

Dina Bader und Rosita Fibbi

Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potenzial

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

Mit einem Vorwort des KBM-Präsidenten und einer Zusammenfassung
der Resultate aus den Diskussionsgruppen an der Tagung CONVEGNO 2012

© 2012 SFM

Vorwort

Die EDK-Tagung CONVEGNO 2012 widmete sich erfolgreichen Bildungslaufbahnen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund in der Schweiz: "Second@s mit Potenzial", so der Titel der Veranstaltung. Im Fokus standen die Ressourcen, welche diese jungen Menschen aktivieren können, um allfällige Schwierigkeiten in Schule und Berufsbildung zu überwinden, Ressourcen, die zu zentralen Erfolgsfaktoren werden. Eines der Tagungsziele bestand darin, Massnahmen zur verstärkten Förderung solcher vorteilhafter Bildungsbiografien zu entwickeln.

Während die EDK-Kommission Bildung und Migration (KBM) in ihren bisherigen Arbeiten eher einen problemorientierten Ansatz verfolgte (z. B. mit den Themen: Rolle des Herkunftssprachenunterrichts in der Schweiz, Unterricht der Schulsprache als Zweitsprache oder Unterstützungsbedarf von Eltern mit Migrationshintergrund¹), so widmete sie sich an der Tagung "Second@os mit Potenzial" einem ressourcenorientierten Ansatz. Mit diesem Perspektivenwechsel eröffnet sich eine neue Welt, nämlich diejenige des vorhandenen Potenzials, der Motivationsquellen, des Empowerments und der persönlichen Herausforderungen. In den im Vorfeld zur Tagung durchgeführten und an der Tagung präsentierten Interviews² betonten die befragten jungen Secondas und Secondos praktisch ausnahmslos, wie wichtig es für sie war, dass ihre Eltern gute Leistungen verlangt hätten oder dass eine Lehrperson an ihre Ressourcen geglaubt habe; einige der Interviewten geben jedoch auch an, dass sie z. B. der Vorschlag, einen wenig ambitionierten Berufsweg einzuschlagen, dazu motiviert habe, ihre Ressourcen zu mobilisieren und zu zeigen, dass sie zu mehr fähig seien.

Die KBM erteilte Dina Bader und Rosita Fibbi den Auftrag, als Diskussionsgrundlage für die Tagung eine Studie zu erarbeiten. Für die Beschreibung von "Erfolg" bzw. von "erfolgreich" wurden die Faktoren "abgeschlossene berufliche Bildungslaufbahn", "berufliche und/oder unternehmerische Tätigkeit" und "soziales Engagement in Verbänden und/oder Politik" gewählt. Die Studie bietet eine Übersicht über die schweizerische und internationale Fachliteratur zu jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die ihre schulische und berufliche Laufbahn erfolgreich absolvieren. Dazu kommen Porträts von Secondas und Secondos, die in ihrer beispielhaften Entwicklung die allgemeinen Aussagen illustrieren, und ein Überblick über mögliche Massnahmen, welche die Entwicklung des Potenzials von Kindern und Jugendlichen der zweiten Einwanderungsgeneration unterstützen können.

Nach der Präsentation der Studie referierten drei Expertinnen und Experten, deren Inputs im Folgenden kurz zusammengefasst sind:

Margrit Stamm, em. Professorin an der Universität Freiburg i. Ü., plädierte in ihrem Referat "Begabte Minoritäten in unserem Bildungssystem" für einen Paradigmenwechsel in der Begabtenförderung. Sie wies auf zwei Probleme hin: Erstens bevorzugen diese Programme durch ihre Auswahlkriterien Schülerinnen und Schüler aus sozial höheren Schichten, weshalb Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund relativ selten an solchen Programmen teilnehmen. Dadurch reproduziert die Begabtenförderung soziale Ungleichheiten, statt diese abzuschwächen. Zweitens hängt der Erfolg von begabten Schülerinnen und Schülern vor allem von ihrer Motivation und der Unterstützung durch das familiäre Umfeld ab, wobei das Bildungsniveau der Eltern keine und der Migrationshintergrund kaum eine Rolle spielen. Laut Margrit Stamm sind diese Faktoren massgebend, während die aktuell angewandten Auswahlkriterien der verschiedenen Förderprogramme von untergeordneter Bedeutung sind. Sie fordert deshalb, dass die theoretischen Konzepte und die Auswahlkriterien für Programme der Begabtenförderung überdacht werden; insbesondere sind die Verfahren zur Identifikation von begabten Schülerinnen und Schü-

¹ Moret, Joëlle; Fibbi, Rosita (2010). *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: Wie können Eltern partizipieren?* Bern: EDK; Rosenberg, Sonja et al. (2003). *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten "leistungsschwachen" Schülerinnen und Schülern*. Bern: EDK.

² Siehe https://www2.unine.ch/sfm/lang/fr_CH/diffusion_des_connaissances?goto=1381235084422 (Stand 4.11.2013).

lern neu zu gestalten, damit der Faktor der sozialen Herkunft an Bedeutung verliert und jener der Chancengerechtigkeit verstärkt wird.³

Urs Vögeli-Mantovani von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) widmete seinen Input den Hürden, mit welchen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Bildungssystem konfrontiert sind. In seinem Referat "Übergänge im Bildungssystem sind Hindernisse für Migrantenkinder mit Potenzial" erläuterte er basierend auf neueren Arbeiten der SKBF zum Thema vier Faktoren, welche die Chancengerechtigkeit beeinflussen: institutionelle, wirtschaftliche und sozio-kulturelle Faktoren sowie Faktoren, welche die Motivation betreffen. Seine Analyse bestätigt diejenige von Margrit Stamm: Die Nachteile, die für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bestehen, sind in vielen Fällen darauf zurückzuführen, dass die Chancen in unserem Bildungssystem nach wie vor zu stark von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst werden. Urs Vögeli-Mantovani plädierte für vier zentrale Handlungsfelder: 1) Fördermassnahmen im Frühbereich; 2) Abbau von Selektionshürden und Reduktion der Niveaustufen auf der Sekundarstufe I; 3) Stärkung der analytischen Kompetenzen der Lehrpersonen zur Einschätzung der Leistungskapazitäten der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf eine individualisierte Förderung; 4) Institutionalisierung der Integrationsmassnahmen an der Schnittstelle Sekundarstufe I – Sekundarstufe II, wie sie beispielsweise das Projekt "Nahtstelle-Transition" der EDK vorsah; 5) Stärkung der Motivation und des Selbstvertrauens aller Schülerinnen und Schüler als zentraler Faktor für ihre Resilienz.⁴

Professor Jürg Schoch präsentierte zudem das Zürcher Projekt ChagALL ("Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn"). Dieses hat zum Zweck, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beim Übertritt in die Sekundarstufe II zu unterstützen. Konkret will ChagALL Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglichen, ihre schulische Laufbahn auf der Sekundarstufe II mit dem Erwerb einer Maturität abzuschliessen. Im Zentrum steht das Engagement beziehungsweise die Motivation der Schülerinnen und Schüler selbst, die sich im Rahmen eines Selektionsverfahrens als Kandidatinnen und Kandidaten bewerben. Die Zielsetzungen des Projekts sind: 1) intensives Trainingsprogramm/Coaching mit individueller Begleitung und Unterstützung; 2) Ermittlung der Erfolgsfaktoren; 3) Entwicklung von wirksamen Massnahmen zur Begleitung und Unterstützung; 4) Verbreitung des Know-hows an öffentlichen Schulen. Das Trainingsprogramm beginnt ab dem zehnten Schuljahr nach HarmoS und wird im elften Schuljahr fortgesetzt. ChagALL wird als Projekt seit vier Jahren durchgeführt und die Resultate sind bislang sehr ermutigend: Die meisten Schülerinnen und Schüler haben die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium oder an eine Berufsfachschule bestanden.

Im Anschluss an die Inputs diskutierten die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer die Resultate und Vorschläge der Studie und der Referentinnen und Referenten. Eine Zusammenfassung der Resultate aus den Diskussionsgruppen findet sich im Anhang der Publikation.

Mit der Lancierung des Themas "Second@s mit Potenzial" eröffnete die KBM eine neue Perspektive, welche sie auch in Zukunft beschäftigen wird. Sie hofft, dass der CONVEGNO 2012, wie bereits frühere Fachtagungen, ein Echo bei Institutionen auf nationaler, kantonaler und kommunaler Ebene sowie bei interessierten Organisationen der Zivilgesellschaft auslösen wird.

Bernard Wicht, Präsident der KBM

³ Stamm, Margrit (2009). *Begabte Minoritäten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Stamm, Margrit (2010). «Begabte Minoritäten. Eine Black Box unseres Bildungssystems und wie sie geknackt werden könnte.» *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 4, 339–356; Stamm, Margrit (2011). «Genutzte Potenziale.» *Die Berufsbildende Schule* 10(63), 289–294.

⁴ Häfeli, Kurt; Schellenberg, Claudia (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	
1.1	Hintergrund und Mandat	7
1.2	Kinder mit Migrationshintergrund in der Schweiz: ein Überblick	7
1.3	Theoretischer Rahmen	9
1.4	Definition des Untersuchungsgegenstands und Struktur des Grundlagenberichts	11
2	Bildungsinputs	
2.1	Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt	14
2.1.1	Migrationsmotiv	14
2.1.2	Inkorporationsmodus	16
2.1.3	Migrationsprojekt	16
2.1.4	Schlussfolgerungen zum Einflussbereich der Migrationslaufbahn	17
2.2	Familiäres und soziales Umfeld	18
2.2.1	Familienstruktur	18
2.2.2	Sozioökonomischer postmigratorischer Status	21
2.2.3	Sprachliche Sozialisierung	22
2.2.4	Schlussfolgerungen zum Einflussbereich des familiären und des sozialen Umfelds	23
2.3	Schule und Bildungsstrukturen	24
2.3.1	Alter beim Eintritt in das Schulsystem des Einwanderungslandes	24
2.3.2	Institutionelle Faktoren	24
2.3.3	Schlussfolgerungen zum Einfluss der Schule	26
2.4	Das Sozialkapital	26
2.4.1	Familienkreis	27
2.4.2	Der Kreis der Gemeinschaft	28
2.4.3	Institutioneller Kreis	29
2.4.4	Schlussfolgerungen zum Einflussbereich des Sozialkapitals	31
2.5	Psychosoziale Ressourcen	32
2.5.1	Resilienz	32
2.5.2	Proaktive Motivation	32
2.5.3	Reaktive Motivation	34
2.5.4	Schlussfolgerungen zum Einflussbereich der psychosozialen Ressourcen	35
2.6	Fazit	35

3	Porträts	
3.1	Sara: Nach vorne schauen und weitergehen, auch wenn es Hindernisse gibt.	37
3.2	Yasi: Ich habe mich geweigert, mich in eine Schublade stecken zu lassen.	39
3.3	Hiba: Man muss viel lernen, zweimal mehr als ein Kind, das Französisch spricht.	41
3.4	Mirnes: Wenn man gute Leistungen erzielt, wiegt der Migrationskoffer weniger schwer.	43
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.	45
3.6	Marta: Mein Vater hat mich immer aufgefordert, einen guten Abschluss zu erlangen.	47
3.7	Fazit	48
4	Modelle	
4.1	ChagALL in Zürich	50
4.2	«beraber» in Basel	51
4.3	Moroccan Coaching Project in Den Haag	52
4.4	Cosmicus – Stichting Witte Tulp in den Niederlanden	53
4.5	Verikom: von "Kendi" zu den "Jungen Vorbildern" in Hamburg	54
4.6	MigraMENTOR: Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hamburg	55
4.7	START-Programm in Deutschland	56
4.8	Eine Brücke zwischen ZEP und den «Grandes Ecoles» in Frankreich	57
4.9	Schlussfolgerungen zu den Modellen	58
5	Allgemeines Fazit	60
6	Bibliographie	61
7	Anhang	
	Zusammenfassung der Resultate aus den Diskussionsgruppen an der Tagung CONVEGNO 2012	63

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 in Verbindung gebracht. In der Schweiz ist dieses negative Klischee noch heute vorherrschend, obschon in der Zwischenzeit positive Erfahrungen mit der Integration der ersten Einwanderungsgenerationen gemacht wurden.

Diese einseitige Wahrnehmung ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass bis vor zirka 15 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 Kinder mit Migrationshintergrund systematisch aus den Reihen ausländischer Kinder aus, indem er sie – was an sich korrekt ist – als Schweizer Kinder behandelt. So werden die Resultate dieser 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 – der für diese Menschen ein selbstverständlicher Teil ihres Lebens ist – herausarbeiten und sichtbar machen.

Deshalb widmete sie ihren CONVEGNO im April 2012 der Situation junger Migrantinnen und Migranten, die für die schweizerische Gesellschaft und Wirtschaft ein grosses Potenzial darstellen, nicht zuletzt dank ihrer im Einwanderungsland erworbenen Bildung. Sie beauftragte das Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM) der Universität Neuenburg mit der Erarbeitung eines Grundlagenberichts zu diesem Thema.

Die Autorinnen gehen von einem Erfolgsverständnis aus, das sowohl die allgemeine und berufliche Bildung wie auch unternehmerische Aktivitäten und Engagements in Vereinen und/oder in der Politik umfasst. Der Grundlagenbericht bietet einleitend einen Überblick über die schweizerische und internationale Fachliteratur. Anschliessend wird der Werdegang einiger junger Migrantinnen und Migranten in Porträts aufgezeigt, welche die einleitenden Feststellungen illustrieren. Das Schlusskapitel stellt Handlungsmodelle vor, deren Ziel in der Förderung des Potenzials von Kindern mit Migrationshintergrund besteht.

1.2 Kinder mit Migrationshintergrund in der Schweiz: ein Überblick

In der Schweiz basieren die statistischen Analysen traditionellerweise auf der Nationalität als einem Unterscheidungskriterium zwischen den Bevölkerungsgruppen. Dieses Kriterium erweist sich jedoch in zunehmendem Masse als nicht mehr zweckdienlich, um die Entwicklungen von Migrantinnen und Migranten und deren Nachkommen zu erfassen. Um diese sich in einem ständigen 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 über fünfzehn Jahre alt waren, bzw. dass etwas weniger als zwei Millionen Personen einen Migrationshintergrund besaßen. Ein Drittel davon waren Personen mit Schweizer Bürgerrecht. Vier Fünftel aller Personen mit Migrationshintergrund waren in die Schweiz eingewandert (1. Ausländergeneration und Eingebürgerte sowie Schweizerinnen und Schweizer von Geburt an) und 20% waren in der Schweiz geboren (2. Ausländergeneration und Eingebürgerte sowie Schweizerinnen

und Schweizer von Geburt an). Diese sogenannte zweite Generation entspricht zahlenmässig einer Population, die grösser ist als jene der Stadt Zürich (BFS 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

Die schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund, auf denen das Hauptinteresse des Grundlagenberichts liegt, 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 post-obligatorische Ausbildung erlangen. Der Volkszählung ist jedoch ebenso 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, 2005

Ausbildung der Eltern	Migrationsstatus	Obligatorische Schule	Sek. II: berufliche Bildung	Sek. II: Maturität	Tertiär: Berufliche Ausbildung	Tertiär: Hochschule
Obligatorische Schule	Gebürtige Schweizer	15	68	10,4	2,3	4,3
	Zweite Generation	17,9	59,5	12,4	2,6	7,7
Sek. II berufl.	Gebürtige Schweizer	5,6	67,2	16,7	3,1	7,4
	Zweite Generation	10	59,2	15,4	4,4	11
Sek. II Maturität	Gebürtige Schweizer	4,2	38,7	33,4	3,7	20,1
	Zweite Generation	9,9	38,8	24,5	4,5	22,4

Quelle: Mey et al. 2005

Der Migrationshintergrund und die Herkunft der Migrantinnen und Migranten können die Chancen, eine Lehre beginnen zu können, reduzieren, haben 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 Jugendliche mit Migrationshintergrund innerhalb des Segments der beruflichen Ausbildung ein höheres Risiko als gleichaltrige Schweizerinnen und Schweizer haben, ihre Ausbildungslaufbahn nicht abzuschliessen (Keller et al. 2010).

Eine andere Studie präsentiert die bemerkenswerten Leistungen junger Migrantinnen und Migranten, welche aus einer Familie stammen, in der keiner der beiden Elternteile eine berufliche oder tertiäre Ausbildung vorweist. Die Analyse zeigt, dass die Chancen eines Kindes, eine Maturitätsschule zu besuchen, bei der zweiten Einwanderungsgeneration 18,6% betragen, während sie bei vergleichbaren Schweizer Kindern bei 10,2% liegen. Diese positive Abweichung wird ebenfalls bei Kindern festgestellt, deren Eltern eine berufliche Ausbildung absolviert haben: Die Chancen der ausländischen Kinder der zweiten Generation, ein Gymnasium zu besuchen, sind vergleichsweise höher (27%) als jene der Schweizer Kinder (21%). Die Autorinnen schliessen daraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern niedrig qualifiziert sind, die ihnen gebotenen Ausbildungsmöglichkeiten besser nutzen als Schweizer Kinder (Riphahn 2007).

Der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund, die aus bescheidenen Verhältnissen stammen und während der schulischen Ausbildung Schwierigkeiten haben, begründet sehr wahrscheinlich die pessimistische Sicht auf deren Ressourcen. Dabei wird eine defizitorientierte Sicht auf Migrantinnen und Migranten konsolidiert, die zwischen diesen und den Einheimischen eine unüberwindbare Distanz zementiert und gleichzeitig das Überlegenheitsgefühl der Letzteren verstärkt. Diese Sicht verdeckt jedoch einen anderen, ermutigenden Aspekt, nämlich die enormen integrativen Leistungen von Migrantinnen und Migranten in der Generationenfolge: Diese zweite Sichtweise verweist auf die Ressourcen, die junge Migrantinnen und Migranten im Lauf ihres Werdegangs mobilisieren können, um jene Möglichkeiten zu ergreifen, die ihnen im neuen Land geboten werden (Bolzmänn et al. 2003).

1.3 Theoretischer Rahmen

Studien über Kinder mit Migrationshintergrund wurden erstmals in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten und später auch in Europa durchgeführt. Vereinfacht kann zwischen drei theoretischen 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 erachtet, 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 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 Abgrenzungen (*Blurred Boundaries*) (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 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 die Gesellschaft zu

sehen. Dieser Ansatz deklariert somit eine Unabhängigkeit zwischen ethnischer Differenzierung und Integration. Der Fokus liegt auf makrosozialen, nationalen und institutionellen Dimensionen. Reitz beispielsweise stellt Vergleiche zwischen verschiedenen Immigrationsländern (Kanada, Australien, Vereinigte Staaten) an, um den Einfluss der schulischen Institutionen und der Strukturen des Arbeitsmarkts herauszuarbeiten. Dabei untersucht er insbesondere die institutionellen Diskriminierungen aufgrund von Migrationshintergrund/Herkunft und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen auf die Integration von Migrantinnen und Migranten. Sein Forschungskonzept übte auf die Forschungen in Europa einen bedeutenden Einfluss aus (Crul und Vermeulen 2003).

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

Der einflussreichste Ansatz der Inkorporationstheorien ist derjenige von Portes, Rumbaut und Zhou (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 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 breiten sozialen Netzwerke.

Während die Bedeutung des Umfelds in Bezug auf den Verlauf von Integrationsprozessen von 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 zwischen den institutionellen Kontexten noch markanter als in den drei traditionellen Einwanderungsländern USA, Kanada und Australien, und zwar in Bezug auf die Schulsysteme, die Arbeitsmarktstrukturen, den Umgang mit den verschiedenen Religionen und die staatlichen Gesetzgebungen (etwa betreffend die Voraussetzungen für die Einbürgerung). Bezogen auf die Schulbildung heben Crul und Schneider folgende institutionelle Faktoren hervor, die jedem Land eigen sind: das Einschulungsalter, das Alter bei der ersten schulischen Selektion, die Durchlässigkeit der Ausbildungsgänge sowie das 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).⁵ Analysen in diese Richtung wurden ebenfalls in Frankreich (Silberman et al. 2007) und Grossbritannien entwickelt (Heath et al. 2008).

Der Grundlagenbericht basiert insofern auf der Sichtweise der Inkorporationstheorien, als er die strukturelle Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt seines Interesses stellt, sei dies in Bezug auf die erworbene Ausbildung oder auf die berufliche Integration. Von daher geht der

⁵ 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).

Grundlagenbericht über die individuellen Faktoren für den schulischen und beruflichen Erfolg hinaus, wie dies beim Modell von Heller der Fall ist (Heller 1997), das insbesondere die begabten Schülerinnen und Schüler erforscht. Diese Analyse der Fachliteratur untersucht darüber hinaus den Einfluss der kontextuellen und der institutionellen Faktoren, denn darauf können die Akteure der Einwanderungsgesellschaft direkt Einfluss nehmen.

1.4 Definition des Untersuchungsgegenstands und Struktur des Grundlagenberichts

Für den vorliegenden Grundlagenbericht wurde der umfassende Begriff "Kinder mit Migrationshintergrund" gewählt. Er beschreibt die Stellung jener Kinder, deren Präsenz im Einwanderungsland nicht das Ergebnis einer persönlichen Entscheidung, sondern Resultat des elterlichen Entscheids ist. 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.⁶

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 ab den 1990er-Jahren tief greifend 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 Diversität gehen heute noch 55% der im Berufsleben aktiven Ausländerinnen und Ausländer einer einfachen Beschäftigung nach. Ein Drittel (35%) verfügt nur über eine obligatorische Schulbildung (Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung, 2010). Deshalb bezieht sich unsere Analyse der Fachliteratur auf die eingewanderten Familien mit "bescheidenem schulischen Gepäck".

Die Erfahrungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind in vielem vergleichbar mit jenen, welche einheimische Kinder aus bescheidenen Verhältnissen machen, die somit ähnliche soziale Voraussetzungen mitbringen. Trotzdem weisen die Bedingungen, unter denen Kinder mit Migrationshintergrund aufwachsen, zusätzliche Spezifika auf. Uns interessiert hier besonders, welche Herausforderungen und Konsequenzen mit diesen Spezifika verknüpft sind.

Empirische Studien, die 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). Die Literaturanalyse verlangt jedoch keine so strikte Definition des Indikators: Deshalb wurden diejenigen Studien berücksichtigt, die den Abschluss einer postobligatorischen Ausbildung als eine erfolgreiche Bildungslaufbahn erachten. Dies entspricht im Übrigen dem Indikator, der von den Schweizer Bildungsbehörden für ihre gezielten bildungspolitischen Massnahmen gewählt wurde (Wolter 2010).

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

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

Kapitel 3 veranschaulicht durch die Lebensläufe von sechs jüngeren Menschen einige der Aussagen und Schlussfolgerungen, welche die Diskussion der Fachliteratur aufzeigt. Die jungen Menschen haben

⁶ Dabei muss man 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.

⁷ NEE: Asylbewerberinnen und -bewerber, die einen Nichteintretensentscheid erhalten haben. In der Schweiz werden sie deshalb als illegal Anwesende angesehen.

auf Universitätsstufe oder auf Stufe höhere Berufsbildung ein hohes Bildungsniveau erreicht und sind durch ihr gesellschaftliches Engagement und/oder ihr Engagement in der Politik aufgefallen, sei dies auf lokaler Ebene oder im Integrationsbereich usw. Wir fanden sie über die Netzwerke der Mitglieder der Kommission Bildung und Migration (KBM) sowie über weitere Personen, die in ihrer Stadt oder in ihrem Kanton gut vernetzt sind.

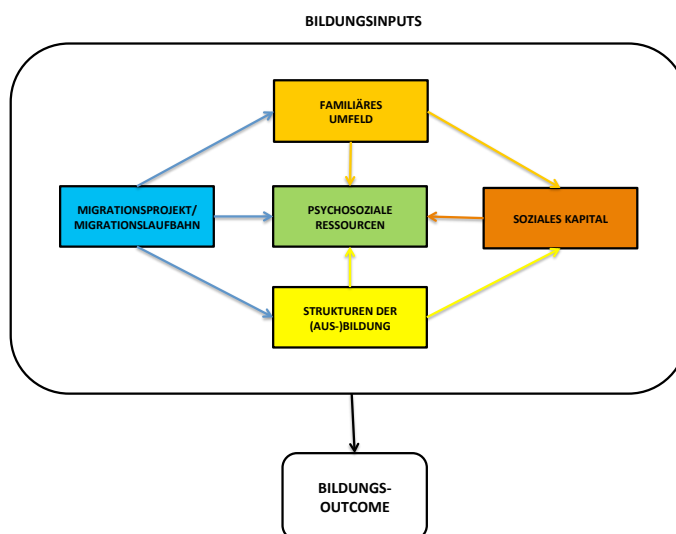
Kapital 4 (Modelle) führt einige inländische und ausländische Projekte und Massnahmen auf, welche Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren schulischen und beruflichen Anstrengungen unterstützen. Viele dieser Projekte und Massnahmen werden von engagierten Personen getragen und von gemeinggesellschaftlichen Ressourcen gespeist. Das Ziel besteht darin, das Potenzial der neuen Einwanderungsgenerationen zu fördern.

2 Bildungsinputs

Einen Beruf zu finden, der den eigenen Wünschen entspricht, ist das Lebensprojekt der meisten Individuen einer Gesellschaft. Für Kinder mit Migrationshintergrund aus bescheidenen familiären Verhältnissen ist dieses Ziel eine konkrete Herausforderung. Für sie ist die Ausbildung eine Möglichkeit, ihr Schicksal zu ändern und in der sozialen Hierarchie aufzusteigen. Für einige bleibt dies trotz aller Anstrengungen ein unerfüllter Traum, für andere wird dieser Traum 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 von Kindern mit Migrationshintergrund erklären. Diese Faktoren werden Bildungsinputs genannt, weil sie Auswirkungen (*impact*) auf die Bildung dieser Kinder haben. Sie umfassen nicht alle Aspekte, widerspiegeln jedoch die verschiedenen Einflussbereiche, die zu einer erfolgreichen Bildungslaufbahn führen können. Der berufliche Abschluss wird als *Bildungsboutcome* bezeichnet, weil er das direkte Ergebnis einer Kombination dieser externen Faktoren ist. Es geht hier nicht darum, Aussagen über die jedem Individuum eigenen intellektuellen Fähigkeiten, über den Charakter und die Persönlichkeit zu machen. Vielmehr sind es die strukturellen, die beziehungsmässigen und die kontextuellen Faktoren, welche die Möglichkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund bestimmen. Anders formuliert: Wie ein roter Faden zieht sich durch diesen Grundlagenbericht die Darstellung dessen, was einigen Kindern dazu verhilft, die Hindernisse, denen sie im Laufe ihrer Bildungslaufbahn begegnen, zu überwinden.

Abbildung 1: Einflüsse der Bildungsinputs auf die Bildungslaufbahn



Aus der Analyse der Fachliteratur ergeben sich fünf Einflussbereiche (siehe Abbildung 1). Diese Bereiche sind die Migrationslaufbahn/das Migrationsprojekt, das familiäre Umfeld, die Bildungsstrukturen, das soziale Kapital und die psychosozialen Ressourcen.

Der Einflussbereich der *Migrationslaufbahn* beinhaltet drei Faktoren: das Migrationsmotiv, die Art der Inkorporation und das Migrationsprojekt. Sie stellen den ersten Einflussbereich dar, der das neue Umfeld der eingewanderten Familie und die Einschulung des Kindes bestimmt. 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 Sozialisierung. Die *Schule und die Bildungsstrukturen* sind der dritte Einflussbereich, 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, der 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 Einflussbereich zugeordnet, dem des *sozialen Kapitals*. Das familiäre wie auch das schulische Umfeld sind Teil des sozialen Kapitals der Schülerin beziehungsweise des Schülers. Es umfasst die Einflussbereiche Familie, Gesellschaft und Institutionen. Dank der Unterstützung aus diesen Bereichen und dank des positiven Einflusses 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 psychosozialen Ressourcen werden hauptsächlich durch Resilienz und proaktive beziehungsweise reaktive Motivation gebildet.

Die fünf Einflussbereiche sind allen Kindern mit Migrationshintergrund, die ihre Ausbildung erfolgreich absolviert haben, gemein. Dies impliziert jedoch nicht, dass jedes Kind von allen Bildungsinputs beeinflusst wurde. Weil jeder Lebensweg individuell ist, liegt es in der Kombination gewisser Faktoren (ob diese nun in direkter oder in indirekter Art Einfluss nehmend sind), welche Kindern mit Migrationshintergrund soziale Mobilität ermöglicht.

2.1 Migrationslaufbahn und Migrationsprojekt

Die Migrationssituation kann die schulische Laufbahn eines ausländischen Kindes bereits vor seinem Schuleintritt bestimmen. Sie bildet die Grundlage für das neue Leben, das 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, ihr Land zu verlassen, so beispielsweise politische oder ökonomische Motive, eine Familienzusammenführung oder der Wunsch nach universitärer Mobilität. Je nach Motiv kann die Immigration länger oder kürzer dauern, zeitlich begrenzt oder definitiv sein. Sie 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 Umfelds, in dem die Kinder aufwachsen werden.

Die Auswanderungs- beziehungsweise die Einwanderungsbedingungen spielen eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung der Kinder. Jedes im Ausland geborene Kind wird im Einwanderungsland mit einem neuen Leben 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) bei Mathematikresultaten zwischen Kindern, deren Eltern aus ökonomischen Gründen migrierten, und denjenigen, deren Eltern aus politischen Gründen auswanderten, bedeutende Unterschiede fest: 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 aus Verfolgungen, physischen oder moralischen Gewalttaten und Kriegen – letztlich aus einer politischen Instabilität im Herkunftsland (Levels et al. 2008: 839). Das aus einer unsicheren Situation entstandene Exil kann die gesamte Familie psychisch belasten und traumatisierend wirken: Die erzwungene Migration ist oft gleichbedeutend mit einer Emigration aus einer Notsituation heraus. Ausserdem ist sie verbunden mit der Furcht vor Verfolgungen oder Repressalien gegenüber den im Land verbliebenen Verwandten, aber auch mit schmerzhaften Erinnerungen, die psychische Auswirkungen zur Folge haben. Hinzu kommt, dass die Flüchtlinge einer unsicheren Zukunft entgegensehen, weil sie befürchten müssen, nicht den Status eines anerkannten Flüchtlings zu erhalten. Für ein Kind ist es in dieser Situation sehr schwierig, sich auf seine Ausbildung zu konzentrieren, zumal es kaum über ausgeglichene Lebensbedingungen und ein soziales Umfeld verfügt. Der Druck einer unfreiwilligen Migration (und damit einer negativen Inkorporation) wurde auch von Ogbu (1987) in seiner Situationsanalyse der USA in den 1980er-Jahren aufgezeigt. Zwar kann diese belastende Vergangenheit in der Folge für den jungen Flüchtling, der seine Ausbildung als Chance sieht, um sein Leben neu aufzubauen, eine Motivationsquelle sein. Der Weg zu einem sozialen Aufstieg ist für ihn trotzdem schwieriger als für ein Kind von Arbeitsmigrantinnen und -migranten, das sich nicht mit ähnlich gravierenden psychischen Traumata konfrontiert sieht.

Der zweite Grund hängt mit der Motivation zusammen, die 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, der 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 mit der Chance zusammen, von der dort bereits angesiedelten ethnischen Gemeinschaft Schutz zu erhalten. Die Erstmotivation der Asilmigration ist mit anderen Worten also nicht die Immigration in das Einwanderungsland, sondern die Emigration aus dem Herkunftsland.

Stehen wirtschaftliche Gründe im Zentrum des Migrationsprojekts, spielt der "Attraktivitätsfaktor" des Einwanderungslandes die Hauptrolle, weil die Bestrebungen betreffend sozialer Mobilität – oder allgemeiner formuliert: der Wunsch, das Haushaltseinkommen zu verbessern – zur Migration geführt haben. Eine ungünstige konjunkturelle Situation im Herkunftsland, die es nicht mehr erlaubt, den Bedürfnissen der Einwohnerinnen und Einwohner gerecht zu werden, kann dies begründen; hier haben wir es mit einem "Abstossungsfaktor" zu tun. Diese Gründe spielen im Vergleich zu den "Attraktivitätsfaktoren" des Einwanderungslandes eine untergeordnete Rolle. Letzteres wird danach eingeschätzt, ob die Migrantinnen und Migranten aus bescheidenen Verhältnissen eine Chance haben, ihren Lebensstandard zu erhalten beziehungsweise wirtschaftlich vorwärtszukommen (Stark und Bloom 1985). Wenn sie das Ziel nicht selbst erreichen können, 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.

(Zérroulou 1988: 456)

Die Ausbildung wird zu einem Weg, auf dem der soziale Aufstieg gelingen kann: Gute schulische Leistungen sichern eine bessere berufliche Zukunft und somit ein höheres 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 beschreibt die Aufnahmebedingungen, mit denen das Aufnahmeland und seine Behörden die Migrantinnen und Migranten empfängt. Diese Aufnahme, die u. a. auch vom Migrationsmotiv abhängt, kann für die Migrantinnen und Migranten günstig, ungünstig oder neutral ausfallen. 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 schwieriger und einfacher gestalten. Wenn das Kind und seine Familie Asyl erhalten und anerkannte Flüchtlinge werden, erleichtert dieser günstige Inkorporationsmodus eine schwierige Lebenslaufbahn: Die Familie erhält staatliche Hilfe und Zugang zum Arbeits- und Wohnungsmarkt sowie zur Ausbildung. Wenn sie hingegen einen sogenannten NEE⁷ 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 entsprechend der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt des Einwanderungslands erhalten haben.

Der Begriff des Inkorporationsmodus, eingeführt von 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 die sie im neuen Kontext verfügen werden. 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, die aus wirtschaftlichen Gründen migrierten und einen legalen Status haben (neutraler Inkorporationsmodus), und auch weniger Chancen als ein Kind von anerkannten Flüchtlingen (günstiger Inkorporationsmodus). Dies ist nicht nur aus institutionellen Gründen⁸ so, sondern auch wegen des prekären Status und der schwachen verfügbaren Ressourcen des Kindes.

Der Inkorporationsmodus hat einen tief greifenden Einfluss auf die Kinder. Für die einen, z. B. anerkannte Flüchtlinge, erhöht er die sozialen Aufstiegschancen, für die anderen, z. B. nicht anerkannte Flüchtlinge, vermindert er sie. Dies trifft ebenso auf die Arbeitsmigrantinnen und -migranten zu, von denen die einen über eine Aufenthaltsbewilligung verfügen, während andere keine solche besitzen und versteckt leben müssen. Anders formuliert: Der Inkorporationsmodus verteilt die Karten für die zu überwindenden Hindernisse beim sozialen Fortkommen neu, während das Migrationsmotiv eine simple Unterscheidung zwischen Migration aus wirtschaftlichen und aus politischen Gründen nahezulegen scheint.

2.1.3 Migrationsprojekt

Das Migrationsprojekt verändert sich je nach Migrationsmotiv und Inkorporationsmodus. Ob man von einem definitiven Verbleib im Aufnahmeland ausgeht oder auf mittlere Sicht eine Rückkehr ins Herkunftsland ins Auge fasst oder diese befürchtet, wirkt sich auf die Schullaufbahn der Kinder mit Migrationshintergrund unterschiedlich aus. In ihrem Alltagsleben entwickeln die Kinder ein Verhalten, welches das Migrationsprojekt und ihre Einschätzung der realisierbaren Chancen widerspiegelt.

⁷ NEE: Asylbewerberinnen und -bewerber, die einen Nichteintretensentscheid erhalten haben. In der Schweiz werden sie deshalb als illegal Anwesende angesehen.

⁸ In der Schweiz können die Kinder von Sans Papiers nach dem Abschluss der obligatorischen Schule keine duale Ausbildung 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 am 8. Juni 2012.

Crul (2000a) weist nach, dass Migrantinnen und Migranten, welche die Zukunft ihrer Kinder im Aufnahmeland sehen, mehr Wert auf deren Schulleistungen legen und die Bildungslaufbahn sowie das Erlernen der Landessprache fördern, damit die Kinder 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: Die Kinder können ihr Leben im Einwanderungsland aufbauen. 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 Erfolgswillen entwickeln (Hermans 1995: 34).

Anders ist es bei Kindern, deren Eltern die Migration wegen ihres Aufenthaltsstatus oder persönlicher Absichten als zeitlich begrenzt erachten und somit die Rückkehr in das Herkunftsland als ihre Zukunft sehen. 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 einer niederländischen Studie stellt Crul fest, dass einige Kinder für eine gewisse Zeit in ihr Herkunftsland geschickt werden, damit sie dort ihre Kompetenzen in der Herkunftssprache vertiefen können, selbst auf die Gefahr hin, dass die Schullaufbahn im Einwanderungsland dadurch temporär unterbrochen wird (Crul 2000a: 10). Anders formuliert: Der Rückkehrentscheid hat 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, das die Ausgangslage eines Kindes mit Migrationshintergrund bestimmt, können sich der Inkorporationsmodus und mit ihm verbunden das Migrationsprojekt der Familie im Lauf 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 Aufenthalts. 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 planen.

Kann man die Hypothese aufstellen, dass sich die schulischen Ergebnisse von Kindern umso schneller entwickeln, je rascher den Eltern die Aufenthaltsbewilligung erteilt wird? Entsprechende empirische Studien, die eine definitive Schlussfolgerung erlaubten, fehlen. Die Hypothese sollte jedoch geprüft werden.

2.1.4 Schlussfolgerungen zum Einflussbereich der Migrationslaufbahn

Die Migrationslaufbahn sowie das Migrationsprojekt bilden den ersten Bereich mit 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 bildet die einfachste Ausgangslage für einen sozialen Aufstieg folgende: Einreise aus wirtschaftlichen Gründen (Migrationsmotiv), Besitz einer Aufenthaltsbewilligung (neutraler Inkorporationsmodus) und die Aussicht, auf lange Sicht im Einwanderungsland zu bleiben (Migrationsprojekt). Es sei hier unterstrichen, dass Kinder mit Migrationshintergrund, welche diesem Profil nicht entsprechen, von einem sozialen Aufstieg nicht ausgeschlossen werden; 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 Sozialisierung bilden den alltäglichen Rahmen der Lebenswelt für Kinder mit Migrationshintergrund. Diese Faktoren sind die ersten massgebenden Bedingungen für ihre Schullaufbahn. Sie bilden nicht nur den Kontext, in dem sich die Kinder entwickeln werden, sondern auch die Grundlage, auf die sie sich stützen können.

2.2.1 Familienstruktur

Die Familienstruktur umfasst die Zusammensetzung und die Funktionsweise 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 wegen der Rolle, die er innerhalb der Familienorganisation spielen kann, gleichermassen in diese Definition integriert.

2.2.1.1 Kernfamilie

Die Kernfamilie, in der beide Eltern zusammenleben, hat positive Auswirkungen auf die Fortsetzung der Bildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund. Diese Feststellung, die von den meisten Forscherinnen und Forschern geteilt wird, erklärt sich aus verschiedenen Gründen. An erster Stelle sind Portes 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). In den USA unterscheiden sich die benachteiligten Gesellschaftsschichten durch diesen Faktor recht deutlich von den anderen, insbesondere trennt dieser Faktor die Eingewanderten von den Mittelschichten. Eine neuere italienische Studie weist ebenfalls die Kernfamilie als Idealbedingung für das Weitergeben von Humankapital aus. Sie betont jedoch, dass es nicht so sehr auf die physische Präsenz ankomme, sondern eher auf die Qualität der generationsübergreifenden Beziehungen (Ravecca 2009).

In der Schweiz zeigen Hupka et al. (2006a) gestützt auf Daten von PISA 2000 auf, dass ein Kind aus einer Kernfamilie bessere Chancen hat, eine Lehrstelle zu bekommen, als eine Bewerberin beziehungsweise ein Bewerber aus einer Einelternfamilie. Nach diesen Forschern erklärt sich das Resultat aus den Rekrutierungskriterien 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 zuschreiben, 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, ob eine Ausbildung fortgesetzt wird. Es ist jedoch nicht nötig, dass die Kernfamilie aus Vater und Mutter besteht, damit ein positiver Effekt der finanziellen Mittel auf die Ausbildung des Kindes festgestellt werden kann. Vielmehr sollte die Kernfamilie aus zwei Erwachsenen mit zwei Einkommen bestehen. Diese wirtschaftlichen Faktoren begünstigen den Schulerfolg und sind auch für Patchwork-Familien relevant.

In der Schweiz und allgemein in Europa bilden die Kernfamilien in der Mehrheit die familiäre Struktur von Migrantinnen und Migranten.⁹ Deshalb wird dieser Faktor als Element einer beispielhaften Bildungslaufbahn nicht berücksichtigt.

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 unter den Migrantinnen und Migranten haben die kinderreichen Familien stark abgenommen.¹⁰ Die Anzahl der Kinder wird häufig mit den verfügbaren finanziellen Mitteln in Zusammenhang gebracht: Je geringer diese Ressourcen sind, desto mehr bedeuten sie bei einer langen 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 annehmen, um das Familieneinkommen zu erhöhen (Santelli 2009). In dieser Situation sind es meistens die älteren Kinder, die ihre Schullaufbahn abbrechen. Wie der niederländische Soziologe 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 auf, dass die Reihenfolge bzw. der Platz innerhalb der Geschwisterfolge 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 als für die anderen Geschwister, die Ausbildung fortzusetzen.

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 Resilienz.¹¹ Portes und Fernández-Kelly (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von "geopferten Ambitionen" des erstgeborenen Kindes.

Auf die jüngeren Geschwister hingegen hat die Reihenfolge der Geburten einen positiven Effekt. Die Pionierrolle des erstgeborenen Kindes im Bildungssystem des Einwanderungslandes wird es diesem erlauben, die 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:

⁹ 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).

¹⁰ Gemäss einer Studie über in der Schweiz geborene Jugendliche mit türkischen, balkanischen und Schweizer Eltern (Europäische Forschungsstudie TIES, Internet : <http://www.tiesproject.eu/index.php?lang=de>, Stand 4.11.2013) beträgt die durchschnittliche Anzahl von Familienmitgliedern in Schweizer Familien 3,7, in balkanischen 4,0 und in türkischen 4,1 Personen (Fibbi et al. 2010).

¹¹ Resilienz ist die psychologische Fähigkeit, trotz Hindernissen fortzuschreiten und sich in einem Umfeld, das sich als ungut hätte erweisen können, trotzdem zu entwickeln (Cyrulnik et Duval 2006).

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)

Hinzu kommt, dass das erstgeborene Kind durch die Kontakte, die es während seiner Schullaufbahn knüpfen konnte, seinen Geschwistern sein Beziehungsnetz zur Verfügung stellen kann. 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 einer Migrantenfamilie ist nicht zwingend dazu prädestiniert, eine kurze Ausbildung zu absolvieren; die Hindernisse, mit denen ein solches Kind konfrontiert wird, sind jedoch beachtlich. Da es einem Schulsystem gegenübersteht, das für seine Eltern noch neu ist, kann es nur auf ihre moralische Unterstützung zählen, während es selbst seine jüngeren Geschwistern häufig schulisch unterstützen kann.

2.2.1.3 Gender

Statistischen Analysen zum Schulerfolg 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 erbringt: 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). Obwohl Mädchen und Jungen manchmal unterschiedliche Fächer bevorzugen,¹² wurde bewiesen, dass die Abweichungen bei den Resultaten in Mathematik, einem häufig als maskulin bezeichneten Fach, umso geringer wurden, je äquivalenter die angebotenen Möglichkeiten für beide Geschlechter waren (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 Rollen in Bezug auf das Geschlecht zu illustrieren, arbeitet Qin (2006) vier Faktoren heraus: Die postmigratorischen Erwartungen der Eltern, die häusliche Sozialisierung, die Genderbeziehungen in der Schule sowie den Genderprozess der Inkulturation und der Identitätsbildung. Im Fall der *elterlichen Erwartungen* können Migration und Ankunft in einem neuen sozialen 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 der Vorzug gegeben. Er ist der einzige Garant für die Versorgung der Eltern im Alter (Qin 2006: 10). Da in der Schweiz die obligatorische Schule kostenlos ist, muss diese Wahl nicht mehr getroffen werden: 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, etwa von den Projekten und den beruflichen Ambitionen der Familie. Wenn traditionelle Familienmodelle im Vordergrund stehen, kann die Tatsache, ein Mädchen zu sein, für die Fortführung der Ausbildung nachteilig sein. Häufig tritt aber das Gegenteil ein: Das Mädchen wird ermutigt, einen Abschluss zu erlangen, was als Beweis für eine erfolgreiche Integration der Familie gilt.

¹² 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.

Der zweite Faktor betrifft die von Qin als "häusliche Sozialisierung" bezeichnete Tatsache, dass Mädchen aus gewissen ethnischen Gruppen unter strengerer Aufsicht stehen und mehr Verboten unterliegen als Knaben. Die im Vergleich 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 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 für diese Mädchen eine gänzlich andere Bedeutung als für ihre Brüder. Daher erzielen sie manchmal bessere Resultate. Dieser positive Effekt kann hingegen verblassen, wenn der sozioökonomische Status tief ist. In einer solchen Situation sind die Mädchen stärker 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 dem weiblichen und dem männlichen Geschlecht. Anders ausgedrückt: Die Knaben, deren Männlichkeit sich oft im Hinwegsetzen über schulische Regeln zeigt, sind oft auffällig und werden von den Lehrpersonen häufig härter bestraft. Mädchen, denen man ohnehin ein höheres Mass an Disziplin nachsagt als Knaben, passen sich diesen Erwartungen an und werden von den Lehrpersonen bevorzugt. Aus einer empirischen Untersuchung schliesst Meunier (2007), dass Knaben sensibler auf ihr schulisches Umfeld zu reagieren scheinen als Mädchen, welche stärker durch ihr familiäres Umfeld beeinflusst sind (Meunier 2007: 25). Diese unterschiedliche Sensibilität erscheint auch in dem von Qin herausgearbeiteten vierten Faktor, dem *gender-spezifischen Prozess der Inkulturation und der Identitätsbildung*. Qin weist nach, dass Knaben im Gegensatz zu Mädchen stärker einer rassistischen Diskriminierung ausgesetzt sind und mehr Mühe haben, eine zusätzliche bikulturelle Identität zu entwickeln. Diese ist jedoch, ohne die eine oder die andere Gemeinschaftszugehörigkeit zu verneinen, eine Schlüsselmotivation für den schulischen Erfolg (Qin 2006: 14).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Geschlecht für sich gesehen nicht zu besseren oder schlechteren schulischen Leistungen führt, da die damit 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 deren Ausbildungsniveau bestimmt.

2.2.2.1 Ausbildungsniveau der Eltern

Wie es die soziologische Fachliteratur seit den 1970er-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 über den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund in den USA kommt zum Schluss, dass das elterliche Bildungsniveau und das Familieneinkommen jene Faktoren sind, die den Schulerfolg am deutlichsten beeinflussen. Der in der Fachliteratur über die Integration der Migrantinnen und Migranten oft untersuchte Faktor der Nationalität beziehungsweise der ethnischen Herkunft scheint das Bewusstsein von sozialen Unterschieden zwischen den verschiedenen Migrationsgruppen eher zu behindern (Kao und Thompson 2003).

In seiner Dissertation zur Bildungsproduktion (*production éducationnelle*) in der Schweiz beobachtet Meunier (2007; 2011) ausgehend von den PISA-Daten einen signifikant positiven Effekt eines post-obligatorischen Bildungsniveaus sowohl des Vaters als auch der Mutter auf die Resultate der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Meunier weist nach, dass ein hohes elterliches Bildungsniveau oft mit einer besseren schulischen Unterstützung der Kinder einhergeht (Meunier 2007: 31). Das Bildungsniveau der Mutter scheint einen grösseren Einfluss auf die Schulergebnisse der Kinder zu haben als jenes des Vaters (Meunier 2011: 23). Diese Feststellung führt zu folgender Interpretation: Ausgehend von der Tatsache, dass es von beiden Elternteilen eher die Mutter ist, die sich um die Hausaufgaben der Kinder kümmert, ist ein höheres Bildungsniveau auf ihrer Seite hilfreicher für die schulische Unterstützung.

Das Bildungsniveau der Eltern hat also einen bestimmenden Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder, und zwar nicht allein deshalb, weil die Eltern ihr Wissen bei der Aufgabenhilfe einsetzen, sondern auch, weil sich das schulische Erbe auf die Bildungsmobilität überträgt ("*l'héritité scolaire l'emporte sur la mobilité*"; Meunier 2007: 35).

2.2.2.2 Beschäftigung und sozioökonomischer Status der Eltern

Ein niedriger sozioökonomischer 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 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, den manche neu immigrierte Personen haben, wird im Zeitraum von einigen Jahren kompensiert (Borjas 2000). Manchmal kann diese Herabstufung der Eltern die Bildung ihrer Kinder positiv beeinflussen, weil dadurch "die Rückeroberung des durch die Migration verlorenen Status" ins Auge gefasst wird (Santelli 2009: 191).

Was Kinder mit Migrationshintergrund aus bescheidenen Verhältnissen voneinander 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 Kindern aus 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 Disponibilität.

2.2.3 Sprachliche Sozialisierung

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 ihre Kenntnisse auch ausbauen können. Ob und wie dies geschieht, hängt oft von der Art der Sozialisierung der Familie ab, welche eher innergemeinschaftliche ("*intracommunautaire*") oder auch aussergemeinschaftliche ("*intercommunautaire*") Kontakte pflegen kann. Eine Familie mit zweisprachiger Sozialisierung ("*intercommunautaire*") 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, das 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 die Zweisprachigkeit nicht, die 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 Einwanderungsland geboren und aufgewachsen ist und mit den Jahren perfekt zweisprachig wird (siehe Kapitel 3 *Porträts*).

Die Sozialisierung einer Migrantenfamilie hängt oft von der Art der Aufnahme ab, die den Ausländerinnen und Ausländern im Einwanderungsland zuteil wird, zumal diese ihre Integration beeinflusst. Räumliche Segregation oder gar ein 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 Folgen auf die Erfolgchancen von Kindern mit Migrationshintergrund, da sie Sozialisierungsgelegenheiten 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". Ihre Ergebnisse zeigen, dass die aus Italien, Spanien oder Portugal stammenden Schülerinnen und Schüler bessere Resultate erzielen als ihre Altersgenossen aus Ex-Jugoslawien, Albanien, dem Kosovo oder aus der Türkei (Meunier 2007: 34). Dies bestätigt, dass Kinder, die später eingewanderten Herkunftsgemeinschaften angehören und zudem auf eine ablehnende Haltung seitens der Aufnahmegesellschaft treffen, schwächere schulische Leistungen erbringen als Kinder, deren Herkunftsgemeinschaft sich schon vor längerer Zeit niedergelassen hat und von der Aufnahmegesellschaft akzeptiert wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ausreichende Kompetenzen in der Schulsprache wesentlich sind für die Chancen auf eine erfolgreiche 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 Sozialisierung 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 Einflussbereich des familiären und des sozialen Umfelds

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

Das familiäre Umfeld ist jener Einflussbereich, der die soziale Mobilität am stärksten 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, was die Risiken von Brüchen in der Schullaufbahn vermindert, sowie eine zweisprachige Sozialisierung 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 dasselbe und die Erfolgchancen der Schülerinnen und Schüler sind davon abhängig. Wie Felouzis hervorhebt, variiert die Definition eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen von einem Kanton zum anderen stark: In einigen Kantonen besuchen weniger als 15% aller Schülerinnen und Schüler einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen, in anderen mehr als 60%. In seiner detaillierten Analyse der 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, die das dezentrale Bildungssystem in der Schweiz widerspiegeln, sind ein Beispiel für den Stellenwert, den die schulischen Strukturen für die Ausbildungslaufbahn von Kindern mit Migrationshintergrund haben.

2.3.1 Alter beim Eintritt in das Schulsystem des Einwanderungslandes

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

Zwei Gründe erklären dies: Je früher man in das Schulsystem eintritt, desto 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 schulsprachlichen Kompetenzen besteht. Die obligatorische Schule – ebenso wie der Frühbereich – bildet eine äusserst wichtige Phase für das Erlernen der Schulsprache und somit eine heikle Periode für den schulischen Erfolg (Crul 2007a; 2000). Mit den Normen und Gepflogenheiten der Einwanderungsgesellschaft von der Kindheit an aufzuwachsen, fördert zudem die Vertrautheit mit dem äusseren soziokulturellen Umfeld (Baum und Flores 2011).

2.3.2 Institutionelle Faktoren

Die schulischen Institutionen 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 Bildungslaufbahn 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*

Die Primarschule ist eine wichtige Etappe für Kinder mit Migrationshintergrund, ebenso wichtig sind jedoch Strukturen im Frühbereich.¹³ Weil bereits im frühen Alter Weichenstellungen für die späteren Chancen auf eine Ausbildung erfolgen, erlauben es Angebote im Frühbereich, negative Faktoren, die der sozialen Schicht oder einem schwierigen Ausgangskontext zuzuschreiben sind, abzuschwächen (Lanfranchi 2010). Kinder werden durch eine frühe Sozialisierung, 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 Kinder, welche Institutionen des Frühbereichs besuchen (Spielgruppen, Krippen), kognitiv, sozial und sprachlich weiter entwickelt sind als ausschliesslich im familiären Rahmen betreute 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 wirksame 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, erstmals in Kontakt zur Landessprache zu treten. 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. Die vorschulischen Strukturen erleichtern also 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 Sozialisierung. Es beginnt mit dem Erlernen der Schulsprache und entwickelt Fähigkeiten, die für einen erfolgreichen Bildungsverlauf unentbehrlich sind.

2.3.2.2 *Mechanismen der schulischen Selektion*

Die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund wird zweisprachig, wenn sie im Einwanderungsland lebt und dort eingeschult wird. Die Kinder 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 Mehrsprachigkeit die kognitiven Fähigkeiten und die Lernfähigkeit fördert (Schöps 2010: 29). Dieser Vorteil wird jedoch zu wenig berücksichtigt, wenn einzig die Kompetenzen in der Schulsprache bewertet werden, und so lange sich die Idee hält, Zweisprachigkeit behindere eine erfolgreiche Anpassung (Perregaux et al. 2006: 12).

¹³ 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.

Obwohl es in der Schweiz vier Landessprachen gibt und das Land 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. Diese entscheidet über den Zugang zu einem weiterführenden Schultyp mit Grundansprüchen oder mit erweiterten Ansprüchen (Meyer 2003).

Eine so frühe Selektion benachteiligt Kinder mit Migrationshintergrund, die spät in das Schulsystem eingetreten sind und Lücken in der Schulsprache¹⁴ haben (Entorf und Minoiu 2005). Aufgrund ihrer geringen Kompetenzen in der Schulsprache werden sie auf geringer qualifizierende Schultypen verwiesen, und zwar bevor sie sich selbst die entsprechenden Grundlagen erarbeiten konnten, um ihr Potenzial zu entwickeln und ihre ungünstigere Ausgangsposition zu überwinden (Crul 2007a: 4). Aus diesem Prozess resultieren für sie begrenzte Möglichkeiten bei der Auswahl beruflicher Bildungsgänge. 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 eher als günstig. Ein Schulsystem, das 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 statt der kognitiven Fähigkeiten die soziale Herkunft bewertet wird (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. Aufgrund dieses Verständnisses von Chancengleichheit sollten nicht grundsätzlich alle Schülerinnen und Schüler demselben Selektionsverfahren unterzogen werden, sondern diejenigen Schülerinnen und Schüler, welche dieselben 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, ob diese nun einheimisch oder ausländisch sind. 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 Rah-

¹⁴ Unter den Kantonen der Romandie befreit einzig der Kanton Waadt fremdsprachige Kinder, die weniger als ein Jahr lang in der Schweiz zur Schule gingen von diesen Tests (IRDP 2010).

men seiner kognitiven Fähigkeiten zu unterstützen (Zhou et al. 2008). Das Konzept der "significant others"¹⁵ geht von drei Kreisen aus, die sich begleitend oder trennend auf das Kind auswirken: der Familienkreis (Eltern und ältere Geschwister), der gemeinschaftliche Kreis (Peers) und der institutionelle Kreis (Lehrpersonen).

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 Bildungsaspiration der Eltern. Aufgrund dreier Langzeitstudien in den USA und in der Schweiz¹⁶ zeigen Neuenschwander et al., dass hohe 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, sie sind aber auch von ihrem sozioökonomischen Status beeinflusst. Für Familien in bescheidenen Verhältnissen wird Bildung als Eingangstor zum sozialen Aufstieg und zu besseren Lebensbedingungen empfunden. Gemäss Santelli (2009: 187) versetzt ihre Situation sie in die Lage, die Wichtigkeit von Bildung und von dem, was diese verspricht, zu verstehen, insbesondere da sie in ihrem Einwanderungsland mit äusserst subalternen Arbeiten beschäftigt waren. Die Schule wird so für sie zu einem wichtigen Pfeiler für die Integration in die Aufnahmegesellschaft, und die Bildungslaufbahn des Kindes wird 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 Bildungsaspirationen, die Eltern für ihre Kinder hegen, vermindern den Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Resultate.

Indem Eltern ihre Kinder ermutigen, übertragen sie ihre eigenen Bildungsambitionen, die sie selbst vielleicht nie realisieren konnten, auf die Kinder: Der Erfolg ihrer Nachkommen ist ihr Stolz und eine Genugtuung angesichts der Opfer, die 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 wächst, ihren immigrierten Eltern gegenüber eine Verpflichtung zu haben: 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 dessen ökonomischem, politischem und sozialem Aufbau beitragen (Gakuba 2004: 9).

Weil dieses Gefühl von Unterstützung eine wichtige Motivationsquelle bedeutet, ist die elterliche Ermutigung für die Kinder – aus einem psycho-emotionalen Blickwinkel betrachtet – wesentlich. Wenn Eltern aufgrund ihrer tiefen Kompetenzen in der Schulsprache und einem Gefühl, den Ansprüchen der Schule nicht zu genügen, nicht in der Lage sind, den Kindern eine konkrete Hilfestellung zu bieten, z. B.

¹⁵ Die "significant others" sind Personen, die einen Einfluss auf die Einstellung des Individuums ausüben (Woelfel und Haller 1971: 75).

¹⁶ Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT), Study of Childhood and Beyond (CAB), Swiss Parents-Teacher-Collaboration Study (SPTCS).

bei den Hausaufgaben, 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).

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 durch die älteren Geschwister

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

Ältere Geschwister 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 auch Autoritätspersonen (Crul 2000a: 13). Ausserdem können sie die Rolle eines interkulturellen Mediators übernehmen, sei dies gegenüber den Eltern oder gegenüber Lehrpersonen. So werden sie zu Vermittlern zwischen den Erwachsenen und ihren jüngeren Geschwistern. Das intrafamiliäre Verantwortungsgefühl, das sie aus ihrer Stellung als ältere Geschwister haben, 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 der jüngeren Geschwister, eine Ausbildung zu absolvieren.

2.4.2 Der Kreis der Gemeinschaft

Die Herkunftsgemeinschaft (sei sie lokaler, ethnischer, regionaler oder nationaler Natur) eines Kindes mit Migrationshintergrund bildet seinen 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 Efinayi-Mäder 2008)

Diese Gemeinschaft kann Kinder mit Migrationshintergrund bei der Fortführung ihrer schulischen Laufbahn unterstützen. Einerseits kann sie es ihnen ermöglichen, Ressourcen zu mobilisieren, über die ihre Familie nicht verfügt (Portes und Zhou 1993a). Sie öffnet ihnen den 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 Gemein-

schaft im Einwanderungsland erlaubt es, dem elterlichen Manko an Kontakten (Häfeli und 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, den das Vorhandensein einer grossen ethnischen Gemeinschaft auf die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund hat, ist eines der Ergebnisse der Studie der Niederländer Levels et al. (2008), deren empirische Analyse auf den PISA-Daten 2003 fusst. 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 unter Peers mit vergleichbarer Migrations- oder Schullaufbahn, die nicht unbedingt dieselbe Nationalität haben. Die Hilfe zwischen Peers derselben Generation ist ein zentraler Faktor, dessen Wichtigkeit mit dem Fortgang der Ausbildung noch steigt (Crul 2000a: 7; Gehlken et al. 2006). Über ein Netzwerk von 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 die 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 diese andere Pläne ins Auge gefasst hatten.

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

2.4.3 Institutioneller Kreis

Die Rolle von Schulen und deren Einfluss auf die Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund sind nicht ausschliesslich Faktoren der strukturellen Ebene (siehe 2.3.2 *Institutionelle Faktoren*), vielmehr spielen hier auch zwischenmenschliche Beziehungen eine Rolle. Die Akteure auf der institutionellen Ebene, in erster Linie die Lehrpersonen, aber auch die Berufsberaterinnen und Berufsberater, 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, bietet zwei Vorteile: Einerseits zeitigt es einen positiven Effekt auf die Schul-

leistungen 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 dem Schüler (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, sie herausforderte und motivierte." (Häfeli und Schellenberg 2009: 71.)

Die individuelle Förderung durch die Lehrperson ist eine Schlüsselkomponente für den Schulerfolg. 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 stärkt deren Selbstwertgefühl, selbst wenn diese eine Schule mit Grundansprüchen besuchen. Dadurch vergrössert sich bei den Schülern die Motivation zu lernen und weiterzukommen (Neuenschwander et al. 2005; Hao und Pong 2008). Gehlken et al. (2006) raten Lehrpersonen, vor allem während des Erlernens der Schulsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund die kleinen Fortschritte 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 geschärft werden für die Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund und für deren künftiges berufliches Potential (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 der Entwicklung zusätzlicher Motivation, die sie zum Erfolg anspornt. Dies trifft jedoch auf die Mehrheit nicht zu. Die Meinung der Lehrperson bezüglich Fähigkeiten und Potenzial ihrer Schülerinnen und Schüler ist derart einflussreich, dass man leicht einen Zusammenhang zu 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 von den Eltern fraglos 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 auf den elterlichen Willen, ermutigend oder nicht auf die Fortsetzung der Ausbildungslaufbahn des Kindes einzuwirken.

2.4.3.2 Kommunikation zwischen den institutionellen Akteuren und den Eltern

Die Kommunikation zwischen den verschiedenen institutionellen Akteuren und den Eltern ist für die Zusammenarbeit und insofern für den Bildungsprozess des Kindes wesentlich. 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 bei den schulischen Aufgaben (Neuenschwander et al. 2005). Um dem Kind während seiner Schulzeit so gut wie möglich zu helfen, sind 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 um Missverständnisse zu vermeiden.

Die direkte Kommunikation ist nicht immer möglich, wenn die sprachlichen Kompetenzen der Eltern in der Landessprache nicht ausreichen und wenn die Lehrperson die Herkunftssprache der Familie nicht spricht. Oft muss ein zweisprachiges Kind mit Migrationshintergrund die Rolle des Übersetzers übernehmen. Seine Präsenz wird das Gespräch in dem Sinne beeinflussen, dass bestimmte Aussagen herausgefiltert werden (Schöps 2010: 25). Der Einbezug einer interkulturellen Übersetzerin beziehungsweise eines interkulturellen Übersetzers bietet eine Alternative (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 Lehrpersonen (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 und zwischen ihren Familien und dem Einwanderungsland. Die Sprache darf zwischen Eltern und Lehrpersonen kein Kommunikationshindernis darstellen, 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 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 vermitteln, zu denen Letztere sonst keinen Zugang hätten. Ebenso wie für die Lehrpersonen ist es auch für die Berufsberaterinnen- und -berater wichtig, dass die Eltern einen Kontakt zu ihnen haben, damit sie diese über Ausbildungsangebote für ihre Kinder und über mögliche finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Stipendien) informieren können.

Die Information, Unterstützung und Beratung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine wesentliche Aufgabe von Berufsberaterinnen und -beratern. Vor allem sie können mit ihren Ratschlägen zum sozialen Aufstieg der Jugendlichen beitragen.

2.4.4 Schlussfolgerungen zum Einflussbereich des Sozialkapitals

Soziales Kapital, das breite und vielfältige Kontakte erlaubt, ist ein wesentlicher Vorteil für Kinder mit Migrationshintergrund, die eine berufliche Ausbildung abschliessen und damit, sofern es möglich ist, sozial weiterkommen möchten als ihre Eltern. Der institutionelle Kreis und im Speziellen die Unterstützung von Lehrpersonen bleibt mit ihren vielfachen Funktionen nichtsdestotrotz 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. Aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben und weil die Lehrperson den Hauptpfeiler des Bildungssystems 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 den vier Bereichen 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 wird im Weiteren unter den Begriffen Resilienz und proaktive beziehungsweise reaktive Motivation analysiert.

2.5.1 Resilienz

Resilienz ist die Fähigkeit eines Individuums, sich trotz schwieriger äusserer Umstände positiv 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)

Aus bescheidenen familiären Verhältnissen stammende Kinder mit Migrationshintergrund, die eine exemplarische Schullaufbahn durchlaufen, zeigen allesamt Merkmale der Resilienz. Dabei spielen die Bildungsstrukturen eine wichtige Rolle, da sie diesen Kindern die Ressourcen zur Entwicklung eines Schutzmechanismus zur Verfügung stellen (Gakuba 2004: 5). Ausgehend von einem eher ungünstigen Kontext bezüglich der sozialen Mobilität wird die Bildung gleichsam ein Zufluchtsort 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 Flores 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 psychischen Stärke überwinden, die auf ihrem ausgeprägten Willen zur sozialen Mobilität fusst (Baum und Flores 2011: 178).

2.5.2 Proaktive Motivation

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

Sie 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 gross angelegten 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 entwickelten Charakterstärke beruht (Kasinitz et al. 2009).

Zu verstehen, dass die Eltern sich für die Migration entschieden haben und gleichzeitig sein eigenes Schicksal in die Hand zu nehmen, sind zwei beispielhafte proaktive beziehungsweise reaktive Motivationsquellen (OECD 2006; Portes und Fernandez-Kelly 2008). Während die reaktive Motivation eine von den Jugendlichen entwickelte Kraft ist, die 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 die 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 auf deren kulturelle Aneignung, sei diese inkorporativ (durch Know-how), objektiv (durch den Erwerb von Gegenständen, z. B. von Büchern) oder institutionell (durch das 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, etwa durch die hohe Reputation eines Familienmitgliedes (Fernández-Kelly 2008), kann ein Kind mit Migrationshintergrund eine proaktive Motivationsquelle finden. Mit seiner Bildung setzt es den Aufbau fort, den seine Familie 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 durch eine Geste oder einem Gegenstand 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)¹⁷ Die kognitive Übereinstimmung ist jedoch eine Ressource, die nicht allen 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 für jene, die fähig sind, ihr eine Bedeutung zu geben, ein zusätzlicher Grund, die 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 an Vorbildern ein Beispiel nehmen. Wiederum muss die Rolle der Peers unterstrichen werden, namentlich diejenige der Mentorinnen und Mentoren. Mit Hilfe dieser erfolgreichen Beispiele entsteht bei den Jugendlichen der Wunsch, diesen Personen nachzu-

¹⁷ Fernández-Kelly zitiert in ihrem Artikel einen besonders aufschlussreichen Fall. Dan-el stammt aus der Mittelschicht der Dominikanischen Republik, in der 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 gibt ihm eine kluge Lehrperson ein Werk klassischer Autoren in die Hand. Dieses Buch weckt 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.

eifern und mehr oder weniger bewusst deren Verhaltensweisen zu imitieren. Bei den Jugendlichen wird sich die Wahrnehmung der Schule ändern, ebenso ihre Einstellung gegenüber Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen. 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 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 Gewissenhaftigkeit bei der Arbeit und ihren Erfolgswillen dazu ermutigen, ihnen in der Ausbildung nachzueifern (Bayham 2008: 131).

Die Nachahmung ist somit eine Fähigkeit, die Kinder unbewusst entwickeln, indem sie ihren Vorbildern nacheifern. Sie 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 (Fuligni 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, die zum sozialen Aufstieg führt (Portes und Fernández-Kelly 2008: 31). Die reaktive Motivation kann das Ergebnis negativer Ereignisse sein, also z. B. aus einer diskriminierenden Situation entstehen, oder aus positiven Ressourcen wie dem Selbstwertgefühl, dem Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule oder dem Setzen langfristiger Ziele resultieren.

2.5.3.1 *Selbstbild und Selbstwertgefühl: Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten*

Ein gutes Selbstbild von sich zu haben und an seine Fähigkeiten zu glauben, ist sowohl ein Bildungsinput als auch ein Bildungoutput (OECD 2006: 98). Ein gutes Selbstbild ist nicht nur ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche Schullaufbahn, sondern wird wiederum vom 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 ertragen, Hindernisse überwinden und vorangehen zu können (Häfeli und Schellenberg 2009: 56). Manchmal findet der junge Mensch eine Motivationsquelle sogar in einem negativen Bild, das ihm von anderen, seien es Bekannte oder Lehrpersonen, entgegengehalten wird oder darin, dass er den seiner Gemeinschaft entgegengebrachten Vorurteilen widersprechen will. Sein Bildungsabschluss wird so zum Beweis dafür, dass die anderen Unrecht hatten.

Selbstwertgefühl und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben sind einerseits oft das Resultat einer starken Unterstützung durch die Eltern, die diese aufgrund ihrer Ambitionen bezüglich ihrer Kinder leisten, 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 von Kindern mit Migrationshintergrund, die sich durch den Blick, den die anderen auf sie haben, 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, sich nicht ausgeschlossen, unverstanden und diskriminiert zu fühlen. So kann ein Trotzverhalten umgangen werden, das dem erfolgreichen Verlauf der Ausbildung schaden könnte.

Die auf PISA 2003 basierenden OECD-Studien (2006) beschreiben das Schulzugehörigkeitsgefühl als eine Variable, um die unterschiedlichen Resultate der Länder zu messen. Die Forscherinnen und Forscher der OECD stellen fest, dass sich dieses Gefühl in der Generationenfolge verstärkt: Je früher das Kind in seinem Einwanderungsland angekommen ist (die hier Geborenen erzielen das beste Ergebnis, die erste Generation das schlechteste), desto mehr wächst sein Schulzugehörigkeitsgefühl (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 für 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, dass man über einen längeren Zeitraum hinweg im Einwanderungsland bleiben kann. 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).

Ausserdem wird die Motivation junger Menschen durch deren Berufsperspektiven gesteigert. Viele Kinder mit Migrationshintergrund scheitern trotz ihrer nachgewiesenen Fähigkeiten, weil sie kein Zukunftsziel haben und sich einem Mechanismus der sozialen Imitation folgend für niedrigere Ausbildungsformen entscheiden, um ihren Freundinnen und Freunden zu folgen (Crul 2002b). Crul (2002b) stellt fest, dass Jugendliche, die in ihrer Ausbildung ein persönliches Ziel erkennen, ihre Haltung der Schule gegenüber ändern und sich um ihre Noten sorgen. Sie sind sich bewusst, dass diese ihnen zu mehr Ausbildungsmöglichkeiten verhelfen und sogar ihr Leben verändern können.

2.5.4 Schlussfolgerungen zum Einflussbereich der psychosozialen Ressourcen

Resilienz einerseits und die proaktive beziehungsweise reaktive Motivation andererseits sind jene 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 auftreten. Diese Ressourcen ermöglichen es ihnen, Hindernisse, die 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 diese in ihrem neuen Umfeld konfrontiert werden, vermindern oder verstärken. Dies beeinflusst gleichermassen die Sozialisierung der Familie, die sich entsprechend in eine intra- oder interethnische Richtung entwickelt. Die *interethnische Sozialisierung* erlaubt es

Kindern mit Migrationshintergrund, ihre Kompetenzen in der Schulsprache auszubauen. Diese bilden ein grundlegendes Kriterium bei der schulischen Selektion. Entsprechend ermöglichen es die *vorschulischen Angebote*, die Ungleichheiten, die mit dem Ausgangskontext zusammenhängen, zu kompensieren. Sie bieten Kindern von Migrantinnen und Migranten die Möglichkeit, die Schulsprache vor dem 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 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 jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund beschrieben, die in bescheidenen familiären Verhältnissen aufgewachsen sind. Sie sind von unterschiedlicher Herkunft und leben in verschiedenen Kantonen (LU, TG, VD, TI). Alle stammen aus den neueren Einwanderungsgemeinschaften aus südeuropäischen Ländern beziehungsweise aus dem geopolitischen Süden. Somit gehören sie Ethnien an, die in der öffentlichen Diskussion über Integrationsfragen oft aus verschiedenen Gründen als problematisch betrachtet werden.

Alle Porträtierten haben ihren eigenen Weg und ihre eigene Geschichte, aber allen ist gemeinsam, dass sie die Hindernisse überwunden haben, die sich aus ihrem Migrantenstatus ergaben, worauf sie ihre Schul- und Berufsbildung erfolgreich absolvieren konnten. Mehrere Faktoren beeinflussten sie auf ihrem Werdegang, wobei der stärkste und auffallendste Faktor zweifellos das Sozialkapital und insbesondere die individuelle Betreuung durch die Lehrpersonen war: In jedem der Porträts wird mindestens von einer Lehrperson berichtet, die ihrer Schülerin oder ihrem Schüler eine besondere Unterstützung bot und 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 im Familienrahmen die Herkunftssprache 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 Weiteren geben alle sechs interviewten Personen an, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schulzeit von Vorteilen profitieren. Diese Vorteile können in zwei Worten zusammengefasst werden: Flexibilität und Neugier. Einerseits ermöglicht ihnen ihre doppelte soziokulturelle Zugehörigkeit (Herkunfts- und Einwanderungsland), sich leichter an andere Umgebungen anzupassen und dank ihrer Zweisprachigkeit eine grössere sprachliche Flexibilität 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 Denkarten führt. Welche Migrationslaufbahn und welchen Bildungsabschluss sie auch haben, alle wurden sie mit Hindernissen konfrontiert, die sie zurückhaltend erwähnen: Sie konnten sie überwinden.

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 ergriffen haben, der es ihnen erlaubt, Kinder zu unterstützen und zu ermutigen, so wie sie dies selbst erfahren haben. Diese sechs Porträts zeigen das Potenzial, das junge Migrantinnen und Migranten in unserer Gesellschaft haben.

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

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

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, Sara ist das zweite.

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 konnte sich Sara auf die Unterstützung von mindestens einer oder zweier Lehrpersonen verlassen, Personen, zu 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. Diese Personen waren ihr nicht nur eine Stütze im weiteren Verlauf ihrer Bildungslaufbahn, sondern auch ein Trost in schwierigen Momenten.

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 leisten, die Mädchen nach "alter Sitte" einen etwas grösseren 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 schafft. Die so geschürte Angst, ihre schulische Ausbildung nicht fortführen zu können, trieb sie dazu an, 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 gemäss 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. Aufgrund seiner fortgeschrittenen Ausbildung kann er ihr bei den Hausaufgaben und Prüfungen helfen.

Saras Vater verheiratet sich wieder mit einer Aramäerin 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 Geschwister sprechen jedoch Italienisch miteinander. Zu Lebzeiten ihrer leiblichen Mutter wurde daheim nur Italienisch gesprochen, weil die Eltern um eine "gute Integration" besorgt waren.

Als eine neue Mutterfigur in ihr Leben tritt, ist dies 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 muntert sie auf und gibt ihr Ratschläge, die sie in die Lage versetzen, sich wieder zu konzentrieren. Die familiären Probleme können ihre Lernfreude nicht mindern.

Nach dem Abschluss der kantonalen Handelsschule verbringt Sara einen viermonatigen Sprachaufenthalt in Deutschland. Bei ihrer Rückkehr bleiben Sara noch einige Monate bis zum Semesterbeginn an der Universität Freiburg i. Ü., wo sie Wirtschafts- oder Rechtswissenschaften studieren möchte. In der Zwischenzeit findet sie eine Arbeitsstelle. Die neu gewonnene 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 stützt diese sogar, wenn es sie denn glücklich macht: "Du bist jetzt alt genug, um deinen eigenen Weg zu gehen. Du wirst es schaffen."

Um des Preises dieser neu gefundenen Freiheit willen zieht Sara einen Schlussstrich unter ihre akademischen Ambitionen und schreibt sich in Kurse zur Erlangung des Eidgenössischen 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 della legislazione, die sie von 2009 bis 2010 präsidiert. Seit 2012 ist Sara Mitglied der kantonalen Kommission für die Integration von Migrantinnen und Migranten.

Kommentar

Saras Porträt zeigt auf, wie wichtig das familiäre Umfeld für die Bildungslaufbahn ist. Obwohl Sara sehr gerne lernt, haben die Suche nach finanzieller Unabhängigkeit und die Möglichkeit, das elterliche Haus zu verlassen, sie dazu bewogen, auf ein Hochschulstudium zu verzichten. Ihr Bericht wirft ebenso ein Licht auf die Wirkung, die familiäre Strukturen auf die Ausbildungspläne junger Menschen haben und auf den Einfluss, den ein älteres Geschwister auf die Wahl der Ausbildung und auf die Erledigung der Hausaufgaben hat. 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	Sekundarstufe I	Lehre	Berufsmaturität	Architekturstudent
Primarschule	Grundansprüche / Erweiterte Ansprüche	Bauzeichner		

Yasi Manoharan wird 1988 in Sri Lanka geboren. Im Alter von vier Jahren kommen Yasi und seine Familie als Asylbewerber in die Schweiz. Sie flüchten vor den 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 bei Coop. Ursprünglich hatte der Vater ein Maschinenbaustudium als Ingenieur in Indien abgeschlossen und dann während einiger Jahre in Saudi-Arabien gearbeitet. Obwohl Yasi die Unterschiede zu den anderen Kindern bemerkt, hat er nie Minderwertigkeitsgefühle.

Nach dem Kindergarten und der sechsjährigen Primarschule besucht Yasi ein Jahr lang eine Sekundar-klasse mit Grundansprüchen. Im Jahr darauf kommt er in eine Klasse mit erweiterten Ansprüchen, in der er drei Jahre bleibt. Yasi interessiert sich für den gesamten Schulstoff und kann mit der Unterstützung seiner Lehrpersonen rechnen. Wegen ihrer Kompetenz behält er sie in sehr guter Erinnerung, aber auch, 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 für ihn die richtigen Entscheidungen getroffen zu haben. Auch wenn sie

nicht immer bei den Hausaufgaben helfen können, zeigen sie doch Interesse an seiner Ausbildung. Mit den Eltern wird Tamilisch gesprochen, mit seinen Schwestern führt Yasi die Gespräche häufig auf Deutsch. Da die Schwestern jünger sind, kann er von dieser Seite keine schulische Unterstützung erwarten. Die Antworten 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. Der Weg dorthin war anstrengend, denn bevor Yasi dieser Ausbildungsplatz zugesichert wurde, gab es zahlreiche Absagen ohne jegliche Begründung. Auf sechzig verschickte Bewerbungen erhielt er nur eine positive Antwort. Schweizer Schulkameradinnen und -kameraden, die nur drei Bewerbungsdossiers verschickt und erst noch schlechtere Noten hatten, bekamen hingegen umgehend einen Ausbildungsplatz. Diese Erfahrung von Diskriminierung aufgrund des fremd klingenden Namens oder seiner Hautfarbe werden ihn prägen. Ihm wird bewusst, dass die Leute oft Angst vor ausländischen Personen haben, 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, etwa demjenigen, dass ein Tamile nur in einer Küche arbeiten kann. Er selbst möchte das tun, was er mag. Trotz 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, das ihn ermutigt und unterstützt. Bestärkt wird er im Speziellen durch seinen 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 – bei denen die verschiedenen ethnischen Wurzeln nichts zählen – zeigen ihm nochmals, dass die Nationalität unbedeutend ist für das harmonische Zusammenleben in einer Gesellschaft. Von dieser Überzeugung getragen, wird er Mitglied der Luzerner Jungsozialisten und engagiert sich dort für die junge Generation und für die Förderung der Chancengleichheit. Dies auch deshalb, weil die Schweiz seiner Kindheit einen anderen Blick auf die Migrantinnen und Migranten hatte. Einerseits bewahrt er die Erinnerung an ein warmes und solidarisches Land, andererseits muss er enttäuscht feststellen, mit welcher Härte die Migrantinnen und Migranten heutzutage 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

Yasis Laufbahn wurde stark von seinem Sozialkapital beeinflusst: Nicht nur von der Unterstützung seiner Eltern und seiner Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch von derjenigen seiner Freunde. Diese haben ihn einerseits durch ihre Ermutigungen direkt beeinflusst, andererseits auch indirekt durch ihre Freundschaft, in der nationale Unterschiede nie eine Rolle spielten. Eine andere Schlüsselfigur während seiner Bildungslaufbahn war sein Lehrmeister, der für Yasi eine äusserst wichtige Unterstützung und im eigentlichen Sinn sein Mentor war.

In diesem Porträt werden noch andere Bildungsinputs aufgezeigt, etwa das Praktizieren der deutschen Sprache (mit den Schwestern) oder die reaktive Motivation. Letztlich konnte Yasi die Diskriminierungen aufgrund seines Namens oder seiner Hautfarbe erfolgreich meistern und in eine positive Energie verwandeln, die ihn alle Hindernisse überwinden liess.

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	Technikerin (Herzschrittmacher)

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, damit sie nach Genf reisen kann, wohin bereits drei ältere Brüder geflüchtet sind. Trotzdem wird sie dem Kanton Waadt zugeteilt und somit nicht mit ihren Brüdern zusammengeführt. Nach ihr reisen noch vier andere Geschwister in die Schweiz ein. Mit der Zeit bleiben aber nur noch sie selbst und ein Bruder hier. Insgesamt sind es elf Geschwister in der Familie, sie ist das zweitjüngste.

Hiba wird im EVAM¹⁸ untergebracht, einem Waadtländer Zentrum für Asylbewerber. Dort wird sie von einer Sozialarbeiterin betreut, der sie sofort ihren Wunsch anvertraut, die Schule besuchen zu können. Leider kann ihr die Sozialarbeiterin 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 enttäuscht, verliert ihre Motivation aber nicht.

Zwei Wochen ist sie im EVAM, als sie vor dem Zentrum Kinder auf dem Schulweg vorbeigehen sieht. Erfüllt 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: Ein glücklicher Zufall will es, dass der Schuldirektor auch der Verantwortliche der CASPO-Klassen¹⁹ 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 und lässt sie ein Diktat schreiben, um ihr Niveau einschätzen zu können. Anschliessend bittet er sie um ein Diktat in Somali. Sie versteht die Welt nicht mehr: "Ein Weissler, 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 zu Ende ist, schlägt ihr der Direktor vor, sie bei Schuljahresbeginn in eine CASPO-Klasse einzuschulen. Ausserdem lädt er sie ein, bei der Überreichung der Diplome anwesend zu sein. Einige Wochen später teilt ihr die Sozialarbeiterin mit, dass sie für Hiba einen Platz in einem Ferienlager in den Bergen gefunden habe. Das Zusammensein mit Jugendlichen ihres Alters eröffnet ihr die Möglichkeit, ihre Französischkenntnisse anzuwenden. "Damals 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 die Freude über die gemeinsamen Ferien jedoch nicht im Geringsten.

Ende August beginnt sie ein Brückenangebot für junge Migrantinnen und Migranten (postobligatorischer Bereich). Nach diesem einjährigen Lehrgang findet sie keinen Ausbildungsplatz und absolviert verschiedene Praktika im Universitätsspital CHUV²⁰ als Küchen- und als Pflegehilfe. Sie erhofft sich davon eine

¹⁸ EVAM: Etablissement vaudois d'accueil des migrants (alter Name: FAREAS).

¹⁹ CASPO: Aufnahmeklassen (postobligatorischer Bereich).

²⁰ CHUV: Centre hospitalier universitaire vaudois.

Erleichterung bei der Lehrstellensuche: vergebens. Einige Zeit später arbeitet sie temporär bei einer Produktionsfirma für medizinisches Material, wo sie den Beruf einer Technikerin für Herzschrittmacher erlernt. Diese Arbeit ermöglicht ihr schnell ein unabhängiges Leben und sie findet mit Hilfe des Jugendamts ein Studio, das 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 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 eigentlichen Sinne. Sie interessiert sich, hinterfragt, informiert sich. In ihrer Freizeit schaut sie sich französische Filme im Kino an, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu perfektionieren, dies zusätzlich zu den vier Sprachen, die sie bereits beherrscht (Somali, Englisch, Italienisch²¹ und Arabisch). Nach jedem Film analysiert sie die neu gelernten Wörter und fragt ihre Lehrerin, wenn sie etwas nicht verstanden hat. Manchmal streift sie durch 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 zwei 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 sie stark unterstützen wird und mit dem sie alle Fragen bezüglich ihrer Zukunft besprechen kann. Heute arbeitet Hiba Vollzeit und ist fest angestellt als Technikerin in einer Firma, die medizinisches Material produziert. Sie ist glücklich, als sie diese gute Nachricht ihrer Mutter mitteilen kann. Mit ihr steht sie in regelmässigem telefonischen Kontakt. Die Mutter hat sie stets ermuntert und ist natürlich stolz auf sie.

Ihre berufliche Laufbahn grenze an ein "Wunder", behauptet Hiba heute. Dies geht so weit, dass sie von ihren Landsleuten in der Schweiz telefonisch bestürmt wird mit Fragen nach ihrem persönlichen Erfolg, während andere nicht aus einer Situation herausfinden, die ihnen unlösbar erscheint. Sie beginnt, ihren Landsleuten 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 jene, in der sie sich selbst befunden hat: Hiba konnte auf ihre Sozialarbeiterin zählen, auf den Verantwortlichen der CASPO-Klassen, die Lehrpersonen, die Ärzte, die freiwilligen Helferinnen. Sie hingegen hätten niemanden, der ihnen Orientierung und Hilfe bieten könne. 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 Struktur hat ihr schnell den Weg in die Selbstständigkeit geebnet. Das Jugendamt hat sie zu 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 für Somalierinnen und Somalier gründet, der ihnen Landsleuten bei der Integration behilflich ist. Anfang 2012 absolviert Hiba zudem eine Weiterbildung, um Workshops leiten zu können und Ausbilderin zu werden.

Welches ist ihre nächste Etappe? Die Einbürgerung wird der Abschluss ihres Wegs als Migrantin sein.

Kommentar

Dieses Porträt unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass Hiba kein Kind von Migranten war. Vielmehr kam sie unbegleitet und minderjährig in die Schweiz. 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.

²¹ Der südliche Teil von Somalia war zwischen 1889 und 1941 eine italienische Kolonie. Die Hauptstadt war Mogadischu.

Das starke Sozialkapital, das Hiba seit ihrer Ankunft in der Schweiz von Nutzen war, zeigt, wie wichtig dieses für den privaten und beruflichen Werdegang eines Migrantenkindes ist. Als unbegleitete und minderjährige Jugendliche erfuhr sie wenig Zuwendung von den Geschwistern. Hiba brauchte die Unterstützung und die Verfügbarkeit von institutionellen Betreuungspersonen, da diese ihre Familie und ihre Gemeinschaft ersetzten. Sie hat eine proaktive Motivation bewiesen, die es ihr erlaubte, alle Hindernisse, die sich ihr als Asylbewerberin und dann als anerkannter Flüchtling stellten, zu bewältigen. Ausserdem hat sie eine Resilienz entwickelt, durch die sie ihre soziale Mobilität Schritt für Schritt erweitern konnte.

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

Mirnes Dervišević 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 Dervišević 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 in der Schweiz eher schwierigen Anfangsbedingungen 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 sich für eine postobligatorische Ausbildung entscheiden muss, wählt er wie fast alle seine Freunde, die mehrheitlich italienischer, spanischer oder portugiesischer Herkunft sind und miteinander Deutsch sprechen, eine Lehre. 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, ein Berufswunsch, den seine Eltern unterstützen, muss er nach einem "Katastrophenjahr", in dem er vergeblich eine Lehrstelle suchte, von seinem Wunschberuf Abschied nehmen und sich neu orientieren. Mirnes begreift, dass sein ausländisch klingender Name bei seinen Bewerbungsbemühungen eine Hürde darstellt, obschon er seit dem sechzehnten Altersjahr Schweizer Bürger ist. Er stösst auf unsichtbare Hindernisse, während andere Kollegen mit gleichen oder weniger guten Noten 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. Mirnes' Entscheid stösst daher verständlicherweise nicht auf grosse Begeisterung: Die Berufe in diesem Sektor sind anstrengend, die Saläre sind tief. Trotzdem akzeptieren die Eltern die Wahl ihres Sohnes und unterstützen ihn bei der Lehrstellensuche.

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 teilzunehmen. Dort erreicht er 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 bezüglich seiner Fähigkeiten haben, letztlich sehr wichtig und auch wesentlich für seine Entscheidung, weiterzumachen. Die Meinung der Lehrpersonen stösst bei seinem Lehrmeister auf Opposition. Dieser rät ihm, mit der Berufsarbeit zu beginnen und seine Zweitausbildung auf später zu verschieben, da die Schule, die er besuchen möchte, ebenso anspruchsvoll wie teuer ist. Diese Entmutigung führt bei Mirnes zu einem erneuten Aufflackern seiner Motivation. Als er sich entschieden hat, beschliesst er ohne Zuhilfenahme, seine Ausbildung fortzuführen. Die Eltern sind sehr froh über dieses Vorgehen und unterstützen ihn dabei.

Ein Freund, der jene Schule besucht, 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 für den Zugang zur Lehre für junge Migrantinnen und Migranten einsetzen. Zurzeit ist er 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 war das starke Sozialkapital bestimmend auf seinem Lebensweg: 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 entgegen der Meinung anderer Autoritätspersonen, die ihn eher entmutigen wollen: Das Vertrauen, das ihm sein Lehrer entgegenbringt, beeinflusst sein Selbstwertgefühl positiv. Dieses Porträt zeigt, wie verschiedenartige Personen aus dem Umfeld des Jugendlichen Unterstützung geleistet haben. Trotz der von ihm empfundenen Diskriminierung während der Lehrstellensuche hat diese Unterstützung ihm 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 erschwert hat und dass es für ihn schwieriger war als für andere Kinder gleichen Alters. Dennoch konnten die in diesem Kontext aufgetretenen anfänglichen Hindernisse überwunden werden, weil Mirnes die (Vor-)Schule zur gleichen Zeit wie seine schweizerischen Schulkameradinnen und -kameraden begonnen hat und während seiner ganzen Laufbahn von der Unterstützung durch seine Nächsten profitieren konnte.

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	Gymnasiale Maturitätsschule 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 ins 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 nach seiner erstgeborenen Schwester der Zweitgeborene – 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 zu anderen Kindern. Nach der Selektion am Ende der Primarschule wechselt er in eine Sekundarklasse mit Grundansprüchen. Dort lernt er einen Lehrer kennen, der fortan seine wichtigste Stütze 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 Polymechaniker, 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 gymnasialen Maturitätsschule, 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 geleistet hätte, freuten sie sich 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 am Gymnasium 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 bestanden Prüfung in Chemie lässt sich Adnan nicht entmutigen – er versucht es ein zweites Mal und hat diesmal 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 erachtet Adnan nicht als Berufung, sondern eher als ein Aufeinanderfolgen guter Chancen, die sich ihm geboten haben: Zuerst seine Zulassung zum Gymnasium, dann jene zur

Pädagogischen Hochschule sowie den Erhalt eines Stipendiums, das ihm ermöglichte, während der Sommermonate nicht mehr 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 einem Zufall zuzuschreiben, dass Adnan die Laufbahn als Lehrer antritt. Er kann sich nicht vorstellen, beispielsweise 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 statt dem Leistungsdenken den Vorzug zu geben, Beziehungen zu knüpfen und Wissen zu vermitteln. Für ihn ist wichtig, dass ein Kind mit Lust und Freude zur Schule geht und dass es etwas aus seinem Leben macht. Um das zu erreichen, muss es verstanden, unterstützt und ermutigt werden, was nach Adnans Meinung längst nicht immer der Fall ist.

Obwohl er selbst oft unter Diskriminierung gelitten hat, denkt Adnan, dass ein Kind mit Migrationshintergrund zahlreiche Vorteile hat, unter anderem seine Zweisprachigkeit. Seit seiner Kindheit ist Deutsch die Verkehrssprache mit seinen Geschwistern und Freunden, unabhängig von deren Nationalitäten. Albanisch wird ausschliesslich mit den Eltern oder im grösseren Familienkreis gesprochen. Die Fähigkeit, zwei Sprachen zu beherrschen, erlaubt es Adnan, verschiedene Lerntechniken zu erwerben, mehrere Kulturen kennenzulernen, einen kritischen Geist zu entwickeln und davon zu profitieren, mit verschiedenen Umfeldern umgehen zu können.

Für ihn hatten diese Faktoren einen positiven Einfluss auf seine Schul- und Berufslaufbahn. Natürlich gab es auch negative Begleiterscheinungen: Einige Personen zeigten 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). Diesen Status haben seine Eltern nie erreicht. Seit etwa dreissig Jahren haben sie eine B-Aufenthaltserlaubnis, die jedes Jahr erneuert werden muss.

Seit 2008 ist Adnan Primarlehrer und absolviert zurzeit an der Pädagogischen Hochschule seines Kantons eine Weiterbildung 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 Sympathie und Vertrauen in grossem Mass entgegengebracht. Genau dies brauchte er, um in seinen Anstrengungen nicht nachzulassen und um den zahlreichen diskriminierenden Situationen die Stirn zu bieten. 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, Sekundarlehrer zu werden.

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

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

Marta Macedo ist in der Schweiz geboren. Ihre portugiesischen Eltern sind 1977 als Saisonniers in die Schweiz gekommen. Als Marta drei Monate alt ist, wird sie ihrer Patentante in Portugal anvertraut, weil die Eltern sie wegen ihres Aufenthaltsstatus²² 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 leben 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. Diese Leidenschaft für Bücher hilft ihr sehr, ihre Deutschkompetenzen zu entwickeln und ihren Wortschatz zu bereichern. Selbst wenn sie mit den Eltern und mit erwachsenen Familienmitgliedern in ihrer 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 gab es schon in den 1980er-Jahren. Mit Blick darauf sagte man stets zu Marta: "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, um die Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I aufzuteilen, sagt ihr die Lehrerin, dass sie das Potenzial habe, 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 die Worte der Lehrerin eine positive Botschaft enthalten und dass die Lehrerin an sie glaubt. Marta hat auch selbst Vertrauen in ihre Fähigkeiten. Sie 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 dem 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, erhält sie finanzielle Unterstützung von ihren Eltern, die damit auch klar machen, dass sie hinter der Entscheidung ihrer Tochter stehen. Von frühester Kindheit an haben die Eltern und besonders ihr Vater sie ermutigt, so weit wie möglich zu gehen, jedoch ohne sie jemals zu irgendetwas zu zwingen. Aufgrund ihrer kurzen vierjährigen Primarschulzeit konnten Martas Eltern nur

²² Der Saisonnierstatus ermöglichte, neun Monate pro Jahr in der Schweiz zu arbeiten. Mit der Inkraftsetzung des Personenfreizügigkeitsabkommens Schweiz–EU wurde der Saisonnieraussweis im Jahre 2002 abgeschafft.

helfen, indem sie ihre Tochter dazu anhielten, die sich ihr bietenden Möglichkeiten, die sie selbst nie hatten, zu nutzen. Bei allfälligen Problemen bei den Hausaufgaben konnte Marta auf ihren älteren Bruder, manchmal auch auf ihre Klassenkameradinnen und -kameraden zählen.

Mit vierundzwanzig Jahren beginnt Marta ein Übergangsjahr (Passerelle), das sie zum Besuch einer Lehrerbildungsinstitution befähigt. Während dieses Jahres geht sie einer Arbeit nach und studiert gleichzeitig. Im Folgejahr beginnt sie die 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, Unverständnisse 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 präsidiert die Arbeitsgruppe für Migrationsfragen in ihrer Stadt.

Kommentar

Martas Porträt rückt die Wichtigkeit des Sozialkapitals und der sprachlichen Sozialisierung ins Blickfeld. Einerseits wurde Marta von verschiedenen Personen unterstützt: Den Eltern, die sie moralisch ermutigt und ihr finanziell geholfen haben, dem älteren Bruder, auf den sie bei schulischen Schwierigkeiten zählen konnte und ihren Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere von ihrer Primarschullehrerin, die immer an sie glaubte. Andererseits spielt die praktizierte alltägliche Zweisprachigkeit – Marta verwendet die Herkunftssprache mit erwachsenen Familienmitgliedern und Deutsch mit Cousins und ihrem Bruder – eine entscheidende und positive Rolle bezüglich ihrer sprachlichen Kompetenzen. Das Praktizieren der deutschen Schulsprache auch ausserhalb des schulischen Rahmens trug zweifellos zu den guten Ergebnissen bei.

3.7 Fazit

Die sechs Porträts zeigen nur einen kleinen Ausschnitt aus der Situation junger Menschen, die aus bescheidenen Verhältnissen stammen. Teils im Ausland geboren, haben sie alle ihre langfristigen Ausbildungsprojekte 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 sind dankbar für die erhaltene Unterstützung und empfinden eine Verpflichtung ihren Lehrerinnen und Lehrern gegenüber, die sie durch ihre Förderung und das in sie gesetzte Vertrauen dazu befähigten, Hindernisse, Sorgen und Schikanen auf ihrem Weg zu überwinden.

Es sind ganz gewöhnliche "Heldinnen" und "Helden", die ihren Zeitgenossinnen und Zeitgenossen heute auf 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 stehen stellvertretend für viele ihrer Freunde und Kameraden, die sich gleichermassen still und leise ihren Platz in der Gesellschaft erobert haben.

Es ist an der Zeit, wahrzunehmen, dass die Häufung dieser individuellen Laufbahnen nunmehr für Migrantengruppen aus "fernen Landen" eine kollektive Bedeutung erlangt hat. Nichtsdestotrotz wird das Schreckgespenst der Gefahr einer unmöglichen Integration weiterhin heraufbeschworen.

4 Modelle

Das Engagement verschiedener, oft privater Akteure zur Förderung einer hohen Qualifikation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gründet auf zwei Argumentationslinien: Zum einen auf einer humanistischen Werthaltung und zum anderen auf einer langfristigen Vision von Einwanderungsgesellschaften und deren längerfristigen Interessen. Diese Sichtweisen schliessen sich nicht aus, aber die eine oder andere kann vorherrschend sein.

Das Ziel der Chancengerechtigkeit bildet die Basis von Modellen, die einen hohen Anteil an Freiwilligenarbeit vorsehen. 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 können,²³ damit diese letztlich zu einer grösseren Gemeinschaftsfähigkeit in einer offenen und pluralistischen Gesellschaft führen.

Andere Projekte sehen ihre Berechtigung in der Bewusstwerdung langfristiger Entwicklungen im Einwanderungsland und wohlbegründeter Interessen dieses Landes. Einige Stiftungen (insbesondere in Deutschland), die 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, das in vielen 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 den Akteuren, die sich für eine langfristige Sicht auf den Bedarf des Landes stark machen, begründen einige ihr Engagement mit der Notwendigkeit, innerhalb der gesellschaftlichen Minderheiten eine Elite etablieren zu wollen, die ihre Interessen selbst vertreten und sich in die Dynamik des demokratischen Prozesses des Landes einbringen kann.

Wir werden einige in der Schweiz und in 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 richtet sich ausschliesslich an junge Menschen mit Migrationshintergrund und an deren Familien. Das Projekt unterstützt Jugendliche, die ihren Mut und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen wollen, beim Übertritt von der obligatorischen Schule in eine zur Maturität führende Schule. 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. ChagALL ist ein Akronym für die Bezeichnung "Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn".

²³ 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?

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, nach der obligatorischen Schule eine qualifizierte Ausbildung in Angriff zu nehmen. Das Gymnasium möchte damit über die obligatorische Schulbildung hinaus schulisch begabte junge Menschen ohne entsprechende finanzielle Mittel darin unterstützen, eine prestigeträchtige Laufbahn zu absolvieren. 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 Jugendlichen, welche die Eintrittsbedingungen für das Programm erfüllen, konkrete Hilfe an. Diese besteht aus einer persönlich auf die Jugendlichen zugeschnittenen Unterstützung während ihrer Freizeit. Damit soll ihnen ein erfolgreicher Übertritt auf eine zur Maturität führende Schule (gymnasiale Maturität, Berufsmaturität oder Fachmaturität) ermöglicht werden. 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 Fähigkeit der jungen Menschen, ihre eigenen Lernprozesse zu strukturieren, und begleitet sie im Bereich der 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 aufrechterhalten. Eine Evaluation der summativen Wirkung und des formativen Prozesses legt systematisch Rechenschaft über die Interventionsmodalitäten und die erreichten Ziele ab (Moser und Berger 2011).

2011/2012 fördert das Programm ChagALL zum vierten Mal zwölf junge Menschen aus elf Nationen. 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 der gängigen Praxis entspricht, stellt sie in der Schweiz einen Ausnahmefall dar.

Das Programm zeichnet sich durch den Willen zur Förderung der Chancengleichheit aus. Indem es Jugendlichen den Zugang zur gymnasialen Laufbahn oder zur Berufsmaturität ermöglicht, ist ChagALL ein lokales Beispiel für die Unterstützung und Förderung junger Menschen mit Migrationshintergrund durch die Mobilisierung der Zivilgesellschaft.

Weitere Informationen:

- <http://www.unterstrass.edu/projekte/chagall> (Stand 4.11.2013)
- http://www.unterstrass.edu/presse/erfolgreiches_foerderprogramm_fuer_migranten_chagall (Stand 4.11.2013)
- <http://www.videoportal.sf.tv/video?id=63f1cbc5-b50a-49dd-aaf3-057d091b3d91> (Stand 4.11.2013)

4.2 beraber in Basel

Im Jahr 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 Jugendlicher mit Migrationshintergrund möchten sie ihre noch nicht lange hinter ihnen liegenden Erfahrungen als glänzende Schülerinnen und Schüler teilen. Als Mentorinnen und Mentoren können sie jungen Menschen helfen, schwierige Übergänge in ihrer schulischen Laufbahn zu bewältigen 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. Letztere sind im Stand, Eltern bei der Begleitung der Schullaufbahn ihrer Kinder in der Schweiz eine Orientierungshilfe zu geben. Die Studierende-Lehrpersonen erhalten eine Vergütung für den erteilten Unterricht und die Programmkoordination, arbeiten aber bei allen anderen Aufgaben, die mit der erfolgreichen Durchführung des Programms zusammenhängen, auf freiwilliger Basis. 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. Die Initianten erhielten zahlreiche Ehrungen und Preise, die sie zur Fortführung ihres gesellschaftlichen Engagements ermutigen: den Integrationspreis der Stadt Basel, den Orange Award (ein von der Unicef und Orange verliehener Preis), die Auszeichnung der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern sowie den Schappo-Preis des Kantons Basel-Stadt. Diese Anerkennungen ermöglichten die Entwicklung und Implementierung des Projekts auch in anderen Städten. 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 studierende Lehrpersonen mit Migrationshintergrund wurden rekrutiert. Der Preis der Stadt Bern zeigt die öffentliche Anerkennung dieses Engagements, das junge Menschen mit Migrationshintergrund und die Migrationsgesellschaft als Ganzes zu Gunsten des Gemeinwohls an den Tag legen. "beraber" ist somit ein gutes Beispiel für ein Engagement der Zivilgesellschaft, das mit institutioneller Unterstützung effizient funktioniert und längerfristig gesichert ist.

Weitere Informationen:

- <http://www.beraber.ch/de/beraber-basel> (Stand 4.11.2013)
- <http://drs.srf.ch/www/de/drs/nachrichten/regional/bern-freiburg-wallis/210835.unterrichten-fuer-eine-bessere-integration.html> (Stand 4.11.2013)

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 Lernenden sind, konnten sie zu Vertrauenspersonen werden. Die Coaches erhalten bei ihrer Arbeit Unterstützung durch eine Koordinatorin oder einen Koordinator, die/der auch eine Rolle als Mediator zwischen der Schule, den Lehrpersonen und den Mentorinnen und Mentoren einnimmt.

Die Schule erweiterte ihr Angebot um zwei zusätzliche Typen von Ansprechpartnern, nämlich die Mentoren und die Koordinatoren. Geraten Jugendliche in schwierige Situationen, können diese eingreifen, um die Spannungen abzubauen. Die Coaches werden von der Schulpflege als legitime Gesprächspartner anerkannt. Die Lehrpersonen finden in der Koordinatorin eine Kollegin, die sie dank ihrer 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 am Projekt beteiligten Jugendlichen innerhalb von fünf Jahren;

Crul und Kraal 2004). Der Erfolg widerspiegelt sich ebenfalls in der abnehmenden Anzahl von Jugendlichen, welche keine postobligatorische Ausbildung absolvieren. Dank dieser Massnahmen ist es den Schulen gelungen, einen Kontakt zu jungen Menschen zu etablieren, der ihnen bis anhin verwehrt geblieben war. Die positiven Auswirkungen konkretisieren sich in der Möglichkeit, einen differenzierten Zugang zu Jugendlichen in Schwierigkeiten zu haben. Negative Einflüsse von *Peer-Groups* können in Schach gehalten werden und beim Auftauchen von stereotypen Vorurteilen bei den Lehrpersonen wird effizientes Handeln ermöglicht.

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

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 der Verringerung der Anzahl auswegloser Situationen sowie der Verbesserung des Schulklimas resultiert (Neumann und Schneider 2011). Das Den-Haager-Projekt, 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 (Stand 4.11.2013)
- <http://www.onderwijsraad.nl/actueel/lustrum/l-factor/projecten/begeleiding/19-marokkaans-coachingproject/item2710> (Stand 4.11.2013)

4.4 Cosmicus – Stichting Witte Tulp in den Niederlanden

Der Verein Cosmicus ist eine der grössten Organisationen, die von Studierenden mit Migrationshintergrund, und zwar von solchen aller niederländischen Universitäten, gegründet wurde (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"), veranlasste den Verein im Jahre 1997 dazu, ein Hilfesystem zugunsten benachteiligter Jugendlicher vor allem türkischer Herkunft aufzubauen.

Studien zeigen die Wichtigkeit der Geschwister-Reihenfolge für den Schulerfolg: Auch wenn die Ältesten im Einwanderungsland geboren sind, weisen sie 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 den Jüngeren eine effiziente Unterstützung. Durch ihr Engagement nehmen die Älteren gegenüber den Jüngeren eine Vorbildfunktion ein (Crul 2002a).

Ausgehend von dieser Feststellung wurde das Mentoring-Programm "Weisse Tulpe" gestartet.²⁴ 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 von Jugendlichen, die selbst am Programm

²⁴ 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 im Blumenanbau; die Türkei ist das Herkunftsland der Tulpe und ihres Namens.

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, in Anspruch genommen wird.

Neben dem Mentoring, das von jungen Menschen vergleichbarer Herkunft wie auch von den 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: Es gibt den Medienclub, den Wissenschaftsclub, den Kunst- und Kulturclub, den Roboterclub oder den Schachclub. Das Projekt erhielt 2004 den Prinzessin-Máxima-Preis als Anerkennung für seinen Beitrag zugunsten der niederländischen Gesellschaft.

Weitere Informationen:

- <http://www.cosmicus.nl> (Stand 4.11.2013)

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

Vom niederländischen Vorbild des *Student mentoring* beeinflusst und hanseatischen Verhältnissen angepasst, führt Verikom²⁵ von 2004 bis 2006 das Pilotprojekt "Kendi" durch, dessen Ziel es ist, jungen Menschen vornehmlich türkischer Herkunft²⁶ 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 Interaktion mit den Schulen fördern. Bei den Projektverantwortlichen handelt es sich um eine Gruppe von etwa zwanzig 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 von den Eltern und der Stadt Hamburg finanziert wird. Darüber hinaus 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 -alternativen ihrer Kinder.

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

Der Erfolg des Pilotprojekts Kendi gab Verikom den Anstoss, die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen auf weitere Schulen und Stadtquartiere auszudehnen und auch russische, arabische, polnische und afghanische Mentorinnen und Mentoren miteinzubeziehen. Das Projekt "Junge Vorbilder" startete 2007. Ausgehend von der Konzeption und der Funktionsweise von Kendi setzt dieses Projekt auf drei Förderdimensionen: die soziale und emotionale Begleitung, *Tutoring* in verschiedenen Fach-

²⁵ Verbund für interkulturelle Kommunikation und Bildung e.V., <http://www.verikom.de> (Stand 4.11.2013).

²⁶ <http://www.verikom.de/projekte/abgeschlossene-projekte/kendi> (Stand 4.11.2013).

bereichen sowie die Beratung zur schulischen Laufbahn und zu den beruflichen Perspektiven (Akpınar und Değirmenci 2011).

Die Mentorinnen und Mentoren verhalten sich den Jugendlichen gegenüber nicht nur wie "grosse Schwestern" oder "grosse Brüder", sie spielen auch eine wichtige Rolle für die eingewanderten Eltern. Dank ihrer Kenntnisse der Herkunftssprache und ihres vertieften Verständnisses für den Hintergrund der Migrantinnen und Migranten der ersten Generation haben sie einen privilegierten Zugang zu den Eltern. 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 Kindern im Hinblick auf die Bildungsprojekte der Jugendlichen. Portes verweist darauf, dass diese Parallelität einen positiven Einfluss auf die Familiendynamik hat, nicht nur in Bezug auf den Prozess der Inkulturation in die Aufnahmegesellschaft, sondern auch in Hinblick 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 auf den Bildungsprozess ihrer Kinder ein und sind stolzer auf deren Erfolge.

Die Mentorinnen und Mentoren sind ebenfalls eine Zielgruppe des Projekts. Die Gelegenheit, in dieser Rolle mehrere Funktionen auszuüben, beispielsweise als Ausbilderin für künftige Mentoren, als regional Verantwortlicher oder als Koordinatorin eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln und ihr Selbstwertgefühl zu stärken. In der Art und Weise, wie die Mentorinnen und Mentoren das Projekt "an die Hand" genommen haben, wurde es ein exemplarisches Werkzeug des Empowerments für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Bis zum heutigen Tage haben zirka hundertachtzig Mentorinnen und Mentoren die Ausbildung absolviert und arbeiten im Rahmen des Projekts. Das Projekt "Junge Vorbilder" hat zahlreiche Preise erhalten, so 2008 den Preis der Stiftung Körber und 2010 den Hidden Movers Award der Stiftung Deloitte. 2011 – 2012 wird es als eines von zweiundfünfzig ausgezeichneten innovativen Projekten vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Bereich Bildung anerkannt und erhält den Preis der Stiftung Vodafone.²⁷

Weitere Informationen:

- http://www.verikom.de/projekte/junge_vorbilder (Stand 4.11.2013)

4.6 MigraMENTOR: Lehrpersonen mit Migrationshintergrund in Hamburg

In einigen Quartieren Hamburgs übersteigt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund die 30%-Marke, 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, damit Jugendliche, die im Einwanderungsland erfolgreich ihre Schullaufbahn absolviert haben, für den Lehrberuf gewonnen werden können. Die Aktion wird unterstützt von der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius, Hamburg, und vom 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 Schüle-

²⁷ Das Projekt wird gefördert von der Robert-Bosch-Stiftung, der Diakonie Hamburg, der Deutschen Behindertenhilfe – Aktion Mensch e.V., 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 von der Stadt Hamburg.

rinnen 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. Darüber hinaus haben sie eine Funktion als "Brückenbauer" zwischen den Familien und der Schule sowie zwischen Gruppen verschiedener Herkunft.

Das Programm wendet sich an Personen, die sich für eine mögliche berufliche Karriere als Lehrperson interessieren und sich darüber informieren wollen, welche Anforderungen dieser Beruf stellt und welche Chancen er beinhaltet. Es soll auch zur Klärung beitragen, ob die eigenen Fähigkeiten reichen, um die Ausbildung erfolgreich absolvieren zu können. Das Programm besteht hauptsächlich aus einem vier-tägigen 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, die ausdrücklich jungen Menschen mit Migrationshintergrund zukommen (vor allem von privaten Stiftungen).

Programme gleicher Stossrichtung wurden auch in Berlin entwickelt. Dort genießt das MigaMENTOR-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 bei den 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 diese über den Lehrberuf zu orientieren. Abgesehen davon ist die pädagogische Unterstützung in einigen Fachbereichen Bestandteil des Programms, etwa bei den Sozial-, Sprach- und Naturwissenschaften für diejenigen, die eine pädagogische Ausbildung absolvieren (Lehramtsstudierende – 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 junge 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 Stossrichtung.²⁸

Weitere Informationen:

- <http://li.hamburg.de/netzwerk> (Stand 4.11.2013)
- <http://www.migramentor.de> (Stand 4.11.2013)

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 über die ihr angeschlossene START-Stiftung zu bewerben. In Deutschland gibt es zahlreiche, meist private Stiftungen, die Stipendien für Studierende und Doktorierende²⁹ anbieten. START übernimmt die Konzeption dieser

²⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2007): Handlungskonzept „Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“, Düsseldorf.

²⁹ 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.).

Programme, wendet sich jedoch ausschliesslich an Jugendliche mit Migrationshintergrund.³⁰ Das Programm unterstützt sie während ihrer Maturitätsvorbereitung beziehungsweise während jeder anderen Ausbildung, die den Zugang zur Tertiärstufe ermöglicht.

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

Bekanntheit und Legitimität³¹ von START haben zugenommen. In seiner Rede zum 20. Jahrestag der deutschen Wiedervereinigung hat sich der damalige Bundespräsident Christian Wulff mit Blick auf das kontrovers diskutierte Buch von Thilo Sarrazin indirekt auf einen in der Tageszeitung "Die Welt"³² 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, vielmehr sind sie als Bürgerinnen und Bürger ein Potenzial. Bildung und Ausbildung sind der beste Weg zur Integration. Offensichtlich hat diese Botschaft verschiedene Gruppen innerhalb der deutschen Gesellschaft dazu bewegt, am Programm zu partizipieren.

Das Mentoring, das hier auf der Basis des START-Programms zur Förderung eines erleichterten Zugangs zu höheren Ausbildungen von jungen begabten Migrantinnen und Migranten praktiziert wird, kann auch auf anderen Ebenen angewendet werden. Die Stipendiatinnen und Stipendiaten von START beteiligen sich an der Arbeit der Siemens-Stiftung, die sich für den Erwerb sprachlicher Kompetenzen von 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> (Stand 4.11.0213)
- <http://www.start-stipendium.at> (Stand 4.11.2013)

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 räumlich definierte Gebiete, in denen viele unterprivilegierte Personengruppen leben, die 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,

³⁰ Teilnehmen am START-Programm kann ein im Ausland geborener junger Mensch. Ebenso genügt es, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde.

³¹ Das Projekt hat diverse Preise erhalten, u. a. jene des deutschen Bundespräsidenten und des Ministerpräsidenten des Landes Hessen.

³² http://www.start-stiftung.de/fileadmin/website/uploads/files/405_619START-Newsletter_Juli_2011.pdf (Stand 4.11.2013).

im Jahr 2001 Vereinbarungen über prioritäre Bildung ("conventions d'éducation prioritaire" CEP) erarbeitet, die den Maturandinnen und Maturanden ("Lycéens") aus den ZEP-Gebieten einen spezifischen Zugang zu den "Sciences-Po-Studiengängen" (politische Studien) ermöglichen.

Die Ausbildung einer kompetenten Elite, die sich ausschliesslich aufgrund ihrer Leistung herausbildet, ist die Aufgabe der Grandes Ecoles, womit gemäss republikanischer Tradition Frankreichs das Gleichheitsprinzip verwirklicht wird. Anfänglich war das hier beschriebene Programm wegen seiner aus den USA importierten Ideologie der "*positiven Diskriminierung*" umstritten, heute ist es weitgehend akzeptiert. Fast alle Grandes Ecoles haben Instrumente erarbeitet, um der sozialen Vielfalt gerecht zu werden.³³

In Frankreich ist es schwer vorstellbar, ein speziell auf Migrantenkinder zugeschnittenes Programm zu implementieren, da diese jungen Menschen dank des *jus soli* französische Staatsbürgerinnen und -bürger sind und das Gleichheitsprinzip jede "ethnische" Fokussierung verbietet. Entsprechend spricht man bei den anvisierten Projekten davon, dass unterprivilegierte Schichten in einem räumlich definierten Gebiet angesprochen werden sollen. Natürlich befinden sich viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter diesen Menschen. Ein anderes Merkmal der diversen in Frankreich angewendeten Instrumente ist, dass sie von den Hochschulinstitutionen initiiert werden, obwohl die Umsetzung durch die Mobilisierung der Lehrpersonen und Studierenden erfolgt.

Die Programme bestehen aus einem *Tutoring*, das von Gymnasiallehrpersonen in Absprache mit den Dozierenden der Grandes Ecoles durchgeführt wird. Dieses spezifische Engagement ermöglicht 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:³⁴ 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 noch längst nicht erreicht. Dank der Vereinbarungen über prioritäre Bildung (CEP) haben die Studierenden aus den Banlieues hinter dem Pariser Boulevard périphérique jedoch frische Luft in die Hochschule gebracht.³⁵

4.9 Schlussfolgerungen zu den Modellen

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

³³ Die Ecole polytechnique hat den Verein Tremplin gegründet (<http://www.association-tremplin.org>, Stand 4.11.2013). 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>, Stand 4.11.2013). 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.fr>, Stand: 4.11.2013). 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>, Stand 4.11.2013). 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.

³⁴ http://www.sciencespo.fr/sites/default/files/CEP_Etude_VTiberj_final.pdf (Stand 4.11.2013).

³⁵ <http://www.liberation.fr/societe/01012358366-sciences-po-c-est-encore-loin-le-periph> (Stand 4.11.2013).

Ein typisches Element der Modelle besteht darin, dass sie auf dem Engagement von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gründen. Nachdem diese 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 mit den ernüchternden Bedingungen der Freiwilligenarbeit, die meist nur von kurzer Dauer ist. Erfolgreiche Projekte, angestossen durch privates Engagement, werden von der Zivilgesellschaft aufgenommen und von dieser unterstützt, insbesondere von privaten Stiftungen, manchmal auch von lokalen Behörden (z. B. via Ausbildungsfinanzierung für Mentorinnen und Mentoren oder Bevorschussung der Studiengebühren). Dieser Support 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 zu sein, die individuellen Anstrengungen der Jugendlichen zu unterstützen, um so zur Heranbildung einer Spitzengruppe unter den Kindern mit Migrationshintergrund beizutragen. Diese sollte imstande sein, an der sozialen Integration ihrer Gemeinschaft und am Zusammenhalt der Gesellschaft, in der sie lebt, gestaltend mitzuwirken.

5 Allgemeines Fazit

Der Ansatz dieses Grundlagenberichts besteht darin, die Lage junger Menschen mit Migrationshintergrund exemplarisch darzustellen. 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 der sozioökonomische Faktor die Variabilität der schulischen Leistungen zwischen einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht gänzlich. Aufgrund dieser empirischen Feststellung erscheint es unerlässlich, Massnahmen zu treffen, die spezifisch auf Letztere ausgerichtet sind, um mehr 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, ersetzt jedoch andere mögliche Interventionen nicht.

Zum Schluss des Grundlagenberichts seien nochmals einige Handlungsansätze erwähnt. Gemäss unserer Analyse der Fachliteratur sollte in das Sozialkapital investiert werden. Verschiedene Organe der EDK beschäftigten sich bereits mit diesem Thema und mit der Frage nach der Rolle der Kommunikation zwischen der Schule bzw. dem Ausbildungsplatz und den Eltern mit Migrationshintergrund.

Im Hinblick auf die zentrale Rolle, die Lehrpersonen für die erfolgreiche Laufbahn der jungen Interviewten spielten, und in Anbetracht der grossen Bedeutung, welche die Jugendlichen ihren positiven Vorbildern bei der Suche nach Orientierung einräumen, scheint eine Weiterentwicklung dieser fachlich versierten Leitfiguren erfolgversprechend. Dabei kann von der Vielfalt innerhalb der Migrationsgemeinschaften profitiert werden, in denen immer mehr Jugendliche auf eine erfolgreiche Bildungslaufbahn zurückblicken. Die Art und Weise 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, die eine ausgeprägte Sensibilität für die Vermittlungsaufgaben gegenüber Eltern mitbringen, aber auch für die Wichtigkeit, Kinder mit Migrationshintergrund sozial und beruflich zu fördern.

6 Bibliographie

- Akpınar, Deniz; 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 und Jens Schneider (Hg.), *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; Victor Nee (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Baum, Sandy; 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; 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. (Hg.), *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: 3–6.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (1970). *La reproduction*. Paris: Éditions de Minuit.
- Boyd, Monica; 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 und Perlman Joel (Hg.), *Immigrants, schooling and social mobility. Does culture make a difference?* London: McMillan.
- Crul, Maurice (2000b). *De Sleutel tot Success*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, Maurice (2002). «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*. Internet: <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?id=592> (Stand: 4.11.2013).
- Crul, Maurice (2007b). «Student mentoring among migrant youth. A promising instrument.» International Conference "Education, diversity and excellence", Upplands Väsby, 26.–28. Januar 2007.
- Crul, Maurice; Karen Kraal (2004). *Evaluatie Landelijk Ondersteuningsprogramma mentoring*. Amsterdam: IMES.
- Crul, Maurice; 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; Jens Schneider; Frans Jelle (Hg.). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, Maurice; Hans Vermeulen (2003). «The Second Generation in Europe. Introduction to the special issue.» *International Migration Review* 37(4): 965–986.
- Cyrlunik, Boris; 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; 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; Barbara Fouquet-Chauprade (2009). «Systèmes éducatifs et inégalités scolaires en Suisse. Une analyse de l'enquête PISA 2003.» *Université de Genève, GGAP, Working Paper, Oktober 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; Denise Efonayi-Mäder (2008). «Questions d'éducation dans les familles migrantes.» In: COFF (Hg.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 48–67.
- Fibbi, Rosita; 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; Philippe Wanner (2005). «Processus de naturalisation et caractéristiques socio-économiques des jeunes issus de la migration.» In: OFS (Hg.), *L'intégration des populations issues de l'immigration en Suisse: personnes naturalisés et deuxième génération*. Neuchâtel: Office fédéral de statistique: 57 ff.
- Fibbi, Rosita; 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.
- Fuligni, 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; 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; 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 Rethon; 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, Franz E. und Andreas Helmke (Hg.), *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; Barbara E. Stalder (2006). «Does the Swiss VET System encourage inequity?» *European Research Network on Transitions in Youth. Marseille, 7.–9. September 2006*.
- Hupka, Sandra; 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 (Hg.), *Le genre en vue. Les filles et les jeunes femmes face à la formation : pistes et tendances*. Lausanne: ASOSP: 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. (Hg.), *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; Jennifer Thompson (2003). «Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment.» *Annual Review of Sociology* 29: 417–442.
- 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; 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, Universität Basel.
- Kiziak, Tanja; Vera Kreuter; 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 und Michael Fingerle (Hg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt: 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. Internet: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/heilpaedagogik_online_0210.pdf (Stand 4.11.2013).
- Levels, Mark; 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; Gerbert Kraaykamp (2008). «Immigrant children's educational achievement in western countries: origin, destination, and community effects on mathematical performance.» *American Sociological Review* 73: 835–853.
- Liebig, Thomas; Sebastian Kohls; 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. Dissertation: Universität Genf.
- Meunier, Muriel (2011). «Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland.» *Economics of Education Review* 30(1): 16–38.
- Mey, Eva; Miriam Rorato; Peter Voll (2005). «Die soziale Stellung der zweiten Generation. Analysen zur schulischen und beruflichen Integration der zweiten Ausländergeneration.» In: OFS (Hg.), *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.» In: BFS und TREE (Hg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuenburg: BFS.
- Moret, Joëlle; 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; 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 (Hg.), *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; Claudia Ermet (2008). «Les relations école-famille.» In: COFF (Hg.), *Familles, Education, Formation*. Berne: 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; Jens Schneider (2011). «Mentoring Projekte: Einschätzung der Forschungslage.» In: Neumann, Ursula und Jens Schneider (Hg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann: 220–231.
- OECD (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). «Les migrants hautement qualifiés en Suisse.» In: *Migrants et marché du travail. Compétences et insertion professionnelle des personnes d'origine étrangère en Suisse*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population: 71–110.
- 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. Internet: http://www.unige.ch/fapse/satie/Publications/55b_2006_Quels-changements.pdf (Stand 4.11.2013)

- Portes, Alejandro; Ruben Rumbaut (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles and New York: University of California Press.
- Portes, Alejandro; 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; 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; 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.
- Ravecca, Andrea (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Reitz, Jeffrey G. (1998). *The Warmth of the Welcome. The social Causes of Economic Success for Immigrants in Different Nations and Cities*. Boulder: Westview Press.
- Reitz, Jeffrey G. (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. und James F. Hollifield (Hg.), *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.
- Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung SAKE (2010). Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Silberman, Roxane; Richard Alba; 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; 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 (Hg.), *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; Heidi Simoni (2008). «Education et formation précoces.» In: COFF (Hg.), *Familles, Education, Formation*. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales: 22–33.

- Warner, W.L.; 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; 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; Litt Woon Long (1999). «Why Islam is like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States.» *Politics and Society* 27: 5–38.

Anhang

Die Tagungsteilnehmenden diskutierten den Bildungs- und Berufserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in drei parallel geführten Gruppen. Es wurden folgende Fragen besprochen: Welche Ressourcen bzw. Faktoren sind erfolgversprechend? Welche Massnahmen sind zu ergreifen?

Zusammenfassung der Gruppendiskussionen

1. Welche Ressourcen bzw. Faktoren führen zum Bildungs- und Berufserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Familiäres Umfeld: Das familiäre Umfeld, die Unterstützung durch Väter und Mütter³⁶ sowie durch ältere Geschwister, ist ein entscheidender Faktor. Viele Eltern sind dafür auf Informationen von der Schule und auf deren Unterstützung angewiesen: Informationen über das Schulsystem, über ihre Rechte und Pflichten und über die Möglichkeiten, die Interessen ihrer Kinder zu vertreten. Damit gewährleistet ist, dass diese Informationen verstanden werden, ist in gewissen Fällen der Einbezug von interkulturellen Dolmetscherinnen und Dolmetschern³⁷ unverzichtbar.

Peers: Ausserfamiliäre Bezugsgruppen unter mehr oder weniger Gleichaltrigen sind für Kinder und Jugendliche ebenfalls wichtig und können – informell oder formell (z. B. im Rahmen eines Mentorings oder eines Coachings) – die Rolle älterer Geschwister als positive Vorbilder übernehmen.

Lehrpersonen: Einzelne Lehrpersonen können einen entscheidenden Einfluss haben, wenn sie an ein Kind glauben und es unterstützen. Die Aufgabe der Lehrpersonen beschränkt sich aber nicht auf die Unterstützung der Kinder, sondern umfasst auch die Zusammenarbeit mit den Eltern und deren Beratung. Lehrpersonen und Schule müssen die Eltern als Partner betrachten, für sie zugänglich sein, sie ermutigen, die Eltern untereinander vernetzen. Für solche Aufgaben müssen die Lehrpersonen auch mit den nötigen Zeitressourcen ausgestattet werden.³⁸

Bildungswesen: Erfolge hängen auch von der Qualität und der Struktur des Bildungswesens ab. Nötig ist ein Diversitätsmanagement in Schulen und an Pädagogischen Hochschulen. Dozierende und Lehrpersonen müssen ihr Bewusstsein für Vorurteile und Diskriminierungen wegen Herkunft, Name und sozialem Status³⁹ schärfen. Das gezielte Vermeiden von Diskriminierungen ist Teil einer guten Schulqualität, deren Sicherstellung zu den zentralen Führungsaufgaben einer Schulleitung gehört. Zu überprüfen ist insbesondere auch die Art der Beurteilung der Leistungen und der schulischen Selektion. Wichtig dabei ist, Lernfortschritte zu bewerten und Potenziale zu erkennen. Gefragt sind geeignete Instrumente zur Erkennung und Förderung des Potentials aller Schülerinnen und Schüler. Die Rechte der Eltern bei Selektionsentscheiden sind zu stärken. Durch eine längere obligatorische Vorschul- und Primarstufe gemäss HarmoS-Konkordat erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe I erst nach acht Jahren, was vorteilhaft ist. Ein weiteres Merkmal eines guten Umgangs mit Diversität ist das aktive Pflegen der Mehrsprachigkeit (die Anerkennung individueller Mehrsprachigkeit als Ressource, die Zusammenarbeit

³⁶ Prof. Dr. Margrit Stamm betont den signifikant positiven Einfluss der beiden familiären Merkmale "elterliche Bildungsaspirationen" sowie "familiäre Unterstützung".

³⁷ Weitere Informationen zum interkulturellen Dolmetschen: www.inter-pret.ch (Stand 4.11.2013).

³⁸ Im Integrations-Brücken-Angebot in Zug stehen den Lehrpersonen beispielsweise vier Lektionen pro Woche für individuelle Beratung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zur Verfügung.

³⁹ Siehe beispielsweise Häfeli, Kurt et al. (Hg.) (2005). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich: Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung*. Luzern: Edition SZH/CSPS.

mit den HSK-Lehrpersonen sowie deren Einbezug in Selektionsentscheide). An Schulen sollte ein höherer Anteil an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund arbeiten, denn diese sind Rollenvorbilder für die Schülerinnen und Schüler und können Brücken zu ausländischen Eltern schlagen.

Frühe Bildungs- und Betreuungsangebote: Kinder und damit auch ihre Eltern werden in Angeboten der frühen Förderung an die Institutionen der schulischen Bildung herangeführt. Nicht zuletzt führen die Kontakte, die solche Angebote ermöglichen, insbesondere die Kinder auch an die lokale Sprache heran, welche für sie später ein Schlüsselfaktor für ihren schulischen Erfolg darstellt. Es ist wichtig, dass die Angebote zugänglich sind und auch effektiv genutzt werden und dass das Personal in diesen Institutionen für diese Aufgaben qualifiziert ist.

Berufsberatung und Berufsbildung: In der Berufsbildung zeigen sich Potenziale von mehrsprachigen Jugendlichen, z. B. in der internationalen beruflichen Mobilität oder an Berufsweltmeisterschaften. Potenziale kommen dort oft besser zum Zuge als in der Schule. Die Berufsbildung eröffnet Erfolgswege. Ein Problem ist – wie einige Fallbeispiele zeigen –, wenn die Erwartungen der Jugendlichen und ihrer Eltern von den Lehrpersonen oder der Berufsberatung von vornherein als unrealistisch erachtet und nicht ernst genommen werden. Eine defizitorientierte Einflussnahme durch Schule und Berufsberatung führt dazu, dass einige Jugendliche ihren beruflichen Erfolg nur über lange und anstrengende Umwege erreichen. Deshalb sind auch Berufsberaterinnen und Berufsberater in diesen Fragen besser zu informieren sowie aus- und weiterzubilden. Dasselbe gilt für Verantwortliche für die Berufsbildung in den Unternehmen.

Pädagogische Hochschulen: Die Pädagogischen Hochschulen sollen eine Rolle spielen, indem sie zukünftige Lehrpersonen auf die genannten Aufgaben vorbereiten und Lehrpersonen entsprechend weiterbilden. Die Frage ist, wie Pädagogische Hochschulen Studierende und Lehrpersonen darin unterstützen können, eine offene Haltung und die nötigen professionellen Fähigkeiten zu entwickeln, vor allem auch Lehrpersonen, die in diesen Fragen „indifferent“ scheinen. Wirksam können Kontakte zu Menschen verschiedener Herkunft, Begegnungen, Erfahrungen, auch Studienreisen in Herkunftsländer sein, allerdings wirkt dies alles nur positiv, wenn die Erfahrungen sorgfältig reflektiert werden. Zu vermeiden ist ein Überbetonen der Unterschiede. Solche Lernprozesse sind auch dadurch zu unterstützen, dass Studierende mit Migrationshintergrund zur Ausbildung ermutigt werden und dass Dozierende mit Migrationshintergrund an Pädagogischen Hochschulen tätig sind, so dass die Hochschulen selbst die heterogene Gesellschaft besser abbilden.

Integrationsprojekte: Umstritten ist die Bedeutung von sogenannten Integrationsprojekten (spezifische Projekte für Migrantinnen und Migranten und ihre Kinder). Sie können sich – wenn sie von Vorurteilen und zu niedrigen Erwartungen geprägt sind – kontraproduktiv auswirken. Oft ist es falsch, die Unterschiede zu stark zu betonen und Migrantinnen und Migranten vor allem als spezifische Gruppe zu behandeln. Andererseits sind gezielte Fördermassnahmen wichtig, z. B. Unterricht in Deutsch als Zweitsprache oder Quoten für die Beteiligung von Minderheiten in Elternräten.

Fazit: „So schlecht funktioniert es in der Schweiz nicht“, könnte zusammenfassend geurteilt werden. In internationalen Vergleichen schneidet die Schweiz relativ gut ab, was die Bildung und den Berufserfolg der zweiten Generationen (sog. Secondas und Secondos) betrifft. Kritikpunkte gibt es jedoch immer noch: Die Schweiz agiert nach wie vor defizitorientiert und betreibt zu viel Selektion. Das Bild des problematischen „Migranten- und Arbeiterkindes“ ist nicht mehr zeitgemäss. Ein Einstellungswandel ist angezeigt. Es gibt eine neue Dynamik, die gefördert werden muss: Die zweiten Generationen tendieren heute zum beruflichen Aufstieg und zur Mittelschicht. Neue Einwanderungsgruppen folgen jedoch und werden auch wieder stigmatisiert.

2. Welche Massnahmen sind auf den verschiedenen Ebenen und von den verschiedenen Akteuren zu ergreifen, um den Bildungs- und Berufserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern?

Bildungspolitik und Fachkreise: Sie sollen sensibilisieren, die Erfolgsgeschichten bekannt machen, Schulleitungen, Lehrpersonen und Lehrmeister motivieren. Neben der Sensibilisierung braucht es auch professionelle Werkzeuge und Verfahren (z. B. Testinstrumente und die Qualifizierung zum Umgang mit ihnen). Wichtiger als summative Instrumente sind formative, förderorientierte, welche die Potenziale erkennen lassen. Die vielen laufenden Massnahmen der Schulen, die allen Kindern und nicht nur den „talentierten“ zugutekommen, bleiben wichtig. Sie tragen massgeblich dazu bei, dass das Bildungswesen auf gutem Weg ist. Wichtig ist auch, die Eltern zu erreichen. Dazu sollen sowohl die Schulen wie die Organisationen der Zivilgesellschaft beitragen. Schlüsselpersonen aus den verschiedenen Migrationsgemeinschaften sind sehr hilfreich. Sie sollen vor allem auch die Interessenvertretung und die Rechte der Eltern stärken.

Förderprogramme für begabte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Diese sind zu verbreiten, so z. B. auch die Projekte zur vermehrten Aufnahme von geeigneten Studierenden in die Pädagogischen Hochschulen. Dabei soll darauf geachtet werden, dass keine defizitorientierten Ansätze angewendet werden („die Migrantinnen / die Migranten haben Defizite und brauchen Unterstützung“), und dass die Programme nicht auf Migrantinnen und Migranten beschränkt werden. Kurz vorgestellt wird als weiteres gutes Beispiel nebst ChagALL⁴⁰ das Projekt beraber⁴¹ in dem Hochschulstudierende jüngere Schülerinnen und Schüler im Lernen coachen; das Projekt, ursprünglich in Basel lanciert, ist unterdessen bereits in anderen Schweizer Kantonen am Laufen.

Nichtregierungsorganisation / Organisation der Zivilgesellschaft (Organisationen der Migrationsbevölkerung, Stiftungen, Gewerkschaften etc.): Sie vertreten ihre spezifischen Interessen und bilden eine weitere Kraft neben staatlichen Institutionen und der Politik. Ihre kritischen Stimmen sind – ebenso wie diejenigen internationaler Organisationen (z. B. der OECD) – ernst zu nehmen, weil sie dem oft nur sehr vorsichtig agierenden staatlichen System eine andere Sicht auf allfällige Defizite präsentieren.

Bilder in den Köpfen – und die Sprache: Die Bilder in den Köpfen – und auch die Sprache und ihre Terminologie – müssen sich ändern. Stereotype, fragwürdige Annahmen und Erwartungen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund sind tief verankert, im öffentlichen und medialen Diskurs, aber auch bei den Lehrpersonen und bei Politikerinnen und Politikern. Mithilfe von positiven Diskursen und von Fördermodellen, wie z. B. dem Programm ChagALL, mithilfe von diesem Bericht und den an der CONVEGNO 2012-Tagung präsentierten Film-Porträts⁴² kann und soll ein anderer Diskurs geführt werden. Ein Beispiel dafür ist auch der Blog der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen⁴³, welcher regelmässig entsprechende Medien-Artikel publiziert und diskutiert. Auch Stiftungen legen in den Projekten, die sie unterstützen, grossen Wert auf neue Diskurse und mediale Wirkungen. Dabei sind Personalisierungen von Erfolgen zentral. Die mediale Präsenz von positiven Beispielen ist auch für die Communities wichtig, z. B. für die albanischsprachige Community, in der erfolgreiche junge Leute mit dem negativen Image des Kosovaren, der Schweizer "aufschlitzt" aufräumen konnten⁴⁴. In der Schweiz soll sich die Erkenntnis durchsetzen, dass diese zweite Generation neue Power ins Land bringt. Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation wollen nicht speziell behandelt, sondern für voll genommen werden.

⁴⁰ siehe Kapitel 4.1.

⁴¹ siehe Kapitel 4.2.

⁴² https://www2.unine.ch/sfm/lang/fr_CH/diffusion_des_connaissances?goto=1381235084422 (Stand 4.11.2013).

⁴³ <http://www.ekm.admin.ch/content/ekm/de/home/dokumentation/blog.html> (Stand 4.11.2013).

⁴⁴ 2012 schaltete die Schweizerische Volkspartei ein Inserat mit der Überschrift "Kosovaren schlitzten Schweizer auf!". Siehe auch <http://www.albinfo.ch> (Stand 4.11.2013).