

**„Welche Faktoren beeinflussen den Schul- und
Berufs(miss)erfolg von Kindern und Jugendlichen mit
Migrationshintergrund?“**

Eine theoretische Arbeit über Personen mit Migrationshintergrund im
Bildungssystem

Vertiefungsarbeit zu Standard 4

Eingereicht bei der Pädagogischen Hochschule in Zürich

Betreut durch Herr Kai Felkendorff

Léa Christen
Mühlehalde 4
8032 Zürich

Christina Fehr
Rinkenwingert 9
FL- 9492 Eschen

April 2013

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	2
1. Einleitung und Problemstellung	2
2. Standardbezug.....	4
3. Bedeutung der Untersuchung	5
4. Theorie.....	6
4.1 Definitionen	6
4.1.1 Definition „Migrationshintergrund“	6
4.1.2 Definition „Integration“	6
4.1.3 Definition „Chancengleichheit“	7
4.2 Theoretische Herangehensweisen - Bildungssoziologische Ansätze zur Erklärung von Ungleichheiten in den Bildungslaufbahnen	8
4.2.1 Bourdieus Kapitalarten	8
4.2.2 Die Relevanz des Habitus	9
4.3. Erklärungsansätze nach Heike Diefenbach zur Bildungsbenachteiligung von Migrant*innen und – jugendlichen	11
4.3.1 Die kulturell defizitäre Erklärung	11
4.3.2 Humankapitaltheoretische Erklärung	12
4.3.3 Die Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse	14
4.3.4 Institutionelle Diskriminierung und Selektion.....	15
4.4 Migrations- und Minderheitenstatus	19
4.5 Modell des rationalen Bildungsverhaltens.....	20
4.6 Kritische Reflexion.....	21
5. Forschungsstand.....	23
5.1 Soziale Benachteiligung im historischen Überblick	23
5.2 Faktoren für den Leistungserfolg von Migrant*innen.....	25
5.3 Familiäre und ausserfamiliäre Ressourcen	27
5.4 Merkmale der erfolgreichsten Abgänger.....	28
5.5 Erfolgreiche Migrant*innen im Bildungs- und Berufssystem.....	30
5.6 Wege in die Berufswelt	31
5.7 Wichtige Eigenschaften der Ausbildungsbetriebe mit besonders erfolgreichen Absolventen	32
6. Pädagogische Konsequenzen.....	35
7. Lehrer mit Migrationshintergrund	37
8. Resumée.....	40
9. Fazit	41
10. Literaturverzeichnis	43
11. Abbildungsverzeichnis:.....	48
12. Tabellenverzeichnis:.....	48
13. Internetquellen	48
14. Eigenständigkeitserklärung.....	49

Danksagung

Wir möchten uns bei verschiedenen Personen bedanken, die uns während der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Ein ganz besonderes Dankeschön möchten wir an unseren Betreuer Kai Felkendorff richten, der uns stets mit anregenden Inputs und wertvollen Rückmeldungen zur Hilfe stand.

Weiter möchten wir all denen einen Dank aussagen, die unsere Arbeit gegengelesen haben und uns bei der Entstehung zur Seite standen.

1. Einleitung und Problemstellung

In der vorliegenden Vertiefungsarbeit wird anhand theoretischen Grundlagen untersucht, welche Faktoren benötigt werden, um den Schulerfolg von sozioökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen, positiv beeinflussen. Im Vordergrund dieser Arbeit stehen die Merkmale von Erfolg und Misserfolg von sozioökonomisch Benachteiligten in der Schullaufbahn und wie wir als Lehrperson diese positiv unterstreichen können. Am Anfang der Arbeit werden relevante Definitionen vorgestellt. Anhand von verschiedenen Theorien werden Aspekte sozialen Ungleichheiten und institutionellen Diskriminierung aufgezeigt. Bourdieu (1983) und Diefenbach (2007) werden dabei herauskristallisiert und anhand ihrer Theorien wird aufgezeigt, welche Erklärungen es für die Misserfolge gibt. Bourdieu (1983) legt den Hauptfokus auf das Milieu der Familie und erklärt sich somit den Misserfolg. Diefenbach konzentriert sich zuerst auch auf das Milieu der Familie, bezieht sich aber auch auf die Rolle der Schule und deren Einfluss auf den Erfolg der Jugendlichen. Die Untersuchung der Gründe für die Chancendefizite der Jugendliche mit Migrationshintergrund ist komplex und verwoben. Diese Theorien sind sehr umfangreich, jedoch können wir sie nicht bis ins kleinste Detail abdecken. Aus diesem Grund versuchen wir einen kurzen Überblick über die verschiedenen klassischen Theorien und Ansichten der Ungleichheitsforschung zu schaffen. Unter anderem hat dies damit zu tun, dass es sich um eine ausgesprochen heterogene Gruppe handelt: Personen mit Migrationshintergrund stammen aus verschiedenen Gesellschaften und Kulturen, verfügen über verschiedene Aufenthaltsrechte und halten sich aus unterschiedlichen Gründen und Motiven in der Schweiz auf. Diese verschlungene Ursachengefüge stellt die Forschung schon seit den zwanziger

Jahren auf eine Probe und es ist nicht erstaunlich, dass sie auf unterschiedliche Ergebnisse gestossen ist. Anhand der Mirage-Studie (2012) wird ersichtlich, dass es auch den Umkehrfall gibt, sprich Bildungsferne, die Erfolg im Berufssystem ersichtlich machen. Die Mirage-Studie hatte zum Ziel, Merkmale von leistungsstarken Jugendlichen mit Migrationshintergrund ersichtlich zu machen und den Einfluss von Ausbildungsstätten auf Lernende zu eruieren. Dabei werden Unterschieden zwischen Personen mit Migrationshintergrund und solchen ohne Migrationshintergrund untersucht. Die Studie untersuchte zwischen 2009 und 2012 Männer und Frauen mit und ohne Migrationshintergrund, die im Jahre 2009 ihre berufliche Ausbildung als Leistungserfolgreichste des ganzen Jahrgangs abgeschlossen hatten. Stamm (2011) befragte 153 Betriebe, die Auszubildende mit Migrationshintergrund anleiteten und 283 Ausbildungsstätten, die einheimische Lernende ausbildeten. Die beiden Ausbildungsbetriebsgruppen wurden in verschiedenen Bereichen verglichen. Die Fragebögen wurden von den Lehrmeistern ausgefüllt, welche die Absolventen ausgebildet haben. Die Mirage-Studie ist Schweiz weit die einzige Längsschnittstudie, die Forschungsergebnisse zum Schul- und Berufserfolg von benachteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzeigt. Auf Grund dessen, werden wir uns in der Vertiefungsarbeit nicht nur auf der schulischen Ebene bewegen, sondern auch Ausbildungs- und Berufsstätten thematisieren. Der Fokus der Arbeit soll auf dem Schweizer Bildungssystem beruhen, jedoch gibt es vereinzelte Querbezüge zum Deutschen Bildungssystem. Am Schluss dieser Arbeit nennen wir pädagogische Konsequenzen für unseren zukünftigen Berufsalltag. Als Abschluss der Arbeit werden wir ein Fazit ziehen, welches wir anhand der Theorien und Forschungsergebnissen gewonnen haben.

Anhand der theoretischen Grundlagen werden wir folgende Fragestellung beantworten: „Welche Faktoren beeinflussen den Schul- und Berufs(miss)erfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund?“

2. Standardbezug

Unsere Arbeit weist starke Bezüge zu zwei Standards der PH Zürich auf. Einerseits zu Standard vier, welcher wir oben zitiert haben. In unserer Vertiefungsarbeit thematisieren wir auch eine heterogene Gruppe und deren Chancen in unserem Bildungssystem. Jedoch lassen sich auch Parallelen zu Standard zehn feststellen, welcher sich auf Schule und Gesellschaft bezieht.

Standard 4:

Heterogenität

Die Lehrperson anerkennt die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich sozialer Herkunft, Kultur, Bedingungen des Aufwachsens, Sprache, Gender, Alter und Lernvoraussetzungen. Sie berücksichtigt Heterogenität im Unterricht und im Schulleben und trägt damit zur Chancengerechtigkeit bei. (Standard 4 der Pädagogischen Hochschule)
--

3. Bedeutung der Untersuchung

Migration ist in der Schweiz und in Deutschland, wie auch in vielen anderen Ländern in der Europäischen Union ein grosses Thema. Die Zahl der Immigranten in die Schweiz steigt stetig, abgesehen von den Rezessionsjahren 1975 – 1979 sowie 1983. Die Schweiz wies im Jahr 2008 einen Ausländeranteil von 22,6% auf (vgl. Bundesamt für Statistik, 2010), was im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ein sehr hoher Anteil ist. Des Weiteren wurden rund 1/5 der in der Schweiz wohnhaften Personen im Ausland geboren (vgl. Bundesamt für Statistik, 2002, S. 1). Die Statistik zeigt uns und gibt uns ein Signal, dass einiges in der Bildungspolitik gemacht werden muss, damit alle vor den gleichen Chancen stehen. Jahr für Jahr kommen auf die Bildungspolitik neue Herausforderungen zu, die positiv betrachtet werden sollen, denn ohne Migration würde die Schweiz kaum noch funktionieren. Von diesem Wandel sind besonders junge Menschen betroffen. Dies zeigt der Schweizer Integrationsbericht vom Bundesamt für Migration (2006), denn mehr als 1/3 der in der Schweiz lebenden Jugendlichen weisen einen Migrationshintergrund vor. Diese Zahlen machen uns darauf aufmerksam, dass dieses Thema immer stärker behandelt und diskutiert werden muss. Viele Berichte und Untersuchungen zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund mit Problemen und Vorurteilen behaftet werden und jenseits von Bildung stehen. Spricht man von begabten Kindern und Jugendlichen oder solchen, die viel Potential aufweisen, so ist kaum die Rede von einer Person mit Migrationshintergrund (vgl. Stamm, 2009), obwohl es viele versteckte Talente geben würde, die unbedingt gefördert werden müssen. Diese Förderung soll nicht erst in der Oberstufe beginnen, sondern schon im Kindergarten müssen Programme entworfen werden, die diese Entfaltung zulassen. Ein weiterer Faktor ist, dass es zwar gut ausgebildete Personen mit Migrationshintergrund gibt, jedoch werden diese Potenziale erstmals nicht nachgefragt oder viel zu wenig genutzt (vgl. Stamm 2009, S. 7), da bei einem Bewerbungsverfahren primär inländische Personen genommen werden. Man sollte bereits in der Schule beginnen, von den multikulturellen Aspekten zu profitieren und diese mit grosser Vielfalt einsetzen und aus- und weiterbilden. Diese Vertiefungsarbeit soll darauf aufmerksam machen, dass es Potentiale aus allen Schichten gibt und kristallisiert solche Faktoren heraus, wie solche Talente schon in der Primarschule gefördert werden können, damit sich diese Personen in die Gesellschaft integrieren können.

4. Theorie

4.1 Definitionen

4.1.1 Definition „Migrationshintergrund“

Migrationshintergrund ist ein Begriff der für Personen steht, die alleine oder zusammen mit deren Familie in die Schweiz migriert sind. Wegen ihres sozioökonomischen Status und der kulturellen Herkunft sind sie meistens benachteiligt (vgl. Stamm, 2009b, S. 3f). Das Bundesamt für Statistik verfolgt die Empfehlung der UNO für die Definition. Bei dieser Definition sind Personen mit Migrationshintergrund solche, wessen Eltern im Ausland geboren sind oder da aufgewachsen sind und in die Schweiz immigriert sind. Auch Teil dieser Definition sind Kinder zweiter Migration, d.h., Kinder deren Eltern schon Migrationshintergrund hatten (vgl. Bundesamt für Statistik, 2010). Bei Edelmann (2010) werden Personen mit Migrationshintergrund als solche bezeichnet, die unterschiedlicher Staatsangehörigkeit, Rechtsstaaten, Migrationsmotiven, Familienformen und diverser sozialer und ökonomischer Lagen abstammen (vgl. Edelmann, 2010, S. 205)

4.1.2 Definition „Integration“

Der Begriff Integration kann auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden. In dieser Vertiefungsarbeit geht es hauptsächlich um die Integration in der Schule und anschliessend im Berufsalltag und um die Integration in der Mehrheitengesellschaft. Öztürk (2007) beschreibt zwei verschiedene Theorien der Integration. Einerseits spricht er von der strukturellen Integration und andererseits von der kulturellen Anpassung. Bei der strukturellen Integration geht es um die berufliche Stellung und Ausbildung von Personen. Bei der kulturellen Anpassung hingegen spricht man von der Integration in den Alltag (vgl. Öztürk, 2007, S. 56).

4.1.3 Definition „Chancengleichheit“

Chancengleichheit kann auf zwei unterschiedlichen Ebenen definiert werden. Zum einen gibt es den Ansatz der liberal-demokratischen Ausrichtung und auf der anderen Seite die radikal-demokratische Ansicht. Der liberal-demokratische Ansatz thematisiert die politische und juristische Gleichheit der Personen, hingegen sich der radikal-demokratische Ansatz auf die Gleichheit aller Personen fokussiert. Weitere Punkte des liberal-demokratischen Ansatzes sind, dass alle Personen gleichgestellt sind für qualifizierte Bildungsabschlüsse. Der radikal-demokratische Ansatz möchte die Gleichheit durch solidarisches Handeln erzielen. (vgl. Rolff, 1983, S. 362) Definition durch Prengel:

„Chancengleichheit verwirklichen heisst, jedem Individuum die Chance geben, dass seine genetisch verankerte Potentialität sich durch geeignete Umweltherausforderungen aktualisieren kann. Aktualisierte Leistungsfähigkeit ist dann Basis für Ausbildungserfolg, damit für Berufserfolg, Einkommenschancen und Sozialprestige.“ (Prengel, 2006, S. 23, zit. nach Nummer-Winkler, 1971, S. 122).

4.2 Theoretische Herangehensweisen - Bildungssoziologische Ansätze zur Erklärung von Ungleichheiten in den Bildungslaufbahnen

In diesem Kapitel werden einige grundlegende Ansätze zur Analyse der Struktur sozialer Ungleichheit vorgestellt. Diese Theorien verweisen auf die ungleichen Bildungsvoraussetzungen, mit denen die Kinder die Schullaufbahn beginnen und bestreiten müssen.

Zuerst werden wir anhand von Bourdieus Arbeiten illustrieren, wie die Schule ihren Beitrag zur Reproduktion sozialer Ungleichheit leistet. Im zweiten Teil werden wir auf die Erklärungsansätze von Diefenbach eingehen, das Modell des rationalen Bildungsverhaltens erläutern und den Migration- und Minderheitenstatus thematisieren.

4.2.1 Bourdieus Kapitalarten

Die Arbeiten von Bourdieu (1983) zeigen auf, mit welchen ungleichen Bildungsvoraussetzungen Kinder die Laufbahn beginnen und bewältigen müssen. Seine Ansätze machen greifbar, weshalb die soziale Herkunft einen so entscheidenden Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder hat.

Bourdieu (1983) unterscheidet zwischen dem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital, um die vorhandenen Ressourcen von Individuen darzustellen und deren Situation in der Sozialstruktur zu beschreiben. Der von Max Weber geprägte Begriff Kapital im Bezug auf das Eigentum von Produktionsmitteln übertrug Bourdieu auf alle gesellschaftlichen Bereiche. Der Besitz von verschiedenen Kapitalsorten und deren Qualität bestimmen über die soziale Platzierung eines Individuums im sozialen Raum und über dessen Klassenzugehörigkeit.

Das *kulturelle Kapital* ist für Bourdieu diejenige Ressource, die sich Individuen durch ihre Bildung aneignen. Es umfasst nach Leemann (2012):

a. *Die zertifizierte Form von Bildung (institutionalisiertes kulturelles Kapital)*. Diese Bildungstitel werden in Studien empirisch durch die höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern erhoben. Die Zertifikate dienen als Indikator für die Nähe der Familie zu Bildungsinstitutionen und deren sozialen Status in der Gesellschaft.

b. *Die Kulturgüter in der Familie (objektiveres kulturelles Kapital)*, wie zum Beispiel Bücher, Musikinstrumente und Kunstgegenstände. Diese Güter fungieren ebenfalls als Indikator für die Vertrautheit der Familie zur Bildung.

c. *Die Aneignung und Verinnerlichung von Wissen, Kenntnissen, Werten, Einstellungen, Verhaltensmustern, Denkweisen und Sicherheiten (inkorporiertes kulturelles Kapital)*.

Im Laufe des Sozialisationsprozesses werden Erfahrungen und Eindrücke, die von einem Individuum gemacht werden verinnerlicht, oder „inkorporiert“. Das Verinnerlichen dieser Eigenschaften nennt Bourdieu Habitus. Diese Erfahrungen während des Sozialisierungsprozesses sind immer an das familiäre Milieu gebunden, in welchem die Kinder heranwachsen.

Das *ökonomische Kapital* nach Bourdieu bezeichnet alle Arten von materiellem Reichtum. Einkommen und Vermögen ist ein wichtiger Indikator für die gesellschaftliche Stellung der Familie. Es bildet das Fundament, um in andere Kapitale investieren zu können, wie zum Beispiel in das kulturelle Kapital. Nach Leemann (2012) können gut verdienende Eltern mit der Wohnortauswahl, den Lernbedingungen Zuhause, mit Freizeitbeschäftigungen, mit zusätzlichem Förderunterricht den Bildungserfolg ihrer Kinder positiv beeinflussen.

Das *soziale Kapital* bezeichnet alle soziale Einbindungen, die sozialen Beziehungen und die Netzwerke eines Kindes. Hier kann die Anzahl an Personen, welche eine wichtige Unterstützung beim Aufwachsen und Lernen der Kinder bieten, Aufschluss über das soziale Kapital des Kindes geben.

Die verschiedenen Kapitalien können zum einen akkumuliert werden, zum anderen sind sie verwoben und abhängig von einander. Beispielsweise kann eine gewisse kulturelle Tätigkeit soziales Kapital schaffen, indem das Individuum dabei Beziehungen knüpft und diese weiter aufbaut. Eine gewisse Ausbildung hat die Folge, dass einem später in der Arbeitswelt einen angemessenen Lohn ausgezahlt wird und dabei das ökonomische Kapital akkumuliert werden kann. Bourdieu vergleicht diese Relation mit dem Energieerhaltungssatz, wobei Gewinne immer mit Kosten verbunden sind und umgekehrt (Bourdieu 1983).

4.2.2 Die Relevanz des Habitus

Wie schon im vorherangegangenen Abschnitt erklärt, sieht Bourdieu im Habitus das gesamte Verhalten, Erscheinungsbild und das Auftreten einer Person. Der Habitus drückt das unbewusste und aktive Vorhandensein von früherer Erfahrungen und setzt sich zusammen aus Wahrnehmungen-, Denk und Handlungsschemata, die aufzeigen, wie eine Person ihre Umwelt wahrnimmt, welche Alltagstheorien und ethische Normen sie vertritt und welche individuelle und kollektive Praktiken sie hervorbringt. Dies hat zur Folge, dass die verschiedenen Klassen spezifische Erziehungsstile kultivieren (Schwingel 1995, S. 105). Die Klassenmitglieder wollen die Stellung ihrer Kinder in der Sozialstruktur wahren und sich von der nächst tieferen Klasse abgrenzen. Der Habitus wird in den Familien weitergegeben.

Der Habitus von Personen wird also je nach sozialem Hintergrund unterschiedlich gebildet, strukturiert und beeinflusst ihre Interessen, Gefühle und Handlungen. In der inkorporierten Form ist diese Bildung zum „festen Bestandteil der Person“ geworden

(Bourdieu 1983, S. 187). Diese Bildung erhält Wert und Wichtigkeit, wenn sie anerkannt wird. Wenn die Gesellschaft ihr aber nicht das nötige Ansehen gibt, zerfällt diese und verliert an Bedeutung. Wenn jemand sich in der klassischen Musik auskennt, gewinnt diese Person an Beachtung, ganz im Gegensatz zu einer Person, die sich in der Volksmusik auskennt. Der „richtige“ Habitus ist jener, der soziale Anerkennung erfährt, der hoch gewertet wird und den verschiedenen Klassen verhilft, sich von den anderen abzusetzen. Dieser Habitus wird durch das Erreichen von entsprechend hohen Bildungstiteln gesichert (Leemann 2012). Er gibt unbewusst die Richtung an, wohin sich ein Kind in seinem Leben bewegt, welcher Bildungsweg es wählt und wo es sich dazugehörig fühlt. Je „besser“ der Habitus also ist, desto höher stehen die Chancen in der Ausbildung. Dieser Mechanismus der Vererbung des elterlichen Kapitals produziert und reproduziert soziale Ungerechtigkeiten.

4.3. Erklärungsansätze nach Heike Diefenbach zur Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder und – jugendlichen

Die Soziologin Dr. Heike Diefenbach beschäftigt sich mit Migration und sozialer Integration von Personen mit Migrationshintergrund in Forschung und Lehre, insbesondere mit dem Bildungsverhalten von Familien mit Migrationshintergrund und dem Bildungs(miss)erfolg von Kindern und- jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland.

Obwohl ihre Untersuchungen im deutschen Schulsystem durchgeführt wurden, sind die Ergebnisse auch für die Schweiz relevant, da die Nachbarnländer über ein ähnliches Schulsystem verfügen und die Bildungsbenachteiligung bei Migrantenkinder in beiden Ländern sehr hoch ist.

Diefenbach unterscheidet vier verschiedene Erklärungsansätze für die Defizite der Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem, welche in den folgenden Kapitel erläutert werden.

4.3.1 Die kulturell defizitäre Erklärung

Die Grundthese des kulturell defizitären Erklärungsansatzes zeigt auf, welche Bedeutung und welche Auswirkungen das „kulturelle Erbe“ der Kinder auf deren Bildungserfolg haben kann. Als kulturelles Erbe wird der Prozess gemeint, durch den ein Kind durch sein nächstes Umfeld in eine Kultur eingeführt wird und diese verinnerlicht. Aufgrund dieses „kulturellen Erbes“ können Defizite hinsichtlich dessen auftreten, was als „Normalausstattung“ an Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Kenntnissen in unserer westlichen Gesellschaft vorausgesetzt wird (Diefenbach 2004, S.231). Aus diesem Grund gibt es grosse Unterschiede, was Kinder und Jugendliche eines bestimmten Entwicklungsstandes von Zuhause in das Schulsystem mitbringen. In diesem Zusammenhang wird häufig von einem Zusammenstoß konservativer Erziehungsmethoden von Eltern mit Migrationshintergrund mit dem westlich-modernen Schulsystem gesprochen. Diese Kinder bekommen durch die eher von Autorität und Strenge geprägte Erziehung in ihrem Elternhaus ein ganz anderes Verständnis für das Lernen und Leistung vermittelt, als dies in der Aufnahmegesellschaft gängig ist. Dies kann Probleme im Schulalltag auslösen (Raiser 2007, S.16). Oft kommt hinzu, dass Eltern von Migranten nicht wirklich über das westlich-moderne Schulsystem aufgeklärt werden und sich bei ihnen aus diesem Grund eine negative Ansicht entwickelt. Diese abneigende Haltung wird

möglicherweise von dem Kind entsprechend reproduziert oder es stellt sich gegen seine Eltern, löst sich von ihrem defizitären, kulturellen Hintergrund ab und vertritt seine Interessen selber. Diefenbach nennt diese häufig nicht ganz konfliktfreie Situation „Selbstplatzierung“ der Kinder und Jugendlichen.

Schneiden Migrantenkinder und- jugendliche im Bildungssystem schlecht ab, liegt es nach diesem Ansatz an ihrem defizitären „kulturellen Erbe“. Sind sie jedoch trotzdem erfolgreich, so haben sie sich aus eigener Kraft von ihrem defizitären, kulturellen Hintergrund gelöst und haben sich selbst „platziert“ (Diefenbach 2004, S.288ff). Da stellt sich aber die Frage, warum in Deutschland geborene und sozialisierte bzw. integrierte Migrantenkinder, deren kulturellen Basispersönlichkeiten in Deutschland geformt wurde, im Vergleich noch immer tiefere Bildungsabschlüsse erreichen, als die deutschen Schüler.

Hier wird ersichtlich, dass diese Argumentation nicht ausreicht, um die Bildungs (Miss)erfolge von Migrantenkidern und- jugendlichen zu erklären.

4.3.2 Humankapitaltheoretische Erklärung

Dieser Grundgedanke geht davon aus, dass der mangelnde Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien nicht mit deren Migrationshintergrund oder ihrer Migrationsbiografie zu tun hat, sondern mehr mit der Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten und der damit verbundenen mangelnden Möglichkeit, „Humankapital“ zusammenzutragen. Dieses Defizit sei ein Grund, warum viele Kinder aus Migrantenfamilien eine weniger erfolgreiche Schullaufbahn durchlaufen, als die deutschen Kinder. Diefenbach (2007, S.101) nennt als Humankapital alle Investitionen „die in einen Menschen im Verlauf seiner Erziehung und Ausbildung gemacht werden und die ihm monetäre oder nicht monetäre Erträge bringen.“ Weiter erklärt Diefenbach, dass auch die Sozialisation wichtig sei, denn dort würden „grundlegende Wissensbestände, Werte und Gewohnheiten, mit dem Erfolg in den Bildungsinstitutionen oder auf dem Arbeitsmarkt zu oder abträglich sind, vermittelt“ (Diefenbach 2007, S. 230). Dies gelingt am erfolgreichsten, wenn die Eltern über ein umfangreiches Humankapital verfügen. Als Anhaltspunkte dieses Humankapitals gelten vor allem die Bildungsabschlüsse der Eltern und das Einkommen. Ausserdem hat die Familiengrösse, oder besser gesagt eine hohe Anzahl an Kindern im Haushalt kann einen negativen Einfluss für die Akkumulierung von Humankapital in einem Kind auswirken, weil

die familiären Ressourcen, wie Zeit, Geld und Zuwendung auf mehrere Kinder verteilt werden müssen (Becker 1993a, S. 21-23). Man geht davon aus, dass die Leistungen der Kinder aus Migrantenfamilien direkt von dem Einkommen, der Bildungsabschlüsse der Eltern und die Anzahl der Geschwister abhängen. Diefenbach beschreibt es folgendermassen:

„Der geringe Schulerfolg von Schülern aus Migrantenfamilien im Vergleich zu deutschen Kindern (ist) ein Ergebnis systematisch geringerer familiärer Ressourcen in Migrantenfamilien als in deutschen Familien“ (Diefenbach 2007, S. 101). Zusätzlich ist die Annahme, dass Migranteneltern ihr Humankapital, wie zum Beispiel den Bildungstitel aus ihrem Herkunftsland in der Aufnahmegesellschaft nicht wirksam umsetzen können, weil er zum Beispiel nicht anerkannt wird.

Nauck und Diefenbach (1998) haben mit Daten aus dem Sozioökonomischen Panel die Grundannahmen der Humankapitaltheorie nur teilweise (in Deutschland) bestätigen können. Nauck et al (1998) haben einen Test über die humankapitaltheoretischen Grundannahmen mit deutschen Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durchgeführt, wobei es eine deutlich bessere Bestätigung in Bezug auf die Wahrscheinlichkeit deutscher Kinder, einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen, als bei den Kindern von Migrationsfamilien, beobachtet wurde.

Einen grösseren Zusammenhang liess sich bei den Kindern von Migrationsfamilien zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und der Geschwisteranzahl aufweisen. Man konnte einen Effekt der Anzahl Kinder im Haushalt feststellen. „Je höher die Anzahl der Kinder im Haushalt, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit der Jugendlichen, einen weiterführenden Schulabschluss zu erreichen“ (Nauck et al. 1998, S. 713). Dies sei bei deutschen Kindern nicht relevant. Abgesehen von diesem deutlichen Ergebnis ergab sich aber für Migrantenfamilien, „dass der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien- anders als bei deutschen Jugendlichen – in einem zwar signifikant positiven, aber ausserordentlich geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie steht“ (Nauck et al 1998, S.713).

Beruhend auf diese empirischen Studien, kann man also sagen, dass die Erklärungsversuche durch Defizite in den Familien, seien sie nun kulturell oder humankapitaltheoretisch bedingt, nicht ausreichen, um die schlechten Leistungen von Kindern aus Migrantenfamilien zu erklären.

4.3.3 Die Erklärung durch Merkmale der Schule oder Schulklasse

Nachdem nun auf die individuellen Eigenschaften und Entscheidungen der Migrantenkindern oder diejenigen ihrer Eltern eingegangen worden ist, werden bei der Erklärung durch Merkmale der Schule bzw. der Schulklasse die gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen sich Kinder aus Migrantenfamilien auseinandersetzen, angesprochen. So müssen sich Migrantenkinder der Aufgabe stellen, sich in einem Kontext bzw. in einer Umgebung, indem sich die alltäglichen Lernprozesse abspielen, zurechtzufinden. Zu den Merkmalen dieses Kontextes gehören die Besonderheiten des Unterrichts, von dem ein Kind profitiert, der Schulen und der Klassen, da diese die Qualität des Unterrichts beeinflussen und somit auch seine Effizienz (Baumert et al. 2003, S.12). Diese Kontextmerkmale werden im Rahmen bildungspolitischer Interventionen direkt beeinflusst und haben deshalb eine besondere Bedeutung. Sie prägen das Lernen der Migrantenkinder und können sich negativ auf ihren Schulerfolg abfärben. Es ist zu bedauern, dass diese Kontextmerkmale noch nicht ausgiebig erforscht wurden, vor allem im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg von Migrantenkindern (Diefenbach 2007, S.233).

Hier werden auf einige Einzelbefunde Bezug genommen:

Das deutsche Schulsystem, wie auch das Schweizerische, verfügt über eine hierarchische Struktur. Deshalb sind mit dem Besuch eines bestimmten Schultyps Kontextbedingungen gekoppelt, die Schüler gegenüber anderen Schülern bevorzugen. Es gibt zum Beispiel eine starke Korrelation zwischen der besuchten Schulform und dem erreichten Schulabschluss (Avenarius et al., 2003).

Da in den Integrierten Gesamtschulen den Schülern alle Typen von Schulabschlüssen angeboten werden und jeder Schüler und jede Schülerin theoretisch jeden Abschluss machen kann, stellt sich die Frage, welche Abschlüsse nun wirklich erreicht wurden. Um die Frage zu klären, ob Schüler auf Hinblick eines Sekundarabschlusses vom Besuch einer Integrierten Gesamtschule profitieren, berechnet Diefenbach (2003), wie hoch die Unterschiede zwischen Schülern die eine Integrierte Gesamtschule besucht haben, und Schülern, die von Sekundarschulen des dreigliedrigen Schulsystems (bestehend aus Hauptschule, Realschulen und Gymnasien) abgegangen sind, hinsichtlich ihrer Schulabschlüssen sind. Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb des Beobachtungszeitraumes von 1990 bis 2000 in jedem einzelnen Schuljahr mehr Schüler mit Migrationshintergrund, die von Integrierten Gesamtschulen abgehen, die Fachhochschulreife bzw. das Abitur (4.25% mehr im Durchschnitt über den

Beobachtungszeitraum) oder den Realschulabschluss (11.05% mehr) absolvieren, während weniger (10.3% weniger Absolventen von Integrierten Gesamtschulen, als von Schulen des dreigliedrigen Schulsystems) einen Hauptschulabschluss machen und weniger (5 % weniger) die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Aufgrund dieser Ergebnisse ist es klar, dass Kinder mit Migrationshintergrund auf Integrierten Gesamtschulen über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg stets höhere Bildungsabschlüsse als in den Regelschulen im dreigliedrigen System erreichen und weniger ohne Hauptschulabschluss abgehen. Ein Besuch einer Integrierten Gesamtschule ist somit für ein Kind mit Migrationshintergrund vorteilhafter gegenüber einem Besuch einer Schule des dreigliedrigen Systems (Diefenbach 2007, S.234).

Im Durchschnitt besuchten zwischen 1992 bis 2001 14 Prozent der Kinder mit Migrationshintergrund und 9.9 Prozent der deutschen Kinder Integrierte Gesamtschulen. Der Grund für die höhere Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund ist: „Wenn Schüler bzw. Eltern beim Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I die Schulform Gymnasium oder Realschule wünschen, die Grundschulempfehlung beim Wunsch Gymnasium aber höchstens Realschule und bei der Realschule Hauptschule lautet, dann wird dieser Konflikt aufgelöst, indem die Gesamtschule gewählt wird.“ (Merkens 1990, S.243-244)

Es ist anzunehmen, dass noch mehr Kinder mit Migrationshintergrund Integrierte Gesamtschulen besuchen würden, wenn viele städtische Integrative Gesamtschulen nicht schon einen Nachfrageüberhang hätten, den sie mit Aufnahmeselektionen, bei der auch unter anderem eine Ausländerquote Teilbestand ist, zu bremsen versuchen.

Hiermit wird ein anderes Kontextmerkmal angesprochen, das das Lernen der Kinder beeinflusst, nämlich die Zusammensetzung der Schülerschaft in einer Schule und Klasse. Einzelne Studien belegen, dass ein regelmässiger Kontakt zu deutschen Schülern die Schulleistung von Migrantenkindern und – jugendlichen positiv beeinflussen. Das heisst, je durchmischer die Klassen, desto erfolgreicher sind die Leistungsergebnisse der Migranten und Migrantinnen.

4.3.4 Institutionelle Diskriminierung und Selektion

Seit einiger Zeit versuchen die Bildungsforscher herauszufinden, welchen Einfluss die Bildungsinstitutionen auf den Bildungserfolg der Migrantenkinder haben. Der internationale Vergleich der PISA-Studien zeigt auf, dass das Leistungspotenzial sozial und sprachlich

benachteiligter Kindern in der Schweiz nicht genügend gefördert wird. Die Studie weist darauf hin, dass die Gruppe an Kindern und Jugendlichen, die unter mehrfach Benachteiligungen leiden, in den Schweizer Schulen grösser ist, als in anderen Vergleichsländern, welche bezüglich der sozialen Selektivität besser abgeschnitten haben. Mehrfach benachteiligt sind zum Beispiel Jugendliche, die aus sozial tiefgestellten Familien stammen, welche die Unterrichtssprache nicht beherrschen und in einem unvorteilhaftem Umfeld zur Schule gehen (Pisa 2000). Die Benachteiligungen, auf die die Migrantenkinder und Jugendliche im Schweizer Schulsystem antreffen, resultieren oft aus dem Phänomen der institutionellen Diskriminierung.

Der Ansatz der *Institutionellen Diskriminierung* umfasst die Gesamtheit organisatorischer Strukturen, Prozesse und Verfahrensweisen, die einerseits Benachteiligung und Chancenungleichheit von Menschen mit einer anderen Nationalität, Sprache, Religion oder Kultur produzieren und reproduzieren und damit andererseits privilegierte Positionen für andere Personengruppen schaffen (Gomolla & Radke, 2002).

Dieses Phänomen ist auch deutlich im organisatorischen Handeln der schulischen Einrichtungen in der Schweiz bemerkbar und ist eine der Ursachen für die grossen Unterschiede der Schulerfolge zwischen den sozialen Gruppen. Es wird zwischen den Mechanismen der direkten und indirekten institutioneller Diskriminierung unterschieden, welche wir in den nächsten zwei Kapiteln kurz erläutern werden.

Direkte Diskriminierung durch Ungleichbehandlung Gleicher

Formen direkter institutioneller Diskriminierung sind regelmässige, intentionale Handlungen in Organisationen, die bestimmte Bevölkerungsgruppen direkt diskriminieren. Dies können gesetzlich- administrative Regelungen sein, wie auch als Routine abgesicherte Praktiken (implizite Übereinkünfte „ungeschriebene Regeln“).

In der Institution Schule ist in unserem Falle die Gruppe der Migrantenkinder gemeint, die zu „Anwärtern für Sonderbehandlung“ werden.

Die negative Bildungskarriere eines Migrantenkinds fängt oft schon vor dem Eintritt in die Primarschule an, indem es nicht wie andere Kinder regulär eingeschult wird. Ein offensichtliches Beispiel für eine direkte institutionelle Diskriminierung ist die häufige

Zurückstellung von Kindern aus eingewanderten Familien. Aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen wird ihnen ein „ordinärer“ Schuleinstieg verwehrt. Zudem werden überproportional häufig Migrantenkinder auf Sonderschulen zugewiesen (Gomolla & Radke 2002). Diskriminierend ist einerseits der Fakt, dass diese Kinder „ausgesondert“ werden, weil fehlende Kenntnisse in der Unterrichtssprache fälschlicherweise als allgemeine Lernbehinderung oder allgemeines kognitives Defizit interpretiert werden und andererseits benachteiligen diese Segregationsmassnahmen die Chancen auf eine positive Laufbahnkarriere

(Stigmatisierungen, geringere Leistungsentwicklung, tiefere Chancen bei nachfolgenden Übertritten, unabhängig vom Leistungsgrad.)

Beim Übergang in die Sekundarstufe wird vielen Migrantenkindern selbst bei guten Noten ans Herz gelegt, nicht das „schwierige“ Gymnasium zu besuchen, sondern lieber als „gute“ Sekundarschüler die obligatorische Schulzeit zu beenden. Diese Empfehlungen beruhen meistens auf die Einschätzung der Primarlehrkräfte, welche die Sprachdefizite der Migrantenkinder häufig als Ausrede für die Abstufung benutzen.

Indirekte Diskriminierung durch Gleichbehandlung Ungleicher

Unter dem Begriff der indirekten institutioneller Diskriminierung sind alle institutionelle Vorkehrungen, die absichtlich oder unabsichtlich Angehörige bestimmter Gruppen, wie zum Beispiel ethnischen Minderheiten, überproportional negativ treffen (Gomolla 2005, S.60).

Wenn wir diese Diskriminierungsform nun auf die Schule übertragen, sind vor allem die Anwendungen einer für alle gleich gültigen Mitgliedschaftsregelungen gemeint, wie zum Beispiel die Beurteilungen und die Promotionsentscheidungen bei den Übertritten, obwohl nicht alle Mitglieder dieselben Voraussetzungen mitbringen. In diesem Fall werden Kinder und Jugendliche institutionell übergegangen, weil sie als Zweitsprachelerner/innen denselben Leistungskriterien in der Unterrichtssprache ausgestellt sind, wie Kinder und Jugendliche, die zuhause Deutsch als Erstsprache gelernt haben. Gemäss offiziellen Regelungen sollten Defizite in der Unterrichtssprache aber kein Kriterium für Zurückstufungen, wie zum Beispiel eine Zurückstellung bei der Einschulung oder das Abschieben in eine Sonderschule für Lernbehinderte sein.

Gomolla und Ratke zeigen, dass die verantwortlichen Schulleiter/innen diese Regelungen umgehen, indem sie Entwicklungsverzögerungen und Leistungsdefizite als Argumente

hervorbringen, mit der Intention, die Regelklassen leistungs- und leistungsmässig möglichst homogen zu halten.

Diese Diskriminierungsmechanismen bei den verschiedenen Übertritten während der Volksschule, wie zum Beispiel die Einschulung und der Übertritt in die Sekundarschule, können einen gravierenden Einschnitt in die Bildungsbiografie der Migrantenkinder und Jugendliche verursachen(Grundlagentext Heterogenität, S.19 ff).

Die Mitgliedschaft in der Organisation Schule

Ein kennzeichnendes Merkmal von einer Organisation, ist die Differenzierung zwischen einer Mitgliedschaft und Nicht-Mitgliedschaft. Die Organisation Schule entscheidet, wann ein Kind ein als zulässiges Mitglied dazugehört und unter welchen Umständen es zum Schüler oder Schülerin wird und den Normalitätserwartungen an diese Rolle erfüllen. Gomolla und Radtke verdeutlichen, dass das Selbstverständnis in der heutigen Schule institutionalisiert ist, mit der Erwartung, dass Kinder schon sozialisiert eingeschult werden sollten und es nicht die Aufgabe der Schule ist, aus Kindern Schüler zu machen (Gomolla & Radtke, 2002, 263ff). Wie konkret diese Sozialisation, oder besser gesagt diese „Schulfähigkeit“ aussehen soll, ist nicht klar geregelt. Meistens wird bei den Zuweisungen situativ und pragmatisch gehandelt, ohne Klarheit und Systematik.

Es handelt sich am im weitesten Sinne um Normalitätserwartungen, welche versprechen sollen, dass mit diesen Kindern oder Jugendlichen während ihrer Schullaufbahn keine grossen Probleme entstehen sollten. Wie schon im hervorgehenden Kapitel erwähnt, wird die Nationalität und Erstsprache beziehungsweise fehlende Kompetenzen in der Unterrichtssprache bei den Kindern bei den Selektionsverfahren zum Indikator für Abweichung und Defizit. „Exotische“ Nationalitäten und Fremdsprachen werden in der Organisation Schule noch immer als Anomalität gesehen.

Schulische Rationalitäten und Logiken

Weiter zeigen Gomolla und Radtke auch auf, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur wegen ihren sprachlichen Defiziten zurückgestellt oder in Einschulungsklassen überwiesen werden, sondern auch wegen den Bedingungen und den Ressourcen, die in den Schulen vorherrschen. Beispielsweise wenn die Klassen zu voll sind, die sozialen Belastungen des Stadtteil zu gross sind oder zusätzliche Beistand für die Integration dieser Kinder fehlen, ist

die Wahrscheinlichkeit für eine Abschiebung erheblich grösser (S. 182ff). Das sind Indizien für die Eigenrationalität der Organisation Schule, die versucht, unter den gegebenen Umständen ihrem Auftrag nachzugehen, ihre Handlungs- und Funktionsfähigkeit zu bewahren und auf ihrer gewohnten Weise zu funktionieren. Die zunehmende Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die in den letzten Jahrzehnten neu auf die Institution Schule hinzugekommen sind, hat eine Überforderung des Systems bewirkt. Die Organisation Schule hadert mit der Herausforderung, Kinder mit Migrationshintergrund zu schulen, ihnen bei der Erlernung der Unterrichtssprache zu helfen und sie für unser Schulsystem vorzubereiten. Diese Überforderung des Systems bewirkt, dass die Probleme an andere Institutionen übergeben werden (Einschulungs-, Sonderklassen), Kinder zurückgestellt werden, oder die Situation mit einer Zuweisung auf ein tieferes Leistungsniveau entschärft wird.

4.4 Migrations- und Minderheitenstatus

Korte (1990) zeigt auf, dass viele türkische Migrantenfamilien aufgrund ihres unsicheren Aufenthaltsstatus in die Bildung zu wenig investieren und mehr darauf abzielen, dass jedes Familienmitglied so schnell wie möglich Einkommen ins Haus bringen kann. Aufgrund des Status sehen sie keine Perspektiven für einen erfolgreichen Bildungsabschluss, da die Zukunft in Deutschland unsicher ist. Eine weitere Position zeigt das *Konzept der Gegenkultur* von Ogbu (1983). Seine Forschungen dauerten über viele Jahre in den Vereinigten Staaten über den schulischen Misserfolg von ethnischen Minderheiten. Dabei fanden sie heraus, dass sich diese ethnischen Gruppen den vorherrschenden strukturellen und historischen Bedingungen anpassen.

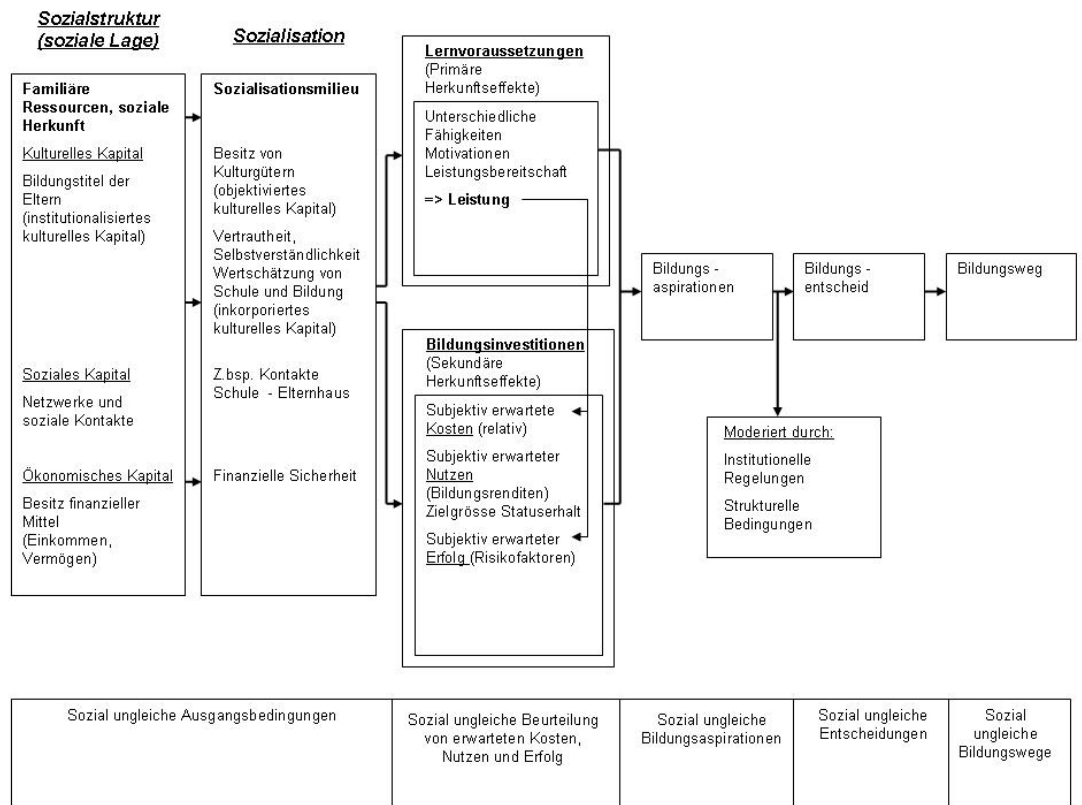
„Blacks have learned since slavery that the way to get ahead [...] in the status-mobility system is not through merit and talent but through white patronage or favoritism . They have also learned that the way to solicit that favoritism is by playing some version of the Uncle Tom role, being complaint, dependent and manipulative“ (Ogbu, 1983, p. 177)

(Diefenbach, 2010) beschreibt drei verschiedene Typen von Minderheiten: die autonome Minderheiten, die freiwilligen Minderheiten und die unfreiwilligen Minderheiten. Die Autonomen Minderheiten unterscheiden sich aufgrund ihrer Religion oder Sprache von anderen. Unter den freiwilligen Migranten versteht man Personen, die bezüglich schwieriger Lebenssituationen bzw. Arbeitssituationen aus anderen Ländern zuwandern um ein neues Leben mit besseren Chancen zu starten. Die unfreiwilligen Minderheiten sind solche, die gegen ihren Willen in eine Gesellschaft eingebunden wurden aus diversen Gründen (vgl. zusammenfassend Diefenbach, ebd.).

4.5 Modell des rationalen Bildungsverhaltens

(Leemann, 2012) hat ein Modell veranschaulicht, welches aufzeigt, wie es zu sozial ungleichen Bildungswegen kommt. Im Modell (siehe Abbildung 1) werden verschiedene Komponenten ersichtlich, anhand wessen ungleiche Bildungsaspirationen erläutert werden. Die Beurteilung der sozialen Lage der Familie hat Einfluss auf die Bildungsaspiration, was schliesslich zu ungleichen Chancen führt.

Abbildung 1: Modell zum Zustandekommen von Bildungsungleichheiten in der Theorie rationalen Bildungsverhaltens



Quelle: (vgl. Leemann, 2012, S. 17 ff.).

4.6 Kritische Reflexion

Der schulische Erfolg und Misserfolg von Migranten findet die Ursachen nicht nur mehr in der soziokulturellen Herkunft, sondern auf verschiedenen Ebenen. Bei allen Mustern ist jedoch eine Gemeinsamkeit zu erkennen: das „kulturelle Anderssein“ bringt viele Nachteile mit sich. Migranten nehmen bezüglich ihres „Anderssein“ einen Minderheitenstatus ein, in ihrer Vorstellung der Religion, der Wertevorstellung, der täglichen Handlungen und Einstellungen und grenzen sich somit von der Mehrheitengesellschaft ab. Im schulischen Kontext zeigt sich dieses Anderssein in dem Sinne, dass man von den Migranten automatisch nicht so viel erwartet. Auch die Theorie der institutionellen Diskriminierung sieht das Anderssein als negativen Einfluss auf das Lern - und Leistungsvermögen von Migranten. Im Gegensatz dazu zeigt Stamm (2009b) in ihrem Aufsatz „Migranten als Aufsteiger“, dass es auch die andere Seite gibt. In ihrer Erklärung vermutet sie, dass erfolgreiche Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen die Werte und Normen der Eltern angetreten sind und sich dem

System der Mehrheitengesellschaft angepasst haben, oder das deren Eltern bildungsnah und offen sind und sie sich somit dem neuen Kulturraum geöffnet haben.

5. Forschungsstand

In diesem Kapitel wird vor allem auf die Mirage-Studie Bezug genommen, die der Frage nachging, welche Merkmale leistungsstarke Lehrlinge mit Migrationshintergrund besitzen und welche Faktoren ihren Berufserfolg positiv beeinflusst haben .

Als erstes wird in einem kurzen Überblick die Entwicklung der sozialen Benachteiligung in den letzten hundert Jahren aufgezeigt, danach werden Faktoren, die sich positiv auf den Berufserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken, erläutert.

5.1 Soziale Benachteiligung im historischen Überblick

In den letzten Jahren wurde aufgrund von verschiedenen Ergebnissen aus internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen immer wieder die hohe soziale Selektivität des Schweizer Bildungssystems als hinderlicher Faktor für die Chancengleichheit festgestellt. Die Öffentlichkeit reagierte schockiert, jedoch waren diese Ergebnisse aus bildungshistorischer Sicht eher ein Déjà-vu-Erlebnis. Die nicht abreißen lassen Debatten über soziale Ungleichheit und Bildungschancen im Bildungssystem begannen schon Anfangs des 20. Jahrhundert, als Peter Peterson 1916 mit der Herausgabe des Buches „Der Aufstieg der Begabten“, eine erste Debatte über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Begabung startete. Stern, der 1912 den Begriff Intelligenzquotient (IQ) prägte, forschte zeitgleich über die Intelligenz von sozial benachteiligten Kindern. Mit seiner Aussage: „Begabungen an sich sind immer nur Möglichkeiten der Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten noch nicht die Leistung selbst“ (Stern, 1916, S.100) machte er darauf aufmerksam, dass die Umwelt des Individuums unter anderem mitentscheidet, inwiefern Begabungen sich in Leistungen umsetzen können. Dieses wichtige Statement verlor leider in den nächsten Jahren wieder an Bedeutung, als die breit anerkannte Termanstudie (1959) publiziert wurde. Diese konnte nachweisen, dass drei Viertel der begabten Kinder aus der Mittel- und Oberschicht, und nur ein Viertel der begabten und leistungsstarken Kinder und Jugendliche aus sogenannten bildungsbenachteiligten Schichten stammten. Trotz diesen frappanten Ergebnissen, wurde erst nach dem zweiten Weltkrieg ein genaues Augenmerk auf dieses Viertel gelegt. Die Bildung etablierte sich nach dem Sputnik-Schock zu einem wichtigen Faktor im Wettbewerb zwischen dem Osten und dem Westen. Auch in der Schweiz wurde die institutionelle Bildung ausgebaut, um die Begabungsreserven in der Gesellschaft auszuschöpfen. In öffentlichen Diskussionen wurde festgehalten, dass in unteren Schichten „Begabungsreserven

brachliegen“. Dies gab der Anstoss für weitere Diskurse, um eine vermehrte Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem zu ermöglichen. 1964 publizierte der Zürcher Erziehungsrat das Dokument „Aktuelle Mittelschulfragen“ (Erziehungsrat des Kantons Zürich, 1964), in dem er verschiedene Reformen forderte. Unter anderem forderte er Gründungen von neuen Mittelschulen in den Land-Regionen, Abschaffungen von Schulgelder und Verbesserung der Stipendien und die Aufwertung und den Ausbau der Kurzzeitgymnasien. Auf diesem Hintergrund kam die 2. Expansionswelle der höheren Expansion ins Rollen (Rieger 2001). Programme zur kognitiven Frühförderung und zur Intelligenzentwicklung, so wie andere Anstösse, um die Bildungsbenachteiligungen abzubauen, waren Teil einer umfänglichen Reformbewegung. Auch in Deutschland versuchte der Bildungssoziologe Dahrendorf (1965) am Anfang der Bildungsexpansion in den Jahren 1960er Jahren in seinem Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik auf die empirischen Befunde von Edding und Carnap hinzuweisen (1962), die auf die Benachteiligung der „drei grossen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte katholische Kinder kommen“ (Dahrendorf, 1965, S.48) aufmerksam machten. „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ (Peisert 1967) wurde in den 60er und 70er Jahren eine Kunstfigur, um die mehrdimensionale und strukturelle Benachteiligung im Bildungssystem zu charakterisieren. Sie wurde ein Beleg dafür, dass nicht nur Begabungen und Leistungsfähigkeiten für einen positiven Schulerfolg verantwortlich waren, sondern auch in hohem Masse die soziale Herkunft.

Die Bildungsexpansion der 50er und 60er Jahren konnten einige soziale Ungleichheiten vermindern, wie zum Beispiel die Überwindung des Stadt-Land-Gegensatzes, die Auflösung der konfessionsspezifischen Bildungsmuster, das Gleichziehen der Frauen in den Diplommittelschulen, wie auch in den Gymnasien. Nach der Bildungseuphorie der siebziger Jahre wurde aber festgestellt, dass die hochgesteckten Pläne für die Verminderung der Chancenungleichheit nicht erreicht werden konnten. Bei der schichtspezifischen Partizipation an höherer Bildung hat sich nichts geändert. Die Barrieren für Kinder aus den unteren sozialen Schichten wurden trotz Expansion aufrechterhalten. In den folgenden Jahren wurden dank den verschiedenen Leistungsvergleichsuntersuchungen immer wieder bewiesen, dass die Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien die Verlierer unseres Bildungssystems sind, und die Notwendigkeit besteht, das Ziel von mehr Chancengleichheit weiterzuverfolgen.

5.2 Faktoren für den Leistungserfolg von Migranten

Im Bereich der bildungserfolgreichen Migranten wurde bisher nur wenig geforscht. Dies führt dazu, dass hauptsächlich nur qualitative Studien vorliegen. Theoretische und quantitative Studien gibt es kaum welche, die uns Informationen über diesen Themenbereich melden. Bisher wurden noch nicht bewiesen, dass individuelle, institutionelle und familiäre Faktoren den Haupteinfluss auf den Erfolg von Migranten haben, deshalb kann man in diesem Bereich nur Vermutungen anbringen. Deshalb hat man sich dafür entschieden, die fünf am meisten verbreiteten Erklärungsmuster zu nehmen und anhand diesen den Erfolg von Migranten zu erklären. Dabei wird einerseits der theoretische Umfang einer These erläutert und in einem zweiten Schritt Erklärungen gesucht, wie sich aus der jeweiligen These erfolgreiche Migranten entwickeln können.

Der erste Erklärungsversuch bezieht sich auf die Theorie der sozialen Reproduktion. Diese Theorie besteht aus einem Gemisch der sozialen Reproduktionstheorie von Bourdieu und des Sozialkapitalansatzes von Coleman. Beide beziehen sich auf die Bedeutung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals. Bourdieu's Theorie liegt den Fokus auf das kulturelle Kapital, welches das Mittel zum Erfolg sein soll. Gemäss Bourdieu fehlt es den unteren sozialen Schichten an diesem Kapital, was für die meisten somit den Misserfolg in der Bildungslaufbahn bedeutet. Seine Erklärung für bildungserfolgreiche Personen die aus der unteren Schicht stammen sagt aus, dass mittels Fleiss und hoher Berufsidentifikation dieser Mangel aufgehoben werden kann. Im Vergleich dazu bezieht sich Coleman auf das soziale Kapital, welches das Mittel zum Erfolg sein soll. Nun können gemäss Coleman Migranten, die eine schlechtere sozioökonomische Position mit sich bringen, diese durch das soziale Kapital begleichen. Daraus zu schliessen ist, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Motivation und Interesse aufbringen, die Leistung, die von ihnen erwartet wird, zu bringen. Einheimische Jugendliche zeigen im Vergleich dazu eine geringere Bereitschaft auf. (Mirage, S.15) (noch richtig zitieren)

Ein weiterer Ansatz für die Erklärung bildungserfolgreicher Migranten ist das Konzept der institutionellen Diskriminierung. Das Ziel der Berufsschulen verfolgt den Ansatz, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden. Für diese homogenen Lerngruppen stehen Migranten und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen im Weg. Deshalb werden diese oft schon früh aus diesem Prozess eliminiert. Ein weiter Aspekt zeigt auf, dass der Weg zum Erfolg die Beherrschung der deutschen Sprache darstellt. Nun verhindern diese beiden

Faktoren Personen aus den unteren Schichten den Erfolg. Der Erklärungsansatz für die erfolgreichen Migranten lautet nur aber folgendermassen:

„Möglich ist erstens, dass erfolgreiche junge Berufsleute mit Migrationshintergrund in Familien aufgewachsen sind, die sich aktiv darum bemüht haben, dass ihre Kinder die deutsche Sprache schnell erlernten und gute Schulleistungen erzielen. Zweitens ist auch denkbar, dass sie von Berufsschullehrkräften unterrichtet worden sind, die eine erhöhte Adaptivität im Umgang mit der Mehrsprachigkeit und mit soziokultureller Heterogenität entwickelt haben und solche Aspekte deshalb in den Unterrichtsprozessen sowie im Schulleben systematisch berücksichtigen (Mirage, S. 16).

Der nächste Erklärungsversuch führt auf die Humankapitaltheorie zurück. Wie der Name schon aussagt, fehlt es bei diesem Ansatz den Migranten an Humankapital, welches das Mittel zum Erfolg wäre. Unter dem Humankapital werden alle Investitionen gemeint, die monetäre und nicht monetäre Verdienste hereinbringen. Infolgedessen kann man sagen, dass Migranten wegen unsicheren Bedingungen bezüglich ihres Aufenthaltes, wenig bis gar keine Perspektiven entwickeln. Daraus folgt, dass Eltern der Migranten wenig Interesse und Investitionen für Bildung der Kinder entwickeln und tätigen. Nun zeigt der Erklärungsansatz für den Umkehrfall von erfolgreichen Migranten auf, dass diese oder deren Eltern einen standhaften Aufenthalt oder eine Niederlassungsbewilligung erhalten haben. Somit können sie Perspektiven entwickeln und sich besser in die Gesellschaft integrieren. Eine weitere Annahme für diesen Umkehrfall besagt, dass diese erfolgreichen Migranten aus Familien stammen, die ein akzeptables Einkommen haben und sich weniger Kinder in der Familie befinden. Daraus erfolgt, dass genügend Humankapital für die Kinder zur Verfügung steht und diese positiv eingesetzt werden können, was sich wiederum positiv auf die Bildungslaufbahn auswirkt. (Mirage S. 17)

Die oben erwähnten Erklärungsansätze beruhen auf dem Prinzip der Defizitperspektive. Der nächste Ansatz „Erklärungsversuche auf der Basis der Resilienzforschung“ führt auf die Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsstrategien zurück.

„Damit lassen diese Studien den Schluss zu, dass kognitive Fähigkeiten mit unüblichen psychischen Stärken einher gehen und können resiliente Jugendliche dank der Unterstützung durch protektive Faktoren Lebenswege einzuschlagen können, die einen positiven Ausgang versprechen“ (Mirage, S. 17).

Es zeigt sich, dass es vorwiegend positiv ist, wenn die Migranten eine Bezugsperson haben, die eine Vorbildfunktion hat und zu der eine Vertrauensbasis entwickelt werden kann. Als Bezugsperson kann beispielsweise eine Klassenlehrperson gemeint sein, die den Migranten

klare Strukturen vorgibt, Regeln und Pflichten erläutert und nicht zu Letzt hohe Erwartungen an die Jugendlichen hat. Viele Studien zeigen zudem, dass der Beruf eine grosse Bedeutung für den Erfolg und Anschluss hat. Aufgrund dieser Faktoren kann man davon ausgehen, dass erfolgreiche Migranten während ihrer Schulzeit eine Bezugsperson hatten, zu welcher sie ein stabiles Verhältnis aufzeigten und ihnen wurde des Weiteren während Schule und Berufsschule klare Strukturen vorgegeben, an denen sie sich orientieren konnten (Mirage, S. 17 ff).

5.3 Familiäre und ausserfamiliäre Ressourcen

Die Rolle der Familie für den beruflichen und schulischen Erfolg nimmt eine zentrale Rolle ein. Dabei werden bildungsnahe und bildungsferne Familien unterschieden. Bildungsnahe Familien unterstützen ihre Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in Bildungslaufbahntscheiden, in Fleiss und Neugierde und ermöglichen ihnen viele Sozialerfahrungen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund hingegen werden ganz anders sozialisiert. Aufgrund schlechter Erfahrungen der Eltern entsteht kaum Interesse an der Ausbildung der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist zu unterscheiden, zwischen freiwillig und unfreiwillig immigrierten Personen. Den freiwillig immigrierten fällt es leichter, sich dem System, der Sprache und der Gesellschaft anzupassen und erzielen dadurch meisten auch mehr Erfolg als die unfreiwillig immigrierten Personen. Da Eltern von Migranten nicht die Möglichkeit hatten, eine Karriere zu durchlaufen, möchten sie, dass dies nun ihre Kinder tun. Nicht aber nur Misserfolg im Beruf und Bildung, sondern auch Diskriminierungen und weitere gesellschaftliche Nachteile wollen die Eltern nun durch ihre Kinder kompensiert haben. Ihr Wunsch ist es, dass es ihren eigenen Kindern besser geht. Deshalb unterstützen sie in ihrem Tun. Des Weiteren sind grössere Geschwister ein weiterer Stützpunkt. Sie stehen oft bei Bildungslaufentscheiden zur Seite (vgl. Stamm, 2009, S. 6 ff.).

Weiter gelten ausserfamiliäre Ressourcen als Unterstützung für den Bildungserfolg. Einerseits sind dies die Lehrpersonen, die eine positive Verstärkung und professionelle Beratung den Kindern und Jugendlichen bieten. Ein weiterer positiver Faktor sind die Peers, die vor allem die Funktionen von Solidarität, Unterstützung und Informationsvermittlung übernehmen. Die dritte ausserschulische Ressource besteht aus Verwandten und anderen sozialen Netzwerken,

die Erwerbszugänge über ethnische Nischen ermöglicht und auf diesem Wege die Kinder und Jugendlichen unterstützt.

5.4 Merkmale der erfolgreichsten Abgänger

In der Studie hat sich ganz klar herauskristallisiert, dass leistungsstarke und erfolgreiche Migranten sich nicht in einer homogenen Gruppe darstellen lassen in Bezug auf familiäre und ausserfamiliäre Faktoren. Anhand der Studie kann man sich auf acht Merkmale konzentrieren, mit denen man die leistungsstarken Migranten beschreiben kann:

Die leistungsstarken Migranten unterscheiden sich klar von den leistungsstarken Einheimischen. Leistungsstarke Migranten stammen durchschnittlich häufig von bildungsfernen Familien, im Vergleich dazu, die Einheimischen aus dem akademischen Milieu. Auch in Bezug auf die Schullaufbahn gibt es einen wesentlichen Unterschied zwischen den Einheimischen und Eingereisten. Die Migranten mussten während ihrer Schullaufbahn mehr als doppelt so viel eine Stufe repetieren.

Gerade in den technischen Berufen und im Gesundheits- und Sozialwesen zeichnen sich die leistungsstarken Migranten aus. Es hat sich herauskristallisiert, dass sie in diesen drei Berufswesen am erfolgreichsten sind und sich viele Weiterentwicklungsmöglichkeiten auszeichnen.

Bezüglich Selbstvertrauen und Selbstorganisationsfähigkeit zeigen sich die Einheimischen und Migranten als sehr stark. Jedoch übertreffen die leistungsstarken Migranten im Bereich des Selbstvertrauens. Nicht nur aber im Selbstvertrauen sind sie sehr stark, auch in der Selbstorganisation entwickeln die leistungsbesten Migranten eine Strategie, um sich in verschiedenen sozialen Systemen recht zu finden.

Ein weiteres wesentliches Merkmal von leistungsstarken Migranten ist, dass sie keine geradlinige Schullaufbahn darstellen. Auch die meisten verfügen nicht über hohe Abschlüsse wie dies bei den Einheimischen der Fall ist. Es zeigt sich auch, dass Migranten häufiger die Umstände einer Klassenwiederholung oder eines Klassenwechsels aufweisen. Dabei ist anzumerken, dass später Eingereiste Migranten häufiger Klassen wieder holen mussten, als solche, die bereits in der Schweiz geboren sind. Im Vergleich zu den Einheimischen, die 21% über einen Berufsmaturaabschluss verfügen, können dies bei den Migranten nur 10% behaupten.

Ganz wichtig für Migranten ist die Familie. Gerade früheingereiste Migrantenfamilien zeichnen sich als sehr bildungsambitioniert aus, was im Vergleich bei den Einheimischen nicht unbedingt der Fall ist. Migranteneltern versuchen in möglichst allen Bereichen ihre Kinder zu unterstützen, sofern es ihnen möglich ist.

Im Vergleich zu den Einheimischen haben die leistungsstarken Migranten sehr viel weniger Zugang zu sozialen Netzwerken. Auch das Beziehungsnetz ist deutlich kleiner. Dies hat klar einen negativen Nebeneffekt, denn gerade die Beziehungsnetze können hilfreich für die berufliche Tätigkeit sein.

Bezüglich Diskriminierung und der Integration ist Folgendes festzuhalten:

„Mehr als 95% der leistungsbesten Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund fühlt sich unabhängig von ihrem Einreisealter in der Schweiz gut oder sehr gut akzeptiert sowie sozial überdurchschnittlich integriert“ (vgl. Stamm, 2011, S. 85). Die Zugehörigkeit zur Herkunftsgruppe ist insbesondere für spät Eingereiste und in der Schweiz Geborene sehr wichtig, was für früh Eingereiste am wenigsten zutrifft. Die Überzahl der Befragten plant eine Zukunft in der Schweiz (vgl. Stamm, 2011).

5.5 Erfolgreiche Migranten im Bildungs- und Berufssystem

Tab 1. : Fördernde Faktoren für den Bildungs- und Berufserfolg von Migranten (Seraina Research)

	Personale Ressourcen	Familiäre Ressourcen	Ausserfamiliäre soziale Ressourcen
Status/ Geschlecht/ Anlagen	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Männliche Jugendliche ⌘ Gute körperliche & gesundheitliche Konstitution ⌘ Gute Schulleistungen 	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Hoher SES ⌘ Hohes soziales Kapital 	
Selbstkonzept	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Positives Bewältigungsverhalten ⌘ Hoher Selbstwert 		
Soziale Kompetenzen/ Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Ausgeprägte kommunikative Kompetenzen ⌘ Ausgeprägte Kontaktfähigkeit ⌘ Angebrachte Umgangsformen ⌘ Aktive Freizeitgestaltung ⌘ Teilnahme in Verein 	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Enge Beziehungen ⌘ Positive Vorbilder ⌘ Günstige familiäre Ausgangslage 	<p><i>Schule/Lehrperson</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Grosses Engagement der LP ⌘ Positives Schulklima ⌘ Gute Beziehungen (zu Peers und LP) <p><i>Betrieb/Berufsbildende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Gute soziale Unterstützung ⌘ Vertrauensvolle Beziehungen ⌘ Ausgeprägte pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden <p><i>Freizeit/Peers</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Respektvoller Umgang
Motivation/ Kognition/ Einstellungen	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Klarer Berufswunsch ⌘ Ausgeprägte Berufsidentität ⌘ Hohe Entscheidungsfähigkeit ⌘ Gutes Durchsetzungsvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Autorativer Erziehungsstil ⌘ Hohe elterliche Bildungsaspirationen 	<p><i>Schule/Lehrperson</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Individualisierende Didaktik <p><i>Betrieb/Berufsbildende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Inhaltliche & methodische Vielseitigkeit
Strukturmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> ⌘ Direkteinstieg in Sek II 		<p><i>Schule/Lehrperson</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Anforderungsreicher Schultyp <p><i>Betrieb/Berufsbildende</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ⌘ Hohes berufliches Anforderungsniveau

Die obenstehende Tabelle zeigt Faktoren, die sich in der Schul- und Bildungslaufbahn als unterstützend zeigt. Diese Faktoren sollen von uns Lehrpersonen erkannt und thematisiert

werden, damit wir die Migranten positiv unterstützen können. Das Ziel besteht darin, von den negativen Einflüssen wegzukommen und auf die Stärken zu fokussieren.

5.6 Wege in die Berufswelt

Sowohl in der Gruppe der Migranten als auch der der Einheimischen zeigt die Studie, dass die Arbeitslosigkeit sich in einem sehr geringen Rahmen von 1,5% (Jahr 2011) hält. Der Einstieg in die Berufswelt erfolgt meistens direkt nach der Ausbildung, was sehr positiv ist. Anhand der Studie lassen sich vier Merkmale beschreiben, die im Zentrum für die Berufslaufbahn stehen:

Ein sehr zentraler Punkt ist die Stabilität und Kontinuität, welche kaum Unterschiede zwischen den Migranten und Einheimischen aufzeigen. Nach der Lehre bleiben ein Fünftel der Migranten und Einheimischen im Betrieb, in welchem sie schon während der Lehre gearbeitet haben. Mehr als 50% der Einheimischen und Migranten bleiben ihrem erlernten Beruf treu.

Im Vergleich zu den Einheimischen haben leistungserfolgreiche Migranten klar weniger Vollzeitausbildungen durchlaufen. 80% der leistungserfolgreichen Migranten haben einen Einstieg in eine Erwerbstätigkeit verfolgt, welcher sich als sehr konstant auszeichnet.

Des Weiteren zeigt die Studie, dass der Migrationshintergrund, als auch sozioökonomischer Hintergrund bei Einheimischen, immer mehr Wert als negativer Einflussfaktor verliert. Mehr Gewicht dafür gewinnt die Ausbildung, sprich die Berufsmatura und die Ausbildungsstätte und die kognitive Fähigkeit.

Nicht zu Letzt zeigt auch diese Untersuchung, dass die Familie ein zentraler Faktor ist. Je mehr Unterstützung, Rückhalt und Interesse von der Familie kommt, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit auf eine Vollzeitausbildung (vgl. Stamm, 2011).

Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Theorien und den Erforschungsergebnissen helfen uns zur Entwicklung unseres pädagogischen Handelns in Bezug auf die betroffenen benachteiligten Kinder und Jugendlichen.

5.7 Wichtige Eigenschaften der Ausbildungsbetriebe mit besonders erfolgreichen Absolventen

Es ist legitim, dass nicht nur der Einfluss der Familien und der individuellen Voraussetzungen zu untersuchen, sondern auch die Bedeutung der institutionellen Ebene für den Berufserfolg von Migranten zu untersuchen.

Es gibt verschiedene Untersuchungen über das sogenannte „diversity management“, die sich mit der Förderung der kulturellen Vielfalt auseinandersetzen. Jedoch gibt es nur wenige Befunde, welche die Bedeutung der Ausbildungsbetriebe auf den Berufserfolg von Migranten zu erklären versuchen.

Die wenigen vorhandenen Untersuchungen fokussieren hauptsächlich auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit und dessen Förderung durch die Betriebe.

In einer retrospektiven Befragung von westdeutschen Jugendlichen zwischen 18 und 24 untersuchten Beicht, Granato und Ulrich (2011) das Ausmass sozialer Ungleichheit im Verlauf der beruflichen Ausbildung. Sie konnten damit die sogenannte Transmissionsthese bestätigen. Diese besagt, dass Auszubildende mit einem Migrationshintergrund häufiger in Berufsausbildungen vorzufinden sind, für die sie überqualifiziert sind oder in solchen mit geringen Übernahmechancen durch den Betrieb nach dem Ausbildungsende und erhöhter Abbruchrate.

Quante-Brandt und Grabow (2009) setzen in ihrer Studie einen anderen Fokus. Sie untersuchen die betrieblichen Ausbildungsbedingungen von Auszubildenden mit Migrationshintergrund in handwerklichen Bereichen kurz vor ihren Abschlussprüfungen. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Auszubildenden mit Migrationshintergrund einerseits signifikant stressresistenter sind, aber andererseits i die Ausbildenden ihnen weniger Selbstständigkeit zutrauen und die Fehlertoleranz geringer ist als bei einheimischen Auszubildenden. Sie leiteten die These ab, dass dem erhöhtem Förderungsbedarf von weniger erfolgreichen Personen mit Migrationshintergrund, zu wenig Bedeutung geschenkt wurde und ein Handlungsbedarf besteht.

Aufgrund dieser Untersuchungen kann man annehmen, dass die erfolgreichen Auszubildenden weniger von diesen Mechanismen betroffen sind, als weniger erfolgreiche Absolventen.

In den Ergebnissen der Studie Mirage konnte man nur geringe Unterschiede zwischen den zwei Gruppen erkennen. Es ist davon auszugehen, dass die Betriebe leistungsstarke Lernende

mit Migrationshintergrund gleich gut fördern, wie solche ohne Migrationshintergrund. Diese Betriebe lassen sich über folgende Merkmale charakterisieren (vgl. Mirage 2012):

1. Die Auszubildenden zählen das Betriebsklima zu einem zentralen Faktor für den Erfolg ihrer Auszubildenden. Ihre Lernenden sollten gerne in ihrem Betrieb arbeiten und Spannungen zwischen verschiedenen Generationen sollten so gut wie möglich vermieden werden.

2. Gemäss den Aussagen der Auszubildenden ist ihnen die Qualität der Ausbildung wichtig. Sie legen Wert auf eine gute berufsbegleitende Betreuung und Unterstützung. Weniger bedeutsam scheint für sie die Unterstützung mit schulischen, beruflichen oder privaten Schwierigkeiten.

3. Bei beiden Untersuchungsgruppen gaben die Ausbilder an, das Vorstellungsgespräch als bedeutsamster Indikator für einen positiven Vertragsabschluss zu sehen. Dazu kommen weitere wichtige Indikatoren, wie Schnupperlehren, Schulzeugnisse und schriftliche Bewerbungen. Eignungstests und persönliche Empfehlungen spielen eine untergeordnete Rolle.

4. Für eine besonders erfolgreiche Ausbildung und Förderung betonen die Ausbilder beider Untersuchungsgruppen die Wichtigkeit des Kontakts zu den Eltern, der Berufsschule und des Angebots zur internen Lernunterstützung der Lernenden. Motivations- und Fördermassnahmen wie Prämien für gute Leistungen stufen sie als eher unwichtig ein.

5. Die Ausbilder beider Leistungsbesten Gruppen sehen es als bedeutungsvoll an, den Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden Tätigkeiten der individuellen Fähigkeiten der Auszubildenden anzupassen und unter anderem auch den Stundenplan anzureichern. Da aber sonst keine weiteren Massnahmen eingesetzt werden, entsteht der Eindruck, dass leistungsstarke Auszubildenden keine weiteren Förderungen bekommen.

6. Nur 15% der Betriebe geben an, einen Schwerpunkt explizit auf die Förderung Leistungsstarker zu legen. Die Unterstützung schwacher Auszubildenden dominiert

signifikant. Dieser Befund wird von dem Ergebnis der fiktiven Budgetfrage gestützt, das besagt, dass die Betriebe mehrheitlich in die Unterstützung von Leistungsschwachen Lehrlingen investieren würden, anstatt die Leistungsstarken zu fördern. Es ist anzunehmen, dass bei der Mehrheit der Ausbildungsbetriebe mit leistungsbesten Lernenden eine Defizitorientierung überwiegt. Positiv gesehen lässt dieses Ergebnis schlussfolgern, dass die Auszubildenden mit Migrationshintergrund ebenso gut gefördert werden, wie solche ohne Migrationshintergrund und dass keine Diskriminierungseffekte präsent sind.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass es nicht nur eine Erklärung für den Ausbildungs- und Berufserfolg der leistungsstärksten Migranten und Migrantinnen gibt, sondern dass verschiedene Bedingungsfaktoren dafür verantwortlich sind.

6. Pädagogische Konsequenzen

Die Zukunft der Schweiz ist vom Wissen und Können der heutigen Jugend abhängig, denn sie sind diejenigen, die unsere Zukunft formen. Da die Schweiz nicht über andere „Rohstoffe“ verfügt, müssen das Wissen und die Ausbildungsstätten im Zentrum stehen und weiterentwickelt werden. Die Institutionen können nicht nur mehr auf homogene Gruppen zielen, sondern das Angebot muss sich weitgehend für alle öffnen, sprich auch für Personen mit Migrationshintergrund oder für solche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus. Potenziale sollen in Zukunft nicht nur noch von den oberen Schichten genutzt werden, sondern von der ganzen in der Schweiz wohnhaften Gesellschaft. Vorurteile, die sich schon während der Primarschulzeit und weiter in der Lehre aufbauen, müssen selektioniert werden. Auch die Politik muss an sich arbeiten. Denn sie sind diejenigen, die das „ja“ oder „nein“ für die Finanzierung von Projekten geben. In diesen Bereichen wird zwar schon mehr investiert als in der Vergangenheit, jedoch wird gerade in diesem Bereich immer noch gerne eingespart. Zudem hat die Politik auch Einfluss auf das Denken der Personen gegenüber Integration und Migration. Es ist allgemein bekannt, dass in der Schweiz ein Angstdenken gegenüber Integration verbreitet wird. Dies führt zu einer Verschlussenheit gegenüber Personen aus anderen Ländern, was unbedingt gestoppt werden muss. Des Weiteren müssen die Medien auch an sich arbeiten, da sie einen enormen Einfluss auf die Bevölkerung haben, welcher sich dem Thema Integration nicht immer positiv zeigt.

Auch ist die Mitwirkung der Lehrperson und weiteren Auszubildenden von grosser Bedeutung. Sie haben einen grossen Einfluss auf das Selbstvertrauen der Migranten. Einerseits sollen sie sie in ihrem Können stärken und andererseits auch auf die positiven Nebeneffekte der Beherrschung einer zweiten Sprache hinweisen. Es soll mehr auf die positive Auswirkung von kultureller und sozialer Vielfalt fokussiert werden, da dies in vielen Hinsichten eine Bereicherung für eine Schule, Arbeitsstätte oder auch ein soziales Netzwerk sein kann. Die Verbindung von Migranten und Kriminalität und Armut soll aus dem Denken der Gesellschaft gestrichen werden.

Der Gesellschaft soll des Weiteren bewusst gemacht werden, dass es schon im historischen Kontext Migration gegeben hat und dass diese Personen immer ein bedeutender Aspekt für die Gesellschaft und die Modernisierung waren. Zudem sind wir abhängig von den Migranten, denn ohne sie würde unsere Wirtschaft nicht mehr funktionieren.

Im Bereich der Primarschule ist es wichtig, dass die Lehrperson Themen wie Diskriminierung und Rassismus behandelt. Die Schülerinnen und Schülern sollen schon so früh wie möglich auf dieses Thema sensibilisiert werden. Zudem sollen ihnen Konsequenzen für ausländerfeindliches Denken bewusst gemacht werden. Dies kann auch ein Thema für einen Elternabend sein. Denn das Denken vieler Kindern und Jugendlicher wird ganz klar vom Elternhaus beeinflusst. Je nach Ort, hat es heute in den Schweizer Schulen sehr multikulturelle Klassen. Diese Multikultur soll positiv genutzt werden, indem Kinder Informationen über die verschiedenen Ländern austauschen. Dieser Austausch hat nicht nur einen positiven Einfluss auf das Wissen der Kindern, sondern lässt sie auch in einer Expertenrolle triumphieren. Die Schule ist einer der wichtigsten Orte der Aufklärung und dieser Aspekt soll in jeder Klasse genutzt werden. Ganztagschulen oder Hausaufgabenhilfen sollen unbedingt noch mehr zu Verfügung gestellt werden. Eine Lehrperson sollte sogar eine Empfehlung abgeben, dass Kinder mit Migrationshintergrund diese Angebote nutzen sollen. Denn solche Angebote können die heterogenen Ausgangsbedingung kompensieren und die sozialen Bildungsungleichheiten minimieren, in dem die SuS eine optimale Förderung erlangen. Oft ist aber das Problem, dass die Ganztagschulen gerade von SuS, die es brauchen würden, nicht besucht werden. Ein weiterer Fokus muss auf den früheren Selektionsprozess gelegt werden. Eine zu frühe Selektion bringt niemanden ans Ziel. Die Kinder brauchen ihre Zeit, und die ist je nach kognitiver Entwicklung an einer anderen Stelle, um ihre Potenziale entdecken zu lassen. Auch bei der Klassenzusammenstellung soll noch mehr darauf geachtet werden, dass es nicht zu homogenen Klassen kommt, denn dies würde die ethnische und soziale Bildungsungleichheit noch mehr stärken. Viel mehr soll es zu einer sozialen Durchmischung kommen, damit eine Sozialisierung stattfinden kann. Unterstützend würden auch ausserschulische Lernorte wirken. Die Schule und die jeweiligen Wohnorte sollen stärker zusammen arbeiten und für alle Kinder einen zugänglichen Lebensort anbieten. Somit könnten vermehrt Bildungsprozesse auch ausserhalb der Schule stattfinden und eine ganz andere Seite des Lernens würde entdeckt werden. Nicht nur die SuS sollen Angebote nutzen, sondern auch die Lehrpersonen müssen eine optimale Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts zeigen. An vielen Orten muss noch mehr in Bezug auf die Heterogenität geachtet werden und ungleiche Ausgangsbedingungen müssen besser berücksichtigt werden. Des Weiteren muss eine starke Zusammenarbeit mit den Eltern geleistet werden und die Bildung der SuS darf nicht von den Eltern abhängig sein.

7. Lehrer mit Migrationshintergrund

Lehrpersonal mit Migrationshintergrund ist bis heute kaum vertreten. Der Verband für Bildung und Erziehung (2006) hat in Deutschland eine Untersuchung gemacht, die besagt, dass von den 740000 angestellten Lehrpersonen ein Prozent Migrationshintergrund haben und bei den Lehramtsstudierenden zwei Prozent Migrationshintergrund mitbringen. Im Vergleich dazu bringen aber die dreissig Prozent der SuS einen Migrationshintergrund mit (vgl. z.B. BAMF 2009; Verband Bildung und Erziehung, 2006). Ergebnisse der Pisa-Studie zeigen, dass Lehrpersonen, die einen Migrationshintergrund besitzen, eine bessere Beziehung zu SuS mit Migrationshintergrund aufbauen können. Es verbindet sie eine kulturelle Gleichheit, sie den SuS das Gefühl gibt, dass sie besser verstanden werden (Deutsch Pisa-Konsortium 2002). Nicht nur Lehrpersonen und SuS mit Migrationshintergrund profitieren von einer heterogenen Klasse, sondern auch die Einheimischen können eine positive Bilanz daraus ziehen. Aufgrund der kulturellen und ethnischen Durchmischung in der Klasse, können Einheimische Toleranz und Verständnis für andere kulturelle Hintergründe entwickeln. Sie lernen die positiven Aspekte von Minderheiten kennen. Nebst dem, bringen Lehrpersonen mit Migrationshintergrund eine Sichtweise mit, die erlaubt, Probleme von verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, wie es einheimische Lehrpersonen nicht betrachten würden. Nicht nur auf pädagogische Probleme hätte dies positiven Einfluss, sondern auch auf das Lehrkollegium, welches von einer bunten Durchmischung profitieren könnte (vgl. Quijoch & Rios 2000). Lehrpersonen mit Migrationshintergrund können oft auch eine bessere Beziehung zu den Eltern mit ausländischen Wurzeln aufbauen, da die Eltern die Lehrperson in der gleichen Lage sieht. Daraus erhofft man sich, dass die Lehrperson durch die gute Beziehung zu den Eltern mehr bezüglich Bildung bewirken kann (ebd.). Nicht nur auf die Klasse selber würde von der Multikultur profitieren, sondern auch das ganze Bildungssystem. Man würde sich von mehr angestellten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund erhoffen, dass sie das System soweit verändern, dass nicht die Reproduktion gesellschaftlicher Partizipation im Vordergrund stehen würde, sondern mehr Fokus auf der Rekonstruktion sozialer Teilhabe gelegt würde (vgl. Quijoch & Rios 2000). Es wird zudem davon ausgegangen, dass Lehrpersonen mit verschiedenen kulturellen und ethnischen Hintergründen mehr sensibilisiert sind, was Diskriminierung und soziokulturelle Erfahrungen betrifft. Des Weiteren werden sie als offener betrachtet, was Veränderungen im Bildungswesen betrifft (vgl. Sleeter 1992). Erfahrungen, die das Elternhaus und die Lehrperson verbindet, werden als sehr wertvoll

betrachtet. Darunter sind Erfahrungen gemeint, die ethnische Minderheiten gemeinsam überstanden haben. Diese sind nicht nur verbindend, sondern geben Kraft, Hindernisse im schulischen und kulturellen Kontext zu überwinden. Eine Lehrperson, die den kulturellen Kontext eines Schülers und dessen Eltern kennt, kann gewisse Entschiede besser nachvollziehen und kann besser vermitteln. Daraus entsteht Vertrauen und eine bessere Verbindung zwischen dem Elternhaus und der Lehrperson. Die Eltern erkennen, dass die Lehrperson das gleiche Bildungssystem durchlaufen hat und erkennen den Erfolg. Sie sehen sie Lehrperson oft als Vorbild an, was sich positiv auf die Bildung des Kindes auswirken kann (vgl. Irvine 1998). Die Leistungserwartung an ein Kind wird oft in Verbindung mit der sozialen Gruppe gebracht. Damit meint man, je bildungsnaher ein Kind, desto bessere Leistungen sollte es erzielen. Daraus erfolgt, dass von SuS, die eine andere Herkunft haben, automatisch weniger erwartet wird und somit der Erfolg und das Potenzial eines Kindes massiv eingeschränkt wird. Zu erwarten ist das meisten, wenn sich die Lehrperson aus einer anderen Schicht kommt. Eine Studie zeigt, dass an US-amerikanischen Schulen SuS, die aus einer anderen Schicht als die Lehrperson kommen, öfter mit Kritik konfrontiert werden und kaum Lob erhalten (vgl. Aaron & Powell 1982; Simpson & Erickson 1983). Weiter zeigen amerikanische Studien, dass die Bindung zu Minderheiten dann gelingt, wenn die Lehrperson selber aus einer stammt (vgl. Smith 2000). Edelmann (2006) macht in ihrer Forschung zu „interkulturellen Kompetenzen im pädagogischen Umgang mit Heterogenität“ sichtbar, dass es mehrere Gründe für eine Mehranstellung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund gibt. Einerseits zeigt sie auf, dass Unsicherheiten der Lehrperson dazu führen, dass die Geschichten der kulturellen und ethnischen Aspekte der Kinder kaum thematisiert werden. Daraus folgt dann, dass durch das mangelnde Interesse zu weiteren Problemen im schulischen Rahmen kommen kann, die schwer zu beheben sind. Eine Durchmischung in den Schulklassen als auch im Kollegium würde einen professionelleren Umgang mit der Thematik erzwingen. Persönliche Erfahrungen mit Heterogenität, sei es die persönliche Geschichte oder Kontakte zu Personen mit Migrationshintergrund, würden einen besseren Umgang mit der Heterogenität der SuS unterstützen. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Lehrperson mit Migrationshintergrund den SuS mit Migrationshintergrund ein Bild vermittelt, dass die Vielfalt, die sie mitbringen auch wertgeschätzt wird (vgl. Edelmann 2006). Aus diesem kurzen Überblick mit Forschungsergebnissen und Hypothesen ist zu entnehmen, dass in einigen Bereich noch mehr in die Tiefe geforscht werden muss. Diese Erkenntnisse sollen

aber nicht nur für die Weiterforschung genutzt werden, sondern es sollen auch jetzt schon Schlüsse daraus gezogen werden, wo Verbesserungen notwendig sind. Beispielsweise müssen sich die Institutionen ganz klar noch viel mehr im kulturellen und ethnischen Aspekt öffnen. Vorurteile und frühzeitige Selektionen müssen gestoppt werden. Für Lehrende ohne Migrationshintergrund müssen Weiterbildungen angeboten werden, wie sie besser mit heterogenen Hintergründen umgehen können und wie sie allen Beteiligten das gleiche Gefühl von Akzeptanz und Verständnis vermitteln können.

8. Resumée

Anhand der zusammengefassten Theorie von Bourdieu (vgl. Kapitel 4.2) und Diefenbach (vgl. Kapitel 4.3) ist ersichtlich, dass in unserem Bildungssystem und auch dem in Deutschland ungleiche Ausgangsbedingungen bestehen. Bourdieu zeigt in seinen Theorien, dass die sozialen Schichten im Bildungssystem reproduziert werden. Migranten sind deutlich mit einer doppelten Benachteiligung konfrontiert. Einerseits werden sie mit Vorurteilen behaftet und bringen aufgrund ihrer kulturellen Herkunft weniger Ressourcen mit. Andererseits geraten sie während ihrer Schullaufbahn in einen frühen Selektionsmechanismus. Schon bei der Einschulung werden Kinder mit Migrationshintergrund wegen sprachlichen Defiziten in der Unterrichtssprache benachteiligt. Sie werden im Vergleich zu den Einheimischen zu einem späteren Zeitpunkt eingeschult, was einen negativen Einstieg in ihre Bildungslaufbahn zu Grunde hat. Aufgrund des Selektionsverfahrens in der Primarschule werden oft Fehlentscheide getroffen, da man den Migranten nicht genügend Zeit zur Verfügung stellt, damit sie die Sprache und weitere kognitive Fähigkeiten erlernen können. Dies weist ganz klar auf den Aspekt der institutionellen Diskriminierung hin. Viele Lehrpersonen zeigen zu wenig Interesse für die Handhabung der Heterogenität in der Klasse. Oft ist dieses Verhalten mit Unwissen über Kultur verbunden, aber auch sind viele wegen fehlenden Förderkompetenzen in diesem Bereich überfordert. Die Fehlentscheide und das Desinteresse an der Entdeckung der Potenziale der Migranten zieht sich von der Vorschule bis in die Berufsausbildung durch. Nicht nur den Lehrpersonen fehlen die Kompetenzen für den Umgang mit Migranten, sondern der ganzen Schule als Institution. Diese Überforderung macht sich durch die Abschiebung und Rückstellung in Sonderklassen sichtbar.

Trotz der vielen Barrieren im Bildungssystem gibt es Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die aufgrund vorhandener Ressourcen diesen Diskriminierungsmechanismen entgegenwirken können. Folgende Merkmale vereinfachen den Bildungserfolg:

Das Interesse der Familie und eine hohe Bildungsaspiration sollten vorhanden sein. In wenigen Fällen gelingt es Kindern und Jugendlichen, sich erfolgreich in der Schule zu behaupten, trotz mangelndem Interesse des Elternhauses. Solche Jugendliche weisen eine extrem hohe Selbstwirksamkeitsrate auf, da sie Widerstand gegenüber dem Elternhaus zeigen. Weiter sind auch ausserfamiliäre Ressourcen, wie Peers und andere soziale Netzwerke

essentiell. Durch den Kontakt mit den Peers werden die Migranten besser und schneller für die neue Kultur sozialisiert. Auch soziale Netzwerke unterstützen die Kinder und Jugendlichen in ihrer Anpassung an die erwarteten Normen und Werte. Nicht zu Letzt nimmt die Lehrperson eine enorm wichtige Rolle bezüglich der Förderung ein. Einerseits hilft die Lehrperson den Migranten, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ermöglicht ihnen durch intensive Zusammenarbeit eine Chance für ihre zukünftige Bildungskarriere. Andererseits dient die Lehrperson auch als erste Kontaktperson zum Elternhaus und hat einen enormen Einfluss auf die Einstellung der Eltern gegenüber der Bildung.

9. Persönliches Fazit

Nach Auseinandersetzung mit diesem Thema ist uns von Neuem bewusst geworden, wie zentral unsere Rolle als Lehrperson in Bezug auf den Erfolg und Misserfolg der Migranten ist. Dass wir dem Bildungssystem in vielen Aspekten ausgeliefert sind, ist keine Frage. Jedoch sind wir der Meinung, dass wir im Schullalltag viel bewirken können. Einerseits können wir die Mehrsprachigkeit in der Klasse als Chance sehen. Andererseits können wir auch die verschiedenen Kulturen in den Unterricht so einbauen, dass die SuS eine Toleranz dafür entwickeln. Die Heterogenität soll als Bereicherung betrachtet werden und von jeder Lehrperson genutzt werden. Schon in der Ausbildung sollen die angehenden Lehrpersonen für das Thema mehr sensibilisiert werden und wie es in der Praxis positiv genutzt werden kann. Elternarbeit darf nicht in den Hintergrund gerückt werden, da das Elternhaus einen grossen Einfluss auf die Bildung des Kindes hat. Je früher die Kinder mit Migrationshintergrund in das System Schule eingebunden werden, desto kleiner sind die Differenzen zwischen solchen mit und solchen ohne Migrationshintergrund in den folgenden Jahren. Des Weiteren wäre es hilfreich, wenn mehr Lehrpersonen mit Migrationshintergrund unterrichten würden, da sie in vielen Hinsichten einen positiven Einfluss auf die Migranten ausüben können. Zum einen haben sie die ähnliche Bildungsbiographie durchlaufen und können so mehr Verständnis aufbringen. Dem Elternhaus eines Kindes mit Migrationshintergrund fällt es oft leichter, eine Beziehung zu einer Lehrperson mit Migrationshintergrund aufzubauen, da sie ihnen aufgrund ihrer Biographie schneller vertrauen und sie als Vorbild betrachten.

Uns ist es wichtig, dass wir uns in Zukunft weiterhin mit diesem Thema auseinandersetzen, da die Benachteiligung von Migranten noch immer reproduziert wird. Diese Arbeit hat uns

einen Einblick in weitere Themenfelder ermöglicht, wie beispielsweise „Migration und psychische Erkrankungen“, „Integration von Sans-papiers“ etc., in welche wir uns mit grossem Interesse bei einer weiteren Möglichkeit vertiefen werden.

10. Literaturverzeichnis

- Aaron, R, Powell, G (1982). Feedback practices as a function of teacher and pupil race during reading group instruction. *The Journal of Negro Education* 51(1), pp. 50-59.
- Baumert, J, Klieme, E, Neubrand, M, Prenzel, M, Schiefele, U, Schneider, W, Tillmann, K, und Weiss, M (2000). *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Becker, G. (1993). *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research. The University of Chicago Press. Chicago.
- Beicht, U, Granato, M, Ulrich, G. (2011). Mindert die Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In M. Granato, D. Münk & R. Weiss (Hrsg.), *Migration als Chance* (S. 177–207). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bourdieu, P. (1983). *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. in *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Reinhard Kreckel (Hrsg.).Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (2001). "Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. (S. 21-52). Hamburg: VSA-Verlag

Bundesamt für Statistik (2010). Publikation – Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz – Bericht 2008.

Bundesamt für Migration (2006). Bericht über die Probleme der Integration von Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz des Bundesamts für Migration (Integrationsbericht BFM).

Dahrendorf, R. (1965). Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen.

Deutsches PISA - Konsortium (Hrsg.) (2002). PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Diefenbach, H. (2003). Schulerfolgsquoten ausländischer und deutscher Schüler an Integrierten Gesamtschulen und an Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Sind Integrierte Gesamtschulen die bessere Wahl für ausländische Schüler?. In: Swiaczny, Frank und Haug, Sonja (Hg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neuere interdisziplinäre Forschungsergebnisse (S. 77-95). Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB).

Diefenbach, H. (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem –Erklärungen und empirische Befunde (S. 101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, H, Nauck, B, Petri, K (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, Heft 5, S. 701-722.

Diefenbach, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R.

- Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 225-250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Edelmann, D (2010). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration. In M Stamm & D. Edelmann (Hrsg.) *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 197 – 217) Zürich/Chur: Rüegger.
- Gomolla, M, & Radtke, R. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz*. Münster : Waxmann.
- Hermann, A, Ditton, H, Hans, D, Klemm, K, Klieme, E, Rürup, M, Tonorth, H, Weishaupt, H und Weiss, M (2003). *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske+Budrich.
- Irvine, J. (1990). *Black students and school failure. Policies, practices, and prescriptions*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Korte, E. (1990). Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess der Migrantenfamilien. In : Esser, Hartmut, Friedrichs, Jürgen (Hrsg.): *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 207-259).
- Leemann, J. (2012). *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Kapitel: Mechanismen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 1- 34). Fachhochschule Nordwestschweiz.

- Merkens, H. (1990). Zur Funktion und Bedeutung der Gesamtschule im Schulsystem und zur Chancenverbesserung ausländischer Schüler. *Gesamtschulinformation* 21: S. 239-254.
- Ogbu, J. & Fordham, S. (1986). African American students' school success. Coping with the burden of „acting White.“ *Urban Review*, 18, p. 176-206.
- Öztürk, H. (2007). *Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlichen in Deutschland*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Pädagogische Hochschule Zürich. *Kompetenzstrukturmodell der pädagogischen Hochschule Zürich*.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Petersen, P. (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Leipzig: Teubner.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Quante-Brandt, E. & Grabow, T. (2009). Ausbildungsrealitäten aus der Sicht von Auszubildenden mit Migrationshintergrund Einblicke in die Ausbildungsrealität von Migrant/innen im Bremer Handwerk. In: N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 36–53). Aachen: Shaker Verlag GmbH.
- Quiocho, A, Rios, F (2000). The Power of Their Presence: Minority Group Teachers and Schooling. *Review of Educational Research* 4. San Marcos: California State University, pp. 485- 528.

- Raiser, U. (2007). Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Münster/Berlin: Lit Verlag.
- Rieger, A. (2001). Bildungsexpansion und ungleiche Bildungspartizipation am Beispiel der Mittelschulen im Kanton Zürich von 1830 bis 1980. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23, 1, S. 41-72.
- Rolff, H.-G. (1983). Chancengleichheit. In D., Lenzen (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 1 (S. 361-364). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schwingel, M. (1995). Pierre Bourdieu zur Einführung. Junius Verlag GmbH.
- Sleeter, C. (1992). Keepers of the American dream. Washington DC: Falmer Press.
- Smith, R. (2000). The Influence of Teacher Background on the Inclusion of Multicultural Education. A Case Study of Two Contrasts. The Urban Review 32, pp. 155 – 176.
- Stamm, M. (2008). Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem. Projektantrag zuhanden des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, Fribourg: Departement Erziehungswissenschaften.
- Stamm, M. (2012). Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Bildungssystem. Universität Fribourg.
- Stamm, M. (2009). Mirage Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftspädagogik 3, S. 361-377.
- Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), Der Aufstieg der Begabten (S. 105–120). Leipzig: Teubner.

Terman, L, and Oden, M (1959). The gifted child group at midlife. Thirty five years follow-up of the superior child. Genetic studies of genius. Vol. V. Palo Alto: Stanford University Press.

Verband Bildung und Erziehung (2006). Migranten für den Lehrerberuf gewinnen! In: Pressedienste 46.

11. Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1:

Leemann, J. (2012). Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Kapitel: Mechanismen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungsverlauf (S. 1- 34). Fachhochschule Nordwestschweiz.

12. Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Seraina

13. Internetquellen

http://www.bwpat.de/ht2011/ws15/schmidt_ws15-ht2011.pdf (Datum des Zugriffs: 14. 3.2013)

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_01_01-Bildungsbericht-erste-Befunde.pdf (Datum des Zugriffs: 20.2.13)

www.opus.unierlangen.de/opus/volltexte/2009/1283/pdf/Berufliche_Bildung_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf (Datum des Zugriffs: 1.3.2013)

14. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst habe und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich wörtlich oder sinngemäss aus anderen Werken übernommen habe, habe ich mit Angaben der Quelle(n) als Zitate respektive Paraphrasen gekennzeichnet.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, die fremde Textteile ohne entsprechenden Herkunftsnachweis enthalten, verfolgt und geahndet werden.

Christen, Léa

Ort, Datum, Unterschrift

Zürich, den 3. April 2013, Léa Christen

Name Vorname

Ort, Datum, Unterschrift
