissimulée de transmission héréditaire de capital et reçoit de ce fait un poids d'autant plus grand dans le système des stratégies de reproduction que les formes directes et visibles de transmission tendent à être plus fortement censurées et contrôlées.

(Bourdieu 1979: 4)

Durch das kulturelle Kapital der Familie wie auch zum Beispiel durch die hohe Reputation eines Familienmitgliedes (Fernández-Kelly 2008) kann ein Kind mit Migrationshintergrund eine proaktive Motivationsquelle finden. Seine Bildung manifestiert sich in der Kontinuität dessen, was seine Familie aufzubauen begonnen hat (Santelli 2009; Zéroulou 1988).

2.5.2.2 *Kognitive Übereinstimmung ("correspondance cognitive")*

Die kognitive Übereinstimmung ist die Fähigkeit, ein Gefühl oder die Erinnerung an eine vergangene Erfahrung oder an verinnerlichtes Wissen dank einer Geste oder eines Gegenstandes in einer bestimmten Situation mit einem Gegenüber wieder auftauchen zu lassen (Fernández-Kelly 2008: 135). Ein Buch oder eine Karte aus dem Herkunftsland zu erhalten wird z. B. beim Jugendlichen eine Emotion hervorrufen, die es ihm erlaubt, nützliche Ressourcen für den weiteren Verlauf seiner Schullaufbahn zu mobilisieren (Fernández-Kelly 2008: 129)¹³ Die kognitive Übereinstimmung ist jedoch eine Ressource, die nicht jedem zugänglich ist:

Many impoverished children receive strange presents from well-intentioned people of greater wealth and education, but only a small number of those youngsters possess the means to make sense of such gifts.

(Fernández-Kelly 2008: 129)

Nichtsdestoweniger ist sie denen, die dazu fähig sind, ihr eine Bedeutung zu geben, ein zusätzlicher Grund, um ihre schulische Laufbahn fortzusetzen.

2.5.2.3 *Nachahmung: die Rolle positiver Vorbilder*

Die Nachahmung positiver Vorbilder ist eine unbewusste Imitation von Gesten und Sprache (Fernández-Kelly 2008: 131). Sie erlaubt es Kindern mit Migrationshintergrund, sich Verhaltensweisen anzueignen, die ihren Schulerfolg begünstigen, indem sie sich Vorbilder als Beispiel nehmen. Wiederum muss die Rolle der Peers unterstrichen werden, namentlich diejenige der Mentorinnen und Mentoren. Durch diese erfolgreichen Beispiele entsteht bei den Jugendlichen der Wunsch, ihnen nachzueifern und mehr oder weniger bewusst die Verhaltensweisen zu imitieren. Ihre Wahrnehmung der Schule wird sich ändern, ebenso ihre Einstellung zu Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitung. Sie finden neuen Gefallen an der Ausbildung, werden immer autonomer und steigern ihre Motivation (Crul 2002b). Die Mentorin beziehungsweise der Mentor zeigt ihnen, dass es möglich ist, als Kind mit Migrationshintergrund Erfolg in der Einwanderungsgesellschaft zu haben, ohne die eigene Identität

¹³ Fernández-Kelly zitiert in ihrem Artikel einen besonders aufschlussreichen Fall. Dan-el stammt aus der Mittelschicht der Dominikanischen Republik, in welcher die griechische Mythologie an der Schule unterrichtet wird. Nach der Einwanderung seiner Familie in die USA und einem sozialen Abstieg erreicht Dan-el nicht dasselbe Schulniveau wie früher. Eines Tages jedoch gibt ihm eine kluge Lehrperson ein Buch klassischer Autoren in die Hand. Dieses Buch erweckt in ihm die Lust, seine Bildung in diesem Bereich fortzusetzen. Dan-els Beispiel zeigt, wie durch die Weitergabe eines Objekts die Bildung einen Sinn erhält.

zu verneinen (Bayham 2008). Die Nachahmung beschränkt sich jedoch nicht auf Schullaufbahnmodelle. Die Jugendlichen können sich gleichermaßen von ihrem Umfeld und ihren Eltern inspirieren lassen, die sie durch ihre Strebsamkeit und ihrem Erfolgswillen ermutigen, ihnen in der Ausbildung nachzueifern (Bayham 2008: 131).

Die Nachahmung ist somit die Fähigkeit, welche Kinder unbewusst entwickeln, indem sie ihren Vorbildern nacheifern. Diese Fähigkeit erlaubt es ihnen, die notwendigen Anstrengungen zu unternehmen, um festgelegte Ziele zu erreichen.

2.5.3 Reaktive Motivation

Im Gegensatz zur proaktiven Motivation ist die reaktive oder instrumentelle Motivation eine Reaktion auf Unzufriedenheit sowie eine Resignationsverweigerung. Diese Motivation beziehungsweise Entschlossenheit entsteht aus dem Willen, die Lebensbedingungen zu verbessern und sich bei den Eltern, die ihre eigenen Ambitionen nicht erfüllen konnten, für ihre erbrachten Opfer erkenntlich zu zeigen (Fulgini 1997; siehe 2.4.1.1 *Förderung durch die Eltern*). Die Befürchtung, auf derselben sozialen Stufe wie die Eltern verbleiben zu müssen, ist Antrieb für eine Bildungslaufbahn, welche zu einem sozialen Aufstieg führt (Portes und Fernández-Kelly 2008: 31). Die reaktive Motivation kann das Ergebnis negativer Ereignisse sein, wie z. B. eine diskriminierende Situation, oder das Ergebnis positiver Ressourcen, wie z. B. das Selbstwertgefühl, ein Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule oder das Setzen langfristiger Ziele.

2.5.3.1 Selbstbild und Selbstwertgefühl: Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

Die Tatsache, ein gutes Selbstbild von sich zu haben und an seine Fähigkeiten zu glauben, stellt ebenso einen Bildungsinput als auch einen Bildungoutput dar (OECD 2006: 98). Ein gutes Selbstbild ist nicht nur ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Schullaufbahn, sondern wird wiederum durch den Stolz darauf, etwas geleistet und eine Ausbildung abgeschlossen zu haben, positiv beeinflusst. Überzeugt zu sein von seinen eigenen Kompetenzen und Vertrauen in sich selbst zu haben sind die besten Mittel, um Ablehnung zu ertragen, Hindernisse zu überwinden und voranzugehen (Häfeli und Schellenberg 2009: 56). Manchmal findet der junge Mensch eine Motivationsquelle sogar in einem negativen Bild, welches ihm von anderen, seien es Bekannte oder Lehrpersonen, entgegen gehalten wird oder darin, dass er den Vorurteilen gegenüber seiner Gemeinschaft widersprechen will. Sein Bildungsabschluss wird so zum Beweis, dass die Anderen Unrecht hatten.

Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sind einerseits oft das Ergebnis einer starken Unterstützung durch die Eltern, bedingt durch die Ambitionen, die sie gegenüber ihren Kindern haben, andererseits durch die Lehrpersonen, die durch Notengebung die Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler evaluieren. Ein starkes Sozialkapital hat also einen massgebenden Einfluss auf die Stärkung oder Schwächung des Selbstwertgefühls bei einigen Kindern mit Migrationshintergrund, die durch den Blick der Anderen hindurch sich befähigt fühlen, an sich selbst zu glauben.

2.5.3.2 Schulzugehörigkeitsgefühl

Das Schulzugehörigkeitsgefühl ist eine "Wohlfühlressource" für Kinder mit Migrationshintergrund. Sich nicht als "Ausländerin" beziehungsweise als "Ausländer" innerhalb der schulischen Strukturen zu fühlen – weder im formellen noch im übertragenen Sinne – erlaubt es zu vermeiden, sich ausgeschlossen, unverstanden und diskriminiert zu fühlen. So kann ein Trotzverhalten umgangen werden, welches dem guten Verlauf der Schullaufbahn schaden könnte.

Die auf PISA 2003 basierenden OECD-Studien (2006) beschreiben das Schulzugehörigkeitsgefühl als eine Variable, um die Unterschiede in den Länderergebnissen zu messen. Die Forscherinnen und Forscher der OECD stellen fest, dass sich dieses Gefühl im Laufe der Generationen verstärkt: Je früher das Kind in seinem Einwanderungsland angekommen ist (die hier Geborenen erzielen das beste Ergebnis, die erste Generation das schlechteste), je mehr wächst sein Schulzugehörigkeits-

gefühl (OECD 2006: 109). Die Interpretation dieses Resultats lässt den Schluss zu, dass das Schulzugehörigkeitsgefühl mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft wächst und auch umgekehrt.

Das Schulzugehörigkeitsgefühl zu stärken heisst, das Wohlbefinden und die Selbstwahrnehmung zu stärken. Die daraus resultierenden positiven Effekte sind eine grössere persönliche Motivation für die weitere Laufbahn und die Reduktion von Bildungsbarrieren (Häfeli und Schellenberg 2009; OECD 2006).

2.5.3.3 *Langfristige Zielsetzung und Berufsperspektiven*

Um einen starken sozialen Aufstiegswillen zu zeigen und viele anstrengende Jahre in eine Ausbildung zu investieren, muss man sicher sein, einen längeren Zeitraum im Einwanderungsland bleiben zu können. Die Fähigkeit, langfristig zu denken, hängt mit dem Inkorporationsmodus und dem familiären Migrationsprojekt zusammen. Ein Kind von Sans Papiers oder aus einer Familie mit einer befristeten Aufenthaltsbewilligung kann sich nicht auf dieselbe Art einbringen wie ein Kind mit einer unbefristeten Aufenthaltsbewilligung, dessen Familie keine Rückkehrpläne hat. Laut Hermans können nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine Zukunftsperspektive im Einwanderungsland haben, die nötige Ausdauer entwickeln, um ihre Ausbildung fortzuführen (Hermans 1995: 40).

Ebenso verstärken die beruflichen Aussichten der jungen Menschen ihre Motivation. Viele Kinder mit Migrationshintergrund scheitern trotz ihren nachgewiesenen Fähigkeiten, weil sie kein Zukunftsziel haben und einem Mechanismus der sozialen Imitation folgend sich für niedrigere Ausbildungsformen entscheiden, um ihren Freundinnen und Freunden zu folgen (Crul 2002b). Crul (2002b) stellt fest, dass die Jugendlichen, die in ihrer Ausbildung ein persönliches Ziel erkennen, ihre Haltung gegenüber der Schule ändern und sich um ihre Noten sorgen. Sie sind sich bewusst, dass diese ihnen zu einer grösseren beruflichen Auswahl verhelfen und sogar ihr Leben ändern können.

2.5.4 *Schlussfolgerungen zum Einfluss der psychosozialen Ressourcen*

Die Resilienz einerseits und die proaktive beziehungsweise reaktive Motivation andererseits sind die psychosozialen Ressourcen, die es Kindern mit Migrationshintergrund aus bescheidenen familiären Verhältnissen erlauben, schulisch und beruflich aufzusteigen. Beide sind das Ergebnis einer Kombination von externen Faktoren, die in einem bestimmten Moment im Lebensverlauf dieser Kinder unterstützend eingreifen. Diese Ressourcen ermöglichen es ihnen, Hindernisse, welche sich aus ihrer sozialen Herkunft ergeben, zu überwinden, und ihre Schul- und Berufslaufbahn erfolgreich abzuschliessen.

2.6 **Fazit**

Ausgehend von einem Überblick über die schweizerische und die internationale Fachliteratur wurden in diesem Kapitel verschiedene Bildungsinputs hervorgehoben, die einen positiven Einfluss auf die Bildungslaufbahn der Kinder mit Migrationshintergrund haben. Die Faktoren wurden in fünf Bereiche gegliedert: Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt, familiäres und soziales Umfeld, Schule und Bildungsstrukturen, Sozialkapital sowie psychosoziale Ressourcen. In allen Bereichen konnten ein oder zwei Faktoren bezeichnet werden, welche einen besonders hohen Einfluss auf den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund haben: Bezüglich Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt kann der *Inkorporationsmodus*, d. h. die Art und Weise des Empfangs der Migrantinnen und Migranten durch die Behörden, die Hindernisse, mit denen sie in ihrem neuen Umfeld konfrontiert werden, vermindern oder verstärken. Dies beeinflusst gleichermassen die Sozialisation der Familie, die sich entsprechend in eine intra- oder interethnische Richtung entwickelt. Die *interethnische Sozialisation* erlaubt es Kindern mit Migrationshintergrund, ihre Kompetenzen in der Schulsprache auszubauen. Diese wiederum ist ein grundlegendes Kriterium bei der schulischen Selektion. Infolgedessen erlauben es die *vorschulischen Angebote* die Ungleichheiten, die mit dem Ausgangskontext

zusammenhängen, zu kompensieren. Sie bieten den jungen Kindern von Migrantinnen und Migranten die Möglichkeit, die Schulsprache vor Eintritt in die obligatorische Schule zu erlernen. Um einen erfolgreichen Schul- und Ausbildungsverlauf sicherzustellen, brauchen Kinder mit Migrationshintergrund gleichermaßen ein Sozialkapital, d. h. nicht nur die *Unterstützung ihres familiären Umfelds und des gemeinschaftlichen Umfelds*, sondern ebenso die *individuelle Förderung durch die Lehrperson*. Die Kombination dieser verschiedenen Faktoren versetzt sie in die Lage, *Resilienz* zu entwickeln und die nötige *Motivation* aufzubringen, um die mit ihrem Migrantenstatus verbundenen Hindernisse zu überwinden und zu einem erfolgreichen Bildungsabschluss zu kommen.

3 Porträts

In den sechs nachfolgenden Porträts wird die Bildungslaufbahn von je drei männlichen und drei weiblichen jungen Menschen mit Migrationshintergrund beschrieben, welche in bescheidenen familiären Verhältnissen aufwachsen. Sie sind von unterschiedlicher Herkunft und leben in diversen Kantonen (LU – TG – VD – TI). Sie stammen alle aus den neueren Einwanderungsgemeinschaften aus südeuropäischen Ländern beziehungsweise aus dem geopolitischen "Süden", also aus Ehnien, die in der öffentlichen Diskussion über Integrationsfragen oft aus verschiedenen Gründen als problematisch betrachtet werden.

Jeder hat seinen eigenen Weg und seine eigene Geschichte, aber allen ist gemeinsam, dass sie die Hindernisse überwunden haben, welche sich aus ihrem Migrantenstatus ergaben, und erfolgreich ihre Schul- und Berufsbildung absolviert haben. Mehrere Faktoren beeinflussten sie auf ihrem Werdegang, wobei der stärkste und auffallendste Faktor zweifellos das Sozialkapital und insbesondere die individuelle Betreuung durch die Lehrpersonen ist: In jedem der Porträts wird mindestens von einer Lehrperson berichtet, welche ihrer Schülerin oder ihrem Schüler eine besondere Unterstützung bot und auf ermutigend auf die Fortsetzung der Bemühungen und Anstrengungen hinwirkte.

Einerseits berichtet die Mehrzahl der Interviewten, dass sie mit ihren Geschwistern in der Sprache des Wohnsitzkantons kommunizieren, andererseits wird die Herkunftssprache im Familienrahmen bevorzugt. Diese Zweisprachigkeit und die Tatsache, dass die erlernte Sprache auch ausserhalb des schulischen Rahmens praktiziert wird, erlaubt es ihnen, beachtliche Sprachkompetenzen zu entwickeln, die sich auf die schulischen Leistungen entsprechend auswirken.

Des weitern geben alle sechs interviewten Personen an, dass Kinder mit Migrationshintergrund zahlreiche Vorteile in die Schulbildung einbringen. Diese Vorteile können in zwei Worten zusammengefasst werden: Flexibilität und Neugier. Einerseits ermöglicht ihre doppelte soziokulturelle Zugehörigkeit (Herkunfts- und Einwanderungsland), sich leichter an andere Umgebungen anzupassen und eine grössere sprachliche Flexibilität dank Zweisprachigkeit zu erlangen, andererseits erlaubt sie ihnen, zwei kulturelle Realitäten zu kennen und inmitten von Kindern unterschiedlicher Herkunft und Bildung aufzuwachsen, was ihre Neugier anregt und zu einer Offenheit gegenüber neuem Wissen und anderen Denkart führt. Welche Migrationslaufbahn und welchen Bildungsabschluss sie auch haben, alle sind sie mit Hindernissen konfrontiert worden, die sie zurückhaltend erwähnen: Sie haben sie ausnahmslos überwinden können.

Trotz ihrer verschiedenartigen Lebensläufe setzen sich heute fast alle für die Integration von Migrantinnen und Migranten ein, z. B. durch die Teilnahme am Vereinsleben oder in der Politik. Bei einigen zeigt sich das Engagement auch darin, dass sie den Lehrberuf ergreifen, der es ihnen erlaubt, Kinder zu unterstützen und zu ermutigen, wie dies bei ihnen selbst der Fall war. Diese sechs Porträts zeigen das Potenzial auf, welches junge Migrantinnen und Migranten in unsere Gesellschaft einbringen können.

3.1 Sara: Nach vorne schauen und weitergehen, auch wenn es Hindernisse gibt

Sara Demir				
Türkisch-aramäischer Herkunft – Bellinzona (TI)				
Kindergarten Primarschule	Sekundarstufe I Erweiterte Ansprüche	Handelsschule	Kurse für den Eidg. Fachaus- weis Rechnungs- wesen	Buchhalterin

Sara Demir wird 1982 als Tochter türkischer Eltern aramäischer Herkunft und orthodoxer Konfession geboren. Ihr Vater verlässt Deutschland, wo seine gesamte Familie lebt, um zu seiner im Tessin lebenden Ehefrau zu ziehen. Zusammen haben sie vier Kinder, wovon Sara die zweite ist.

Sara beginnt ihre Schullaufbahn mit dem Eintritt in den Kindergarten. Es folgen fünf Jahre Primarschule, bevor sie in eine Sekundarklasse mit erweiterten Ansprüchen eintritt. Auf jeder Schulstufe hat sich Sara auf die Unterstützung von mindestens einer oder zweier Lehrpersonen verlassen können, Personen, mit denen sie auch heute noch gute Beziehungen unterhält. Sie ist glücklich darüber, solch "kompetente" Lehrpersonen gerade in den ersten Schuljahren gehabt zu haben, die für sie "die wichtigsten" waren. Sie sind nicht nur eine Stütze im weiteren Verlauf ihrer Bildungslaufbahn gewesen, sondern auch ein Trost in schwierigen Augenblicken.

Im Alter von elf Jahren verliert Sara ihre Mutter, die nach langer Krankheit stirbt. Dieses schreckliche Ereignis erschüttert die ganze Familie. Der Vater muss von jetzt an die Familie mit vier Kindern – der Jüngste ist zwei Jahre alt – alleine durchbringen. Alle Geschwister müssen nun ihren Beitrag dazu leisten, nach "alter Sitte" die Mädchen ein wenig mehr als die Jungen. Die Tatsache, dass Sara ihrem Vater helfen muss, hat sie nie an ihrer schulischen Ausbildung gehindert. Ihr Lernverhalten zeichnet sich durch Regelmässigkeit und hohe Ansprüche an sich selbst aus. Ihr Vater ermutigt sie auf diesem Weg. Manchmal ängstigt er sie sogar mit der Drohung, ihr kein Wiederholungsjahr zu erlauben, falls sie den Abschluss nicht erreicht. Die dadurch geschürte Angst, ihre schulische Ausbildung nicht fortführen zu können, sollte sie dazu führen, in ihren Anstrengungen nicht nachzulassen. Durch diese "Psychologie der Angst" will der Vater ihr zu verstehen geben: "Sei in der Schule erfolgreich!"

Am Ende der obligatorischen Schulzeit optiert Sara für die Handelsschule. Diesen Entscheid fällt sie nach zahlreichen Konsultationen bei der Berufsberaterin ihrer Schule und dem Rat des ältesten Bruders, der sie dazu ermutigt, seinem eigenen Beispiel zu folgen. Seiner Meinung nach eröffnet die Handelsschule viele Möglichkeiten. Der Bruder ist bereits im dritten Jahr auf der Handelsschule als Sara dort eintritt und kann ihr aufgrund seiner fortgeschrittenen Ausbildung bei den Hausaufgaben und Prüfungen helfen.

Ihr Vater verheiratet sich wieder mit einer aramäischen Frau aus Syrien. Ein kleines Mädchen, das fünfte Kind der Familie, wird in dieser Ehe geboren. Da die Stiefmutter noch nicht sehr gut Italienisch spricht, kommuniziert die ganze Familie auf Aramäisch. Sara und ihre Brüder und Schwestern sprechen jedoch Italienisch untereinander. Zu Lebzeiten ihrer leiblichen Mutter wurde daheim nur Italienisch gesprochen, weil die Eltern um eine "gute Integration" besorgt waren.

Der Eintritt einer neuen Mutterfigur in ihr Leben ist für Sara nicht einfach. Die Stimmung zu Hause ist so angespannt, dass eine der Lehrpersonen die Schwierigkeiten ihrer Schülerin bemerkt. Sara vertraut sich ihr an und die Lehrperson kann sie trösten und ihr Ratschläge geben, die sie in die Lage versetzen, sich wieder zu konzentrieren. Die familiären Probleme können ihre Lernfreude nicht mindern.

Nach Abschluss der kantonalen Handelsschule verbringt Sara einen viermonatigen Sprachaufenthalt in Deutschland. Bei ihrer Rückkehr verbleiben Sara noch einige Monate bis zum Semesterbeginn an der Universität Freiburg i. U., wo sie Wirtschaft oder Rechtswissenschaften studieren möchte. In der Zwischenzeit findet sie eine Arbeitsstelle. Die neugewonnene finanzielle Unabhängigkeit ermöglicht ihr nun, das elterliche Domizil zu verlassen und veranlasst sie, alle Zukunftspläne neu zu überdenken. Ihr Vater, der sich der Spannungen zwischen seiner neuen Ehefrau und der Tochter wohl bewusst ist, akzeptiert ihre Entscheidung und unterstützt sie sogar, wenn diese sie denn glücklich machen: "Du bist jetzt gross genug, um deinen eigenen Weg zu gehen. Du wirst es schaffen."

Um des Preises dieser neu gefundenen Freiheit wegen, zieht Sara einen Schlussstrich unter ihre akademischen Ambitionen und schreibt sich in Kurse zur Erlangung des Eidg. Fachausweises Rechnungswesen ein. Kurz darauf wird sie als Buchhalterin in einem Spitalzentrum eingestellt. Seit 2008 ist Sara aktiv in der Partito Popolare Democratico. Im selben Jahr wird sie für vier Jahre in den Gemeinderat von Bellinzona gewählt und sitzt dort in der Commissione delle legislazione, die sie von 2009 bis 2010 präsidiert. Seit 2012 ist Sara Mitglied der kantonalen Kommission für die Integration der Migrantinnen und Migranten.

Kommentar

Saras Porträt zeigt die Wichtigkeit des familiären Umfelds auf die Bildungslaufbahn. Obwohl sie sehr gerne lernt, haben die Suche nach finanzieller Unabhängigkeit und die Möglichkeit, das elterliche Haus zu verlassen, bei ihr dazu geführt, auf ein Hochschulstudium zu verzichten. Ihr Bericht wirft ebenso ein Licht auf den Einfluss familiärer Strukturen auf die Ausbildungspläne junger Menschen wie auch auf den Einfluss, den ein älteres Geschwister auf die Wahl ihrer Ausbildung und auf die Erledigung der Hausaufgaben hatte. Zudem ist Sara immer wieder von ihrem Vater und ihren Lehrpersonen ermutigt und in schwierigen Perioden unterstützt worden.

3.2 Yasi: Ich habe mich geweigert, mich in eine Schublade stecken zu lassen.

Yasi Manoharan

Herkunft aus Sri Lanka – Kriens (LU)

Kindergarten Primarschule	Sekundarstufe I Grundansprüche / Erweiterte Ansprüche	Lehre Bauzeichner	Berufsmaturität	Architekturstudent
------------------------------	--	----------------------	-----------------	--------------------

Yasi Manoharan wird 1988 in Sri Lanka geboren. Im Alter von vier Jahren kommt Yasi mit seiner Familie als Asylbewerber in die Schweiz. Sie flüchten vor den ausgebrochenen Kriegswirren in ihrem Land. In der Schweiz haben sie keine nahen Verwandten. Yasi ist das älteste von drei Geschwistern. Er hat zwei kleine Schwestern. Die ganze Kindheit hindurch sind die familiären Lebensbedingungen bescheiden: Die Mutter kümmert sich um den Haushalt und der Vater ist Mitarbeiter der Coop. Zuvor hatte der Vater ein Maschinenbaustudium als Ingenieur in Indien abgeschlossen und während einiger Jahre in Saudi-Arabien gearbeitet. Obwohl Yasi die Unterschiede zu den anderen Kindern sieht, hat er nie ein Minderwertigkeitsgefühl.

Nach Kindergarten und sechsjähriger Primarschule besucht Yasi eine Sekundarklasse mit Grundansprüchen. Er bleibt dort ein Jahr. Im Jahr danach kommt er in eine Klasse mit erweiterten Ansprüchen, wo er drei Jahre bleibt. Yasi interessiert sich für den gesamten Schulstoff und kann mit der Unterstützung seiner Lehrpersonen rechnen. Er behält sie in sehr guter Erinnerung wegen ihrer

Kompetenz und weil sie ihn ermutigten, es so weit wie möglich zu bringen. Von seinen Eltern wird ihm ebenfalls eine sehr grosse Unterstützung zuteil. Sie legen Wert auf eine gute Ausbildung, die es ihm ermöglicht, seinen Lebensunterhalt selbst zu verdienen. Für sie ist dieser Erfolg der Beweis dafür, alles in ihrer Macht Stehende getan und richtige Entscheide für ihn getroffen zu haben. Auch wenn sie nicht immer bei den Hausaufgaben helfen konnten, so haben sie sich doch an seiner Ausbildung interessiert gezeigt. Untereinander wird tamilisch gesprochen, mit seinen Schwestern führt er die Gespräche häufig in Deutsch. Da die Schwestern jünger sind, konnte er von dieser Seite keine schulische Unterstützung erwarten. Die Antwort auf seine Fragen findet er hauptsächlich bei seinen Lehrerinnen und Lehrern. Als Yasi einen Ausbildungsplatz als Bauzeichner antreten kann, bedeutet dies für seine Eltern eine grosse Erleichterung. Dies ist nicht ohne Anstrengungen gegangen, denn bevor er diesen Ausbildungsplatz zugesprochen bekam, gab es zahlreiche Absagen ohne jegliche Begründung. Auf sechzig verschickte Bewerbungen erhielt er nur eine positive Antwort. Schweizerische Schulkameradinnen und -kameraden, die nur drei Bewerbungsdossiers verschickt und erst noch schlechtere Noten hatten, bekamen hingegen umgehend einen Ausbildungsplatz. Diese Erfahrung von Diskriminierung wegen des fremd klingenden Namens oder seiner Hautfarbe werden ihn prägen. Ihm wird bewusst, dass die Leute oft Angst vor ausländischen Personen haben, dies obwohl, wie er sagt, "es sich im Grunde genommen um sehr gut integrierte junge Leute handelt". Dieses Gefühl der Ungerechtigkeit wird in ihm wirken wie ein "Motivationsmotor": Er weigert sich, in eine Schublade gesteckt zu werden und all den Klischees zu entsprechen, wie z. B. dass ein Tamile nur in einer Küche arbeiten kann. Er selbst möchte das tun, was er mag. Trotz all seiner Willenskraft ist es doch die Lehrstelle, die letztlich seine berufliche Zukunft bestimmt. Obwohl er Grafiker hätte werden wollen, beginnt er eine Lehre als Bauzeichner, was er aber letztlich nicht bedauert. Während der vier Lehrjahre ist er Teil eines sehr motivierten Teams, welches ihn ermutigt und unterstützt. Speziell auch von seinem Lehrmeister, der ihn nicht nur angestellt hat, sondern auch an ihn glaubt. Während seiner beruflichen Ausbildung kann Yasi ebenfalls auf seine Freunde zählen, die ihn immer wieder zum Weitermachen und Vorwärtsgen motivieren. Diese Freundschaften – jenseits der verschiedenen ethnischen Wurzeln – zeigen ihm nochmals, dass die Nationalität unbedeutend ist für das Zusammenleben. Von dieser Überzeugung getragen, wird er Mitglied der Luzerner Jungsozialisten und engagiert sich dort für die junge Generation und bei der Förderung der Chancengleichheit. Dies auch, weil die Schweiz seiner Kindheit einen anderen Blick auf die Migrantinnen und Migranten hatte. Einerseits behält er die Erinnerung an ein warmes und solidarisches Land, andererseits muss er enttäuscht feststellen, mit welcher Härte heutzutage die Migrantinnen und Migranten in der Schweiz empfangen werden. Sich engagieren heisst für ihn, von seiner glücklichen Erfahrung zu berichten und sie mit anderen zu teilen. Es bedeutet in irgendeiner Weise, dass die Schweiz, die er von früher kennt, in der heutigen Schweiz wieder entsteht.

Nach dem Abschluss der Berufslehre hat Yasi sich während eines arbeitsreichen Jahres auf seine Berufsmaturitätsprüfung vorbereitet. Heute ist er Architekturstudent.

Kommentar

Die Laufbahn von Yasi ist stark von seinem Sozialkapital beeinflusst worden: Nicht nur von der Unterstützung seiner Eltern und seiner Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch von der seiner Freunde. Einerseits haben seine Freunde ihn direkt durch ihre Ermutigung beeinflusst, andererseits auch indirekt durch ihre Freundschaft, in der nationale Unterschiede nie eine Rolle gespielt haben. Eine andere Schlüsselfigur im Verlaufe seiner Bildungslaufbahn war sein Lehrmeister, der eine sehr grosse Unterstützung für ihn bedeutete und im eigentlichen Sinne sein Mentor war.

In diesem Porträt werden auch andere Bildungsinputs aufgezeigt wie das Praktizieren der deutschen Sprache mit seinen Schwestern oder die reaktive Motivation. Letztlich hat Yasi die Diskriminierungen aufgrund seines Namens oder seiner Hautfarbe erfolgreich bestehen und in eine positive Energie verwandeln können, die alle Hindernisse überstanden hat.

3.3 Hiba: Man muss viel lernen, zweimal mehr als ein Kind, das Französisch spricht.

Hiba Aden				
Somalischer Herkunft – Yverdon-les-Bains (VD)				
Aufnahmeklasse	Praktika im Universitätsspital CHUV	Ausbildung als Anlagenführerin	Übersetzerin Somali / Arabisch	Anlagenführerin für Herzschrittmacher (pacemaker)

Geboren in Somalia kommt Hiba Aden im Alter von fünfzehn Jahren als unbegleitete Minderjährige in die Schweiz. Um ihr die Flucht vor dem Krieg zu ermöglichen, haben ihre Eltern das nötige Geld aufgebracht, um sie nach Genf, wohin bereits drei ältere Brüder geflüchtet sind, reisen zu lassen. Trotzdem wird sie dem Kanton Waadt zugeteilt und so von ihren Brüdern getrennt. Nach ihr reisen noch vier andere Schwestern und Brüder in die Schweiz ein. Mit der Zeit bleiben aber nur noch sie selbst und ein Bruder hier. Insgesamt sind es elf Geschwister, von denen sie die zweitjüngste ist.

Hiba wird im EVAM¹⁴ untergebracht, einem Waadtländer Zentrum für Asylbewerber und von einer Sozialarbeiterin betreut, der sie sofort ihren Wunsch, die Schule zu besuchen, anvertraut. Leider kann die Sozialarbeiterin ihr nur mitteilen, dass sie mit fast sechzehn Jahren das Alter für die obligatorische Schule in der Schweiz schon überschritten hat. Sie verspricht ihr aber, eine Lösung zu suchen. Hiba ist über diese Feststellung enttäuscht, verliert aber trotzdem nicht ihre Motivation.

Zwei Wochen ist sie im EVAM, als sie vor dem Zentrum Kinder auf dem Schulweg vorbeigehen sieht. Angetrieben von einem unerschütterlichen Willen folgt Hiba ihnen und fragt auf dem Schulsekretariat in englischer Sprache nach dem Direktor, der sie am darauffolgenden Tag empfängt. Dieses Treffen wird für ihr weiteres Leben bestimmend sein: Durch einen glücklichen Zufall stellt sich heraus, dass der Schuldirektor auch der Verantwortliche der CASPO-Klassen¹⁵ des Collège de Béthusy in Lausanne ist. Während ihrer Unterredung stellt ihr der Schuldirektor Fragen auf Französisch; da sie ihn aber nicht versteht, fragt er, ob sie Englisch spricht. Als sie dies bejaht, sucht er ein Papier heraus, um durch ein Diktat ihr Niveau einschätzen zu können. Anschliessend bittet er sie um ein Diktat in Somali. Sie versteht die Welt nicht mehr "ein Weisser, der Somali spricht"! Er gibt ihr zu verstehen, dass er Somali nicht sprechen, sondern nur lesen kann. Da sie auch Arabisch spricht, bittet er sie um ein Diktat in dieser Sprache. Ihr bleibt dieser Moment als schier unglaublich in Erinnerung.

Weil das Schuljahr fast abgelaufen ist, schlägt der Direktor vor, sie beim nächsten Schuljahresbeginn in eine CASPO-Klasse einzuschulen und lädt sie ein, bei der Überreichung der Diplome anwesend zu sein. Einige Wochen später teilt ihr die Sozialarbeiterin mit, dass sie für sie einen Platz in einem Ferienlager in den Bergen gefunden habe. Das Zusammensein mit Jugendlichen ihres Alters eröffnet ihr die Möglichkeit, ihre Französischkenntnisse anzuwenden. "Von da an habe ich ein neues Leben begonnen", erzählt Hiba. Während des Lageraufenthaltes ist die Kommunikation mit den anderen Jugendlichen nicht immer einfach, die Hände müssen oftmals das gesprochene Wort ersetzen. Das trübt jedoch nicht im Geringsten die Freude über die gemeinsamen Ferien.

Ende August beginnt sie ein Brückenangebot für junge Migrantinnen und Migranten (post-obligatorischer Bereich). Nach diesem einjährigen Lehrgang findet sie keinen Ausbildungsplatz und absolviert verschiedene Praktika im Universitätsspital CHUV¹⁶ als Küchen- und als Pflegehilfe. Sie erhofft

¹⁴ EVAM: Etablissement vaudois d'accueil des migrants (alter Name: FAREAS)

¹⁵ CASPO: Aufnahmeklassen (postobligatorischer Bereich)

¹⁶ CHUV: Centre hospitalier universitaire vaudois

sich davon eine Erleichterung bei der Lehrstellensuche: vergebens. Einige Zeit später arbeitet sie temporär bei einer Produktionsfirma für medizinisches Material, wo sie den Beruf einer Anlagenführerin für Herzschrittmacher erlernt. Diese Arbeit ermöglicht ihr schnell ein unabhängiges Leben und sie findet dank dem Jugendamt ein Studio, welches sie selber bezahlt. Neben ihrer Ausbildung belegt sie jede Woche Kurse in Französisch und Mathematik. Unterrichtet wird sie von zwei Rentnerinnen, die dies auf freiwilliger Basis tun und ihr auch bei der Redaktion von Behördenbriefen helfen. Während der Sommermonate belegt sie mehrere Grammatikkurse an der Universität von Lausanne. Ihre Begabung und Lernfreudigkeit bringen ihr zwei Auszeichnungen ein: Einen Preis im Fach Zeichnen und einen im Fach Mathematik.

Hiba ist eine unabhängige Frau im weitesten Sinne. Sie interessiert sich, hinterfragt, informiert sich. In ihrer Freizeit schaut sie sich französische Filme im Kino an, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu perfektionieren und dies zusätzlich zu den vier Sprachen, die sie bereits beherrscht (Somali, Englisch, Italienisch¹⁷ und Arabisch). Nach jedem Film analysiert sie die neu gelernten Wörter und fragt bei denen, die sie nicht verstanden hat, ihre Lehrerin. Manchmal durchstreift sie das Spital, um die Schilder zu lesen und weil sie keine offen gebliebenen Fragen auf sich beruhen lassen kann, fragt sie die vorbeigehenden Pflegerinnen und Pfleger nach der Bedeutung des Geschriebenen.

Während drei Jahren ist Hiba Übersetzerin für Somali und Arabisch beim CHUV, in der Poliklinik und beim EVAM. Dort macht sie auch die Bekanntschaft eines Arztes, der ihr eine grosse Unterstützung sein wird und mit dem sie alle Fragen bezüglich ihrer Zukunft besprechen kann. Heute arbeitet Hiba als Anlagenführerin bei derselben Firma, in der sie ihre Ausbildung absolviert hat, vollzeitlich und fest angestellt. Sie ist glücklich, diese gute Nachricht ihrer Mutter mitzuteilen. Mit ihr steht sie in regelmässigem telefonischen Kontakt. Die Mutter hat sie stets ermuntert und ist natürlich stolz auf sie.

Hibas berufliche Laufbahn grenze an ein "Wunder" behauptet sie heute. Dies geht so weit, dass sie von ihren Landsleuten in der Schweiz telefonisch bestürmt wird mit Fragen nach ihrem persönlichen Erfolg, wo andere nicht aus einer Situation herausfinden, die ihnen unlösbar erscheint. Sie beginnt, ihnen nach und nach zu antworten, ihnen aufzuzeigen, wo sie nötige Informationen im Internet finden, und sie zu beraten, wenn sie nicht in der Lage sind, selbst im Internet zu suchen. Ihrer Meinung nach ist die Situation, in der ihre Landsleute leben, schwieriger als dies bei ihr selbst der Fall war: Hiba hat auf ihre Sozialarbeiterin zählen können, auf den Verantwortlichen der CASPO-Klassen, die Lehrpersonen, die Ärzte, die freiwilligen Helferinnen. Sie hingegen haben niemanden, der ihnen Orientierung und Hilfe bieten kann. Hinzu kommt, dass Minderjährige und Erwachsene alle in ein und demselben Zentrum untergebracht sind, während sie dank des Jugendamtes an einem ausschliesslich für Minderjährige bestimmten Ort wohnen konnte. Das Jugendamt hat ihr einen "strengen und sauberen" Lebensrahmen vorgegeben. Diese strukturierende Wirkung hat ihr schnell den Weg in die Selbstständigkeit geöffnet. Das Jugendamt hat sie in ihrer Ausbildung ermutigt, hat diese finanziert und ihr individuelle Unterstützung geboten.

Hibas Ratschläge und ihre Hilfe haben einen solchen Erfolg, dass sie in Yverdon-les-Bains einen Verein gründet, der Somalierinnen und Somalier, welcher Herkunft auch immer, zusammenführen und ihnen bei ihrer Integration behilflich sein soll. Augenblicklich absolviert Hiba eine Weiterbildung, um Workshops leiten zu können und Ausbilderin zu werden.

Was ist die nächste Etappe für sie? Die Einbürgerung als Abschluss ihres Wegs als Migrantin.

Kommentar

Das Porträt von Hiba unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass es sich um kein Kind von Migrantinnen handelt. Vielmehr ist sie unbegleitet und minderjährig in die Schweiz gekommen. Trotz ihrer fast aussichtslosen Lage hat sie es geschafft, sich ein soziales Netz aufzubauen, sowohl durch die Bitte um institutionelle Unterstützung als auch durch ihre Fähigkeit, Kontakte zu knüpfen.

¹⁷ Der südliche Teil von Somalia war zwischen 1889 und 1941 eine italienische Kolonie. Die Hauptstadt war Mogadiscio.

Das starke Sozialkapital, welches Hiba seit ihrer Ankunft in der Schweiz von Nutzen war, zeigt, wie wichtig es für den privaten und beruflichen Werdegang eines Migrantenkindes ist. Als unbegleitete und minderjährige Jugendliche mit wenig Zuwendung durch die Geschwister hat Hiba Unterstützung und Verfügbarkeit von institutionellen Betreuungspersonen gebraucht, um ihre Familie und ihre Gemeinschaft zu ersetzen. Sie hat eine proaktive Motivation bewiesen, die es ihr erlaubt, alle Hindernisse zu überwinden, die sich aus dem Kontext einer Asylbewerberin und dann eines anerkannten Flüchtlings ergeben. Sie hat ebenfalls eine Resilienz entwickelt, die es ihr erlaubt hat, Schritt für Schritt ihre soziale Mobilität zu erweitern.

3.4 Mirnes: Wenn man gute Leistungen erzielt, wiegt der Migrationskoffer weniger schwer.

Mirnes Dervisevic				
Bosnischer Herkunft – Ebikon (LU)				
Kindergarten	Primarschule	Sekundarstufe I Grundansprüche	1. Lehre Lüftungs- anlagenbauer	2. Lehre Gebäudetechnik- planer in Lüftung

Als Jüngster einer Familie mit drei Kindern kommt Mirnes Dervisevic im Alter von vier Jahren in die Schweiz. Er flieht mit den Eltern, seinem älteren Bruder und seiner älteren Schwester vor dem Krieg in Bosnien. Sie erhalten einen F-Ausweis, der zu einem provisorischen Aufenthalt berechtigt. Mirnes erinnert sich, dass er aufgrund seines Status eher schwierigen Anfangsbedingungen in der Schweiz ausgesetzt war. Im Kindergarten ist er das einzige Kind mit einer solchen Vergangenheit. Er schliesst Freundschaft mit einem anderen Kind bosnischer Herkunft und verbringt mit ihm den grössten Teil seiner Zeit. Die gemeinsame Herkunft hat sie zueinander geführt.

Nach der sechsjährigen Primarschule wechselt Mirnes in eine Sekundarklasse mit Grundansprüchen. Als er vor sich für eine postobligatorische Ausbildung entscheiden muss, entscheidet er sich wie fast alle seine Freunde für eine Lehre. Letztere sind mehrheitlich italienischer, spanischer oder portugiesischer Herkunft und sprechen Deutsch untereinander. Mirnes spricht mit seinem Bruder und seiner Schwester ebenfalls Deutsch. Die Schwester hat Mirnes, wenn dies nötig war, oft bei den Hausaufgaben geholfen.

Während er sich schon als Automechaniker sieht, einen Berufswunsch, den seine Eltern befürworten, muss er nach einem "Katastrophenjahr" vergeblicher Lehrstellensuche von der Vorstellung, diesen Beruf zu erlernen, Abschied nehmen und sich neu orientieren. Mirnes begreift, dass sein ausländisch klingender Name, obwohl er seit dem Alter von sechzehn Jahren Schweizer Bürger ist, eine Hürde bei seinen Bewerbungsbemühungen darstellt. Er stösst auf unsichtbare Hindernisse, während andere Kollegen mit gleichen oder weniger guten Noten als er eine Lehrstelle in diesem Beruf finden.

Als er seinen Eltern eröffnet, dass er sich auf eine Berufslehre im Baugewerbe hin orientiere, sind diese nicht begeistert. Der Vater, heute zu 50% IV-Rentner, war als Bauarbeiter tätig. Der Entscheid von Mirnes stösst daher verständlicherweise nicht auf grosse Freude: Es sind anstrengende Berufe mit niedrigem Salär. Trotzdem akzeptieren die Eltern die Wahl ihres Sohnes und unterstützen ihn bei seiner Suche.

Mirnes bekommt eine Lehrstelle als Lüftungsanlagenbauer in einem Betrieb seines Kantons. Am Ende seiner Berufslehre erlauben ihm seine exzellenten Noten – sie liegen über dem Durchschnitt der Fähigkeitszeugnisse seiner Branche – an der Schweizer Berufsmeisterschaft (Suisstec) teilzunehmen. Er erreicht dort den zweiten Platz in der Wertung der besten Schweizerischen Lüftungsanlagenbauer.

Während seiner Ausbildung besucht er parallel Kurse am Berufsbildungszentrum. Sein dortiger Lehrer ist ihm eine grosse Unterstützung, selbst bei persönlichen Problemen. Er ist nicht nur ein Lehrer, "der damit beschäftigt ist, Unterricht zu erteilen, vielmehr fördert er seine Schüler". Mirnes vertraut seinem Lehrer an, dass er gerne seine Ausbildung fortsetzen möchte, und dieser hilft, berät und gibt ihm Orientierung. Für Mirnes ist die Meinung, die seine Lehrerinnen und Lehrer von seinen Fähigkeiten haben, letztlich sehr wichtig und wesentlich für seine Entscheidung, weiterzumachen. Die Meinung der Lehrpersonen stösst auf die Opposition seines Lehrmeisters, der ihm eher rät, mit der Berufsarbeit zu beginnen und seine Zweitausbildung auf später zu verschieben, da die Schule, die er im Blickfeld hat, ebenso anspruchsvoll wie teuer ist. Diese Entmutigung führt bei Mirnes zu einem erneuten Aufflackern seiner Motivation. Einmal entschieden, beschliesst er ohne Zuzwarten, seine Ausbildung fortzuführen. Die Eltern sind sehr froh über diese Wahl und unterstützen ihn.

Ein Freund, Schüler an der Schule, zu der Mirnes zugelassen werden möchte, rät ihm, nicht zu zögern und sich sogleich einzuschreiben. Mirnes folgt seinem Rat und wird mit Erfolg aufgenommen. Zum jetzigen Zeitpunkt absolviert er eine zweite Lehre als Gebäudetechnikplaner in Lüftung.

Von seinen eigenen Erfahrungen her möchte sich Mirnes zugunsten des Zugangs zur Lehre für junge Migrantinnen und Migranten einsetzen. Er ist zurzeit Mitglied von Amnesty International und unterstützt deren Asyl- und Migrationskampagnen.

Kommentar

Das Porträt von Mirnes wirft ein Licht auf mehrere Bildungsinputs. Wie bei den anderen Porträts ist das starke Sozialkapital bestimmend auf seinem Lebensweg gewesen: Seine Eltern haben ihn moralisch unterstützt, seine ältere Schwester hat ihm bei seinen Hausaufgaben geholfen und ein Freund hat ihn ermutigt, sich in einer Schule einzuschreiben. Vor allem bestärkt ihn einer seiner Lehrer darin, seinen ambitionierten Weg weiterzuverfolgen, so auch gegenüber anderen Autoritätspersonen, die ihn eher entmutigen wollen: Das Vertrauen, welches ihm sein Lehrer entgegenbringt, hat eine starke positive Wirkung auf sein Selbstwertgefühl. Dieses Porträt zeigt, wie verschiedenartige Personen aus dem Umfeld des Jugendlichen Unterstützung geleistet haben. Trotz der von ihm empfundenen Diskriminierung während der Lehrstellensuche, hat es ihm diese Unterstützung erlaubt, eine reaktive Motivation zu entwickeln und die Hände nicht in den Schoss zu legen.

Weiter erklärt Mirnes in seiner Schilderung, dass seine Vergangenheit als Kind von asylsuchenden Eltern den Anfang seines neuen Lebens in der Schweiz schwerer gemacht hat als bei den anderen Kindern gleichen Alters. Dennoch konnten die in diesem Kontext aufgetretenen anfänglichen Hindernisse überwunden werden, dank der Tatsache, dass Mirnes die (Vor-)Schule zur gleichen Zeit wie seine schweizerischen Schulkameradinnen und -kameraden begonnen hat und während seiner ganzen Laufbahn Nutzen ziehen konnte aus der Unterstützung der ihm Nahestehenden.

3.5 Adnan: Da ich weder jemals ein Instrument noch Geld gehabt habe, hat mir dieser Lehrer eine Gitarre geschenkt, damit ich die obligatorischen Kurse in Musik absolvieren konnte.

Adnan Sakiri				
Mazedonischer Herkunft – Kreuzlingen (TG)				
Primarschule	Sekundarstufe I Grundansprüche / Erweiterte Ansprüche	Fachmaturitätsschule Fachrichtung Pädagogik	Pädagogische Hochschule	Primarlehrer

Begleitet von seiner Mutter verlässt Adnan Mazedonien im Alter von sechs Jahren, um zu seinem Vater in die Schweiz zu ziehen. Letzterer kam als sechszehnjähriger Migrant in das Land. Er arbeitete zunächst als Saisonnier, dann mit einem B-Ausweis als Dachdecker und anschliessend als ungelernter Arbeiter in zahlreichen Bauunternehmungen. Obwohl der Vater eine Anstellung hat, sind die Lebensbedingungen der Familie sehr bescheiden: Die Mutter arbeitet nicht und bei fünf Kindern reicht das Einkommen des Vaters nicht zu einem komfortablen Leben. Adnan ist der Zweitgeborene der Geschwister nach seiner erstgeborenen Schwester – ein jüngerer Bruder und zwei Schwestern folgen.

Adnan beginnt seine Schulzeit mit der ersten Klasse. Die Anfänge in der Schweiz gestalten sich für ihn "erfreulich" dank eines kleinen Nachbarbuben, der ebenfalls aus Mazedonien stammt und perfekt zweisprachig ist. Dieser bringt ihn in Kontakt mit anderen Kindern. Nach der Selektion am Ende der Primarschule wechselt er in eine Sekundarklasse mit Grundansprüchen. Dort lernt er einen Lehrer kennen, der von diesem Tage an seine grösste Unterstützung sein wird. Selbst als Adnan im folgenden Jahr in eine Klasse mit erweiterten Ansprüchen kommt, bleibt dieser Kontakt bestehen.

Drei Jahre später bewirbt sich Adnan um verschiedene Lehrstellen als Polymechniker, Detailhandelsfachmann oder Bauzeichner. Vergebens: "Ich hatte gute Noten, aber niemand wollte mich". Da er keine Lehrstelle findet, versucht Adnan sein Glück, indem er sich für die Eingangsprüfung der Fachmaturitätsschule, Fachrichtung Pädagogik, einschreibt. Er hat Erfolg und beginnt anschliessend seine Ausbildung zum Primarlehrer. Obwohl seine Eltern es vorgezogen hätten, wenn er Arbeit gefunden und einen Beitrag zum Familieneinkommen hätte leisten können, waren sie froh für ihn. Sie akzeptieren seine Wahl, die Ausbildung fortzusetzen, und sind stolz auf ihn.

Während seiner Schulbildung kann Adnan auf die moralische Unterstützung seiner Eltern, insbesondere seiner Mutter, zählen. Mit ihr diskutiert er auch über seine beruflichen Aussichten. Seine Eltern können ihn zwar ermutigen, wegen ihrer geringen Schulbildung und ihrer beschränkten Deutschkenntnisse jedoch nicht bei den Hausaufgaben helfen. Wenn er schon alleine lernen muss, kann ihn "wenigstens auch niemand stören", weder seine Eltern noch seine Freunde. Trotz ihrer weniger guten Noten versuchen seine Freunde nie, "ihn auf ihr Niveau herunterzuziehen". Sie respektieren, dass er gerne in den Unterricht geht und Hausaufgaben erledigt. Eine Person erweist sich zudem als sehr grosszügig: Im Rahmen des Musikunterrichts an der Fachmaturitätsschule muss Adnan ein Instrument erlernen. Er hat aber weder ein Instrument noch Geld, um eines zu kaufen. Sein früherer Lehrer, mit dem er immer gute Beziehungen pflegte, schenkt ihm deshalb eine Gitarre. "Er hat mich immer unterstützt und war für mich da", erinnert sich Adnan dankbar.

Von einer nicht bestandenen Prüfung in Chemie bei der Fachmaturität lässt sich Adnan nicht entmutigen – er versucht es ein zweites Mal und diesmal mit Erfolg. Ohne Unterbruch wechselt er für zwei Jahre an die Pädagogische Hochschule seines Wohnsitzkantons. Anschliessend macht er eine sechsmonatige Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Seinen Beruf als Lehrer betrachtet Adnan nicht als Berufung, sondern eher als ein Aufeinanderfolgen positiver Zufälle, die sich ihm dargeboten haben: Zuerst seine Zulassung zur Fachmaturitätsschule, dann die zur Pädagogischen Hochschule und die Gutsprache eines Stipendiums, welches ihm ermöglicht, nicht mehr während der Sommermonate in einer Pizzeria arbeiten zu müssen, um seine Ausbildung zu finanzieren. Als passionierter Tänzer gibt er parallel dazu Hip Hop-Tanzkurse. Es ist jedoch nicht einfach dem Zufall zuzuschreiben, dass Adnan eine Laufbahn als Lehrer antritt. Er kann sich nicht vorstellen z. B. im Handels- oder Finanzsektor zu arbeiten: "In der Wirtschaft gibt es keine Menschlichkeit: Es kommt ausschliesslich auf die Leistungen und das verdiente Geld an, sonst bist du gar nichts". Im Gegensatz dazu erlaubt ihm der Lehrberuf, dem Humanen und nicht dem Leistungsdenken den Vorzug zu geben, Beziehungen zu knüpfen und Wissen weiterzuvermitteln. Für ihn ist es wichtig, dass ein Kind mit Lust und Freude zur Schule geht und dort etwas für sein Leben findet. Um das zu erreichen, muss es verstanden, unterstützt und ermutigt werden, was allerdings nach Adnans Meinung nicht immer der Fall ist.

Obwohl er selbst oft unter Diskriminierung gelitten hat, denkt Adnan, dass ein Kind mit Migrationshintergrund zahlreiche Vorteile, unter anderem seine Zweisprachigkeit, einbringen kann. Seit seiner Kindheit ist Deutsch die Verkehrssprache mit seinen Geschwistern und Freunden und dies unab-

hängig ihrer Nationalitäten. Albanisch wird ausschliesslich mit den Eltern oder im grösseren Familienkreis gesprochen. Diese Fähigkeit, zwei Sprachen zu beherrschen, erlaubt es ihm, verschiedene Lerntechniken zu erwerben, mehrere Kulturen kennenzulernen, einen kritischen Geist zu entwickeln und von einer erleichterten Aneignung verschiedenartiger Umfelder zu profitieren.

Für ihn hat all dies zu einem positiven Einfluss auf die Schul- und Berufslaufbahn geführt. Natürlich gibt es auch negative Begleiterscheinungen: Einige Personen zeigen sich ihm gegenüber misstrauisch. Sein Antrag auf Einbürgerung wurde zurückgewiesen aufgrund "mangelnder Integration". Dies, obschon er Schweizerkinder in ihrer Muttersprache unterrichtet, die er besser beherrscht als sie selbst. Adnan ist im Besitz der Niederlassungsbewilligung (C-Ausweis), eines Status, den seine Eltern nie haben erreichen können. Seit etwa dreissig Jahren haben sie eine B-Aufenthaltserlaubnis, die jedes Jahr erneuert werden muss.

Seit 2008 ist Adnan Primarlehrer und absolviert zurzeit eine Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule seines Kantons zum Sekundarlehrer. Wie beurteilt er seine Karriere in der Rückschau? Als "schwer, intensiv, ausdauernd und schön".

Kommentar

Vielleicht zeigt dieses Porträt noch mehr als die anderen, wie stark der Einfluss eines Lehrers nicht nur auf den schulischen, sondern auch auf den privaten Werdegang sein kann. Adnans Lehrer in der Sekundarklasse mit Grundanforderungen hat ihm das grosse Mass an Sympathie und Vertrauen gegeben, welches dieser brauchte, um in seinen Anstrengungen nicht nachzulassen und den zahlreichen diskriminierenden Situationen gewachsen zu sein. Obwohl er im Hinblick auf seine Ausbildung meint, er sei "nur auf sich selbst angewiesen gewesen", ist die Unterstützung und Förderung dieses Lehrers auch über das gemeinsame Schuljahr hinaus für Adnans Lebensweg ausschlaggebend. Adnan ist im Begriff, seinerseits Sekundarlehrer zu werden.

3.6 Marta: Mein Vater hat mich immer angehalten, einen guten Abschluss zu erlangen.

Marta Macedo				
Portugiesischer Herkunft – Tägerwilen (TG)				
Kindergarten Primarschule	Sekundarstufe I Erweiterte Ansprüche	Handelslehre	Pädagogische Hochschule	Primarlehrerin

Marta Macedo ist in der Schweiz geboren. Ihre portugiesischen Eltern sind 1977 als Saisoniers in die Schweiz gekommen. Als Marta drei Monate alt ist, wird sie ihrer Patentante in Portugal anvertraut, weil die Eltern sie wegen ihres Aufenthaltsstatus¹⁸ nicht in der Schweiz behalten können. Als sie zweieinhalb Jahre alt ist, erhalten ihre Eltern das Jahresaufenthaltsrecht (B-Ausweis) und können sie und ihren drei Jahre älteren Bruder in die Schweiz kommen lassen. Während der Kindheit lebten Marta und ihre Familie in bescheidenen Verhältnissen: Ihre Eltern arbeiten beide in einem Spital, der Vater in der Küche und die Mutter als Hauswirtschafterin. Schon als kleines Kind liebt Marta Bücher über alles und liest sehr viel. Vor allem Bücher in deutscher Sprache, der Sprache ihres Wohnsitz-

¹⁸ Der Saisonierstatus erlaubte es, für neun Monate pro Jahr in der Schweiz zu arbeiten. Mit der Inkraftsetzung der bilateralen Vertäge wurde der Saisonierausweis im Jahre 2002 abgeschafft.

kantons. Diese Bücherleidenschaft hilft ihr sehr, ihre Deutschkompetenzen zu entwickeln und ihren Wortschatz zu bereichern. Selbst wenn sie mit den Eltern und erwachsenen Familienmitgliedern ihre Muttersprache Portugiesisch spricht, ist Deutsch doch zu ihrer Sprache geworden, der Sprache, die sie mit den jungen Menschen ihrer Generation, ihren Cousins und ihrem Bruder spricht.

Nach dem Kindergarten ermöglichen es ihr die deutschen Sprachkenntnisse, eine normale Primarschullaufbahn ohne speziellen Unterricht für Kinder mit Migrationshintergrund zu durchlaufen. Diesen Spezialunterricht hat es schon in den 80er-Jahre gegeben. Ihr hat man eben immer mit Blick darauf gesagt: "Du kannst es ohne!". Sie ist einfach das "kleine portugiesische Mädchen, artig und sehr intelligent" und wird von allen Lehrpersonen sehr geschätzt.

Als im letzten Jahr der Primarschule die Prüfungen stattfinden, welche die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I aufteilen, sagt ihr die Lehrerin, das sie das Potenzial habe, um eines Tages auf ein Gymnasium zu gehen. Ausschlaggebend sei jedoch, dass sie Durchhaltevermögen zeige und dass sie festen Willens sei. Damals weiss Marta noch gar nicht, was ein Gymnasium überhaupt ist. Sie spürt aber, dass ihr die Worte der Lehrerin eine positive Botschaft überbringen und dass die Lehrerin an sie glaubt. Sie hat auch selbst Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Marta kommt in eine Sekundarklasse mit erweiterten Anforderungen.

Trotz guter Resultate entscheidet sich Marta am Ende der obligatorischen Schule für eine Handelslehre. Während neun Jahren arbeitet sie als kaufmännische Angestellte, vor allem in einem Reisebüro. Im Laufe der Zeit wird ihr jedoch klar, dass diese berufliche Tätigkeit ihr nicht mehr entspricht. Sie will ihre Karriere neu ausrichten und einen Beruf ausüben, in welchem sie etwas bewirken kann. Marta beschreibt sich selbst als Idealistin und will sich persönlich in die Gesellschaft einbringen, um die Welt in irgendeiner Weise zu verbessern: Lehrerin werden, um Kinder zu unterrichten und damit die Erwachsenen von Morgen auszubilden, scheint ihr eine auf sie zugeschnittene Tätigkeit zu sein. Um die berufliche Umstellung zu ermöglichen, bekommt sie finanzielle Unterstützung durch ihre Eltern, die damit auch klar machen, dass sie hinter der Entscheidung ihrer Tochter stehen. Von ihrer frühesten Kindheit an haben die Eltern und besonders ihr Vater sie ermutigt, so weit wie möglich zu gehen, ohne sie jedoch jemals zu irgendetwas zu zwingen. Aufgrund ihrer kurzen vierjährigen Primarschulzeit konnten die Eltern Marta nicht anders helfen, als sie anzuhalten, die ihr sich bietenden Möglichkeiten zu nutzen, die sie selbst nicht hatten. Bei allfälligen Problemen bei den Hausaufgaben hat sie auf ihren älteren Bruder, manchmal auch auf ihre Klassenkameradinnen und -kameraden zählen können.

Mit vierundzwanzig Jahren beginnt Marta ein Übergangsjahr (Passerelle), welches sie zum Besuch einer Lehrerbildungsinstitution befähigt. Während dieses Jahres geht sie einer Arbeit nach und studiert gleichzeitig. Im Folgejahr beginnt sie eine Primarlehrerinnenausbildung, die sie nach drei Jahren mit dem Lehrdiplom abschliesst. Während des Studiums wird ihr bewusst, wie negativ sich das Bild der Migrantinnen und Migranten entwickelt hat. Während sie als Kind nie unter Diskriminierung zu leiden hatte, muss sie nun feststellen, dass die heutigen Schulen viel mehr Lehrpersonen unterschiedlicher Herkunft benötigen würden, um zwischen Schweizerinnen/Schweizern und Ausländerinnen/Ausländern vermitteln, Unverständnis klären und Missverständnisse vermeiden zu können. Da sie sich der multikulturellen Thematik verbunden fühlt, wird Marta – wie ihr Vater – Mitglied der Arbeitsgruppe für Migrationsfragen in Kreuzlingen.

Heute unterrichtet Marta Macedo eine Primarschulklasse im Thurgau und sie präsidiert die Arbeitsgruppe für Migrationsfragen in ihrer Stadt.

Kommentar

Das Porträt von Marta rückt die Wichtigkeit des Sozialkapitals und der sprachlichen Sozialisation ins Blickfeld. Einerseits wurde sie von verschiedenen Personen unterstützt: Die Eltern, die sie moralisch ermutigt und ihr finanziell geholfen haben, der ältere Bruder, auf den sie bei schulischen Schwierigkeiten zählen konnte und ihre Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere ihre Primarschullehrerin, die immer an sie glaubte. Andererseits spielt die praktizierte alltägliche Zweisprachigkeit zwischen der Herkunftssprache der erwachsenen Familienmitglieder und dem Deutsch ihrer Cousins und ihres

Bruders eine entscheidende positive Rolle bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Das Praktizieren der deutschen Schulsprache auch ausserhalb des schulischen Rahmens hat zweifellos zu den guten Ergebnissen beigetragen.

3.7 Fazit

Die sechs Porträts zeigen nur einen kleinen Ausschnitt über die Situation junger Menschen, welche aus bescheidenen Verhältnissen stammen. Teils im Ausland geboren, haben sie alle ihr langfristiges Ausbildungsprojekt erfolgreich zu Ende geführt.

Fast alle sind den Weg über zwei Ausbildungen gegangen, um ihr heutiges Niveau zu erreichen, ganz so, als ob Hindernisse ihren Elan nicht hätten bremsen können: Weitergehen, den Kurs ändern, in Bezug auf ihre ursprüngliche Ausbildung die Richtung korrigieren. Für einige ging es auch darum, die Ausbildung zu akzeptieren, weil keine bessere Alternative zur Verfügung stand. Sie sind bereit, einen langen und beschwerlichen Weg zu gehen, um das Niveau zu erreichen, das ihrem ehrgeizigen Ziel und ihrem hartnäckigen Willen, sich zu behaupten, entspricht. Sie anerkennen die erhaltene Unterstützung und empfinden eine dankbare Verpflichtung ihren Lehrerinnen und Lehrern gegenüber, die sie, indem sie sie förderten und Vertrauen in sie hatten, beflügelt haben, Hindernisse, Sorgen und Schikanen, die ihren Weg kreuzten, zu überwinden.

Es sind ganz gewöhnliche "Heldinnen" und "Helden", die ihren Zeitgenossinnen und Zeitgenossen heute auf gleicher Augenhöhe begegnen und sich ebenbürtig mit ihren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern im öffentlichen Raum positionieren. Sie nehmen ihre Doppelzugehörigkeit – ohne sie in besonderer Weise zu thematisieren – als Selbstverständlichkeit wahr. Bei der Vorbereitung dieses Kapitels haben wir die Namen Dutzender junger Menschen gesammelt, die einen vergleichbaren Weg wie Adnan, Sara, Mirnes usw. gegangen sind. Die Porträtierten sind stellvertretend für die vielen Freunde und Kameraden, welche sich gleichermassen still und leise ihren Platz in der Gesellschaft erobert haben.

Es ist an der Zeit wahrzunehmen, dass die individuellen Laufbahnen nunmehr eine kollektive Bedeutung für diese Migrantengruppen, die aus "fernen Landen" gekommen sind, erlangt haben. Mit dem Schreckgespenst der Gefahr einer unmöglichen Integration wird jedoch weiterhin gewedelt.

4 Modelle

Das Engagement verschiedener, oft privater Akteure zur Förderung einer hohen Qualifizierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gründet auf zwei Sichtweisen: Zum einen auf einer humanistischen Werthaltung und zum anderen auf einer Vision von Einwanderungsgesellschaften und deren längerfristigen Interessen. Diese Sichtweisen schliessen an sich nicht aus, aber die eine oder andere ist für das Engagement dominanter.

Gerechtigkeitssinn ist der Antrieb mancher Modelle, welche einen hohen Anteil an Freiwilligenarbeit implizieren. Dies wird beispielsweise im Leitbild des Zürcher Privatgymnasiums Unterstrass unter dem Motto "Wo Werte Schule machen" umschrieben (siehe 4.1). Dort wird festgehalten, wie Lehrpersonen in glaubwürdiger Weise evangelische Werte leben und umsetzen können¹⁹, damit diese letztlich zu einer grösseren Gemeinschaftsfähigkeit in einer offenen und pluralistischen Gesellschaft führen.

¹⁹ Wie können evangelische Werte in einer pluralen und offenen Gesellschaft glaubhaft gelebt und weitergegeben werden? Wie gelingt personales Lernen und die Förderung von Gemeinschaftsfähigkeit gleichzeitig?

Andere Projekte dagegen finden ihre Berechtigung in der Wahrnehmung langfristiger Entwicklungen im Einwanderungsland und wohlbegründeter Interessen seitens Immigrationsgemeinschaften. Einige Stiftungen insbesondere in Deutschland, welche speziell auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ausgerichtete Programme unterstützen, erklären ihr Engagement damit, dass es nötig sei, der "ungerechten" sozialen Selektion des Schulsystems etwas entgegenzuhalten. Begabte Kinder, die nicht über die nötigen finanziellen Mittel verfügten, um ihre Ausbildung weiterzuführen, würden nämlich darunter leiden. Diese Projekte unterstreichen die schwerwiegenden langfristigen Implikationen der "Verschwendung" eines solchen Humankapitals im Hinblick auf die demografischen Veränderungen des Landes. Wenn man das Potenzial vernachlässigt, welches in der grossen Zahl dieser jungen Menschen steckt, wird der Mangel an Fachkräften in den kommenden Jahren zu einem Wohlstandsverlust für das gesamte Land führen (Kiziak et al. 2011).

Unter Akteuren, welche sich für eine langfristige Sicht auf den Bedarf des Landes stark machen, begründen einige ihr Engagement mit der Notwendigkeit, unter den gesellschaftlichen Minderheiten eine Elite etablieren zu wollen, welche ihre Interessen selbst vertreten und sich in die Dynamik des demokratischen Prozesses des Landes einbringen kann.

Wir werden einige in der Schweiz und anderen europäischen Ländern durchgeführte Projekte und Programme vorstellen, deren Ziel es ist, den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern. Die Liste ist nicht vollständig, sie gibt jedoch einen Überblick über die verschiedenen Bemühungen der Zivilgesellschaft, sich zugunsten von begabten Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzusetzen.

4.1 ChagALL in Zürich

Das Projekt ChagALL ist in der Schweiz aus verschiedenen Gründen einmalig: Es ist ausschliesslich an junge Menschen mit Migrationshintergrund und deren Familien gerichtet und es unterstützt den Übertritt von Jugendlichen von der obligatorischen Schule in eine zur Maturität führende Schule, die ihren Mut und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen wollen. Das Förderprogramm hat die Bildung im anspruchsvollsten Bereich der Sekundarstufe II zum Ziel, stützt sich auf ein beträchtliches Engagement der jungen Menschen und der Lehrkräfte und wird von Forscherinnen und Forschern des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich begleitet. Es ist ein Akronym für die Bezeichnung "Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn".

Lehrpersonen, die dem Gymnasium Unterstrass (protestantische Privatschule in Zürich) nahe stehen, haben das Programm erarbeitet. Es soll Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ein entsprechendes Potenzial aufweisen, ermöglichen, eine qualifizierte Ausbildung nach der obligatorischen Schule fortzusetzen. Das Gymnasium möchte damit über die obligatorische Schulbildung hinaus eine renommierte Laufbahn von schulisch begabten jungen Menschen ohne entsprechende finanzielle Mittel unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler der achten und der neunten Klasse, deren Eltern im Ausland geboren wurden, können ihr Bewerbungsdossier zusammen mit einem Empfehlungsschreiben der Lehrperson einreichen.

ChagALL bietet den Jugendlichen, welche die Eintrittsbedingungen für das Programm erfüllen, konkrete Hilfe an. Diese besteht aus persönlich zugeschnittener Unterstützung während der Freizeit der Jugendlichen mit dem Ziel, ihnen einen erfolgreichen Übertritt auf eine zur Maturität führende Schule (gymnasiale Maturität, Berufsmaturität oder Fachmaturität) zu öffnen. Die intensive Begleitung wird kostenlos angeboten. Sie findet während zirka acht Monaten jeweils am Mittwochnachmittag und am Samstagmorgen statt. Sie zielt auf die Förderung des unterrichteten Stoffes, wie z. B. Mathematik, Deutsch oder Französisch ab, stärkt gleichzeitig die Fähigkeiten der jungen Menschen, ihre eigenen Lernprozesse zu strukturieren, und begleitet sie bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

Dieses Fördermodell zahlt sich aus: Zwei Drittel der begleiteten Jugendlichen erreichen ihr Ziel und können ihre schulische Laufbahn auch ein Jahr nach dem Ende des Programms aus eigenen Kräften aufrecht erhalten. Eine Evaluation der summativen Wirkung und des formativen Prozesses gibt systematisch Rechenschaft über die Interventionsmodalitäten und die erreichten Ziele (Moser und Berger 2011).

2011/2012 fördert das Programm ChagALL zum vierten Mal zwölf junge Menschen aus elf Nationalitäten. Die Teilnahme am Programm ist für die Schülerinnen und Schüler kostenlos. Das Gymnasium Unterstrass erhält für dieses Programm finanzielle Unterstützung von Stiftungen und privaten Spendern (Arcas Foundation, Stiftung Mercator Schweiz, AVINA Stiftung, Jacobs Foundation, Stiftung Wegweiser). Während die Mobilisierung privater Institutionen z. B. in Deutschland gängiger Praxis entspricht, ist dies in der Schweiz ein Ausnahmefall.

Das Programm zeichnet sich durch den Willen aus, Chancengleichheit zu fördern. Indem es Zutrittsmöglichkeiten für Jugendliche anbietet, welche eine gymnasiale Laufbahn zu ergreifen oder den Weg der Berufsmaturität einzuschlagen wünschen, stellt es ein lokales Beispiel für die Mobilisierung der Zivilgesellschaft dar, jungen Menschen mit Migrationshintergrund Unterstützung und Förderung zu gewähren.

Weitere Informationen:

<http://www.unterstrass.edu/innovation/05.02.2012>

http://www.unterstrass.edu/presse/erfolgreiches_foerderprogramm_fuer_migranten_chagall/

<http://www.videoportal.sf.tv/video?id=63f1cbc5-b50a-49dd-aaf3-057d091b3d91>

4.2 «beraber» in Basel

Im Jahre 2000 haben sich einige hauptsächlich türkische Studierende in einem Verein zusammengeschlossen und das Projekt "beraber" konzipiert und lanciert. In einer Aktion zugunsten anderer Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund möchten sie ihre noch nicht lange hinter ihnen liegende Erfahrung als glänzende Schülerinnen und Schüler teilen. Als Mentorinnen und Mentoren können sie den jungen Menschen helfen, schwierige Übergänge in ihrer schulischen Laufbahn zu überwinden und ihre Integration durch schulischen Erfolg zu fördern. Der Name bedeutet auf türkisch "gemeinsam" und spiegelt die Perspektive des Projektes wider.

2012 begleiten 117 Studierende mit oder ohne Migrationshintergrund 137 Kinder und Jugendliche persönlich und schulisch. Die Unterstützung verstärkt das Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen und bietet ihren migrierten Eltern die Möglichkeit, sich mit glaubwürdigen und ihnen nahestehenden Ansprechpartnerinnen und -partnern auszutauschen, welche im Stande sind, ihnen für die Begleitung der Schullaufbahn ihrer Kinder in der Schweiz Orientierungshilfe zu geben. Die Studierenden-Lehrpersonen erhalten eine Vergütung für den erteilten Unterricht und die Programmkoordination, arbeiten aber auf freiwilliger Basis für alle anderen Aufgaben, die mit der erfolgreichen Durchführung des Programms zusammenhängen. Die Projektkoordination wird von der Christoph Merian Stiftung, dem Verein GGG Basel, dem Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt und der Fachstelle Integration finanziell unterstützt.

Dieses seit über zehn Jahren von Studierenden getragene Projekt hat quasi Unmögliches möglich gemacht. Den Initianten wurden zahlreiche Ehrungen und Preise verliehen, welche sie zur Fortführung ihres gesellschaftlichen Engagements ermutigen: Integrationspreis der Stadt Basel, Orange Award, ein im Namen der Unicef verliehener Preis, Auszeichnung der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern sowie der Schappo-Preis des Kantons Basel-Stadt. Diese Anerkennungen haben die Entwicklung und Implantation des Projektes auch in anderen Städten ermöglicht. Seit 2006 existiert es in Zürich, seit 2008 in Bern.

So übernahmen Studierende der Universität Zürich und der ETH Zürich das Modell: Von einem starken Verantwortungsgefühl gegenüber ihren jüngeren "Schwestern" und "Brüdern" angespornt, erbringen Studierende mit Migrationshintergrund ein wichtiges Engagement zur Verwirklichung von Chancengleichheit.

In Bern konnten die Studierenden auf grosse Unterstützung von Seiten der Behörden, der schulischen Sozialdienste und weiterer Sponsoren zählen. Etwa vierzig Studierenden-Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wurden rekrutiert. Der Preis der Stadt Bern zeigt die öffentliche Anerkennung für dieses Engagement von jungen Menschen mit Migrationshintergrund und von der Migrations-

gesellschaft im Allgemeinen zu Gunsten des Gemeinwohls. "beraber" ist ein gutes Beispiel für ein Engagement der Zivilgesellschaft, welches mit institutioneller Unterstützung effizient funktioniert und längerfristig gesichert ist.

Weitere Informationen:

Beraber, Basel: <http://www.beraber.ch/de/beraber-basel/>

<http://www.drs.ch/www/de/drs/nachrichten/regional/bern-freiburg-wallis/210835.unterrichten-fuer-eine-bessere-integration.html>

4.3 Moroccan Coaching Project in Den Haag

Dieses 1999 in Den Haag gestartete Projekt ist eines der ersten Mentoringprojekte in den Niederlanden und bis heute eines der wenigen im schulischen Bereich.

Mit der Problematik konfrontiert, dass zahlreiche junge Marokkanerinnen und Marokkaner schulische Schwierigkeiten haben, stellten drei Schulen je etwa zehn Coaches marokkanischer Herkunft ein. Da diese Mentorinnen und Mentoren gleicher Herkunft und nur wenige Jahre älter als die Schülerinnen und Schüler selbst sind, konnten sie zu Vertrauenspersonen werden. Die Coaches erhalten bei ihrer Arbeit Unterstützung durch eine Koordinatorin oder einen Koordinator, welche beziehungsweise welcher auch eine Rolle als Mediator zwischen der Schule, den Lehrpersonen und den Mentorinnen und Mentoren einnimmt.

Die Schule verfügt damit über ein Angebot von zwei zusätzlichen Ansprechpartnern: Die Mentorinnen und Mentorinnen sowie den Koordinator. Geraten Jugendliche in schwierige Situationen, können diese eingreifen, um die Spannungen abzubauen. Die Coaches werden von der Schulpflege als legitime Gesprächspartner angesehen. Und die Lehrpersonen finden in der Koordinatorin oder dem Koordinator eine Kollegin beziehungsweise einen Kollegen, der sie dank seiner Kontakte zu den Coaches unterstützen kann.

Ein Evaluationsbericht unterstreicht den Erfolg des Projektes: Die Anzahl der Drop-Outs ist zurückgegangen (nur fünf Drop-Outs von 118 an dem Projekt beteiligten Jugendlichen während fünf Jahren) (Crul und Kraal 2004). Der Erfolg widerspiegelt sich ebenfalls in der abnehmenden Anzahl von Jugendlichen, welche keine postobligatorische Ausbildung absolvieren. Dank dieses Dispositivs ist es den Schulen gelungen, einen Kontakt mit jungen Menschen zu etablieren, welcher ihnen bis anhin verwehrt blieb. Die positiven Auswirkungen konkretisieren sich in der Möglichkeit eines differenzierten Zugangs zu Jugendlichen in Schwierigkeiten. Negative Einflüsse von *Peer-Groups* können in Schach gehalten werden und bei Auftauchen von stereotypischen Vorurteilen unter den Lehrpersonen wird effizientes Handeln ermöglicht.

Die Grenzen des Projektes werden dort ersichtlich, wo Mentorinnen und Mentoren nicht mehr in der Lage sind zu helfen und wo die Aufgaben der Strassensozialarbeiterinnen und -arbeiter beginnen, nämlich bei der Arbeit mit Jugendlichen in gravierenden sozialen Schwierigkeiten, mit Opfern von Vernachlässigungen und mit Urheberinnen oder Urhebern von Gewalt sowie mit Opfern von Gewalt.

Dem Evaluationsbericht zufolge sind die mit dem Engagement der Koordinatorinnen und Koordinatoren zusammenhängenden Kosten tiefer als der Gewinn, der aus der Verminderung von Spannungen und von ausweglosen Situationen sowie der Verbesserung des Schulklimas resultiert (Neumann und Schneider 2011). Das Den Haager-Projekt, dort finanziert durch die Stadtbehörden, wird unterdessen auch in anderen niederländischen Städten durchgeführt.

Weitere Informationen:

http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1552.asp#Best_Practices

<http://www.onderwijsraad.nl/actueel/lustrum/l-factor/projecten/begeleiding/19-marokkaans-coachingproject/item2710>

4.4 Cosmicus - Stichting Witte Tulp in den Niederlanden

Der Verein Cosmicus ist eine der grössten von Studierenden mit Migrationshintergrund aller niederländischen Universitäten gegründete Organisation (Crul 2007b). Als nationale Organisation fördert Cosmicus die Bildung, die Entwicklung und die Laufbahn von Studierenden beziehungsweise von jungen Akademikerinnen und Akademikern mit Hilfe von Projekten und Aktivitäten in den Bereichen Bildung, Kultur und Wissenschaft.

Die Feststellung, dass junge Menschen mit Migrationshintergrund sich auf Sekundarstufe I häufiger in Schultypen mit Grundansprüchen wiederfinden als junge Einheimische mit denselben schulischen Qualifikationen ("Bildungsdiskriminierung") hat den Verein im Jahre 1997 dazu veranlasst, ein Hilfesystem zugunsten benachteiligter Jugendlicher vor allem türkischer Herkunft aufzubauen.

Studien zeigen die Wichtigkeit der Geschwister-Reihenfolge für den Schulerfolg: Die Ältesten, selbst wenn sie im Einwanderungsland geboren sind, weisen eine grössere Leistungsabweichung zu den Einheimischen aus als jüngere Geschwister. Letztere profitieren vom Wissen der Älteren: Diese ermöglichen es ihnen, das geringe Orientierungswissen der Eltern über das lokale Schulsystem zu kompensieren und gewährleisten ihnen eine effiziente Unterstützung. Durch ihr Engagement zugunsten der Jüngeren nehmen die Älteren eine Vorbildfunktion gegenüber den Jüngeren ein (Crul 2002a).

Ausgehend von dieser Feststellung wurde das Mentoring-Programm "Weisse Tulpe" gestartet²⁰. Heute richtet sich das Programm an Kinder und Jugendliche jeglicher Herkunft zwischen sieben und siebzehn Jahren (Stichting Witte Tulp 2011); beteiligt sind neben Eltern und Lehrpersonen mehr als hundertfünfzig freiwillige Helfer (davon ein grosser Anteil an Jugendlichen, die selbst am Programm teilgenommen haben und jetzt ihrerseits die Rolle als Mentorin beziehungsweise als Mentor übernehmen). Die "Weisse Tulpe" bietet eine intensive schulische Begleitung an, die von über sechshundert Jugendlichen, vor allem türkischer Herkunft, angenommen wird.

Nebst dem Mentoring, welches von jungen Menschen vergleichbarer Herkunft wie die Mentees wahrgenommen wird, unterstützt die Stiftung Freizeitaktivitäten im Bildungsbereich. Dies geschieht im Rahmen von Clubs, deren Ziel es ist, den Heranwachsenden die Möglichkeit zu bieten, ihre Begabungen und Interessen zu entdecken. Diese Clubs sind thematisch weit gefächert: Medienclub, Wissenschaftsclub, Kunst- und Kulturclub, Roboterclub, Schachclub. Das Projekt erhielt 2004 den Prinzessin Máxima-Preis als Anerkennung für seinen Beitrag zur niederländischen Gesellschaft.

Weitere Informationen:

<http://www.cosmicus.nl/>

4.5 Verikom: von "Kendi" zu den "Jungen Vorbildern" in Hamburg

Vom niederländischen Vorbild des *Student mentoring* beeinflusst und hanseatischen Verhältnissen angepasst, führt Verikom²¹ von 2004 bis 2006 das Pilotprojekt "Kendi" durch, dessen Ziel es ist, jungen Menschen vornehmlich türkischer Herkunft²² den Übergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II zu erleichtern ("Kendi" ist türkisch und bedeutet "sich selbst").

Kendi richtet sich an zirka dreissig Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, welche die letzte oder vorletzte Klasse der obligatorischen Schule besuchen. Auch ihre Eltern werden einbezogen. Das Projekt will den Informationsstand verbessern und die Fähigkeit zur Selbsthilfe und zur

²⁰ Das Programm wurde von Hochschulstudierenden türkischer Herkunft gegründet. Der Name bezieht sich auf die Tulpe, die sowohl in den Niederlanden als auch in der Türkei eine symbolische Bedeutung hat. In den Niederlanden symbolisiert sie die Aktivitäten in der Blumenzüchtung; die Türkei ist das Herkunftsland der Blume und des Namens.

²¹ Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V., <http://www.verikom.de/>

²² <http://verikom.de/kendi.htm>

Interaktion mit den Schulen fördern. Bei den Projektverantwortlichen handelt es sich um eine Gruppe von etwa zwanzig jungen Mentorinnen und Mentoren zwischen neunzehn und vierundzwanzig Jahren. Der Altersunterschied zu den Mentees soll zwar deutlich, aber nicht zu gross sein. Mentorinnen und Mentoren sollten ausserdem gleicher Herkunft wie die Mentees sein. Sie haben die Maturität erlangt oder besuchen eine Bildungsinstitution im tertiären Bereich. Zudem haben sie eine projektspezifische Mentoring-Ausbildung absolviert.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten drei Wochenstunden schulischen Stützunterricht, der durch die Eltern und die Stadt Hamburg finanziert wird. Über diesen Unterricht hinausgehend setzen sich die Mentorinnen und Mentoren für die Förderung der Lernfähigkeit und die Stärkung des Selbstwertgefühls der Jugendlichen ein.

Die Eltern können an Elterntreffen teilnehmen, um ihre Erfahrungen auszutauschen und über verschiedenste Fragen zur Schule oder über das Quartier zu diskutieren. Zudem erhalten sie gezielte Informationen zu den Ausbildungsmöglichkeiten und den Ausbildungsalternativen für ihre Kinder.

Die Träger des Pilotprojekts sind Vereine und Schulen des betroffenen Quartiers, die Universität Hamburg und die lokale Pädagogische Hochschule sowie die Vereinigung türkischer Unternehmer. Das Projekt wird durch die Deutsche Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V. und die Stiftung Preuschhof finanziell unterstützt.

Der Erfolg des Pilotprojektes Kendi gab Verikom den Anstoss, die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen auf weitere Schulen und Stadtquartiere auszudehnen und ebenso russische, arabische, polnische und afghanische Mentorinnen und Mentoren mit einzubeziehen. Das Projekt "Junge Vorbilder" startete 2007. Ausgehend von der Konzeption und der Funktionsweise von Kendi, setzt dieses Projekt auf drei Förderdimensionen: soziale und emotionale Begleitung, *Tutoring* in verschiedenen Fachbereichen sowie Beratung zur schulischen Laufbahn und zu den beruflichen Perspektiven (Akpınar und Değirmenci 2011).

Indem die Mentorinnen und Mentoren ihre Position als "grosse Schwestern" oder "grosse Brüder" hervorheben und dies für die Jugendlichen in erster Linie auch sind, spielen sie eine ebenso wichtige Rolle im Hinblick auf die eingewanderten Eltern, zu denen sie einen privilegierten Zugang haben dank ihrer Kenntnisse der Herkunftssprache und ihres vertieften Verständnisses für den Hintergrund der Migrantinnen und Migranten der ersten Generation. Sie handeln also gleichzeitig als kulturelle Vermittlerinnen und Vermittler und als Informationsstelle. Diese doppelte Funktion ermöglicht den Aufbau einer Übereinkunft zwischen migrierten Eltern und deren Kinder im Hinblick auf die Bildungsprojekte der Jugendlichen. Portes verweist darauf, dass dieser Parallelismus einen positiven Einfluss auf die Familiendynamik hat, nicht nur in Bezug auf den Inkulturationsprozess in die Aufnahmegesellschaft, sondern auch auf die soziale Mobilität (Portes et Rumbaut 2001).

Das Projekt beweist seinen Erfolg auch dadurch, dass die Mentees bessere Schulnoten erzielen und dass sich das Klassenklima verbessert. So entfaltet sich das Potenzial der Schülerinnen und Schüler, die Eltern lassen sich vermehrt in den Bildungsprozess ihrer Kinder ein und sind stolzer auf deren Erfolge.

Die Mentorinnen und Mentoren sind ebenfalls eine Zielgruppe des Projektes. Die Gelegenheit, in dieser Rolle mehrere Funktionen auszuüben, beispielsweise als Ausbilderin oder Ausbilder für künftige Mentoren, als regional Verantwortliche oder Koordinatorinnen und Koordinatoren, eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln und ihr Selbstwertgefühl zu stärken. In der Weise, in der die Mentorinnen und Mentoren das Projekt "an die Hand" genommen haben, ist es ein exemplarisches Werkzeug des Empowerments für Jugendliche mit Migrationshintergrund geworden. Bis zum heutigen Tage haben zirka hundertachtzig Mentorinnen und Mentoren die Ausbildung absolviert und arbeiten im Rahmen des Projektes. Das Projekt "Junge Vorbilder" hat zahlreiche Preise erhalten: 2008 von der Stiftung Körber, 2010 den Hidden Movers Award der Stiftung Deloitte. 2011/12 wird es als eines von zweiundfünfzig ausgezeichneten innovativen Projekten vom Bundes-

ministerium für Bildung und Forschung im Bereich Bildung anerkannt und erhält den Preis der Stiftung Vodafone²³.

Weitere Informationen:

http://www.verikom.de/junge_vorbilder/mentoring.html

http://www.verikom.de/junge_vorbilder/documents/Tagungsdoku_verikom.pdf

clip: http://www.verikom.de/junge_vorbilder/mentoring.html

4.6 MigraMENTOR: Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hamburg

In einigen Quartieren Hamburgs übersteigt der Anteil an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 30%, in manchen Fällen erreicht er praktisch 100%. Diesen Jugendlichen stehen jedoch nur 5% Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gegenüber. Um dies zu ändern wurde die Aktion MigraMENTOR lanciert, um Jugendliche, die im Einwanderungsland erfolgreich ihre Schullaufbahn absolviert haben, für den Lehrberuf zu gewinnen. Die Aktion wird unterstützt von der Stiftung ZEIT, Ebelin und Gerd Bucerius, Hamburg, und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Diese Lehrpersonen wissen aus eigener Erfahrung, was es heisst, in einer Familie mit Migrationshintergrund aufzuwachsen, und sie kennen die Vor- und die Nachteile. Sie sind in der Lage, die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, sie für das Lernen zu motivieren und ihnen zu zeigen, dass es möglich ist, in der Schule erfolgreich zu sein. Sie üben darüber hinaus eine Funktion als "Brückenbauer" zwischen den Familien und der Schule ebenso wie zwischen Gruppen verschiedener Herkunft aus.

Das Programm wendet sich an Personen, die sich für eine mögliche berufliche Karriere als Lehrperson interessieren und sich darüber informieren wollen, welche Anforderungen und Chancen dieser Beruf beinhaltet. Es soll auch klären helfen, ob die eigenen Fähigkeiten reichen, um die Ausbildung erfolgreich zu absolvieren. Das Programm besteht hauptsächlich in einem viertägigen Seminar. Dieses bietet wissenschaftliche Vorträge, Informationen zur Fächerauswahl, Gruppenarbeiten und individuelle Beratung, Begegnungen mit Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, Lehrpersonen und Schulverantwortlichen ebenso wie "Schnupperkurse" an Schulen und Universitäten. Interessierte Personen erhalten präzise Informationen über die Möglichkeit, ein Stipendium oder andere Fördermöglichkeiten zu erhalten, welche ausdrücklich jungen Menschen mit Migrationshintergrund zukommen (vor allem private Stiftungen).

Programme gleicher Stossrichtung sind auch in Berlin entwickelt worden. Dort geniesst das MigraMENTOR-Programm Unterstützung von den renommierten Hochschulen Humboldt und Freie Universität, ebenso von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, welche eine Kontrollfunktion ausübt. Das Projekt erschliesst Finanzierungsquellen beim Europäischen Sozialfonds und einen vergleichbaren Beitrag der beiden Universitäten. Dank der Unterstützung der Stiftungen Hertie und ZEIT hat die Freie Universität Berlin vorgeschlagen, erstmals ab 2011 Seminare durchzuführen, die für zirka dreissig Berliner Studierende mit Migrationshintergrund gedacht sind, um sie über den Lehrberuf zu orientieren. Abgesehen davon ist die pädagogische Unterstützung in einigen Fachbereichen Bestandteil des Programms; z. B. bei den Sozial-, Sprach- und Naturwissenschaften für

²³ Das Projekt wird gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung, der Diakonie Hamburg, der Deutschen Behindertenhilfe – Aktion Mensch, der Stiftung Preuschhof, der Körber-Stiftung und dem Transatlantischen Ideenwettbewerb USable. Es erhält ebenfalls Unterstützung von der EU, dem Europäischen Sozialfonds, dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche und last but not least der Stadt Hamburg.

diejenigen, die eine pädagogische Ausbildung absolvieren (Lehramtstudierende – teacher training courses).

Die Humboldt-Universität bemüht sich ihrerseits, vermehrt Studierende mit Migrationshintergrund in den Bereichen Mathematik, Ingenieurwissenschaft, Naturwissenschaften und Technik zu rekrutieren. Und sie führt eine intensive Förderungskampagne in den Berliner Schulen der Sekundarstufe II (Wettbewerbe und Praktika), um die jungen Menschen zu ermutigen, den Lehrberuf zu ergreifen. Zudem bietet sie Passerellen an, um den Übergang von der Sekundarstufe II zur Universität zu erleichtern, und lancierte ein Multiplikatorenprogramm für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler.

Das Land Nordrhein-Westfalen entwickelte ebenfalls ein Programm mit dieser Stossrichtung²⁴.

Weitere Informationen:

<http://li.hamburg.de/netzwerk/>

clip: <http://li.hamburg.de/netzwerk/>

<http://www.migramentor.de/>

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/lehrkrmighigru_handlungsem_pf.pdf?__blob=publicationFile

4.7 START-Programm in Deutschland

"Hast Du einen Migrationshintergrund, bist gesellschaftlich engagiert und bringst gute schulische Leistungen mit?" Mit dieser Frage lädt das START-Programm junge Menschen mit Migrationshintergrund ein, sich als Kandidatinnen und Kandidaten um Stipendien der Hertie-Stiftung via der ihr angeschlossenen START-Stiftung zu bewerben. In Deutschland gibt es zahlreiche, meist private Stiftungen, die Stipendien für Studierende und Doktorierende²⁵ anbieten. START übernimmt die Konzeption dieser Programme, wendet sich jedoch ausschliesslich an Jugendliche mit Migrationshintergrund²⁶. Das Programm unterstützt sie während ihrer Maturitätsvorbereitung beziehungsweise während jeder anderen Ausbildung, die den Zugang zur Tertiärstufe ermöglicht.

Dieses innovative Konzept, im gesamtdeutschen Kontext verstanden, existiert seit 2002. Heute gibt es etwa hundert Partner: Stiftungen, Unternehmen, Vereine und Einzelpersonen plus die Ministerien und Gemeinden in vierzehn Bundesländern. Zum jetzigen Zeitpunkt zählt man zirka fünfhundert START-Stipendiatinnen und -Stipendiaten.

Bekanntheit und Legitimität²⁷ von START haben zugenommen. In seiner Rede zum 20. Jahrestag der deutschen Wiedervereinigung hat sich der damalige Bundespräsident Wulff, mit Blick auf das kontrovers diskutierte Buch von Thilo Sarrazin, indirekt auf einen in der Tageszeitung "Die Welt"²⁸ erschienenen offenen Brief der START-Stipendiatinnen und -Stipendiaten bezogen. Heute wird dieses Programm auch in Österreich, vor allem in den Bundesländern Wien, Salzburg und Vorarlberg durchgeführt.

Den Initiantinnen und Initianten dieses Programms zufolge ist ihr Erfolg als breites Echo auf ihre Botschaft zu verstehen: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind keine Last, sie konstituieren vielmehr als Bürgerinnen und Bürger ein Potenzial. Bildung und Ausbildung sind der beste

²⁴ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2007): Handlungskonzept „Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“. Düsseldorf

²⁵ Unter den besser bekannten nennen wir hier die Studienstiftung des Deutschen Volkes oder die Parteienstiftungen (Konrad-Adenauer-, Friedrich-Ebert-, Friedrich-Naumann-, Heinrich-Böll-Stiftung usw.).

²⁶ Teilnehmen am START-Programm kann ein im Ausland geborener junger Mensch. Ebenso genügt es, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

²⁷ Das Projekt hat diverse Preise erhalten, u. a. des deutschen Bundespräsidenten und des Ministerpräsidenten des Landes Hessen.

²⁸ http://www.start-stiftung.de/uploads/files/405_619START-Newsletter_Juli_2011.pdf

Weg zur Integration. Offensichtlich hat diese Botschaft verschiedene Gruppen innerhalb der deutschen Gesellschaft dazu bewegt, am Programm zu partizipieren.

Dieses Mentoring, wie es beim START-Programm im Hinblick auf einen erleichterten Zugang zu höheren Ausbildungen für junge und begabte Migrantinnen und Migranten praktiziert wird, kann ebenso auf anderen Ebenen angewendet werden. Die Stipendiatinnen und Stipendiaten werden zur Mitarbeit in der Siemens-Stiftung einbezogen, die sich für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen von jungen Kindern im Vorschulalter einsetzt (nach einer "Kikus" genannten Methode). Es handelt sich um eine Art von Multiplikatorenmodell des Mentorings. Vom zehnten Schuljahr an übernehmen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Patenschaften für Krippen- oder Kindergartenkinder. Während eines Jahres begleiten und fördern sie die Kleinen bei ihren Bemühungen, die deutsche Sprache nach dem "Kikus"-Modell zu erlernen. Ebenso stellen sie die Verbindung zwischen den Migrantenfamilien und der Stiftung sicher.

Weitere Informationen:

<http://www.start-stiftung.de/>; www.start-stipendium.at

4.8 Eine Brücke zwischen ZEP und den «Grandes Ecoles» in Frankreich

In Frankreich symbolisiert die "filière ZEP" am besten, wie man auf begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund setzt. Die ZEP ("Zones d'éducation prioritaire") sind räumliche definierte Gebiete, in denen sich unterprivilegierte Bevölkerungsschichten konzentrieren, welche keinen Zugang zu einer anspruchsvollen tertiären Ausbildungslaufbahn haben.

Ausgehend von einer schwachen sozialen Erneuerung der aus ihren Reihen stammenden Eliten, haben die Institutionen für höhere Bildung, insbesondere das renommierte Institut d'Etudes politiques de Paris im Jahr 2001 Vereinbarungen über prioritäre Bildung ("conventions d'éducation prioritaire" CEP) erarbeitet, welche den Maturandinnen und Maturanden ("Lycéens") aus den ZEP-Gebieten einen spezifischen Zugang zu den "Sciences-Po-Studiengängen" (politische Studien) ermöglichen.

Die Bildung von kompetenten Eliten allein aufgrund ihres Leistungsnachweises ist die Aufgabe der Grandes Ecoles. Sie stehen damit in der republikanischen Tradition Frankreichs, die sich im Gleichheitsprinzip konkretisiert. Anfangs war dieses Programm wegen seiner aus den USA importierten Ideologie der "*positiven Diskriminierung*" umstritten, heute ist es weitgehend akzeptiert. Fast alle Grandes Ecoles haben Dispositive erstellt, um der sozialen Vielfalt gerecht zu werden²⁹.

In Frankreich ist es schwer vorstellbar, ein speziell auf Migrantenkinder zugeschnittenes Programm einzurichten, da diese jungen Menschen dank des *jus soli* französische Staatsbürgerinnen und -bürger sind und das Gleichheitsprinzip jede "ethnische" Fokussierung untersagt. Entsprechend spricht man bei den anvisierten Projekten von unterprivilegierten Schichten in einem räumlich definierten Gebiet, unter denen sich natürlich viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund befinden. Ein anderes Merkmal der verschiedenen französischen Dispositive ist die Tatsache, dass sie von

²⁹ Die Ecole polytechnique hat den Verein Tremplin gegründet (<http://www.association-tremplin.org/>). Die Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) ihrerseits hat ein Programm namens "Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi?" lanciert (<http://egalite-des-chances.essec.edu/>).

Die drei Grandes Ecoles von Lyon haben den Verein ASTUCE-Lycéens ins Leben gerufen (Association des Tuteurs pour la Culture et l'Epanouissement des Lycéens <http://astucelyceens.com/>; http://www.ens-lyon.eu/ASTUCE/0/fiche_associationetudiant/&RH=ASSOCIATIONETUDIANT). Die Ecole des mines und die Ecole vétérinaire Oniris haben gemeinsam BRIO initiiert, ein Tutoringprogramm, in dessen Rahmen 2010 mehr als hundertzwanzig Maturandinnen und Maturanden zusammengearbeitet haben (<http://www.brio-nantes.org/>). Die Konferenz der Grandes Ecoles hat die Gruppe Ouverture sociale mit dem Ziel gegründet, die guten Praktiken zu verbreiten und das Studierendentutoring in allen Grandes Ecoles einzurichten, die ein solches Dispositiv einrichten möchten.

den Hochschulinstitutionen initiiert werden, obwohl die Umsetzung durch die Mobilisierung der Lehrpersonen und Studierenden erfolgt.

Die Programme bestehen aus einem *Tutoring* durch die Gymnasiallehrpersonen in Absprache mit den Dozierenden der Grandes Ecoles. Dieses spezifische Engagement ermöglicht es den Jugendlichen, die Aufnahmeprüfungen ("Concours") zu den Grandes Ecoles zu bestehen.

Zehn Jahre nach der Schaffung der CEP ziehen die Initiatorinnen und Initiatoren des Programms eine eher positive Bilanz:³⁰ Die achthundertfünfzig rekrutierten Studierenden dieses besonderen Bildungsweges stammen zu mehr als zwei Dritteln aus einem sozial benachteiligten Milieu. Hingegen kommen vier von fünf Kandidatinnen und Kandidaten, die den Concours bestehen, aus einer höheren sozialen Schicht. Nach Angaben des Direktors von Sciences Po stieg der Anteil der Stipendiatinnen und Stipendiaten von 6% im Jahre 2000 auf 26% im Jahre 2011. Das Ziel der Demokratisierung der Eliten ist längst noch nicht erreicht. Dank der Vereinbarungen über prioritäre Bildung (CEP) haben die Studierenden aus den Banlieues jenseits des Périphérique jedoch frische Luft in die Hochschule gebracht³¹.

4.9 Schlussfolgerungen zu den Modellen

Die präsentierten Modelle decken bei weitem nicht die ganze Bandbreite an Interventionen ab, welche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bei ihrer Schullaufbahn fördern und unterstützen. Alle haben sie aber das gemeinsame Ziel, eine Gruppe beruflich erfolgreicher Personen mit Migrationshintergrund zu etablieren, die als Gesprächspartner "auf gleicher Augenhöhe" mit der Aufnahmegesellschaft kommunizieren können.

Ein charakteristisches Element der Modelle liegt darin, dass sie auf dem Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gründen. Nachdem diese Jugendlichen selbst ein Monitoringangebot genutzt haben, sind sie ihrerseits motiviert, sich als Handelnde für den schulischen Erfolg der Jüngeren einzubringen. Auf das Engagement der Migrantinnen und Migranten und ihrer Organisationen zu zählen, heisst jedoch nicht, sie allein zurechtkommen zu lassen und sie – als Konsequenz daraus – sie den ernüchternden Bedingungen und dem meist kurzlebigen Charakter der Freiwilligenarbeit auszusetzen. Erfolgreiche Projekte, angestossen durch privates Engagement, werden von der Zivilgesellschaft aufgenommen und von dieser, insbesondere durch private Stiftungen, manchmal auch lokale Behörden (z. B. via Ausbildungsfinanzierung für Mentorinnen und Mentoren oder Bevorschussung der Studiengebühren) unterstützt. Diese Unterstützung ist notwendig, um das Engagement unterstützungswürdig und effizient gestalten zu können.

Nach ihrer jüngsten Analyse zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz (Liebig et al. 2012) empfiehlt die OECD weitere Anstrengungen zum Ausbau von Passerellen und zum Mentoring für qualifizierte Migrantinnen und Migranten. Es scheint notwendig, die individuellen Anstrengungen der Jugendlichen zu unterstützen, um so zur Etablierung einer Elite unter Kindern mit Migrationshintergrund beizutragen. Diese Elite sollte befähigt sein, an der sozialen Integration ihrer Gemeinschaft und am Zusammenhalt der Gesellschaft, in der sie lebt, gestaltend mitzuwirken

³⁰ http://www.sciencespo.fr/sites/default/files/CEP_Etude_VTiberj_final.pdf

³¹ <http://www.liberation.fr/societe/01012358366-sciences-po-c-est-encore-loin-le-periph>

5 Allgemeines Fazit

Der Ansatz dieses Grundlagenpapiers besteht darin, die Lage junger Menschen mit Migrationshintergrund hervorzuheben. Es ist jedoch wichtig, die Parallelen zwischen den Lebensbedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus bildungsfernen Schichten und denjenigen von einheimischen Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten zu betonen. Gezielte soziale Massnahmen für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus sind zweifellos eine adäquate Antwort auf die Herausforderungen, welche die gesellschaftliche Integration benachteiligter Schichten darstellen. Allerdings erklärt die sozioökonomische Determinante nicht gänzlich die Variabilität der schulischen Leistungen zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Aufgrund dieser empirischen Feststellung erscheint es unerlässlich, Massnahmen zu treffen, die spezifisch auf letztere ausgerichtet sind, um eine grössere Chancengleichheit zu erreichen (OECD Migrant Education Policy Review Team 2010). Die Frage der sprachlichen Kompetenzen ist von grundlegender Bedeutung: Die Ausweitung vorschulischer Betreuungsangebote geht in diese Richtung, erübrigt jedoch nicht andere mögliche Interventionen.

Zum Schluss des Grundlagenpapiers seien nochmals einige Handlungsansätze erwähnt. Gemäss unserer Analyse der Fachliteratur sollte, wie erwähnt, insbesondere ins Sozialkapital investiert werden. Verschiedene Organe der EDK beschäftigen sich bereits mit diesem Thema und mit der Frage nach der Rolle der Kommunikation zwischen Schule und Ausbildungsplatz sowie Eltern mit Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf die zentrale Rolle, die Lehrpersonen für eine erfolgreiche Laufbahn der jungen Interviewten spielen, sowie die grosse Bedeutung, welche die Jugendlichen ihren positiven Vorbildern bei der Suche nach Orientierung einräumen, scheint eine Weiterentwicklung dieser professionellen Funktion erfolgversprechend. Dabei kann von der Vielfalt innerhalb der Migrationsgemeinschaften profitiert werden, in denen immer mehr Jugendliche auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zurückblicken. Die Modalitäten eines solchen Engagements könnten von strukturierten Interventionen, z. B. Mentoring in den postobligatorischen Ausbildungsgängen, bis zur gezielten und verstärkten Rekrutierung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund für den Lehrberuf reichen – von jungen Menschen, welche eine ausgeprägte Sensibilität mitbringen für die Vermittlungsaufgaben gegenüber Eltern und für die Wichtigkeit, Kinder mit Migrationshintergrund sozial und beruflich zu fördern.

6 Bibliographie

- Akpınar, Deniz et Arzu Değirmenci (2011). «Es ist beschämend wie oft in unserem Bildungswesen die Herkunft eines Menschen seine Zukunft belastet. Mentoring mit Migrationshintergrund – das Projekt „Junge Vorbilder“ bei verikom in Hamburg», in Neumann, Ursula et Jens Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 245-252.
- Alba, Richard (2005). «Bright vs blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States.» *Ethnic and Racial Studies*, 28(1): 20-49.
- Alba, Richard et Victor Nee (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baum, Sandy et Stella M. Flores (2011). «Higher education and children in immigrant families.» *The future of children* 21(1): 171-193.
- Bayham, Lindsay (2008). *Second generation, not second class: how role models can help second-generation muslim youth form positive hybrid identities*. [Durham]: Duke University: School for international training.
- Berry, John W. (1992). «Acculturation and Adaptation in a New Society.» *International Migration*, 30: 69-85.
- Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi und Marie Vial (2003). "Secondas - Secondos": le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zürich: Seismo.
- Borjas, George J. (2000). «The Economic Progress of Immigrants», in Borjas, George J. (Hrsg.), *Issues in the Economics of Immigration*. University of Chicago Press: 15-49.
- Bourdieu, Pierre (1979). «Les trois états du capital culturel.» *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(novembre): 3-6.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boyd, Monica und Elizabeth M. Grieco (1998). «Triumphant Transitions: Socioeconomic Achievements of the Second Generation in Canada.» *International Migration Review*, 32(4): 853-876.
- Coleman, James (1988). «Social Capital in the Creation of Human Capital.» *American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- Crul, Maurice (2000a). «Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands», in Vermeulen, Hans et Joel Perlman (Hrsg.), *Immigrants, schooling and social mobility. Does culture make a difference?* London: McMillan.
- Crul, Maurice (2000b). *De Sleutel tot Success*. Amsterdam Het Spinhuis.
- Crul, Maurice (2002a). «Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands.» *International Journal for the Advancement of Counselling* 24: 275–287.
- Crul, Maurice (2002b). «Success breeds success. Moroccan and Turkish student mentors in the Netherlands.» *International journal for the advancement of counselling*, 24: 275-287.
- Crul, Maurice (2007a). «Pathways to Success for the Second Generation in Europe.» *Migration information source*, April. [online]
<<http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?id=592>>
- Crul, Maurice (2007b). «Student mentoring among migrant youth. A promising instrument.» International Conference "Education, diversity and excellence", Upplands Väsby, 26-28 January 2007.

- Crul, Maurice und Karen Kraal (2004). *Evaluatie Landelijk Ondersteuningsprogramma mentoring*. Amsterdam: IMES.
- Crul, Maurice und Jens Schneider (2010). «Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities.» *Ethnic and Racial Studies*, 28(4): 1-20.
- Crul, Maurice und Jens Schneider, éd. (2012 (à paraître)). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, Maurice und Hans Vermeulen (2003). «The Second Generation in Europe. Introduction to the special issue.» *International Migration Review*, 37(4): 965-986.
- Cyrułnik, Boris und Philippe Duval (2006). *Psychanalyse et résilience*. Paris: Odile Jacob.
- Diversity & Democracy (2010). *The Borders of Opportunity: Immigration and Higher Education*. Association of American Colleges and Universities.
- Entorf, Horst und Nicoleta Minoiu (2005). «What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration.» *German Economic Review*, 6(3): 355-376.
- Felouzis, Georges, Samuel Charmillot und Barbara Fouquet-Chauprade (2009). «Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête PISA 2003.» *Unige, Ggape, Working Paper, octobre 2009*.
- Fernández-Kelly, Patricia (2008). «The Back Pocket Map: Social Class and Cultural Capital as Transferable Assets in the Advancement of Second-Generation Immigrants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 116-137.
- Fibbi, Rosita und Denise Efonayi-Mäder (2008). «Questions d'éducation dans les familles migrantes», in COFF (éd.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales, p. 48-67.
- Fibbi, Rosita und Mathias Lerch (2007). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et outcomes sociaux*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Fibbi, Rosita, Mathias Lerch und Philippe Wanner (2005). «Processus de naturalisation et caractéristiques socio-économiques des jeunes issus de la migration», in OFS (Hrsg.), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisés et deuxième génération*. Neuchâtel: Office fédéral de statistique: 57pp.
- Fibbi, Rosita und Valeria Mellone (2010). *Jeunes en transition de l'école à la formation professionnelle : quelle participation pour les parents?* Berne: CDIP.
- Fibbi, Rosita et al. (2010). *Second generation of Turkish and former Yugoslavian Descent in Zurich and Basel*. TIES country report. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Fulgini, Andrew J. (1997). «The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior.» *Child Development*, 68(2): 351-363.
- Gakuba, Théogène Octave (2004). «L'école : facteur de résilience des jeunes rwandais réfugiés en France et en Suisse.» *Education en débats*, 2: 67-87.
- Gehlken, Malaika et al. (2006). *Schulerforg - aber weshalb? Vier tamilische Jugendliche berichten über ihre Schulzeit in der Schweiz*. Wissenschaftliche Arbeit im Rahmen des Projektstudiums Immigrantenkinder. Zug: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Häfeli, Kurt und Claudia Schellenberg (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Hao, Lingxin und Suet-Ling Pong (2008). «The Role of School in the Upward Mobility of Disadvantaged Immigrants' Children.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 62-89.

- Hassini, Mohamed (1997). *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris: L'Harmattan.
- Heath, Anthony F. , Catherine Rotheron und Elina Kilpi (2008). «The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment.» *Annual Review of Sociology*, 34: 211-235.
- Heller, Kurt A. (1997). «Individuelle Bedingungen der Schulleistung: Literaturüberblick», in Weinert, F.E. et A. Helmke (éd.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz/PVU: 183-201.
- Hermans, Philip (1995). «Moroccan immigrants and school success.» *International Journal of Education*, 23(1): 33-44.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi und Barbara E. Stalder (2006a), «Does the Swiss VET System encourage inequity?» Text präsentiert an der Konferenz: *Vocationalisation of Education: how, where, when, why and in what sense does it matter?*, le Marseilles.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi und Barbara E. Stalder (2006b). «Does the Swiss VET System encourage inequity?» *European Research Network on Transitions in Youth. Marseille, Sept.7-9 2006*.
- Hupka, Sandra und Barbara Stalder (2004). «Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II.», in: Conférence suisse des déléguées de l'égalité (Hrsg.), *Le genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation : pistes et tendances*. Zürich: Buchs: 87-102.
- IRDP (2010). *Pratiques cantonales concernant l'organisation d'épreuves, d'examens, de tests ainsi que l'obtention de certificats ou diplômes. Enseignement primaire, secondaire premier cycle, Suisse Romande. Tableaux comparatifs: Année scolaire 2010-2011*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Kao, Grace (1999). «Psychological well-being and educational achievement among immigrant youth», in Hernandez, Donald J. (Hrsg.), *Children of Immigrants: Health, Adjustment, and Public Assistance*. The National Academies Press: 410-477.
- Kao, Grace (2004). «Parental Influence on the Educational Outcomes of Immigrant Youth.» *International Migration Review*, 38(2): 427-449.
- Kao, Grace und Jennifer Thomsom (2003). «Racial and ethnic stratification in Educational Achievement and Attainment.» *Annual Review of Sociology*, 29: 417-42.
- Kasinitz, Philip et al. (2009). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. New York: Russell Sage Foundation.
- Keller, Anita, Sandra Hupka-Brunner und Thomas Meyer (2010). *Parcours de formation post-obligatoires en Suisse: les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE, mise à jour 2010*. Basel: Transitions de l'Ecole à l'Emploi, UniBas.
- Kizia, Tanja, Vera Kreuter und Reiner Klingholz (2011). *Mehr Chancen für Schüler. Wie sich mit Stipendienprogrammen Begabte finden und fördern lassen*. Berlin: Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Kronig, Winfried (2007). «Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren - das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien», in: Opp, Günther et Michael Fingerle (éd.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt, p. 212-226.
- Lanfranchi, Andrea (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, Andrea (2010). «Bildungsdisparitäten: Für was ist die Schule zuständig, für was nicht?» *Heilpädagogik Online : die Fachzeitschrift im Internet*, 9(2): 36-48. [online] <<https://www.unine.ch/fsm/private/biblio/pdf/34328.pdf>>

- Levels, Mark und Jaap Dronkers (2008). «Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin.» *Ethnic and Racial Studies*, 31(8): 1404-1425.
- Levels, Mark, Jaap Dronkers und Gerbert Kraaykamp (2008). «Immigrant children's educational achievement in western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance.» *American Sociological Review*, 73(October): 835-853.
- Liebig, Thomas, Sebastian Kohls und Karolin Krause (2012). *L'intégration des immigrants et de leurs enfants sur le marché du travail en Suisse*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- McAndrew, Marie et al. (2008). «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?» *Éducation et francophonie*, 36(1): 177-196.
- Meunier, Muriel (2007). Analyse économique de la production éducationnelle: le cas de la Suisse. Doktoratsthese: Universität Genf.
- Meunier, Muriel (2011). «Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland.» *Economics of Education Review*, 30(1): 16-38.
- Mey, Eva, Miriam Rorato und Peter Voll (2005). «Die soziale Stellung der zweiten Generation. Analysen zur schulischen und beruflichen Integration der zweiten Ausländergeneration», in: OFS (Hrsg.), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisées et deuxième génération*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique: 61-152.
- Meyer, Thomas (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. EDK/CDIP, BFS/OFS & Neuchâtel, BFS/OFS.
- Moret, Joëlle und Rosita Fibbi (2010). *Enfants migrants de 0 à 6 ans: quelle participation pour les parents?* Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Moser, Urs und Stéphanie Berger (2011). Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn» Zweiter Kurzbericht zuhanden der Projektleitung. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Müller, Romano (2001). «Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule. Integration oder Benachteiligung?» *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2): 265–297.
- Nauck, Bernhard (2008). «Kulturelles und Soziales Kapital als Determinanten des Bildungserfolgs bei Migranten», in Lauterbach, Wolfgang und Rolf Becker (Hrsg.), *Bildungserwerb von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag: 1-22.
- Neuenschwander, Markus P. et al. (2005). *Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, Markus P., Andrea Lanfranchi und Claudia Ermert (2008). «Les relations école-famille», in COFF (Hrsg.), *Familles, Education, Formation*. Bern: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 68-79.
- Neuenschwander, Markus P. et al. (2007). «Parents' expectations and students' achievement in two western nations.» *International Journal of Behavioral Development*, 31(6): 594-602.
- Neumann, Ursula und Jens Schneider (2011). «Mentoring Projekte: Einschätzung der Forschungslage», in Neumann, Ursula und Jens Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 220-231.
- OCDE (2006). Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD Publishing.
- OECD Migrant Education Policy Review Team (2010). *Closing the gap for immigrant students: policies, practice, and performance*. Paris: Publications de l'OCDE.

- Ogbu, John (1987). «Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation.» *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4): 312-334.
- Pecoraro, Marco (2005). *Migrants hautement qualifiés en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Perregaux, Christiane et al. (2006). «Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante?» *Programme national de recherche 52*: 8-13. [online] <http://www.unige.ch/fapse/satie/Publications/55b_2006_Quels-changements.pdf>
- Portes, Alejandro und Ruben Rumbaut, Hrsg. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press.
- Portes, Alejandro und Patricia Fernández-Kelly (2008). «No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 12-36.
- Portes, Alejandro und Min Zhou (1993a). «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 530: 74-96.
- Portes, Alejandro und Min Zhou (1993b). «The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants among post-1965 Immigrant Youth.» *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(74-96).
- Pott, Andreas (2002). *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozeß*. Opladen: Leske Budrich.
- Qin, Desiree Baolian (2006). «The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation.» *Current Issues in Comparative Education*, 9(1): 8-19.
- Reitz, Jeffrey (1998). *The Warmth of the Welcome. The social Causes of Economic Success for Immigrants in Different Nations and Cities*. Boulder: Westview Press.
- Reitz, Jeffrey (2002). *Host societies and the reception of immigrants: institutions, markets and policies*. New York: Center of Migration Studies of New York.
- Reitz, Jeffrey G. et al. (1999). «The institutional framework of ethnic employment disadvantage : a comparison of Germany and Canada.» *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3): 397-443.
- Riphahn, Regina T. (2007). *La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse: comparaison entre Suisses et immigrés. La vie économique*: 18-21.
- Rutter, Michael (1999). «Resilience concepts and findings: implications for family therapy.» *Journal of Family Therapy*, 21: 119-144.
- Santelli, Emmanuelle (2009). «La mobilité sociale dans l'immigration : transmissions familiales chez les Algériens.» *Migrations société*, 21(123-124): 177-194.
- Schmitter Heisler, Barbara (2000). «The Sociology of Immigration», in Brettel, Caroline B. et James F. Hollifield (éd.), *Migration Theory*. New York, London: Routledge: 77-96.
- Schöps, Miriam (2010). «Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Einflüsse mehrsprachiger Sozialisation.» *Heilpädagogik Online: die Fachzeitschrift im Internet*, 9(2): 4-35.
- Silberman, Roxane, Richard Alba et Irène Fournier (2007). «Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation.» *Ethnic and Racial Studies*, 30(1): 1-27.
- Stark, Oded et David E. Bloom (1985). «The new economics of labour migration.» *American Economic Review*, LXXV: 173-178.
- Stichting Witte Tulp (2011). «Engagierte Studierende betreiben eine professionelle Organisation? Das ist möglich!», in Neumann, Ursula und Jens Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 253-258.

- Tepecik, Ebru (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Viernickel, Susanne und Heidi Simoni (2008). «Education et formation précoces», in COFF (Hrsg.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 22-33.
- Warner, W.L. und L. Srole (1945). *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven: Yale University Press.
- Waters, Mary et al. (2010). «Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood.» *Ethnic and Racial Studies*, 33(7): 1169-1193.
- Wilson, William J. (1987). *The Truly Disadvantaged*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woelfel, Joseph und Archibald O. Haller (1971). «Significant Others, the Self-Reflexive Act and the Attitude Formation.» *American Sociological Review*, 36: 74-87.
- Wolter, Stefan C. (2010). *Rapport sur l'éducation 2010*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Zéroulou, Zaihia (1988). «La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation.» *Revue française de sociologie*, 29(3): 447-470.
- Zhou, Min (1997). «Segmented Assimilation: Issues, Controversies, and Recent Research on the New Second Generation.» *International Migration Review*, 31(4): 975-1008.
- Zhou, Min et al. (2008). «Success Attained, Deterred, and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles's New Second Generation.» *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620: 37-61.
- Zolberg, Aristide und Litt Woon Long (1999). «Why Islam is like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States.» *Politics and Society*, 27: 5-38.