



Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang in die duale Berufslehre

Wie die Soziale Arbeit zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen kann

Bachelorarbeit
Meral Wellinger

Begleitperson
Daniela Sager

Bachelorstudiengang
Zürich, Frühlingsemester 2021

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit beschäftigt sich mit den benachteiligenden Bedingungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre. Empirische Befunde legen nahe, dass die Ursachen für die Benachteiligung nicht ausschliesslich auf individuelle Faktoren, sondern auch auf strukturelle Probleme und diskriminierende Praktiken zurückzuführen sind. Massnahmen und Angebote zur Förderung der Chancengerechtigkeit setzen jedoch überwiegend einseitig an den betroffenen Jugendlichen an. Die vorliegende Arbeit geht daher der Frage nach, inwiefern die Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen den subjektorientierten Fördermassnahmen und der strukturellen Benachteiligung zur Förderung der Chancengerechtigkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation beitragen kann. Zur Beantwortung der Fragestellung wird das Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse beigezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die dargestellte Problematik im Widerspruch zu den Anforderungen an die professionelle Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession steht. Daher erfolgt eine kritische Reflexion vor dem Hintergrund der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession und des Tripelmandats. Die Autorin erhofft sich, durch die vorliegende Arbeit eine Reflexion der Rolle und des professionellen Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit im Bereich einer chancengerechten Berufsorientierung anzuregen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Abbildungsverzeichnis	4
1 Einleitung	5
1.1 Problemstellung.....	5
1.2 Fragestellung.....	7
1.3 Zielsetzung.....	7
1.4 Vorgehen und Methode.....	8
1.5 Aufbau der Arbeit.....	8
1.6 Begriffsdefinitionen.....	9
1.7 Eingrenzung.....	10
2 Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation	13
2.1 Das Paradox des «Migrationshintergrunds».....	13
2.2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Schweiz.....	14
3 Das Schweizer Bildungssystem	17
3.1 Die Rahmenbedingungen.....	17
3.2 Equity im Schweizer Bildungssystem.....	19
3.2.1 Die Kategorie Migrationshintergrund.....	21
3.2.2 Die Kategorie Soziale Herkunft.....	24
3.2.3 Die Kategorie Geschlecht.....	28
4 Das Konzept der Intersektionalität	30
4.1 Ebenen.....	31
4.1.1 Strukturebene.....	31
4.1.2 Symbolisch-repräsentative Ebene.....	31
4.2 Kategorien.....	32
4.2.1 «Rasse».....	32
4.2.2 Klasse.....	33
4.2.3 Geschlecht.....	34
5 Benachteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund der zweiten Generation ..	35
5.1 Symbolisch repräsentative Ebene.....	35
5.1.1 Migrationshintergrund.....	35
5.1.2 Wechselwirkung Migrationshintergrund und soziale Herkunft.....	38
5.1.3 Wechselwirkung Migrationshintergrund und Geschlecht.....	39
5.2 Strukturelle Ebene.....	40
5.2.1 Migrationshintergrund.....	40
5.2.2 Wechselwirkung Migrationshintergrund und soziale Herkunft.....	41
5.2.3 Wechselwirkung Migrationshintergrund und Geschlecht.....	42
5.3 Wechselwirkung der Ebenen.....	43
5.3.1 Wirkung symbolisch-repräsentative Ebene auf strukturelle Ebene.....	43
5.3.2 Wirkung strukturelle Ebene auf symbolisch-repräsentative Ebene.....	45
6 Unterstützungsangebote und sozialpolitische Massnahmen	47
6.1 Unterstützungsangebote.....	47

6.1.1	Vorschulische und schulische Förderangebote	47
6.1.2	Im Übergang in die duale Berufslehre.....	49
6.1.3	Sozialarbeiterische Unterstützungsangebote.....	50
6.2	Sozialpolitische Massnahmen	51
6.2.1	Weiche Massnahmen	51
6.2.2	Positive Massnahmen	52
6.2.3	Institutionelle Vorkehrungen.....	52
6.3	Kritische Reflexion aus sozialarbeiterischer Perspektive.....	54
7	Schlussfolgerung	57
7.1	Zusammenfassung der Ergebnisse	57
7.2	Beantwortung der Fragestellung	60
	Literaturverzeichnis	62

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i>	Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation ab 15 Jahren im Jahr 2019	14
<i>Abbildung 2.</i>	Bevölkerung von 0 bis 14 Jahren nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit im Jahr 2019	15
<i>Abbildung 3.</i>	Haushalte mit Kindern nach Migrationsstatus zwischen 2014 und 2016	16
<i>Abbildung 4.</i>	Bildungssystem Schweiz: obligatorische Schulzeit bis Sekundarstufe II	17
<i>Abbildung 5.</i>	Verteilung Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Migrationsstatus, in %	21
<i>Abbildung 6.</i>	Verteilung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Migrationsstatus, in %	22
<i>Abbildung 7.</i>	Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Dauer des Übertritts in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Migrationsstatus, in %	23
<i>Abbildung 8.</i>	Verteilung Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Bildungsstand der Eltern, in %	25
<i>Abbildung 9.</i>	Verteilung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Bildungsstand der Eltern, in %	26
<i>Abbildung 10.</i>	Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Dauer des Übertritts in nachobligatorische Ausbildungen bis 2014 nach Bildungsstand der Eltern, in %	27
<i>Abbildung 11.</i>	Verteilung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Geschlecht, in %	28

1 Einleitung

Im ersten Kapitel findet eine Einführung in die Thematik statt. Nach der Problem- und Fragestellung erfolgt die Zielsetzung, das Vorgehen und die Methode, der Aufbau der Arbeit, die Begriffsdefinitionen und die thematische Eingrenzung.

1.1 Problemstellung

Die Übergangsphase von der Schule ins Berufsleben ist für Jugendliche von grosser Bedeutung, da die Berufsbildung in der modernen Zeit eine bedeutende Grundlage für das eigene Wohlbefinden und die gesellschaftliche Teilhabe darstellt. Jugendliche werden in dieser Zeit mit neuen Entwicklungsaufgaben wie der Berufswahl, der Lehrstellensuche oder der Vorbereitung auf die Ausbildung konfrontiert (Von Wyl, Sabatella, Zollinger & Berweger, 2018, S. 3–4). Jugendliche aus anderen Kulturen gelten im Übergang von der Schule ins Berufsleben als benachteiligt, da sie durch schwierigere Voraussetzungen Probleme mit dem Einstieg in eine berufliche Ausbildung haben (Von Wyl et al., 2018, S. 7). Es gibt Anhaltspunkte dafür, dass Kinder mit Migrationshintergrund bereits vor der Einschulung schwierigere Voraussetzungen haben, da sie weniger häufig eine Frühförderung besuchen (Beck & Jäpel, 2019, S. 498). Doch auch in der obligatorischen sowie in der nachobligatorischen Schulzeit sind in der Schweiz geborene Ausländerinnen und Ausländer im Vergleich zu den in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern benachteiligt. Erstere sind in Sekundarschultypen mit Grundanforderungen überrepräsentiert, treten seltener in eine allgemeinbildende Schule über und sind zwei Jahre nach Schulabschluss häufiger in keine nachobligatorische Ausbildung eingetreten (Bundesamt für Statistik [BFS], 2016, S. 15–19). Die Bildungsdisparitäten zeigen sich aber nicht nur bezüglich des Migrationshintergrunds, sondern auch bezüglich der sozialen Herkunft und des Geschlechts (Meyer, 2016, S. 3). Auch Jugendliche mit Eltern mit tieferem Bildungsniveau besuchen im Vergleich zu Jugendlichen mit Eltern mit höherem Bildungsniveau öfters Schultypen mit tieferem Niveau, finden seltener in eine nachobligatorische Ausbildung und besuchen häufiger ein Brückenangebot (BFS, 2016, S. 16–35). Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern zeigen sich vor allem in der geschlechterspezifischen Berufswahl, welche für Frauen mit einem kleineren Spektrum an frauentypischen Berufen einhergeht (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2010, S. 157–158). Das Ziel eines chancengerechten Bildungssystems ist es, allen Schülerinnen und Schülern – unabhängig von ihrer Nationalität, ihrer

sozialen Herkunft und ihrem Geschlecht – eine Lernumgebung zu bieten, die ihren Fähigkeiten und Talenten entspricht, um ihnen so soziale und ökonomische Chancen zu eröffnen (Coradi Vellacott & Wolter, 2015, zitiert nach SKBF, 2014, S. 19). Das Schweizer Bildungssystem wird jedoch dahingehend kritisiert, dass es aufgrund der vergleichsweise frühen Selektion und hohen Segmentierung Bildungsungleichheiten reproduziert (Meyer, 2018, S. 53) und dies vor allem Nachteile für die sozialen und/oder schulisch Schwachen hat (Meyer, 2016, S. 19). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund führen aber nicht nur die schlechteren schulischen Voraussetzungen zu einer Benachteiligung im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre. Nach Imdorf und Scherr (2015, S. 83) werden vor allem gewisse Teilgruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang in die duale Berufslehre benachteiligt. Es handelt sich dabei um diejenigen Jugendlichen, denen eine grössere soziokulturelle Distanz zur schweizerischen Gesellschaft zugeschrieben wird und die von der Gesellschaft als «Ausländerinnen und Ausländer» wahrgenommen werden (Imdorf & Scherr, 2015, S. 83). Auch Scherr, Janz und Müller (2015, S. 9) konnten anhand einer qualitativen Studie aufzeigen, dass diskriminierende Personalentscheide in der Arbeitswelt nicht nur diejenigen betreffen, die aus rechtlicher Sicht ungleichgestellt sind (wie beispielsweise Flüchtlinge), sondern auch diejenigen, die als Personen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden. Imdorf und Scherr (2015, S. 87) weisen darauf hin, dass die berufliche Integration nicht nur vonseiten der Jugendlichen und deren Familien, sondern auch vonseiten der Lehrbetriebe geschehen muss. Die Soziale Arbeit steht im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten in der Kritik, dass sie durch ihre einseitig am Subjekt ansetzenden Fördermassnahmen soziale Ungleichheiten reproduziert (Mey, 2015, S. 257). Probleme beim Übergang von der Schule in die duale Berufslehre werden den Jugendlichen mit Migrationshintergrund als individuelles Versagen angelastet, obwohl sie unter anderem auf strukturelle Probleme im Bildungssystem zurückzuführen sind (Stein, 2015, S. 223). Dies stellt für die Soziale Arbeit verstanden als Menschenrechtsprofession (Leideritz, 2016, S. 50), die sich der Zurückweisung von Diskriminierungen verpflichtet hat (AvenirSocial, 2010, S. 11), einen Widerspruch dar.

1.2 Fragestellung

Aus der oben beschriebenen Problemstellung ergibt sich folgende Fragestellung:

Wie kann die Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen subjektorientierten Fördermassnahmen und der strukturellen Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen?

Um die Fragestellung zu beantworten, ist die Auseinandersetzung mit folgenden Unterfragen notwendig:

- Inwiefern findet eine strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre statt?
- Welche Benachteiligungen ergeben sich aus der Kombination des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft sowie aus der Kombination des Migrationshintergrundes und des Geschlechts?
- Welche Unterstützungsangebote und sozialpolitische Massnahmen existieren, um den Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen chancengerechten Zugang zu Ausbildungsplätzen zu eröffnen?

1.3 Zielsetzung

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Wissen über die strukturelle Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre für Sozialarbeitende im Bereich der Schulsozialarbeit und der Berufsberatung zu erarbeiten. Mit dem erarbeiteten Wissen soll eine Sensibilisierung der Fachpersonen im Umgang mit Herausforderungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation stattfinden. Des Weiteren soll aufgezeigt werden, wie das Verhältnis zwischen den subjektorientierten Fördermassnahmen und den sozialpolitischen Massnahmen gegen Rassismus und Diskriminierung in der Deutschschweiz ist. Dadurch soll eine Reflexion der Rolle und des professionellen Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit im Bereich einer chancengerechten Berufsorientierung angeregt werden.

1.4 Vorgehen und Methode

Anhand der statistischen Daten des Bundesamts für Statistik werden die Bildungsungleichheiten entlang der Kategorien Migrationshintergrund, sozialen Herkunft und Geschlecht dargestellt. Um diese Bildungsdisparitäten in einen theoretischen Kontext einzubetten wird das Konzept der Intersektionalität als Mehrebenenanalyse beigezogen und anhand quantitativer und qualitativer Studien aufgezeigt, welche Wechselwirkungen und Zusammenhänge sich zwischen den Kategorien und Ebenen erkennen lassen. Um aufzuzeigen, was in der Deutschschweiz bisher gegen diese Bildungsungleichheiten unternommen wurde, werden einige Unterstützungsangebote und sozialpolitischen Massnahmen beispielhaft ausgewählt und beschrieben. Anhand der Menschenrechte und des Tripelmandats wird die Rolle der Sozialen Arbeit kritisch reflektiert.

1.5 Aufbau der Arbeit

Das erste Kapitel dient zur Einführung in das Thema. Das zweite Kapitel befasst sich mit dem Begriff «Migrationshintergrund» und der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Schweiz. Wie sich im Verlaufe der vorliegenden Arbeit zeigen wird, hat die Ausgestaltung des Bildungssystems einen grossen Einfluss auf den Bildungserfolg. Daher wird im dritten Kapitel das Schweizer Bildungssystem vorgestellt, in Bezug auf die Chancengerechtigkeit kritisch reflektiert und die statistischen Daten entlang der drei Kategorien Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht dargestellt. Im vierten Kapitel wird das Konzept der Intersektionalität nach Winker und Degele (2009) beschrieben und seine Bedeutung für die Soziale Arbeit erklärt. Anhand dieses Konzepts werden im fünften Kapitel die Bildungsdisparitäten entlang der drei Kriterien in ihrer Verwobenheit auf symbolisch-repräsentativer und struktureller Ebene dargestellt. Im sechsten Kapitel werden die Unterstützungsangebote und sozialpolitischen Massnahmen in der Deutschschweiz vorgestellt und anschliessend aus sozialarbeiterischer Perspektive kritisch reflektiert. Vor dem Hintergrund der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession und des Tripelmandats (Staub-Bernasconi, 2019, S. 86) wird aufgezeigt, in welchem Spannungsfeld sich die Soziale Arbeit in der beschriebenen Problemstellung befindet. In der Schlussfolgerung werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und die Fragestellung beantwortet.

1.6 Begriffsdefinitionen

Soziale Ungleichheiten

Soziale Ungleichheiten liegen nach Kreckel (2004) vor, wenn «die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden» (S. 17).

Stereotypen und Vorurteile

Unter kulturellen Stereotypen werden Urteile verstanden, die über soziale Gruppen, Kulturkreise oder Nationen gefällt werden. Es handelt sich dabei um Fremdbilder und kognitive Schemata, die auf minimalen Erfahrungswerten mit einer spezifischen sozialen Gruppe basieren und die zu starren und reduzierten Annahmen über diese Gruppe führen. Die Stereotypisierung kann auch positiv sein, indem positive Annahmen über eine spezifische Gruppe bestehen. Dies unterscheidet die Stereotypisierung von Vorurteilen (Barmeyer & Genkova, 2011, S. 177). Stereotypen basieren eher auf einem kognitiven Aspekt, Vorurteile eher auf einem affektiven Aspekt (Jonas & Schmid Mast, 2007, S. 69). Vorurteile sind ein unbegründetes und vorschnell gefälltes, meist negatives Urteil (Allport, 1971, S. 20). Vorurteile werden nach Allport beschrieben als: «Von anderen ohne ausreichende Begründung schlecht denken» (1971, S. 23). Durch Vorurteile werden demnach andere Menschen abgewertet (Barmeyer & Genkova, 2011, S. 185).

Diskriminierung

Eine Diskriminierung liegt nach der gängigen Auslegung des Bundesgerichts¹ dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit ausgegrenzt oder minderwertig und rechtungleich behandelt werden. Die Diskriminierung stellt eine Ungleichbehandlung von Menschen in ähnlichen Situationen dar, die auf Unterschiedsmerkmalen beruht, die einen festen und kaum oder nicht aufhebbaaren Teil ihrer Identität ausmachen.

Diskriminierung wird in unterschiedliche Formen unterteilt:

¹ BGE 139 I 292

Eine direkte Diskriminierung liegt dann vor, wenn die Benachteiligung direkt an ein Diskriminierungsmerkmal anknüpft. Eine indirekte Diskriminierung ist dann gegeben, wenn eine Handlung an einem vorerst neutralen Merkmal anknüpft, die Auswirkung der Handlung dann aber eine starke Benachteiligung für Menschen einer spezifischen Gruppe hat (Naguib, 2015, S. 32). Dies verdeutlicht Naguib (2015, S. 32–33) anhand des folgenden Beispiels: Ein Kind mit einer bestimmten Herkunft wird in eine tiefere Sekundarstufe eingeteilt, weil die Lehrperson davon ausgeht, dass die Eltern aufgrund der hohen Arbeitsbelastung das Kind nicht genügend unterstützen können. Die indirekte Benachteiligung liegt dann vor, wenn in Familien bestimmter Herkunft beide Eltern arbeiten müssen, da sie eine tiefere sozioökonomische Position in der Gesellschaft einnehmen (Naguib, 2015, S. 32–33).

Eine strukturelle Diskriminierung ist gegeben, wenn organisatorische und gesellschaftliche Regeln, Praktiken und Normen Menschen einer gewissen Gruppe tendenziell benachteiligen (Naguib, 2011, 45). Die organisatorische Diskriminierung ist als Normalfall im organisatorischen Geschehen zu verstehen, welches den Rahmen bildet, in dem Vorurteile erst zu diskriminierenden Handlungen führen können (Imdorf, 2007, S. 414).

Migrationshintergrund

Zur ersten Migrationsgeneration gehören im Ausland geborene und in die Schweiz eingewanderte Personen mit ausländischer oder eingebürgerter Staatsangehörigkeit. Zur zweiten Migrationsgeneration gehören in der Schweiz geborene Personen mit ausländischer oder eingebürgerter Staatsangehörigkeit, bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Ebenfalls zur zweiten Migrationsgeneration zählen in der Schweiz geborene Personen, die seit Geburt die schweizerische Staatsbürgerschaft haben und deren Eltern beide im Ausland geboren wurden. Zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund gehören in der Schweiz oder im Ausland geborene Personen, die seit Geburt die schweizerische Staatsbürgerschaft haben und bei denen maximal ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Ebenfalls zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zählen Personen mit ausländischer oder eingebürgerter Staatsangehörigkeit, bei denen beide Eltern in der Schweiz geboren wurden (BFS, 2015). Diese Gruppe wird teilweise auch als Bevölkerung mit Migrationshintergrund der dritten Generation bezeichnet (Yildirim, 2018, S. 13; Yildiz, 2016, S. 9).

1.7 Eingrenzung

Migrationshintergrund

Anhand der Unterscheidung des Generationenstatus soll der Frage nachgegangen werden, wie sich Bildungsdisparitäten zwischen den Zuwanderergenerationen verändern (Kemper, 2010, S. 318). In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die zweite Migrationsgeneration gelegt und die Abgrenzung zu den anderen Migrationsgenerationen wird wie folgt begründet:

Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation reist aus unterschiedlichen Gründen in die Schweiz ein. Dies kann beispielsweise ein Familiennachzug sein oder aber wirtschaftliche Gründe haben. Dies kann aber auch bedeuten, dass Menschen aufgrund von Kriegs- und Verfolgungserfahrungen in ihrem Heimatland in der Schweiz um Asyl suchen (BFS, 2018a). Dies bringt unterschiedliche Problemlagen mit sich. Beispielsweise sind nach den United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) viele geflüchtete Kinder und Jugendliche traumatisiert (2020, S. 2). Auch nach Alter bei der Einreise in die Schweiz unterscheidet sich die Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation (BFS, 2018a), was ebenfalls unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringt. So ist beispielsweise ein Kleinkind, welches in die Schweiz einreist, eher mit dem Schweizer Bildungssystem vertraut als ein Mensch, welcher erst im Erwachsenenalter in die Schweiz einreist. Das bedeutet, dass die Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Problemlagen darstellt, die unterschiedliche Herausforderungen für die involvierten Fachpersonen mit sich bringen.

Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation – die sich zwar auch heterogen zusammensetzt – besteht der gemeinsame Nenner, dass sie im Einwanderungsland geboren und aufgewachsen (Yildiz, 2016, S. 49) und demnach mit dem Schweizer Bildungssystem vertraut sind (Müller, 2015, S. 264).

Bei ihren Kindern, denjenigen mit Migrationshintergrund der dritten Generation, sind gewisse benachteiligenden migrationsbedingten Herkunftseffekte, wie beispielsweise sprachliche Defizite, nicht mehr vorhanden. Diese Herkunftseffekte sind jedoch, wie in Kapitel 5.2.2 beschrieben wird, im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von grosser Bedeutung. In der Politik wird darüber diskutiert, ob die dritte Generation überhaupt noch unterschieden werden soll (Yildirim, 2018, S. 319). Auch das BFS (2015) unterscheidet, wie in Kapitel 1.6 beschrieben, die Bevölkerung mit Migrationshintergrund ab der dritten Generation nicht mehr von der Schweizer Bevölkerung.

Da Menschen mit Migrationshintergrund der ersten Generation sich hinsichtlich ihrer Problemlagen stark unterscheiden, ist es schwierig, allgemeine Aussagen zu machen.

Menschen mit Migrationshintergrund der dritten Generation unterscheiden sich wiederum kaum von der Schweizer Bevölkerung. Daher liegt der Fokus dieser Arbeit auf den Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation.

Die duale Berufslehre in der Deutschschweiz

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der dualen Berufslehre. Dies hat den Grund, weil die Zulassungsbedingungen zu allgemeinbildenden Ausbildungen klar vorgegeben sind, während die Zugangschancen zu einer dualen Berufslehre von anderen Faktoren, wie der Präferenz der Lehrbetriebe, abhängen (BFS, 2016, S. 17). Diese Faktoren können sich benachteiligend auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation auswirken, was Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Um die zahlreichen verschiedenen Unterstützungsangebote und sozialpolitischen Massnahmen örtlich eingrenzen zu können, wird der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Deutschschweiz gelegt. Dies hat den Grund, dass die duale Berufslehre in der Deutschschweiz stärker verbreitet ist als in der französischen und italienischen Schweiz, wo mehr Schülerinnen und Schüler in die allgemeinbildenden Ausbildungen übergehen (BFS, 2016, S. 13).

2 Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation

Gegenstand dieses Kapitels sind Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation. Dafür wird zuerst erklärt, inwiefern der Begriff «Migrationshintergrund» für die Sozialarbeitenden ein Paradox darstellt. Im nächsten Schritt werden die Zahlen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Schweiz dargestellt.

2.1 Das Paradox des «Migrationshintergrunds»

Der Begriff «Migrationshintergrund» hat sich im öffentlichen Diskurs durchgesetzt (BFS, n. d.).

Der Migrationshintergrund stellt eine analytische Kategorie dar, um Bevölkerungsgruppen zu beschreiben und miteinander zu vergleichen. Damit kann beispielsweise aufgezeigt werden, wie stark gewisse Bevölkerungsgruppen in Systemen wie der Schule oder dem Arbeitsmarkt vertreten sind. Damit werden auch Benachteiligungen sichtbar, die für die Soziale Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Oft tritt der Begriff «Migrationshintergrund» aber auch mit impliziten Bewertungsmustern auf, indem Menschen mit Migrationshintergrund beispielsweise eine Hilfsbedürftigkeit zugeschrieben wird. Diese Zuschreibungen machen es den betroffenen Menschen schwer, sich in einer Gesellschaft zugehörig zu fühlen (Schramkowski, 2018, S. 45–47).

Für die Soziale Arbeit stellt der Migrationshintergrund nach Schramkowski (2018, S. 50) ein Paradox dar. Die Soziale Arbeit kann Ungleichheiten einerseits nur unter expliziter Bezugnahme der Kategorie des Migrationshintergrundes analysieren. Andererseits rückt der Migrationshintergrund dadurch markant in den Vordergrund. Dies führt dazu, dass Differenzen und Grenzen der Zugehörigkeit zwischen der Mehrheitsgesellschaft und denjenigen, die als nicht zugehörig gelten, reproduziert werden. Menschen mit Migrationshintergrund werden demnach als die «anderen» und «nicht zugehörig» markiert. Auch führt die Kategorie des Migrationshintergrundes zu Pauschalzuschreibungen. Um diese Differenzlinie zu dekonstruieren, ist es aber von Bedeutung, Ungleichheiten auf sozialer und struktureller Ebene zu benennen, wodurch die Kategorie Migrationshintergrund wiederum beigezogen werden muss. Ein bewusster Umgang mit dieser Kategorie und den damit einhergehenden Widersprüchen ist daher von grosser Bedeutung. Das Spannungsverhältnis, in welchem sich die Professionellen der Sozialen Arbeit befinden, den

Migrationshintergrund einerseits zu fokussieren und andererseits zu ignorieren, gilt es zu reflektieren (Schramkowski, 2018, S. 50–51).

2.2 Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Schweiz

Im Jahr 2019 machte die Bevölkerung mit Migrationshintergrund der ersten Generation 31 % und der zweiten Generation 7 % der Gesamtbevölkerung der Schweiz aus (BFS, 2020).

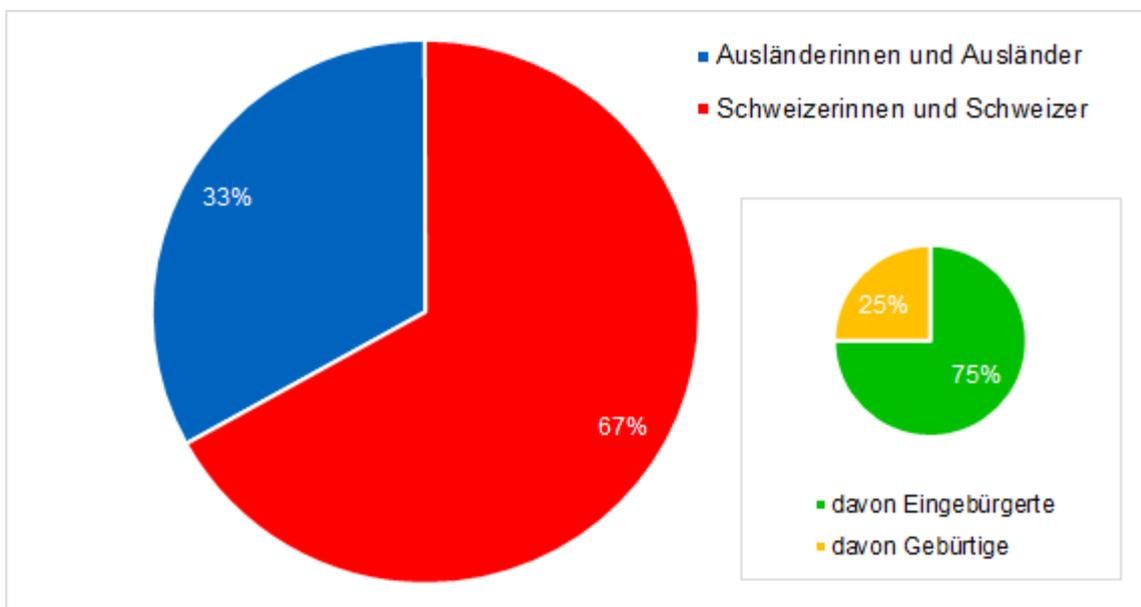


Abbildung 1. Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation ab 15 Jahren im Jahr 2019

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2020)

Die Abbildung 1 zeigt, dass bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund der zweiten Generation 67 % den Schweizer Pass haben (75 % eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer, 25 % gebürtige Schweizerinnen und Schweizer) und 33 % einen ausländischen Pass besitzen (BFS, 2020).

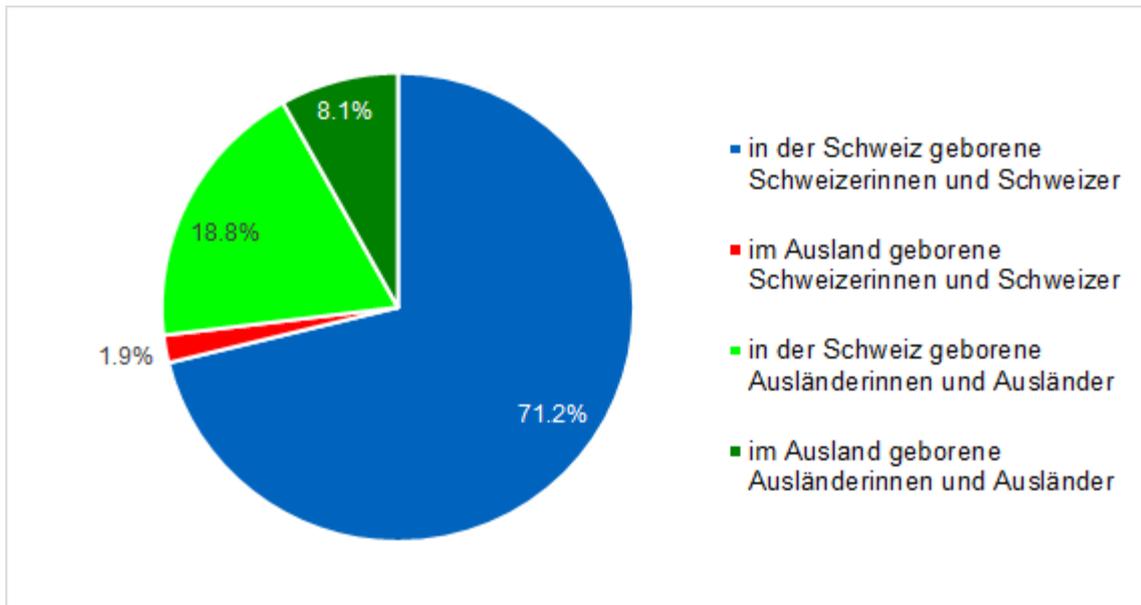


Abbildung 2. Bevölkerung von 0 bis 14 Jahren nach Geburtsort und Staatsangehörigkeit im Jahr 2019

Quelle: eigene Darstellung (BFS, n. d.)

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter 15 Jahren können aufgrund der zur Verfügung stehenden Daten nicht in die Migrationskategorien eingeteilt werden. Sie können nur in die Kategorien in der Schweiz geborene Ausländerinnen und Ausländer (18,8 %), im Ausland geborene Ausländerinnen und Ausländer (8,1 %) sowie in der Schweiz geborene Schweizerinnen und Schweizer (71,2 %) und im Ausland geborene Schweizerinnen und Schweizer (1,9 %) eingeteilt werden (BFS, n. d.).

Eingebürgerte Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren mit Migrationshintergrund werden demnach zu den Schweizerinnen und Schweizern gezählt. Diese zählen in der vorliegenden Arbeit aber zu den Menschen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation und nicht zu den Schweizerinnen und Schweizern.

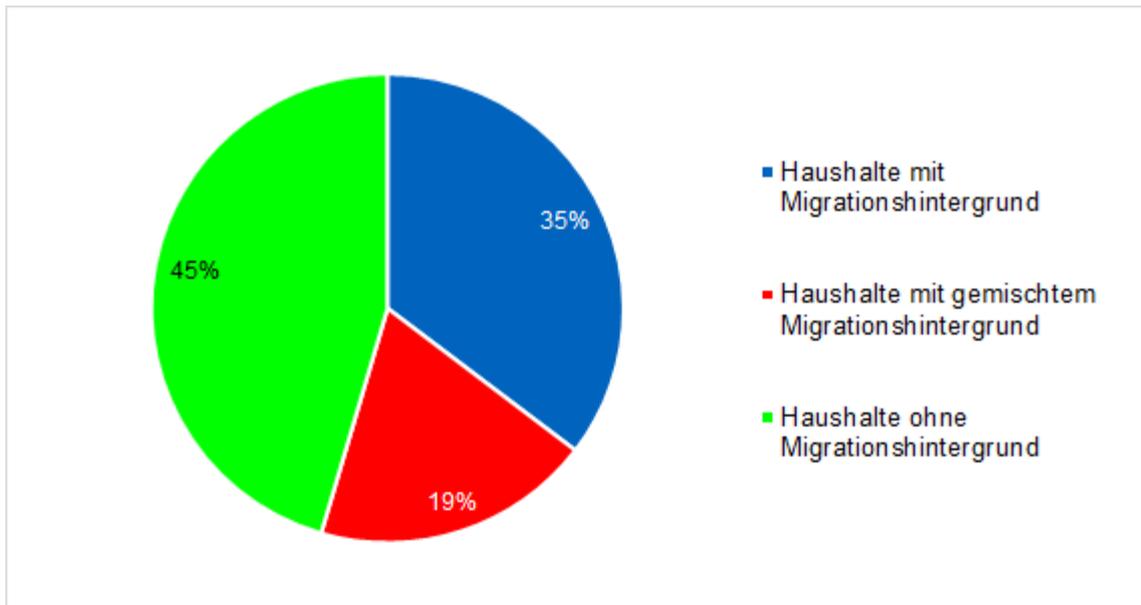


Abbildung 3. Haushalte mit Kindern nach Migrationsstatus zwischen 2014 und 2016

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2018b)

Wird der Migrationsstatus der Haushalte betrachtet, in welchen Kinder und Jugendliche unter 15 Jahren leben, so sind es zwischen 2014 und 2016 rund 35 % Haushalte mit Migrationshintergrund, rund 19 % Haushalte mit gemischtem Migrationshintergrund und rund 45 % Haushalte ohne Migrationshintergrund (BFS, 2018b). Demnach lebten mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren mit mindestens einem Elternteil mit Migrationshintergrund zusammen.

Da es für den Bildungserfolg von grosser Bedeutung ist, wie das Bildungssystem aufgebaut ist (Meyer, 2016, S. 19), wird im nächsten Kapitel das Schweizer Bildungssystem vorgestellt.

3 Das Schweizer Bildungssystem

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die Rahmenbedingungen des Schweizer Bildungssystem beschrieben. Anschliessend wird das Schweizer Bildungssystem im Hinblick auf die Chancengerechtigkeit kritisch reflektiert und es wird aufgezeigt, wie sich die Bildungsungleichheiten entlang der Kategorien Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht ergeben.

3.1 Die Rahmenbedingungen

Das schweizerische Bildungssystem lässt sich in den Charakteristika seiner Grundstruktur mit dem Bildungssystem in Deutschland vergleichen. Beispielsweise ist das schweizerische Bildungssystem, ähnlich wie das deutsche, von einer hohen Segmentierung gekennzeichnet. Das heisst, es ist in verschiedene Typen und Stufen gegliedert (Beck & Jäpel, 2019, S. 493).

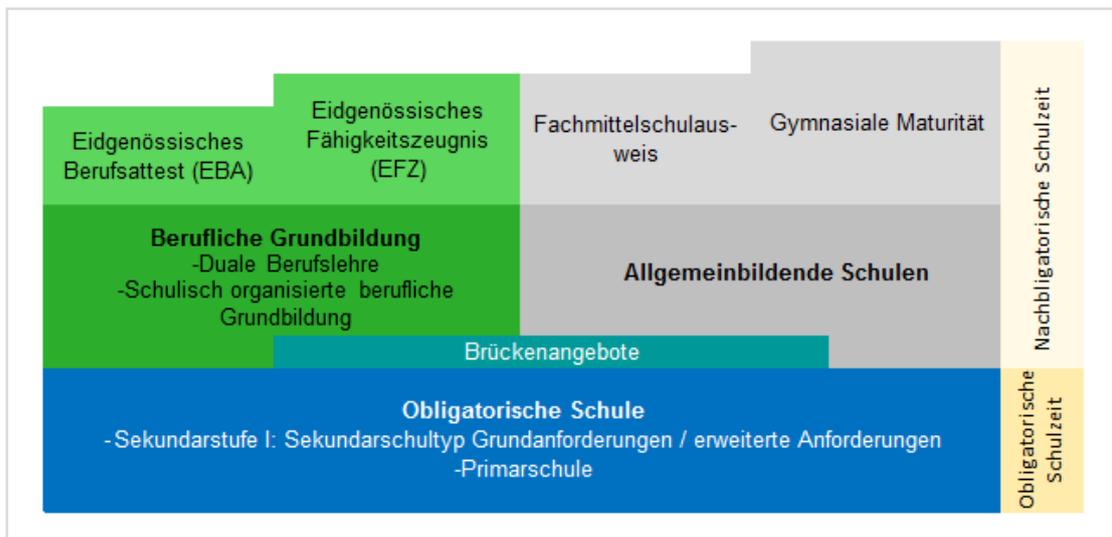


Abbildung 4. Bildungssystem Schweiz: obligatorische Schulzeit bis Sekundarstufe II

Quelle: eigene Darstellung (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation [SBFI], 2019)

In der Abbildung 4 sind die einzelnen Stufen des Schweizer Bildungssystems von der obligatorischen Schulzeit bis zur Sekundarstufe II ersichtlich.

Die obligatorische Schule beginnt mit dem Eintritt in den Kindergarten und dauert insgesamt elf Jahre (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion [EDK], 2020). Nach der Primarschule findet die erste Selektion in die Sekundarstufe I statt. Es

gibt hauptsächlich zwei Sekundarschultypen, denjenigen mit Grundanforderungen und denjenigen mit erweiterten Anforderungen (Beck & Jäpel, 2019, S. 494). Nach der Sekundarstufe I ist die obligatorische Schulzeit beendet und es findet der Übertritt in die Sekundarstufe II statt (Beck & Jäpel, 2019, S. 494). Ein formelles Anrecht auf eine nachobligatorische Ausbildung besteht nicht. Der formelle Anspruch auf eine Ausbildung endet nach der obligatorischen Schulzeit (Meyer, 2018, S. 14). Die Sekundarstufe II besteht aus vielen unterschiedlichen Angeboten an schulischer und beruflicher Bildung (Beck & Jäpel, 2019, S. 494). Die Jugendlichen können entweder eine berufliche Grundbildung oder eine allgemeinbildende Ausbildung an einer Fachmittelschule oder an einem Gymnasium machen (Zysset, 2015, S. 22). In der Schweiz entscheiden sich zwei Drittel der Jugendlichen für die berufliche Grundbildung, die eine solide berufliche Grundlage darstellt (SBFI, 2020, S. 4). Als grosser Vorteil gilt die Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsnähe, die als relevant für die erfolgreiche schweizerische Wirtschaft und die geringe Jugendarbeitslosigkeit gilt (Gonon, 2013, S. 7). Die duale Berufslehre ist eine Variante der beruflichen Grundausbildung, für welche sich die Jugendlichen entscheiden können. Die andere Variante ist eine schulisch organisierte berufliche Grundbildung (Beck & Jäpel, 2019, S. 494). Die Dualität zwischen Praxis und Theorie zeigt sich an den unterschiedlichen Lernorten wie Betrieben, Berufsfachschule und überbetrieblichen Kursen (SBFI, 2020, S. 4–6). Die Jugendlichen erhalten nach erfolgreichem Abschluss einer zweijährigen Ausbildung ein eidgenössisches Berufsattest (EBA) oder nach einer drei- bis vierjährigen Ausbildung ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) (SBFI, 2020, S. 7). Gelingt der Übergang in die duale Berufslehre nicht auf Anhieb, stehen den Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit diverse Angebote zur Überbrückung zur Verfügung (BFS, 2016, S. 37). Diese sogenannten Brückenangebote werden in Kapitel 6.1.2 beschrieben.

Das Bildungssystem der Schweiz ist auf Bundesebene, Kantonebene und Gemeindeebene geregelt (Meyer, 2018, S. 10). Für die obligatorische Schule sind die Kantone hauptverantwortlich und für die Durchführung des Schulunterrichts sind die Gemeinden zuständig (SKBF, 2014, S. 42–49). Für die nachobligatorische Schulzeit übernimmt der Bund die wichtigste Rolle (Meyer, 2018, S. 11). Die Brückenangebote sind weder auf Bundesebene noch auf Kantonebene streng geregelt (BFS, 2016, S. 37).

3.2 Equity im Schweizer Bildungssystem

Der Begriff Equity wird im Bildungskontext oft mit Chancengerechtigkeit gleichgesetzt (Kappus, 2015, S. 16). Eine mögliche Begriffsdefinition nach Coradi Vellacott und Wolter (2015 zitiert nach SKBF, 2014) lautet wie folgt:

Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status. (S. 19)

Ein Ziel von Equity ist es demnach, die Diskriminierung und Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf bestimmte soziale Kategorisierungen zu verhindern (Kappus, 2015, S. 12). Wenn beispielsweise der Migrationshintergrund oder die soziale Herkunft die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers beeinflussen, deutet dies auf einen Mangel an Bildungsgerechtigkeit hin (OECD, 2014, S. 13). Das meritokratische Prinzip, wonach einzig die Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers ausschlaggebend für den Bildungserfolg sind (Baeriswyl, 2015, S. 73), ist in diesem Zusammenhang in Frage zu stellen (Emmerich & Hormel, 2013, S. 12).

Das Schweizer Bildungssystem ist gekennzeichnet durch eine vergleichsweise frühe Selektion (Beck & Jäpel, 2019, S. 494). In vergleichenden Analysen der Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) wurde festgehalten, dass gegliederte Schulsysteme, die früh und stark selektionieren, mehr Bildungsverlierer produzieren und soziale Ungleichheiten eher verstärken als Schulsysteme, welche nicht oder weniger selektionieren (OECD, 2005, S. 89). Die separierende und gegliederte Sekundarstufe I ist nach Meyer eines der grundlegendsten Strukturprobleme des Schweizer Bildungssystems (2018, S. 13). Durch die Unterteilung in unterschiedliche Sekundarschultypen ist ein deutlicher Schereneffekt zu erkennen. Bei vergleichbaren Startvoraussetzungen konnte in den Sekundarschultypen mit erweiterten Anforderungen ein erheblicher Entwicklungsvorteil gegenüber den Sekundarschultypen mit Grundanforderungen festgestellt werden (Angelone, Keller & Moser, 2013, S. 68–69). Die Selektion am Ende der Primarschule hat zudem einen grossen Einfluss auf die Bildungsaspiration der Jugendlichen. Die Einteilung in einen tieferen Sekundarschultypen kann einen abkühlenden Effekt auf die Bildungsaspiration haben und

die Jugendlichen reduzieren ihre Bestrebungen und Ziele in Bezug auf Berufswünsche (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S. 118). Auch hat die Einteilung in die Sekundarschultypen grossen Einfluss auf den Zugang zu einer Ausbildung im nachobligatorischen Bildungsbereich (Meyer, 2018, S. 32). Jugendlichen im Sekundarschultyp mit Grundanforderungen gelingt es trotz guten Leistungen häufig nicht, ihr Potenzial in der nachobligatorischen Schulzeit auszuschöpfen (Meyer, 2016, S. 19). Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass 7,7 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger im Jahr 2012, welche den Sekundarschultyp mit Grundansprüchen besucht hatten, zwei Jahre nach Abschluss keine nachobligatorische Ausbildung begonnen hatten. Dieser Wert liegt etwa sechsmal höher als bei denjenigen Schulabgängerinnen und Schulabgängern, die den Sekundarschultyp mit erweitertem Anspruch besucht hatten (BFS, 2016, S. 18). Zudem wurden im Jahr 2012 Brückenangebote deutlich häufiger von Jugendlichen besucht, die den Sekundarschultyp mit Grundanforderungen abgeschlossen hatten (25 %), als von Jugendlichen, die den Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen besucht hatten (7 %) (BFS, 2016, S. 35).

Auch die ausgeprägte Segmentierung des schweizerischen Bildungssystems hat Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit, denn die zahlreichen Hürden, Schwellen und Übergänge zehren oft an den Kräften der sozial und/oder schulisch schwachen Schülerinnen und Schüler. Sowohl die frühe Selektion als auch die hohe Segmentierung des schweizerischen Bildungssystems haben somit einen grossen und nachhaltigen Einfluss auf die nachobligatorische Bildungslaufbahn (Meyer, 2016, S. 19).

Die oben beschriebenen Schwierigkeiten werden immer wieder in Zusammenhang mit den Kategorien Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht gebracht (Meyer, 2016, S. 3). Die Bildungsdisparitäten nach diesen Kategorien bestehen sowohl auf der Sekundarstufe I (Glauser, 2015, S. 35) als auch auf der Sekundarstufe II (Glauser, 2015, S. 49). Gründe für die Bildungsdisparitäten sind aber nicht nur die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler, die stark von der sozialen Herkunft abhängen (Glauser, 2015, S. 35).

Welche Mechanismen zu Bildungsungleichheiten nach den Kategorien Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht führen, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht. Dafür werden im nächsten Abschnitt die Daten des Übergangs am Ende der obligatorischen Schulzeit entlang der drei Kategorien Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht beschrieben.

3.2.1 Die Kategorie Migrationshintergrund

Die nachfolgend zitierte Publikation des BFS (2016, S. 52) unterscheidet zwischen Nationalität und Geburtsort. Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, heisst das, dass die eingebürgerten, in der Schweiz geborenen Personen mit Migrationshintergrund zu den Schweizerinnen und Schweizern gezählt werden und nicht zu den Menschen mit Migrationshintergrund, wie sie in der vorliegenden Arbeit definiert werden. Im Vergleich zu anderen statistischen Daten, wie beispielsweise das Lehrstellenbarometer (Studienbeschrieb SBF1, 2017, S. 15), hat die Publikation des BFS jedoch den Vorteil, dass der Geburtsort mitberücksichtigt wird und nicht nur die Staatsangehörigkeit.

Die im Ausland geborenen Schweizerinnen und Schweizer sowie die im Ausland geborenen Ausländerinnen und Ausländer werden im Nachfolgenden als «andere Gruppen» zusammengefasst.

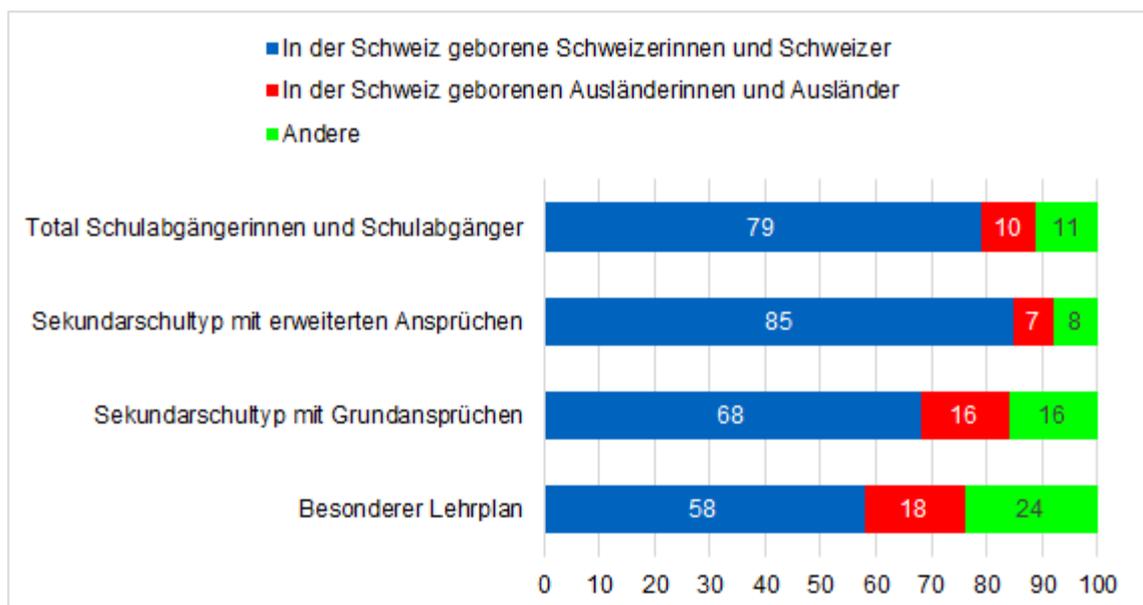


Abbildung 5. Verteilung Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Migrationsstatus, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 15)

Von allen Schulabgängerinnen und Schulabgängern im Jahr 2012 betrug der Anteil der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer 10 % und der Anteil der in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizer 79 %. Im Sekundarschultyp mit erweiterten Ansprüchen betrug der Anteil der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer 7 % und der Anteil der in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizer 85 %. Im Sekundarschultyp mit Grundansprüchen betrug der Anteil der in der

Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer 16 % und derjenige der in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizer 68 %. Von den Ausländerinnen und Ausländern, die den Sekundarschultyp mit Grundansprüchen besuchten, stammte die Mehrzahl aus den Migrationswellen von 1950–1960 aus Spanien oder Italien und von 1980–1990 aus der Türkei, Portugal oder Ländern des Balkans. Insgesamt 18 % der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer und 58 % der in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizer besuchten einen sogenannten «besonderen Lehrplan». Dies bedeutet, dass diese Jugendlichen nicht in der Regelschule beschult werden konnten, aufgrund einer Lernschwäche, einer Beeinträchtigung oder aber auch einer späten Zuwanderung und damit einhergehenden sprachlichen Barrieren (BFS, 2016, S. 15).

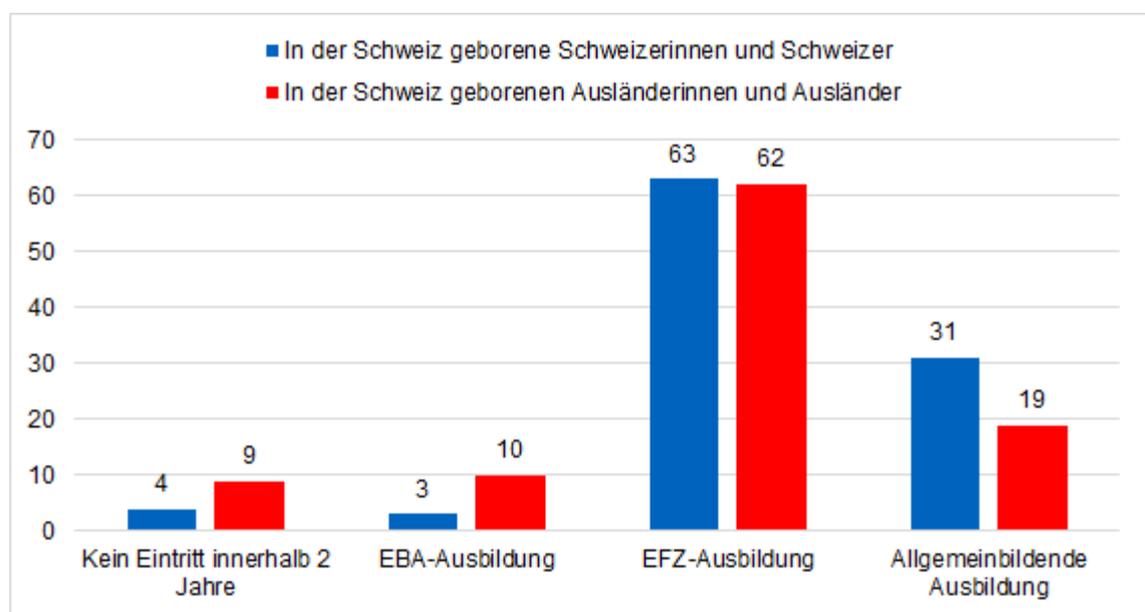


Abbildung 6. Verteilung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Migrationsstatus, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 18)

Von den in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländern traten im Jahr 2012 62 % in eine berufliche Grundausbildung auf dem Niveau EFZ ein. Bei in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern lag dieser Anteil bei 63 %. In eine berufliche Grundbildung auf dem Niveau EBA traten 10 % der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer und 3 % der in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizer ein. In eine allgemeinbildende Ausbildung traten 19 % der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer und 31 % der in der Schweiz geborenen

Schweizerinnen und Schweizer ein. Bis 2014 blieb ein Anteil von 9 % der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer ohne Eintritt in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II. Bei den in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern betrug dieser Anteil 4 % (BFS, 2016, S. 18).

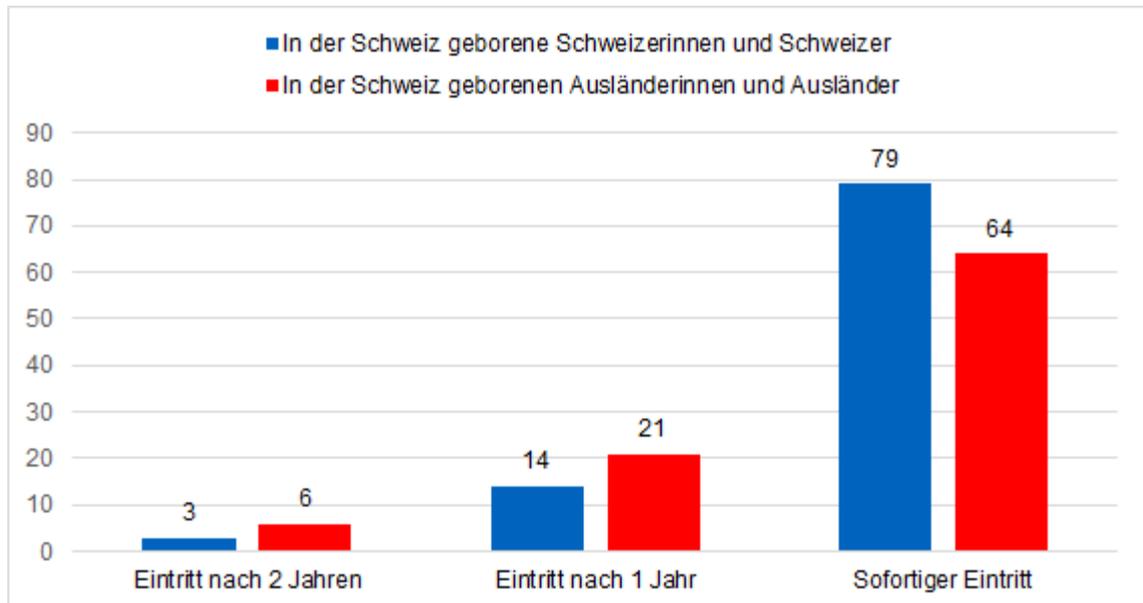


Abbildung 7. Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Dauer des Übertritts in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Migrationsstatus, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 31)

Der Übergang von der obligatorischen Schule in eine Ausbildung der Sekundarstufe II gilt als aufgeschoben, wenn er ein oder mehrere Jahre nach der obligatorischen Schule erfolgt. Bei den in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländern traten im Jahr 2012 nach Abschluss der obligatorischen Schule 64 % sofort in die Sekundarstufe II ein. Bei 21 % erfolgte der Übertritt nach einem Jahr und bei 6 % nach zwei Jahren. Bei den in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern erfolgte der Eintritt im Jahr 2012 bei 79 % sofort, bei 14 % nach einem Jahr und bei 3 % nach zwei Jahren (BFS, 2016, S. 29–31).

Die oben beschriebenen Daten zeigen deutlich, dass in der Schweiz geborene Ausländerinnen und Ausländer im Vergleich zu den in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern benachteiligt sind.

3.2.2 Die Kategorie Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft eines Jugendlichen wird in der Bildungsforschung durch die sozioökonomische Schicht einer Familie bestimmt. Einfluss auf die sozioökonomische Stellung haben Macht, Einkommen und Prestige (Müller & Ehmke, 2013, S. 247). Die soziale Herkunft ist jedoch nicht nur durch die sozioökonomische Stellung, sondern nach kapitaltheoretischen Ansätzen auch durch das kulturelle und soziale Kapital bestimmt. Das kulturelle Kapital zeichnet sich beispielsweise durch Bildungszertifikate, Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster sowie durch Vorstellungs- und Wertorientierungen aus. Das soziale Kapital zeichnet sich durch soziale Beziehungen und soziale Netzwerke aus (Bourdieu, 2012, S. 231–238). Sowohl das sozioökonomische als auch das kulturelle und soziale Kapital können als Ressource für eine lernfördernde Umgebung für Jugendliche verstanden werden (Müller & Ehmke, 2013, S. 247).

In den PISA-Studien wird die soziale Herkunft einer Schülerin oder eines Schülers durch folgende Kriterien festgelegt:

- höchste berufliche Position der Eltern,
- höchstes Bildungszertifikat der Eltern,
- Besitz verschiedener kultureller Sachgüter (Konsortium PISA.ch, 2015, S. 16).

Das BFS (2016, S. 52) definiert die soziale Herkunft anhand des höchsten Bildungsabschlusses eines Elternteils.

Die nachfolgenden Abbildungen zeigen die Daten nach dem höchsten Bildungsabschluss eines Elternteils. Um die Bildungsungleichheiten aufzuzeigen werden im Nachfolgenden die Daten entlang der tiefsten Bildungsabschlüsse und der höchsten Bildungsabschlüsse der Eltern verglichen.

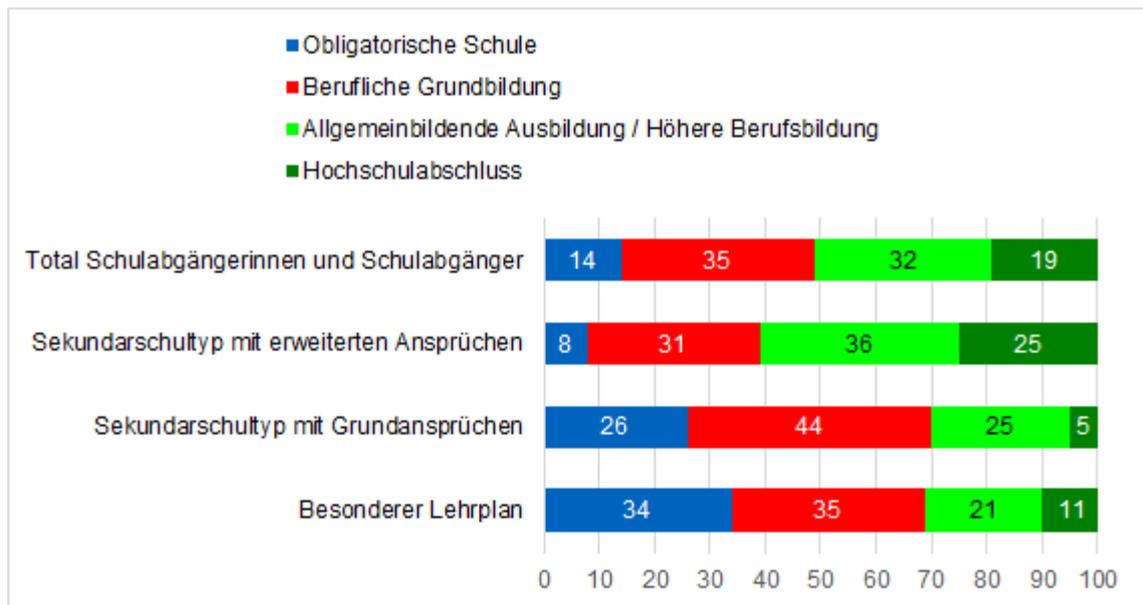


Abbildung 8. Verteilung Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Bildungsstand der Eltern, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 15)

Von den Schulabgängerinnen und Schulabgänger im Jahr 2012 im Sekundarschultyp mit erweiterten Ansprüchen hatten 25% Eltern mit einem Hochschulabschluss und 8% Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung (BFS, 2016, S. 16). Im Sekundarschultyp mit Grundansprüchen hatten 5% Eltern mit einem Hochschulabschluss und 26% Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung (BFS, 2016, S. 16). Einen besonderen Lehrplan besuchten 11% der Schulabgängerinnen und Schulabgängern mit Eltern mit Hochschulabschluss und 34% mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung (BFS, 2016, S. 16).

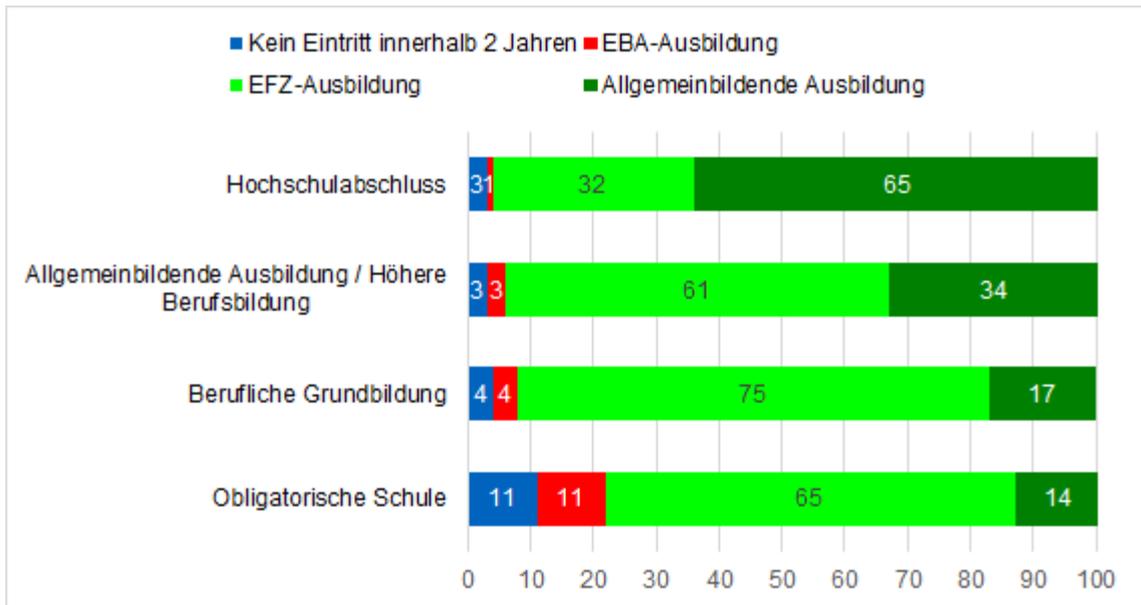


Abbildung 9. Verteilung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Bildungsstand der Eltern, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 18)

In eine allgemeinbildende Ausbildung traten bis 2014 insgesamt 65 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eltern mit Hochschulabschluss und 14 % mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung ein (BFS, 2016, S. 18). In eine EBA-Ausbildung traten 1 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Eltern mit Hochschulabschluss und 11 % der Schülerinnen und Schüler mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung ein (BFS, 2016, S. 18). Keinen Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 wiesen 3 % der Schülerinnen und Schüler mit Eltern mit Hochschulabschluss und 11 % der Schülerinnen und Schüler mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung auf (BFS, 2016, S. 18).

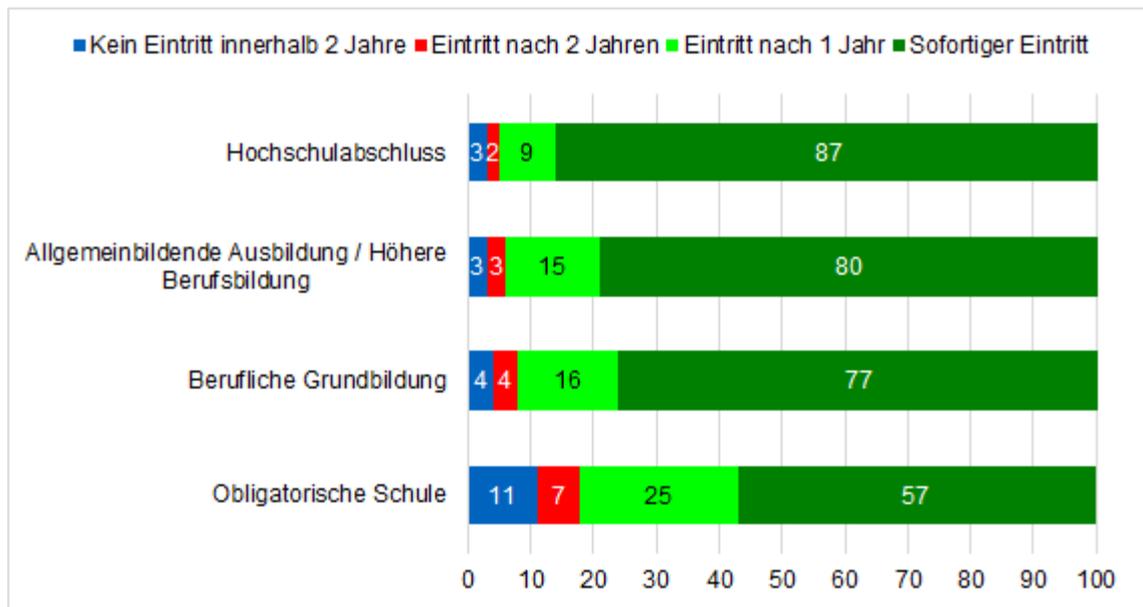


Abbildung 10. Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 nach Dauer des Übertritts in nachobligatorische Ausbildungen bis 2014 nach Bildungsstand der Eltern, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 31)

Umgehend in eine nachobligatorische Ausbildung traten 87 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eltern mit Hochschulabschluss ein und 57 % derjenigen mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung (BFS, 2016, S. 30). Eine Verzögerung von einem Jahr wiesen 9% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eltern mit Hochschulabschluss auf und 25% derjenigen mit Eltern ohne nachobligatorische Ausbildung (BFS, 2016, S. 30).

Die oben beschriebenen Daten zeigen deutlich, dass der Bildungserfolg mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto anspruchsvoller ist das Bildungsniveau der Kinder und Jugendlichen und desto schneller treten sie in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II ein.

3.2.3 Die Kategorie Geschlecht

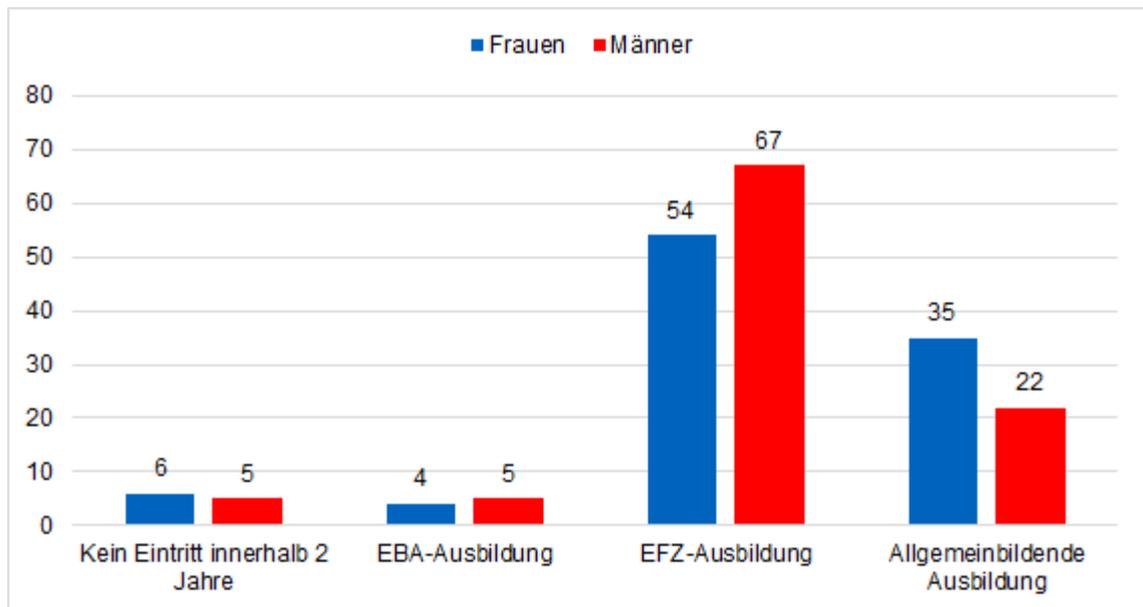


Abbildung 11. Verteilung der Schulabgängerinnen und Schulabgänger von 2012 mit Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bis 2014 nach Geschlecht, in %

Quelle: eigene Darstellung (BFS, 2016, S. 18)

Beim Übergang in die Sekundarstufe II zeigten sich zwischen Männern und Frauen Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Praktisch gleich waren die Zahlen bei den Schulabgängerinnen und Schulabgängern im Jahr 2012, die in den zwei darauffolgenden Jahren nicht in eine Ausbildung der Sekundarstufe eingetreten waren (Männer 5,2 %, Frauen 5,7 %). Geschlechterspezifische Unterschiede wurden ersichtlich beim Anteil der jeweiligen Ausbildungen. In eine allgemeinbildende Ausbildung traten 35 % der Frauen, aber nur 22 % der Männer ein. Dafür traten Männer häufiger in eine EFZ-Ausbildung ein (Männer 67 %, Frauen 54 %) (BFS, 2016, S. 18–19).

Zudem befanden sich Frauen ein Jahr nach Schulabschluss mit 14 % öfters in Brückenangeboten als Männer mit 10 % (BFS, 2016, S. 35). Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind auch innerhalb der beruflichen Grundbildung vorhanden. Duale Berufslernen, die sowohl von Männern als auch von Frauen in etwa vergleichbaren Anteilen ergriffen werden, gibt es nur wenige. Beispielsweise sind dies Lehrstellen im Detailhandel oder im kaufmännischen Bereich. Viele Berufe sind stark geschlechtertypisiert und werden demnach eher von Männern oder eher von Frauen ausgewählt (Meyer, 2018, S. 34). Frauen verteilen sich zudem auf ein kleineres Spektrum an Ausbildungsberufen (SKBF, 2010, S. 157–158). So wurden gemäss Lehrstellenbarometer 2017 die meisten Lehrstellen aus den Bereichen «Gesundheit und Soziales» an Frauen und «technische

Berufe» überwiegend an Männer vergeben (SBFI, 2017, S. 15). Bezüglich des Geschlechts wurde in einer Studie von Glauser (2015, S. 35) ersichtlich, dass Frauen eher in Schultypen mit höheren Anforderungen vertreten sind als Männer. Dies liegt daran, dass Frauen weniger zu Schulentfremdung neigen und eine grössere Anstrengungsbereitschaft aufweisen (Glauser, 2015, S. 35–36).

Die Bildungsungleichheiten der oben beschriebenen drei Kategorien sind deutlich zu erkennen. Im nächsten Kapitel wird das Konzept der Intersektionalität beschrieben, um die Bildungsungleichheiten theoretisch einzuordnen.

4 Das Konzept der Intersektionalität

In diesem Kapitel wird das Konzept der Intersektionalität vorgestellt. Zunächst wird jedoch aufgezeigt, inwiefern es für die Soziale Arbeit relevant ist.

Die Soziale Arbeit befasst sich mit sozialen Ungleichheiten in ihren jeweiligen gesellschaftlichen, historischen und individuellen Kontexten. Aus sozialen Ungleichheiten ergeben sich für Klientinnen und Klienten komplexe Probleme und Einschränkungen, deren Ursachen vielfältig sind. Einerseits ergeben sich dadurch ungerecht verteilte Ressourcen, wodurch Klientinnen und Klienten teilweise existenzielle Bedürfnisse nicht mehr befriedigen können. Andererseits geraten Klientinnen und Klienten dadurch in sozial wenig anerkannte Positionen (Baghdadi, Vorwort in Bronner & Paulus, 2017, S. 7–8). Das Konzept der Intersektionalität dient dazu, Wechselwirkungen und Zusammenhänge von Kategorien sozialer Ungleichheiten zu erkennen (Winker & Degele, 2009, S. 8). Unter dem Begriff «Intersektionalität» werden Kreuzungen und Überschneidungen dieser Differenzierungskategorien verstanden (Paulus, 2015, S. 3). Es geht aber nicht darum, die Kategorien einfach zu addieren, sondern zu erkennen, dass sie miteinander verwoben sind und sich gegenseitig verstärken, verändern oder auch abschwächen können (Winker & Degele, 2009, S. 10). Dies bedeutet, dass einerseits die Eigenständigkeit der jeweiligen Kategorien und andererseits die Zusammenhänge zwischen den Kategorien von Bedeutung sein müssen (Knapp, 2006, S. 1734–1735). Beispielsweise kann eine Frau von Lohnungleichheiten betroffen sein und eine Migrantin darüber hinaus über einen unsicheren Aufenthaltsstatus verfügen. Durch die intersektionale Perspektive werden aber auch Probleme erkannt, die nur im Zusammenwirken der Kategorien entstehen und die sich nicht nur auf eine der beiden Kategorien reduzieren lassen (Baghdadi, Vorwort in Bronner & Paulus, 2017, S. 8). Beispielsweise existieren in Kombination mit der Kategorie Religion in der Öffentlichkeit spezifische Bilder von Migrantinnen. Gemäss diesen Bildern sind muslimische Migrantinnen beispielsweise weniger gebildet, abhängig oder integrationsunfähig. Diese Bilder von muslimischen Migrantinnen stehen den Bildern der freien und modernen Schweizerinnen gegenüber und verdeutlichen und legitimieren Machtverhältnisse (Baghdadi, Vorwort in Bronner & Paulus, 2017, S. 8–9). Die erweiterte und differenzierte intersektionale Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele ermöglicht zudem die Analyse der Kategorien auf den unterschiedlichen Ebenen der Strukturebene, der symbolisch-repräsentativen Ebene und der Identitätsebene (2009, S. 11). Dadurch können die Kategorien in ihrer Verwobenheit in den Kontext von

Macht-, Normierungs- und Herrschaftsverhältnissen gesetzt werden, die Praktiken, Identitäten und soziale Strukturen produzieren und reproduzieren. Anhand der intersektionalen Perspektive können Auswirkungen und Entstehungskontexte sozialer Ungleichheiten analysiert werden (Bronner & Paulus, 2017, S. 12).

Die Strukturebene und die symbolisch-repräsentative Ebene werden im nachfolgenden Abschnitt beschrieben. Da gemäss methodologischem Vorgehen nach Winker und Degele (2009, S. 63–67) die Identitätsebene anhand empirischen Datenmaterials rekonstruiert wird und dies im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich ist, wird nicht auf die Identitätsebene eingegangen.

4.1 Ebenen

4.1.1 Strukturebene

Zentrale Bereiche auf der Strukturebene sind Wirtschaft, Recht, Politik und Institutionen (Bronner & Paulus, 2017, S. 15). Das intersektionale Konzept geht auf der Strukturebene der Frage nach, welche sozialstrukturellen Bedingungen die untersuchten Phänomene einrahmen. So werden in Bezug auf das Geschlecht beispielsweise gesellschaftliche Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern am Arbeitsmarkt untersucht. Die Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern ist dabei Folge gesellschaftlich verankerter, struktureller Ungleichheiten. Das Geschlecht wird als Strukturkategorie gesehen, also als Ursache sozialer Ungleichheiten, welche sich nicht mit anderen Ursachen erklären lassen (Winker & Degele, 2009, S. 19). Diese Strukturkategorie hat Einfluss auf diverse gesellschaftliche Bereiche (Arbeitsmarkt, Politik, Familie, usw.). Aber auch soziale Bereiche (Erwerbsposition, private Beziehungen, usw.) werden durch diese Strukturkategorie geprägt (Gottschall, 2000, S. 13).

Die Strukturebene ist für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, da der Frage eines chancengerechten Übergangs in die duale Berufslehre nachgegangen wird und das Bildungs- und Ausbildungssystem auf struktureller Ebene zu verorten sind.

4.1.2 Symbolisch-repräsentative Ebene

Auf der symbolisch-repräsentativen Ebene werden über Diskurse und Ideologien die Werte, Normen, kulturelle Stereotypen, Bedeutungen und Vorstellungen einer Gesellschaft produziert und reproduziert. Diskurse gelten als sprachlich produziertes Wissen,

welches in seiner Übermittlung Macht ausübt und die Machtverhältnisse einer Gesellschaft strukturiert (Bronner & Paulus, 2017, S. 42–43). Ideologien koppeln Handlungen, Denkweisen und Verhaltensweisen eines Menschen an eine gesellschaftliche Position. Ideologien führen zu Vorstellungen und Weltanschauungen, die durch vorherrschendes Wissen legitimiert und relativ unflexibel sind (Bronner & Paulus, 2017, S. 43). Auf der symbolisch-repräsentativen Ebene analysiert das intersektionale Konzept, welche Werte und Normen mit den untersuchten Phänomenen verbunden sind. Alltagswissen beispielsweise über das Geschlecht, welches als naturgegeben erscheint, gehört zu den symbolischen Repräsentationen. Dieses Wissen schafft wiederum den Rahmen, welche Formen von Identitäten existieren dürfen (Winker & Degele, 2009, S. 20–21).

Die symbolisch-repräsentative Ebene ist von Bedeutung für die vorliegende Arbeit, da – wie im Kapitel 1 beschrieben – insbesondere diejenigen Jugendlichen benachteiligt werden, die von der Gesellschaft als «Ausländerinnen und Ausländer» wahrgenommen werden (Imdorf & Scherr, 2015, S. 83).

4.2 Kategorien

Als Kategorien werden im Konzept der Intersektionalität Personengruppen bezeichnet, die gemeinsame soziale Merkmale aufweisen, aufgrund welcher sie diskriminiert werden können (Bronner & Paulus, 2017, S. 15). Die Auswahl der jeweiligen Kategorien hängt einerseits vom untersuchten Gegenstand und andererseits von der ausgewählten Untersuchungsebene ab (Winker & Degele, 2009, S. 16). Im Zusammenhang mit der Intersektionalität werden häufig die Kategorien Klasse, «Rasse», Geschlecht und Körper genannt (Bronner & Paulus, 2017, S. 15). Der Begriff «Rasse» wird nach Bronner und Paulus (2017, S. 11–12) in Anführungs- und Schlusszeichen gesetzt, um zu verdeutlichen, dass es sich dabei um eine soziale Konstruktion handelt, die hinterfragt und aufgebrochen werden muss. Gemeinsam ist den vier Kategorien, dass sie zur ungleichen Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen beitragen (Winker & Degele, 2009, S. 53).

Nachfolgend werden die Kategorien «Rasse», Klasse und Geschlecht genauer beschrieben und mit den im Kapitel 3.2 beschriebenen Kategorien in Zusammenhang gebracht.

4.2.1 «Rasse»

Unter der Kategorie «Rasse» wird die soziale Differenzierung nach Herkunft, Ethnie, Hautfarbe und Religion verstanden. Diese Differenzierung führt zur Privilegierung, Deprivilegierung und Hierarchisierung von Gruppen. Es handelt sich beim Begriff «Rasse»

um eine soziale Konstruktion, die jedoch weitreichende Folgen in Form von Herabwürdigungen und Benachteiligungen nach sich zieht (Bronner & Paulus, 2017, S. 52–53). Der biologisierte Rassismus bezieht sich auf die Vorstellung, dass Menschen sich in ihren biologischen Merkmalen unterscheiden und es dadurch zu einer Unter- oder Überlegenheit kommt. Das Konstrukt der «Rasse» wird dadurch naturalisiert. Beim strukturellen und institutionellen Rassismus geht es um eine Machterhaltung (Bronner & Paulus, 2017, S. 54–55) und um die Ein-, Aus- oder Abgrenzungen von Menschen, denen weniger Wert zugeschrieben wird oder die über weniger Rechte verfügen (Holzkamp, 1997, S. 323). Diese Form von Rassismus vollzieht sich einerseits über Gesetze, Rechte und Ordnungsmuster und andererseits über Praktiken, Diskurse und Handlungsweisen (Bronner & Paulus, 2017, S. 56). Der kulturelle Rassismus zeigt sich in einer Differenzziehung zwischen zwei Gruppen, dem «wir» und den «anderen». Die nicht zugehörige Gruppe wird abgewertet, kriminalisiert oder problematisiert, ohne dass dabei offen auf biologische Merkmale Bezug genommen wird. Eigenschaften dieser Gruppen werden teilweise naturalisiert und kulturalisiert (Bronner & Paulus, 2017, S. 56). In der Sozialen Arbeit wird der Begriff «Rasse» oft auch durch Begriffe wie Migrationshintergrund, Ethnie, Nationalität oder Herkunft ersetzt. Diese Begriffe haben alle das Ziel, rassistische Diskriminierungen zu beschreiben und zu kritisieren (Bronner & Paulus, 2017, S. 52). Wie oben bereits erwähnt, ist der Begriff «Rasse» jedoch kritisch zu betrachten (Bronner & Paulus, 2017, S. 11–12). Der Begriff «Migrationshintergrund» wird in der vorliegenden Arbeit, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, als Analysekategorie verwendet, um die Benachteiligung der Betroffenen deutlich zu machen (Schramkowski, 2018, S. 45).

4.2.2 Klasse

Die Klasse beschreibt die ökonomische Position von Menschen innerhalb einer kapitalistisch organisierten Gesellschaft. Durch die Unterscheidung in Klassen entstehen strukturelle Ungleichheiten zwischen den Angehörigen einer höheren und den Angehörigen einer tieferen Schicht (Bronner & Paulus, 2017, S. 47–49). Eine klassenspezifische Diskriminierung zeigt sich unter anderem in Stigmatisierungen und Abwertungen von arbeitslosen sowie obdachlosen Menschen und in der Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten im Bildungssystem (Kemper, 2008, S. 46). Wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben, ist die soziale Herkunft abhängig von der sozioökonomischen Schicht der Familie (Müller & Ehmke, 2013, S. 247).

Der Begriff soziale Herkunft ist im Zusammenhang mit der untersuchten Gesellschaftsgruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation jedoch geeigneter, da der Begriff *Herkunft* die Reproduktion der sozialen Ungleichheiten, von denen die Eltern betroffen sind, unterstreicht.

4.2.3 Geschlecht

Bei der Kategorie Geschlecht handelt es sich ebenfalls um eine soziale Konstruktion. Die Kategorie bezeichnet dabei nicht das biologische Geschlecht, sondern die damit einhergehenden kulturellen Geschlechterannahmen, nach welchen sich ein Mensch entweder «weiblich» oder «männlich» verhalten soll (Bronner, 2011, S. 29). Diese kulturellen Geschlechterannahmen umfassen weit verbreitete Annahmen über die Unterschiede zwischen Frauen und Männern, die sich in den vorherrschenden Normen und Strukturen entwickelt haben. Auf der Symbol- und Strukturebene werden diese kulturellen Geschlechterannahmen ständig an Menschen herangetragen. Auf der Subjektebene werden sie dann (re-)produziert (Bronner & Paulus, 2017, S. 58). Indem diese Genderzuschreibungen permanent an Menschen herangetragen werden, werden sie habitualisiert und institutionalisiert. Diese Prozesse vollziehen sich auf eine hochgradig implizite und selbstverständliche Weise (Bronner & Paulus, 2017, S. 60). Menschen, die sich nicht entsprechend den kulturellen Geschlechterannahmen verhalten, sind von sozialen Ungleichheiten betroffen (Eckes, 2010, S. 180).

Durch die gewonnenen Erkenntnisse des Konzepts der Intersektionalität werden im nächsten Kapitel die Bildungsungleichheiten entlang der Kategorien in ihren Wechselwirkungen auf den unterschiedlichen Ebenen sichtbar gemacht.

5 Benachteiligung Jugendlicher mit Migrationshintergrund der zweiten Generation

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre benachteiligt sind. Dafür werden zunächst die Benachteiligungen auf symbolisch-repräsentativer Ebene und anschliessend auf struktureller Ebene beschrieben. Im Anschluss daran werden die Ebenen in ihren Wechselwirkungen beschrieben. Da sich die vorliegende Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation befasst, werden die Kategorien soziale Herkunft und Geschlecht nicht separat, sondern nur in ihren Wechselwirkungen zur Kategorie Migrationshintergrund beschrieben.

5.1 Symbolisch repräsentative Ebene

5.1.1 Migrationshintergrund

Die Medien

Einen entscheidenden Einfluss darauf, wie Migrantinnen und Migranten wahrgenommen werden, haben Medien. Diese beeinflussen, welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden (Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen [EKM], 2009, S. 44). Das Bild von Migrantinnen und Migranten wird in den Medien oft kriminalisiert und skandalisiert (Spindler, 2011, S. 283). Der Migrationshintergrund wird hervorgehoben, um eine Differenz zu markieren. Dadurch entsteht ein Differenzdenken zu Menschen mit Migrationshintergrund, die sich abweichend verhalten, wodurch sozialer Ausschluss legitimiert wird (Spindler, 2011, S. 287–292). Auch gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bestehen Vorurteile. Sie werden immer wieder mit Begriffen wie ‹Orientierungslosigkeit›, ‹Desintegrationsgefahr›, ‹Parallelgesellschaften› (Yildiz, 2016, S. 52–54) oder ‹Jugendkriminalität› in Verbindung gebracht (Spindler, 2011, S. 283). Da Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund oft geschlechterspezifisch sind, werden sie in Kapitel 5.1.3 nochmals aufgegriffen.

Die Schule

Der schulische Kontext ist von symbolischen Grenzziehungen geprägt, die sich benachteiligend auf Jugendliche mit Migrationshintergrund auswirken. Symbolische Grenzziehungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Jugendlichen nicht als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder anerkannt werden, indem ihnen die Zugehörigkeit zur «Wir»-Gruppe verweigert und die «Ihr»-Gruppe negativ bewertet wird. Dies geht mit sozialen Hürden für die Betroffenen einher (Duemmler, 2015, S. 373). In einer Studie von Duemmler (2015, S. 20) wurde festgestellt, dass Werte und Normen wie Toleranz, Respekt, Offenheit und Diskriminierungsverbot, welchen sich die Schulen verschrieben haben, auch im Unterricht vermittelt wurden. Jedoch wurde eine Blindheit gegenüber subtilen alltäglichen Diskriminierungen und Stigmatisierungen wahrgenommen.

Die Befundlage, ob Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bei der Leistungsbeurteilung durch die Lehrpersonen benachteiligt werden, ist nicht eindeutig (Buholzer & Lötscher, 2015, S. 114). So weisen beispielsweise Becker, Jäpel und Beck (2011, S. 12) darauf hin, dass Migrantinnen und Migranten bei der Vergabe von Mathematiknoten unter Kontrolle ihrer Mathematikkompetenz und ihrer Intelligenz nicht benachteiligt sind. Demgegenüber stehen die Ergebnisse von Carigiet Reinhard (2012, S. 296–297) wonach Schülerinnen und Schüler aus gewissen Herkunftsgruppen (Südwesteuropa, Balkan oder Türkei) von den Lehrpersonen unterschätzt werden. Diese Befunde legen nahe, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch unterschätzt werden, vor allem dann, wenn zu Hause eine Fremdsprache gesprochen wird. Zudem werden ihre kognitiven Grundfähigkeiten unterschätzt, insbesondere, wenn sie aus der Türkei oder dem Balkan stammen (Carigiet Reinhard, 2012, S. 296–297).

Die Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation sind demnach davon abhängig, welche Bilder und Vorurteile über Menschen mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft, aber auch bei Lehrpersonen bestehen. Dies scheint sich vor allem auf gewisse Herkunftsgruppen negativ auszuwirken.

Das betriebliche Auswahlverfahren

Inwiefern eine Diskriminierung im Auswahlverfahren der Lehrbetriebe stattfindet, wird ambivalent diskutiert (Imdorf & Scherr, 2015, S. 84). Die betriebliche Benachteiligung wird nach Scherr et al. (2015, S. 22–23) in der sozialwissenschaftlichen Diskriminierungsforschung untersucht. Dabei werden Bedingungen, Praktiken und Festlegungen, die zu einer potenziellen Diskriminierung führen können, in den Blick genommen. Grund-

lage der institutionellen Diskriminierung bieten die Differenzkategorien, welche unhinterfragt zur Einteilung sozialer Gruppen verwendet werden. Diese Kategorien werden dann als Grundlage zur Rechtfertigung von Personalentscheidungen verwendet. In solchen Fällen erfolgt die Benachteiligung nicht aus Absicht, sondern aus Annahme, in Bezug auf die zugeschriebenen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen sozialen Gruppen die richtige Entscheidung getroffen zu haben (Scherr et al., 2015, S. 22–23). Der Forschungszugang zu diesen diskriminierenden Praktiken seitens der Lehrbetriebe ist jedoch schwierig, da keine direkte Beobachtung möglich ist (Imdorf & Scherr, 2015, S. 84). Ob bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellensuche eine Form von Diskriminierung vorliegt, kann nur indirekt beantwortet werden. Hinweise auf eine Diskriminierung sind sogenannte «Residualeffekte». Diese liegen vor, wenn alle anderen Merkmale wie beispielsweise Schulnoten, Sekundarschultyp oder Motivation kontrolliert werden und Jugendliche mit Migrationshintergrund trotzdem benachteiligt werden (Diehl, 2009, S. 64).

Nach Scherr et al. (2015, S. 9) zeigen diverse Studien auf, dass die berufliche Bildung in erheblichem Widerspruch zum Diskriminierungsverbot steht. Nicht nur Menschen mit Migrationshintergrund, die rechtlich ungleichgestellt sind, unterliegen diskriminierenden betrieblichen Personalentscheidungen, sondern auch solche, die als Menschen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden (Scherr et al. 2015, S. 9). Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Lehrstellenvergabe ist nicht nur als Folge schulischer Benachteiligung oder sozialer Herkunft zu verstehen, sondern als eine eigenständige Form der Diskriminierung in betrieblichen Entscheidungsverfahren (Scherr et al., 2015, S. 12). In ihrer Studie konnten Scherr et al. (2015, S. 147) aufzeigen, dass der Migrationshintergrund bei der Lehrstellenvergabe in gewissen Betrieben ein folgenreiches Unterscheidungskriterium war. Dies war selbst dann der Fall, wenn sich die Personalverantwortlichen selbst als vorurteilsfrei betrachteten. Grund für die Benachteiligung von Migrantinnen und Migranten war in solchen Fällen oft die Angst vor der ablehnenden Haltung der Kundschaft, der Belegschaft oder bei Geschäftspartnerinnen und Geschäftspartnern (Scherr et al., 2015, S. 147–148). Rassistische und ethnonationale Zuschreibungen kamen in den untersuchten Betrieben nur in Kleinbetrieben zum Ausdruck (Scherr et al., 2015, S. 148). Beispielsweise wurde türkischen Bewerberinnen und Bewerbern ein Mangel an beruflicher und schulischer Leistungsbereitschaft zugeschrieben (Scherr et al., 2015, S. 143). Auch Aybek (2017, S. 141) konnte in einer Studie aufzeigen, dass bei Personen, die im Übergang von der Schule in die Ausbildung Entscheidungsmacht besitzen, die Sicht auf Jugendliche mit Migrationshintergrund oft

defizitär ist. Häufig wurden Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein niedriges Bildungsniveau, fehlende grundlegenden Fähigkeiten und soziale Defizite zugeschrieben, was für den Zugang zu Ausbildungsplätzen von Bedeutung ist (Aybek, 2014, S. 141). Auch das Elternhaus wurde als defizitär beschrieben. Eltern mit Migrationshintergrund seien gemäss den befragten Personen nicht in der Lage, ihre Kinder ausreichend zu unterstützen, da sie mit eigenen Problemen, vor allem dem der Arbeitslosigkeit, beschäftigt seien. Zudem wurden die Eltern als Integrationsverhinderer beschrieben, die in Parallelgesellschaften lebten, ihre Kinder im Übergang von der Schule in die Ausbildung nicht begleiteten und sich auch nicht für das Bildungssystem interessierten (Aybek, 2014, S. 141). Die ungerechten Zugangsbedingungen zeigten sich auch in der Analyse der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsausbildung (BIBB) von Beicht und Granato (2010, S. 12). So wurden Jugendliche mit Migrationshintergrund unter Kontrolle möglicher Einflussfaktoren wie Noten, Sekundarschultyp und soziale Herkunft bei der Lehrstellenvergabe trotzdem benachteiligt. Nach Diehl (2009, S. 64) hat die Benachteiligung daher nicht nur individuelle Ursachen.

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation zeigt sich hier, dass die Ausbildungszugangschancen nicht nur von ihren individuellen Leistungen, den Schulnoten oder ihrer sozialen Herkunft abhängig sind. Von Bedeutung ist auch, inwiefern die Lehrbetriebe, in denen sie sich bewerben, bei ihrem Auswahlverfahren auf rassistische Differenzkategorien zurückgreifen. Eine rechtliche Gleichstellung durch den Besitz eines Schweizer Passes schützt die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation nicht vor diskriminierenden Personalentscheiden. Viel eher scheint von Bedeutung zu sein, ob sie von der Gesellschaft als ausländisch wahrgenommen werden, beispielsweise aufgrund des Aussehens oder des Namens.

5.1.2 Wechselwirkung Migrationshintergrund und soziale Herkunft

Nach Rabenstein, Reh, Ricken und Idel (2013, S. 683–684) konnte nachgewiesen werden, dass im Unterricht Verhaltensweisen wie Ordnungssinn oder Aufmerksamkeit und Kriterien wie Kleidung durch die Lehrpersonen einer spezifischen sozialen Herkunft zugeordnet wurden und als Merkmal für schulische Leistungen und soziale Kompetenzen gedeutet wurden. Bezüglich der Leistungsbeurteilung zeigte eine Studie von Kronig (2012, S. 59), dass Schülerinnen und Schüler aus unterprivilegierten Familien von den Lehrpersonen eher schlechtere Noten erhielten, während Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Familien eher bessere Noten erhielten. Diese Verzerrung betrug durch-

schnittlich eine halbe Note, wenn sich Migrationshintergrund, soziale Herkunft und Geschlecht kumulierten (Kronig, 2012, S. 59). Bezüglich der Lehrstellensuche zeigte sich in der Studie von Scherr et al. (2015, S. 161–181), dass die durch die soziale Herkunft bedingten schulischen Nachteile zu einer eigenständigen Diskriminierung führten. So wurde festgestellt, dass Hauptschülerinnen und Hauptschülern diverse negative Eigenschaften wie mangelnde persönliche Reife, mangelndes Interesse und Leistungsschwäche zugeschrieben wurden, was sich nachteilig auf den Zugang zu einer Ausbildung auswirkte (Scherr et al., 2015, S. 167–181). Hauptschulabsolventinnen und Hauptschulabsolventen mit einem Migrationshintergrund waren einer doppelten betrieblichen Diskriminierung ausgesetzt (Scherr et al., 2015, S. 169).

5.1.3 Wechselwirkung Migrationshintergrund und Geschlecht

Durch Politik und Medien werden Bilder von Menschen mit Migrationshintergrund häufig geschlechterspezifisch hergestellt.

Migrantinnen werden beispielsweise als schutzbedürftig und schwach und Migranten als gewalttätig und kriminell dargestellt (EKM, 2009, S. 44). Insbesondere jungen Männern mit Migrationshintergrund wird eine Andersartigkeit zugeschrieben und sie werden immer wieder in Zusammenhang mit Gewalttätigkeit und Kriminalität gebracht (Spindler, 2011, S. 286–292).

Die Norm der gleichberechtigten Geschlechterbeziehung wurde im Rahmen der schweizerischen Integrationsdebatte häufig thematisiert und zeigte sich auch in der Studie von Duemmler (2015, S. 382–383). Bei den in der Studie untersuchten Schulen zeigte sich, dass sie dahingehend sensibilisiert waren, dass Kosovo-Albanerinnen eher von männlicher Gewalt und Unterdrückung betroffen seien. Bei Schweizerinnen und Schweizern wurden ähnliche Probleme entdramatisiert (Duemmler, 2015, S. 383). Die Zuschreibung, dass Männer mit Migrationshintergrund nicht an der Norm der gleichberechtigten Geschlechterbeziehung festhielten, zeigte sich auch in der Studie von Scherr et al. (2015, S. 139). Darin wurde festgestellt, dass gewissen Migrantengruppen eine kulturelle Rückständigkeit zugeschrieben wird. Männern mit Migrationshintergrund wurde zugeschrieben, dass sie Frauen als nicht gleichberechtigt sähen und sie nicht als Vorgesetzte akzeptieren würden (Scherr et al., 2015, S. 139).

Nach Diehl (2009, S. 64–65) sprechen diese negativen Assoziationen dafür, dass männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund seitens der Lehrbetriebe eher diskriminiert werden als weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund.

5.2 Strukturelle Ebene

5.2.1 Migrationshintergrund

Die Integrationspolitik und die Bildungskonzepte

Um die bestehenden Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem, die mit dem Migrationshintergrund, der sozialen Herkunft und dem Geschlecht einhergehen, auszugleichen, entstanden in der Schweiz verschiedene Bildungskonzepte. Grossen Einfluss auf deren Entwicklung hatte die Migrationspolitik (Bürkler, 2009, S. 305). In Reaktion auf migrationspolitische Herausforderungen entstanden verschiedene Konzepte zur sozialen Integration. Diese reichten vom Assimilationskonzept, welches die vollständige Anpassung der Migrantinnen und Migranten an die Schweizer Gesellschaft forderte, bis hin zum Konzept der Integration, welches sich Anfang der 2000er Jahre etablierte. Integration wurde als Inklusion in Recht, Wirtschaft und Staat verstanden (Bürkler, 2009, S. 306–309). Die Bildungskonzepte wandelten sich in Abhängigkeit von der Migrationspolitik. Während anfänglich Bildungskonzepte fehlten oder auf die Rückkehr der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Heimatland ausgerichtet waren, entstanden mit der Zeit Bildungskonzepte, durch welche die Kinder und Jugendlichen in die Schweiz integriert werden sollten. Ziel dieser Bildungskonzepte war unter anderem, den Zugang zum Arbeitsmarkt zu eröffnen (Bürkler, 2009, S. 310).

Integration wird nach Riegel (2004 zitiert nach Zöller, 2015, S. 176) als Gleichstellung im politischen, rechtlichen und sozialen Bereich auf der einen Seite und individuelle Auseinandersetzung und Identifikation mit dem Herkunfts- und Einwanderungsland der Betroffenen auf der anderen Seite verstanden. Diese Integrationsanforderungen betreffen nach Yildiz (2016, S. 35) auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation.

Das Schweizer Bildungssystem

Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, wird das Schweizer Bildungssystem aufgrund der frühen Selektion und starken Segmentierung dahingehend kritisiert, dass es soziale Ungleichheiten verstärkt und Bildungsverlierer produziert (Meyer, 2018, S. 13). Wie in Kapitel 3.2.1 bereits aufgezeigt, sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe mit Grundanforderungen überrepräsentiert (BFS, 2016, S. 15). Der Sekundarschultyp stellt nach Imdorf und Scherr (2015, S. 84) ein zentrales Auswahlkriterium dar, wel-

ches die Ausbildungsplatzzugangschancen beeinflusst. Der Übertritt in den Sekundarschultyp mit Grundanforderungen stellt somit den ersten Risikofaktor dar, kein Lehrabschlusszeugnis zu erwerben (Beck & Jäpel, 2019, S. 498–500). Die frühe Selektion in die Sekundarstufe I ist daher von grosser Bedeutung und beeinflusst den weiteren Bildungsverlauf (Beck & Jäpel, 2019, S. 499). Zudem werden in der Schweiz geborene Ausländerinnen und Ausländer öfter nach besonderem Lehrplan unterrichtet als in der Schweiz geborene Schweizerinnen und Schweizer (BFS, 2016, S. 15). Die Einteilung in Sonderklassen erfolgt nach Kronig (2003, S. 126) nicht nur aufgrund der individuellen Leistungen, sondern hängt vor allem mit den regional unterschiedlichen Selektionsstrukturen zusammen.

5.2.2 Wechselwirkung Migrationshintergrund und soziale Herkunft

Eine wesentliche Ursache für die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre ist die tiefere gesellschaftliche Positionierung ihrer Familien (Imdorf & Scherr, 2015, S. 84). Grund für die tiefere gesellschaftliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten ist die mit der Migration einhergehende Entwertung ihrer Kapitalien. Das können beispielsweise Sprachkenntnisse oder aber auch Bildungsabschlüsse sein (Reiners, 2018, S. 61).

Inwiefern das einen Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation hat, wird anhand der Herkunftseffekte nach Boudon (1974) erklärt:

Boudon (1974, zitiert nach Becker, 2011, S. 108) unterscheidet zwischen der primären und der sekundären Herkunft.

- Die primären Herkunftseffekte ergeben sich aus der sozialen Herkunft und der Sozialisation im Elternhaus. Diese haben Einfluss auf die kognitive Entwicklung und die Schulleistungen und beeinflussen so die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen (Boudon, 1974, zitiert nach Becker, 2011, S. 108–109). Ein migrationsbedingter Mangel an Ressourcen können beispielsweise fehlende Sprachkenntnisse sein, die sich auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen auswirken (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013, S. 13).
- Die sekundären Herkunftseffekte ergeben sich aus der sozialen Herkunft und den damit einhergehenden Bildungsentscheidungen. Der einzugehende Bildungsweg ist abhängig von Bildungsentscheidungen, die durch eine rationale Kosten-Nutzen-Ab-

wägung gefällt werden und von Bildungsrenditen im Sinne von Erwartungen, Statuserhalt und Vermeidung von Statusverlust (Boudon, 1974, zitiert nach Becker, 2011, S. 111).

Dass der migrationsbedingte Mangel an Ressourcen mit tieferen Bildungsentscheidung einhergeht (Hadjar & Hupka-Brunner, 2013, S. 14), konnte in einer Studie von Relikowski, Schneider und Blossfeld (2010, S. 164) jedoch nicht bestätigt werden. Es zeigte sich, dass Migrantenfamilien eine hohe Bildungsmotivation aufweisen. Die deutlich schlechteren Schulleistungen von Migrantenkindern aus tieferen sozialen Schichten im Vergleich zu einheimischen Kindern aus tieferen sozialen Schichten waren vor allem durch die primären Herkunftseffekte bedingt. Einen grossen Einfluss bei Migrantinnen und Migranten hatte das formale Bildungsniveau der Eltern, welches sowohl die primären als auch sekundären Herkunftseffekte wesentlich beeinflusste (Relikowski et al., 2010, S. 164).

Auch die in Kapitel 3.2 beschriebenen strukturellen Problemen des Schweizer Bildungssystems wirken sich negativ auf Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Schichten aus. Nach Wellgraf (2013, S. 48) werden soziale Ungleichheiten produziert, indem das Bildungssystem Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen einteilt und die Unterschiede durch Bildungstitel deutlich macht. Dies führt zu einer sozialen Hierarchisierung, die mit nachhaltigen Konsequenzen für den weiteren Bildungsverlauf einhergeht (Wellgraf, 2013, S. 48).

5.2.3 Wechselwirkung Migrationshintergrund und Geschlecht

Wie in Kapitel 3.2.3 erwähnt, ist die Auswahl an frauentypischen Lehrberufen kleiner (SKBF, 2010, S. S. 157–158). Frauen absolvieren zwar häufiger eine allgemeinbildende Schule, treten aber auch öfter in Brückenangebote ein (BFS, 2016, S. 18–35). Nach Leemann und Keck (2005, S. 73) ist das Schweizer Bildungssystem geschlechterspezifisch stark segregiert. Die Mechanismen des Übergangs in die duale Berufslehre verstärken diese Segregation. Grund dafür sind die frühe Berufswahl und die stark geschlechtertypischen Lehrberufe (Leemann & Keck, 2005, S. 72–73). Die Adoleszenz ist eine Phase, welche eine stärkere Vulnerabilität aufweist, eine geschlechtertypische Karriereentscheidung zu treffen (Imdorf, Sacchi, Wohlgemuth, Cortesi & Schoch, 2014, 191). Nach Schwiter et al. (2014, S. 422) erfolgt in der Schweiz die Berufswahl sehr geschlechtertypisch. Eine geschlechteruntypische Berufswahl erfordert höhere Leistungsressourcen und familiäre Ressourcen, da es an institutioneller Unterstützung mangelt. Geschlechterspezifische Fragen wie Familiengründung und Vereinbarkeit von Beruf und Familie spielen bereits zum Zeitpunkt nach der Sekundarstufe I eine Rolle (Schwiter

et al., 2014, S. 422). Beim Zugang zur dualen Berufslehre kumulieren sich herkunfts- und geschlechtsspezifische Benachteiligungen (Imdorf, 2013, S. 48). Junge Migrantinnen weisen ein höheres Risiko auf, in ein Brückenangebot überzugehen. Auch haben zwei Jahre nach Schulabschluss junge Schweizer Männer zu 70 % eine Ausbildung, hingegen nur 45 % der jungen Migrantinnen (Hupka & Stalder, 2004, S. 88). Gemäss einer Studie nach Imdorf (2005, S. 249) betrifft dies auch die zweite Migrationsgeneration. So zeigte sich, dass Lehrstellenzugangschancen trotz vergleichbarer Schulqualifikationen nach nationaler Herkunft und Geschlecht stark variierten. Bei ansässigen Jungen lag die Chance, eine Lehrstelle zu erhalten, bei 90 %. Demgegenüber lagen die Lehrstellenzugangschancen bei weiblichen Migrantinnen der zweiten Generation nur bei 63 % (Imdorf, 2005, S. 249).

5.3 Wechselwirkung der Ebenen

5.3.1 Wirkung symbolisch-repräsentative Ebene auf strukturelle Ebene

Migrationshintergrund

Die symbolisch-repräsentative Ebene hat Einfluss auf die Chancen, mit welchen Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt auf struktureller Ebene rechnen können. Denn nach Duemmler (2015, S. 378) tragen symbolische Grenzziehungen dazu bei, dass soziale Ungleichheiten legitimiert und gefestigt werden.

Wie beschrieben wurde, erzeugen gewisse Medien negative Bilder von Menschen mit Migrationshintergrund. Nach Spindler (2011, S. 288–289) gehen mit der Berichterstattung in den Medien politische Forderungen einher. Solche politischen Forderungen können beispielsweise Integration, härtere Strafen oder Abschiebung sein und haben somit grossen Einfluss auf das Leben und die rechtliche Situation von Migrantinnen und Migranten (Spindler, 2011, S. 288–292). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation betrifft dies vor allem diejenigen, die rechtlich ungleichgestellt sind, da sie keinen Schweizer Pass besitzen.

Auch im schulischen Kontext gehen die symbolischen Grenzziehungen mit negativen Folgen für Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation einher. Nach Duemmler (2015, S. 374) führen die symbolischen Grenzziehungen in der Schule dazu,

dass den Ausgegrenzten Ressourcen, erstrebenswerte soziale Positionen und Lebenschancen verwehrt bleiben und soziale Ungleichheiten entstehen (Duemmler, 2015, S. 374). Die verfälschte Leistungsbeurteilung seitens der Lehrpersonen hat Konsequenzen auf die Selektion und somit auf den weiteren Bildungsweg (Buholzer & Lötscher, 2015, S. 113). Nach Kronig (2012, S. 60) beträgt die Wahrscheinlichkeit, in einen Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen überzutreten, bei einheimischen Schülerinnen und Schülern mit Leistungen im Durchschnittsbereich etwa 83 %. Bei Schülerinnen und Schülern aus einer zugewanderten und unprivilegierten Familie sinkt diese Wahrscheinlichkeit trotz derselben Leistung auf 52 % (Kronig, 2012, S. 60). Die Ausbildungszugangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation sind daher davon abhängig, wie Menschen mit Migrationshintergrund von den Lehrpersonen wahrgenommen werden und ob diese bei der Leistungsbewertung bewusst oder unbewusst auf Vorurteile zurückgreifen.

Auch die betrieblichen Passungs-, Akzeptanz- und Ausschlusskriterien (Scherr et al., 2015, S. 57) haben insbesondere auf diejenigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation Auswirkungen, die nach Scherr et al. (2015, S. 9) Merkmale aufweisen, durch die sie als Menschen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden. Dies wiederum hat Einfluss auf ihre Ausbildungszugangschancen.

Soziale Herkunft

Da die klassenbedingten Ungleichheitserfahrungen und Ausschlussmechanismen schwerer zu beschreiben sind, da sie kaum bewusst wahrgenommen werden, ist es für die Betroffenen auch schwieriger, sich dagegen zu wehren. Die Abwertung von Menschen aus tieferen sozialen Schichten geht aber mit negativen Folgen auf struktureller Ebene einher, indem die Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen eingeschränkt werden (Wellgraf, 2013, S. 48).

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation mit einer weniger privilegierten sozialen Herkunft heisst das, dass sie im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt auf struktureller Ebene tiefere Positionen einnehmen.

Geschlecht

Die geschlechterspezifischen Vorurteile auf der symbolisch-repräsentativen Ebene nehmen Einfluss auf die Ausbildungszugangschancen auf der strukturellen Ebene. Die Benachteiligung zeigt sich insbesondere bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Diehl, 2009, S. 64–65).

Gleichzeitig führen die geschlechterspezifischen Annahmen und Rollenvorstellungen auf symbolisch-repräsentativer Ebene zu einer geschlechterspezifischen Berufswahl, die auf struktureller Ebene weibliche Jugendlichen benachteiligt, da sich frauentypische Berufe auf ein kleineres Repertoire beschränken (SKBF, 2010, S. S. 157–158).

5.3.2 Wirkung strukturelle Ebene auf symbolisch-repräsentative Ebene

Migrationshintergrund

Auch die strukturelle Ebene beeinflusst die symbolisch-repräsentative Ebene und somit, wie Menschen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden.

In der Studie von Duemmler (2015, S. 378) wurde festgestellt, dass bei den Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern die symbolischen Grenzlinien von Bedeutung waren, die in gesellschaftlichen Schlüsselbereichen institutionalisiert sind. Zu gesellschaftlichen Schlüsselbereichen gehören beispielsweise das Rechtssystem, die Integrations- und Einwanderungspolitik und die Medien (Alba, 2006, S. 40). Schulen reproduzieren die symbolischen Grenzlinien, indem sie Jugendlichen diese institutionalisierten Ausschlussmechanismen im Unterricht vermitteln. Beispielsweise spiegelt sich das durch Medien und Politik negativ beeinflusste Bild gegenüber Kosovo-Albanern in der Haltung der Schule wider, indem den Betroffenen wiederholt unterstellt wird, dass sie sich wegen ihrer kulturellen Eigenheit nicht adäquat in der Schule verhalten, beispielsweise durch einen zugeschriebenen Respektmangel gegenüber Frauen (Duemmler, 2015, S. 378–379).

Je nachdem, wie gesellschaftliche Schlüsselebereiche wie Integrationspolitik ausgestaltet sind, wirkt sich das auf die Haltung der Gesellschaft aus. Wie in Kapitel 5.2.1 aufgezeigt, existiert auch bezüglich Jugendlicher mit Migrationshintergrund der zweiten Generation die Vorstellung, dass sich diese in die Schweiz integrieren müssen. Nach Yildiz (2016, S. 35) wird von einer mangelhaften Integration von Jugendlichen mit Migrations-

hintergrund der zweiten Generation gesprochen, wofür der scheinbar fehlende Integrationswille der Betroffenen und die kulturellen Differenzen verantwortlich gemacht werden. Ein Verständnis von Integration als individuelle Anpassungsleistung ist nach Schröder (2013, S. 250) zu kritisieren. Mit diesem Verständnis einher gehen rassistische und diskriminierende Gruppenzuschreibungen und Zugehörigkeitsgrenzen. Nicht gelingende Integration wird diesem Verständnis nach als subjektives Versagen den Eingewanderten zugeschrieben (Schröder, 2013, S. 250).

Das zeigt, dass die Ausgestaltung der gesellschaftlichen Schlüsselbereiche für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation von Bedeutung ist, obwohl diese in der Schweiz geboren wurden, denn diese Schlüsselbereiche prägen die Haltung in der Gesellschaft.

Soziale Herkunft

Die über das Bildungssystem reproduzierten sozialen Ungleichheiten und die damit einhergehenden eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten der Betroffenen führen zum Aufrechterhalten der Vorurteile und zu negativen Zuschreibungen gegenüber den Betroffenen. Nach Wellgraf (2013, S. 50) implizieren die verliehenen Bildungstitel, dass Schülerinnen und Schüler tieferen Schulniveaus faul und defizitär sind.

Dies stellt für Jugendliche aus weniger privilegierten Haushalten, aber auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Problem dar, da diese öfter in tiefere Sekundarstufen eingeteilt sind.

Geschlecht

Dadurch, dass das schweizerische Bildungssystem stark geschlechterspezifisch ist (Leemann und Keck, 2005, S. 73), werden die Geschlechterzuschreibung immer wieder an die Jugendlichen herangetragen und auf symbolisch-repräsentativer Ebene habituiert (Bronner & Paulus, 2017, S. 60). Dies führt dazu, dass geschlechterspezifische Vorstellungen auf der symbolisch-repräsentativen Ebene aufrechterhalten bleiben.

Um im Sinne eines chancengerechten Schulsystems diese Bildungsungleichheiten abzuschaffen, gibt es verschiedene Unterstützungsangebote und sozialpolitische Massnahmen, die im nächsten Kapitel vorgestellt werden.

6 Unterstützungsangebote und sozialpolitische Massnahmen

Wie in Kapitel 5 aufgezeigt, gibt es für die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre nicht nur individuelle Ursachen wie eine geringere Kompetenzentwicklung oder ein weniger grosses informelles Netzwerk (Stein, 2015, S. 223–226), sondern auch benachteiligende und diskriminierende Ursachen auf struktureller Ebene (Stein, 2015, S. 215).

Nach Giudici und Bühlmann (2014, S. 9) besteht aufgrund der vorhandenen Bildungsungleichheiten der politische Wille, im Rahmen der obligatorischen Schule Chancengerechtigkeit herzustellen und das Potenzial von Kindern aus weniger privilegierten und eingewanderten Familien zu fördern. Die bildungspolitischen Massnahmen zielen auf die individuelle Förderung der betroffenen Kinder ab und auf die Öffnung der Schulen gegenüber der kulturellen Vielfalt (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 9).

In diesem Kapitel werden daher Unterstützungsangebote und sozialpolitische Massnahmen in der Deutschschweiz beschrieben, die zur Chancengerechtigkeit beitragen sollen. Aufgrund der kantonal und regional unterschiedlichen und vielfältigen Angebote werden einige Angebote beispielhaft dargestellt. Im Anschluss folgt eine kritische Reflexion aus sozialarbeiterischer Perspektive.

6.1 Unterstützungsangebote

6.1.1 Vorschulische und schulische Förderangebote

Bei Kindern mit Migrationshintergrund gibt es Anhaltspunkte, dass sie schon vor der Einschulung schlechtere Voraussetzungen aufweisen, da sie weniger oft eine frühkindliche oder vorschulische Bildungseinrichtung besuchen (Beck & Jäpel, 2019, S. 498). Wird zu Hause eine Fremdsprache gesprochen, sind auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft, des Geschlechts und der Motivation tendenziell geringere schulische Kompetenzen festzustellen (Moser, Angelone, Hollenweger & Buff, 2011, S. 54).

Frühförderung

Die Frühförderung gilt daher als vielversprechende Massnahme, die von den Kindern ab der Geburt bis zum Eintritt in die obligatorische Schule besucht werden kann (Edelmann,

2015, S. 42). Die Frühförderung gilt als Grundlage für das lebenslange Lernen (Stamm, 2010, S. 11) und soll zum Erreichen des sozialpolitischen Ziels der Herstellung der Chancengerechtigkeit und dem Abbau von Bildungsdisparitäten beitragen (Edelmann, 2015, S. 43). In der Deutschschweiz gibt es Frühförderangebote, die sich direkt an fremdsprachige Familien richten, beispielsweise Sprachspielgruppen (Feller-Länzlinger, Itin & Bucher, 2013, S. 4). Im Kanton Basel-Stadt ist der Besuch einer deutschsprachigen Spielgruppe oder Kindertagesstätte für Kinder, die kein oder kaum Deutsch sprechen, obligatorisch (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2020, S. 3).

Deutsch als Zweitsprache (DAZ) und Heimatliche Sprache und Kultur (HSK)

Fremdsprachige Kinder haben inzwischen in praktisch allen Kantonen einen Anspruch auf Förderung in der Unterrichtssprache (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 10). In diversen deutschsprachigen Kantonen ist der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DAZ) Bestandteil der obligatorischen Schule. Der DAZ-Unterricht hat zum Ziel, die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler so rasch wie möglich in den Regelunterricht zu integrieren. Er findet je nach Kanton entweder vollzeitlich oder parallel zum Regelunterricht statt (Giudici & Bühlmann, 2014, S. 86). Nebst den Angeboten zur Verbesserung der Deutschkenntnisse gibt es auch Angebote in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) (ch.ch, n. d.). Der HSK-Unterricht hat das Ziel, die erstsprachlichen Kompetenzen zu fördern und zu erweitern (Giudici & Bühlmann, 2014, S.12). Gute Sprachkompetenzen in der Erstsprache haben einen positiven Einfluss auf das Erlernen von weiteren Sprachen (Moser & Lanfranchi, 2008, S. 19). Die Förderung der Erstsprache verbessert damit die Bildungschancen von mehrsprachigen Kindern (Giudici & Bühlmann, 2014, S.12).

QUIMS

Das Programm «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) des Kantons Zürich richtet sich an multikulturelle Schulen mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen und ausländischen Schülerinnen und Schülern. Diese Schulen sind im besonderen Masse herausgefordert, gute Bildungschancen und Lernmöglichkeiten zu gewährleisten (Kanton Zürich, n. d.). Ziel der QUIMS-Schulen ist es, die Chancengerechtigkeit herzustellen, ein durchschnittliches Leistungsniveau zu erreichen und die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. In QUIMS-Schulen werden diskriminierungsfreie Kommunikation und gerechte Selektion, unabhängig von Einflüssen der sozialen Herkunft, angestrebt (Kanton Zürich, n. d.). Nach Maag Merki, Moser, Angelone und Roos

(2012, S. 28) genießt das QUIMS-Programm einen sehr guten Ruf in der Fachwelt, auch über die Grenzen der Schweiz hinaus.

6.1.2 Im Übergang in die duale Berufslehre

Jugendliche, die eine duale Berufslehre absolvieren möchten, werden gegen Ende der obligatorischen Schulzeit von den Lehrpersonen und der Berufsberatung unterstützt (Zysset, 2015, S. 27). Diejenigen, die eine intensivere Unterstützung benötigen, werden intensiver begleitet. Das vielfältige Angebot kann in folgende Hauptkategorien eingeteilt werden: Berufsintegrationscoaching, Mentoring, Vermittlung oder schulexterne Angebote (Zysset, 2015, S. 28).

Brückenangebote

In Kapitel 3.1 wurde bereits erwähnt, dass Jugendliche, denen der Übergang in eine nachobligatorische Ausbildung nicht auf Anhieb gelingt, in ein Brückenangebot eintreten können (BFS, 2016, S. 37). In der Deutschschweiz gibt es Brückenangebote mit schulischem oder kombiniertem (Praktikum und Schule) Schwerpunkt. Darüber hinaus gibt es Integrationsbrückenangebote, die den Schwerpunkt auf die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie Deutsch als Zweitsprache legen (Zysset, 2015, S. 28–29).

Motivationssemester

Das Motivationssemester ist ein Angebot der Arbeitslosenversicherung für arbeitslose Jugendliche und junge Erwachsene, die noch keine Berufsausbildung gemacht haben. Es besteht aus einem praktischen Teil und einem Bildungsteil. Bei Bedarf haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Anspruch auf ein Coaching. Ziel ist das Schliessen von Bildungslücken, wie zum Beispiel mangelnde Sprachkenntnisse, und die Verbesserung von Sozialkompetenzen (Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, n. d., S. 1–2).

Mentoring-Projekt «Incluso»

Im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre gibt es auch Angebote, die sich speziell an Jugendliche mit Migrationshintergrund richten. Ein solches Projekt ist beispielsweise das Mentoring-Projekt «Incluso» der Caritas Zürich (Caritas Zürich, n. d., S. 2). Das Projekt richtet sich an junge Stadt Zürcher Migrantinnen und Migranten im Alter von 14 bis 22 Jahren, die über wenige Ressourcen im sozialen Umfeld verfügen. Ziel des Projekts ist es, die Chancengerechtigkeit zu fördern, indem Jugendliche bei der Suche nach einer Lehrstelle oder einer Anschlusslösung unterstützt werden. Die Mentorinnen und Mentoren sind ehrenamtliche berufstätige Personen, die mit den Jugendlichen ein Tandem bilden und sie für ein Jahr begleiten, ihnen nützliche Kontakte vermitteln, Vorstellungsgespräche üben und ihnen zeigen, wie sie sich erfolgreich bewerben können. Zudem erlernen die Jugendlichen Strategien im Umgang mit Absagen (Caritas Zürich, n. d., S. 2). Die im Jahr 2011 durchgeführte Evaluation von Studer (2011, S. 49) zeigte, dass mit dem Mentoring-Projekt «Incluso» Erfolge erzielt werden konnten und die Mehrheit der teilnehmenden Jugendlichen eine Anschlusslösung finden konnte, obwohl die Übergänge teilweise hürdenreich waren.

6.1.3 Sozialarbeiterische Unterstützungsangebote

Die Soziale Arbeit kann im vorschulischen Bereich zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen, indem sie dafür sorgt, dass bei benachteiligten Kindern eine möglichst frühe Einbindung ins Bildungssystem erfolgt. Dafür können Sozialarbeitende die Berührungängste zwischen Eltern und Institutionen abbauen (Stein, 2015, S. 225). Im schulischen Bereich können Sozialarbeitende Lehrpersonen dahingehend sensibilisieren, dass eine schlechtere Leistungsbeurteilung oder Einteilung in einen tieferen Sekundarschultyp aufgrund des Migrationshintergrundes vermieden wird (Stein, 2015, S. 225).

Die Soziale Arbeit leistet neben der Unterstützung der Lehrpersonen und der Berufsberatung einen wichtigen Beitrag in der Berufswahlvorbereitung (Schaffner, 2015, S. 120). Die komplexen Herausforderungen in Bildungs-, Ausbildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialsystemen erfordern sozialarbeiterische Kompetenzen in diversen Handlungsfeldern (Kell, 2010; S. 51). Nach Braun und Wetzel (2008, S. 35) ist die Unterstützung bei der Berufsorientierung eine der fünf zentralen Aufgaben der Schulsozialarbeit. Dazu gehört auch die Vernetzung mit externen Angeboten wie beispielsweise Mentoring- oder Coachingangeboten (Stein, 2015, S. 227).

Obwohl die Soziale Arbeit im Berufsorientierungsbereich in diversen Handlungsfeldern vertreten ist, wie beispielsweise in der Schulsozialarbeit, der Kinder- und Jugendhilfe

oder in Arbeitsintegrationsprogrammen, fehlen bis heute eine Reflexion und gesichertes Wissen über ihre Handlungsansätze, ihre Aufgaben und ihr professionelles Selbstverständnis im Berufsorientierungsbereich (Schaffner, 2015, S. 120–124).

6.2 Sozialpolitische Massnahmen

Nach Stein (2015, S. 215) greift der einseitige Fokus auf die Förderung der Jugendlichen zu kurz. Wichtig ist zu beachten, welche strukturellen Bedingungen die Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund begünstigen (Stein, 2015, S. 215). Neben allgemeinen Massnahmen, die zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen, wie beispielsweise dem Stadt Zürcher Projekt «Tagesschule 2025» (Stadt Zürich, n. d.), gibt es auch Massnahmen zur Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus. Da in Kapitel 5 verschiedene Hinweise dafür dargelegt wurden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre diskriminiert werden, liegt der Fokus dieses Kapitels auf Massnahmen, die darauf zielen, kulturelle Vielfalt anzuerkennen und Diskriminierung und Rassismus bekämpfen.

Neben dem Diskriminierungsverbot nach Artikel 8 Absatz 2 der BV² hat die Schweiz gemäss Artikel 7 des ICERD³ die Pflicht, Massnahmen zu ergreifen, um Vorurteile und rassistische Diskriminierung zu bekämpfen. Dies bezieht sich vor allem auf die Gebiete Information, Kultur, Unterricht und Erziehung. Nach Naguib (2015, S. 36) lassen sich die Massnahmen zur Sozialgestaltung in weiche und positive Massnahmen sowie in institutionelle Vorkehrungen unterteilen.

Die einzelnen Massnahmenarten werden im Folgenden genauer beschrieben und anhand von Beispielen wird aufgezeigt, wie die Massnahmen in der Deutschschweiz ausgestaltet sind.

6.2.1 Weiche Massnahmen

Weiche Massnahmen umfassen Massnahmen zur Sensibilisierung und setzen dort an, wo die Entscheidungsmacht liegt, beispielsweise bei Lehrpersonen, Schulleitung oder Schulbehörden. Ziel ist es, diese Stellen für Vorurteile und Praktiken zu sensibilisieren, die bewusst oder unbewusst zu rechtlichen oder strukturellen Benachteiligungen führen (Naguib, 2015, S. 36–37).

² Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18.04.1999, SR 101

³ International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination vom 29.12.1994, SR 0.104

Im schulischen Bereich befasst sich die Diversity-Pädagogik sowohl mit Ungleichheiten als auch mit Vielfalt. Die Diversity-Pädagogik fordert einerseits das Überwinden von Differenzierungslinien, die durch Ungleichheiten und Benachteiligungen entstanden sind (Haenni Hoti, 2015, S. 90). Andererseits geht es um den sensiblen Umgang mit konstruierten Differenzkategorien (Brockmann, 2014, S. 9). Als Beispiele für Diversity-Pädagogik sind die QUIMS-Schulen zu nennen (Haenni Hoti, 2015, S. 91). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass die Anerkennung von Vielfalt im schulischen Kontext Vorteile für die Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit sich bringt. Die Vorstellung, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kulturell assimilieren müssen, ist in Bildungspolitik und Schulpraxis jedoch weit verbreitet. Die Diversity-Pädagogik müsste in den Lehrplänen daher stärker gewichtet werden (Haenni Hoti, 2015, S. 96).

Bezüglich der diskriminierenden Personalentscheide im Übertritt in die duale Berufslehre weisen Imdorf und Scherr (2015, S. 87) darauf hin, dass insbesondere die kleinen, privatwirtschaftlichen Lehrbetriebe, welche im schweizerischen Ausbildungsmarkt die bedeutendste Stellung einnehmen, keinen aktiven Beitrag zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen leisten. Imdorf und Scherr (2015, S. 87–88) sehen unter anderem folgende Massnahmen als denkbar:

- durch spezifische Praktikumsstellen Sensibilität für Potenzial von Migrantenjugendlichen erhöhen,
- durch Sensibilisierungskampagnen positive Erfahrungen öffentlich machen,
- öffentlichen Druck auf Lehrbetriebe ausüben,
- Beschwerdestellen schaffen (Imdorf & Scherr, 2015, S. 87–88).

6.2.2 Positive Massnahmen

Die positiven Massnahmen sind auf die von Diskriminierung betroffenen Menschen ausgerichtet und haben das Ziel, materielle Chancengerechtigkeit herzustellen (Naguib, 2015, S. 37). Dazu gehören die verschiedenen Fördermassnahmen, wie sie in Kapitel 6.1 beschrieben wurden. Nach Naguib (2015, S. 37) gilt auch das QUIMS-Programm als positive Massnahme.

6.2.3 Institutionelle Vorkehrungen

Unter institutionellen Vorkehrungen werden staatliche Fachstellen, zwischenstaatliche Organisationen und private Organisationen mit Leistungsaufträgen verstanden, die zur Umsetzung positiver Massnahmen beitragen. Dies kann beispielsweise das Eröffnen

von Anlaufstellen oder das Bereitstellen von spezialisiertem Wissen sein. Es geht bei institutionellen Vorkehrungen also darum, dass das Wissen um Diskriminierung und deren Auswirkungen verbreitet werden soll. Dies kann durch Prävention, Intervention und Beratung erfolgen (Naguib, 2015, S. 38).

Auf Bundesebene gibt es die unabhängige, ausserparlamentarische Eidgenössische Kommission gegen Rassismus [EKR]. Ihr Tätigkeitsfeld umfasst unter anderem Sensibilisierung, Prävention, Beratung, Informationsvermittlung sowie Empfehlungen und Öffentlichkeitsarbeit (EKR, n. d.).

Ebenfalls auf Bundesebene gibt es die Fachstelle für Rassismusbekämpfung. Sie ist zuständig für präventive Massnahmen gegen Rassismus. Ihr Tätigkeitsfeld umfasst unter anderem Sensibilisierung, Prävention und die Verbesserung des Rechtsschutzes vor Diskriminierung. Zudem leistet sie finanzielle Unterstützung für zahlreiche kleinere und grössere Projekte der Rassismusbekämpfung (Eidgenössisches Departement des Innern, n. d.).

Auf kantonaler und regionaler Ebene gibt es diverse Fachstellen, welche Opfer von rassistischer Diskriminierung beraten. Insgesamt 22 dieser Fachstellen haben sich zum «Beratungsnetz für Rassismusopfer» (n. d.) zusammengeschlossen. Das Beratungsnetz hat als Hauptziel, die Dokumentation und Auswertung der Beratungsfälle zu unterstützen und die jeweiligen Fachstellen in ihrer Tätigkeit zu stärken. Alle teilnehmenden Fachstellen arbeiten nach dem Qualitätsstandard des Beratungsnetzes. Jährlich wird zudem der Bericht «Rassismussvorfälle in der Beratungspraxis» veröffentlicht und es werden Weiterbildungen und Vernetzungsanlässe angeboten (Beratungsnetz für Rassismusopfer, n. d.).

Auf die Wissensvermittlung rund um die Themen Rassismus und Diskriminierung zielt auch die Antidiskriminierungspädagogik ab. Jedoch gibt es in den Schweizer Lehrplänen keine Verbindlichkeit bezüglich der antirassistischen Bildung. Oft basiert die antirassistische Bildung auf dem freiwilligen Engagement von Lehrkräften und nichtstaatlichen Organisationen (NGO), welche den Bildungseinrichtungen Schulungen anbieten. Dadurch bleiben Rassismus und Diskriminierung im Bildungsbereich Randthemen (Eser Davolio, 2015, S. 143). Es sind zwar Fortschritte in diesem Bereich ersichtlich, beispielsweise durch Fördergelder für antirassistische Projekte, trotzdem ist es insbesondere in der Deutschschweiz von den jeweiligen Lehrpersonen abhängig, ob antirassistische Projekte im Unterricht umgesetzt werden. Im Vorschul- und Berufsschulbereich findet die antirassistische Bildung zudem noch weniger Platz, obwohl in diesen Bereichen präventiv viel bewirkt werden kann (Eser Davolio, 2015, S. 143–144). Ebenso wie die Diversity-

Pädagogik müsste nach Haenni Hoti (2015, S. 96) die Antidiskriminierungspädagogik in den Lehrplänen stärker gewichtet werden.

6.3 Kritische Reflexion aus sozialarbeiterischer Perspektive

Wie sich im vorherigen Kapitel gezeigt hat, sind die weichen sozialpolitischen Massnahmen und die institutionellen Vorkehrungen gegen Diskriminierung und Rassismus im Schweizer Bildungssystem noch nicht genügend implementiert.

Diversity- und Antidiskriminierungspädagogik finden noch zu wenig Beachtung in Bildungspolitik und Schulpraxis und müssten daher stärker gewichtet werden (Haenni Hoti, 2015, S. 95). Auch seitens der Lehrbetriebe, insbesondere der kleinen, privatwirtschaftlichen Betriebe, fehlt es an Aktivitäten zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten (Imdorf & Scherr, 2015, S. 87). Solche Massnahmen wären hinsichtlich der in Kapitel 5 aufgezeigten Wirkung der symbolisch-repräsentativen Ebene auf die strukturelle Ebene von grosser Bedeutung, da aufseiten der Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger bewusste oder unbewusste Vorurteile die Beurteilung und Selektion der Jugendlichen beeinflussen.

Von der Vorschulzeit bis zur nachobligatorischen Bildung gibt es eine breite Palette an Angeboten zur Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen, die einen selbstverständlichen Teil im Bildungsangebot bilden. Das Programm QUIMS (Kanton Zürich, n. d.) legt zwar auch Wert auf diskriminierungsfreie Kommunikation und gerechte Leistungsbeurteilung, ist mit seiner starken Fokussierung auf Förderung und Integration der Kinder jedoch eher subjektorientiert. Ausserdem werden nach Maag Merki et al. (2012, S. 150) gerechte Leistungsbeurteilung und Notenvergabe zu wenig berücksichtigt, was hinsichtlich der Chancengerechtigkeit wichtig wäre. Auch das Mentoring-Projekt «Incluso» zielt auf die Förderung der Teilnehmenden (Caritas Zürich, n. d., S. 2).

Diese einseitige Fokussierung auf subjektorientierte Fördermassnahmen wird von diversen Autorinnen und Autoren kritisiert. Zwar sind solche Fördermassnahmen von Bedeutung, denn wie sich in den Kapiteln 3.2.2 und 5.2.2 gezeigt hat, hat die soziale Herkunft einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg (BFS, 2016, S. 16–18; Relikowski et al., 2010, S. 164) und im Sinne der Chancengerechtigkeit sind diese Bildungsunterschiede von den Bildungsinstitutionen auszugleichen (Coradi Vellacott & Wolter, 2015 zitiert nach SKBF, 2014).

Stein (2015, S. 214) kritisiert jedoch, dass einseitig an Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien ansetzende Massnahmen zu einer Individualisierung von gesellschaftlichen Problemen führen und von den Betroffenen als individuelles Versagen

umgedeutet werden (Stein, 2015, S. 214). Auch nach Imdorf und Scherr (2015, S. 87) ist die berufliche Integration seitens der Lehrbetriebe gefragt und nicht nur seitens der Jugendlichen und derer Familien. Nach Mey (2015, S. 257) betrifft dies auch die sozialarbeiterischen Angebote, da diese ebenfalls einseitig bei den Jugendlichen ansetzen. In vielen Angeboten der Sozialen Arbeit geht es um die Förderung der Kompetenzen und der individuellen Leistungen der Kinder und Jugendlichen. Die Ungleichheiten der Chancen, Anerkennung und Macht werden dabei übersehen. Nach Mey (2015, S. 257–258) wäre daher von Bedeutung, dass in Projekte und Initiativen investiert wird, die Aufklärungsarbeit leisten und gegen diskriminierende Praktiken ankämpfen.

Es ist nicht nur im Sinne der Equity, dass die Benachteiligung und Diskriminierung der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf bestimmte soziale Kategorisierungen zu verhindern ist (Kappus, 2015, S. 12), sondern auch im Sinne der Sozialen Arbeit verstanden als Menschenrechtsprofession (Leideritz, 2016, S. 50). Die Vorstellung der Sozialen Arbeit nach einem systemischen Menschenrechtsparadigma unterscheidet sich von der Vorstellung der Sozialen Arbeit nach einem neoliberalen Dienstleistungsparadigma (Staub-Bernasconi, 2007, S. 28). Nach dem Dienstleistungsparadigma sind Menschen selbst für ihre Probleme und deren Lösung verantwortlich und ihre Rückschläge werden der fehlenden Mitwirkung oder mangelndem Willen der Klientinnen und Klienten zugeschrieben, während strukturelle Probleme ausgeblendet werden. Es geht zudem um eine möglichst frühe Verselbständigung, um sich von subventionierten Hilfen abzulösen (Staub-Bernasconi, 2007, S. 32–35). Demgegenüber besteht im systemischen Menschenrechtsparadigma das Bewusstsein dafür, dass sich Menschen hinsichtlich ihrer kulturellen und sozialen Kategorien in ihrer Verletzlichkeit unterscheiden und sie in sozialen Systemen Bedürfnisverletzungen und –einschränkungen erfahren, die abgebaut werden müssen. Die Schaffung und Erhaltung von gerechten Sozialstrukturen gehören zu einer der Handlungsmaximen (Staub-Bernasconi, 2007, S. 29–35).

Dieses Verständnis der Sozialen Arbeit widerspiegelt sich auch im Berufskodex, demzufolge es zu den Zielen der Professionellen gehört, sozialpolitische Interventionen zu unterstützen und zur Lösung von strukturellen Problemen bei der Einbindung von Menschen in soziale Systeme beizutragen. Zudem wird auf die Verpflichtung der Zurückweisung von Diskriminierung hingewiesen und gemäss den gesellschaftlichen Handlungsmaximen muss sich die Soziale Arbeit für Menschenrechte, Gleichberechtigung und gegen Diskriminierung einsetzen (AvenirSocial, 2010, S. 7–14).

Bezogen auf die in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Problematik ergibt sich für die Soziale Arbeit ein Spannungsfeld, indem die subjektorientierten Fördermassnahmen ei-

nerseits notwendig sind, damit die Kinder und Jugendlichen die Anforderungen der Bildungs- und Ausbildungssysteme erfüllen. Die Soziale Arbeit trägt nach Mey (2015, S. 257) andererseits dazu bei, dass die ungerechten Zugangsbedingungen verdeckt und als individuelles Problem der Kinder und Jugendlichen umgedeutet werden. Somit trägt die Soziale Arbeit mit ihren Angeboten zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten bei, die sie gemäss dem Berufskodex gleichzeitig beheben soll (AvenirSocial, 2010, S. 10). Durch das Tripelmandat nach Staub-Bernasconi (2019, S. 86–87) hat die Soziale Arbeit nicht nur das Mandat der Klientinnen und Klienten mit deren Interessen und Bedürfnissen oder das gesellschaftliche bzw. institutionelle Mandat mit dessen Aufträgen, sondern auch ein drittes Mandat, das Mandat der Menschenrechte, mit der professionellen Ethik.

Dadurch können die Sozialarbeitenden menschenrechtsverletzende Probleme professionell bearbeiten. Die Menschenrechte bieten einen berufspolitischen Rahmen, welcher einerseits Orientierung verschafft und andererseits die Sozialarbeitenden vor komplexe Herausforderungen stellt, da sich durch die Anforderungen der drei Mandate Widersprüche ergeben können (Leideritz & Vlecken, 2016, S. 29). Das Tripelmandat eröffnet für die Sozialarbeitenden darüber hinaus die Möglichkeit, sich ins politische Geschehen einzumischen (Prasad, 2016, S. 21).

Im nächsten Kapitel folgt die Schlussfolgerung, bestehend aus einer Zusammenfassung der Ergebnisse und der Beantwortung der Fragestellung.

7 Schlussfolgerung

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre benachteiligt sind. In Kapitel 3 zeigte sich eine Benachteiligung der in der Schweiz geborenen Ausländerinnen und Ausländer gegenüber den in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern sowohl bei der Selektion in die Sekundarstufe I als auch in die Sekundarstufe II. Deutlich zeigte sich dies auch bei Schülerinnen und Schülern mit Eltern mit tieferen Bildungsniveaus im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit Eltern mit höheren Bildungsniveaus. Zudem wurden geschlechterspezifische Unterschiede ersichtlich, wonach Frauen eher in allgemeinbildende und Männer eher in berufliche Ausbildungen eintraten.

Als eine Ursache für diese Bildungsdisparitäten ist das Schweizer Bildungssystem zu nennen, welches aufgrund der vergleichsweisen frühen Selektion und der starken Einteilung in Stufen in die Kritik geraten ist, Bildungsungleichheiten zu reproduzieren. Da verschiedene empirische Befunde jedoch darauf hinweisen, dass selbst bei vergleichbaren Schulleistungen und Sekundarschultypen Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule und im Übergang von der Schule in die duale Berufslehre benachteiligt sind, warf dies die Frage auf, welche weiteren Mechanismen die Benachteiligung verursachen.

Auf symbolisch-repräsentativer Ebene zeigte sich, dass in Bezug auf Menschen mit Migrationshintergrund diverse Vorurteile bestehen, welche sich auch auf Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation auswirken. Ihnen werden Eigenschaften zugeschrieben, die sie von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden und sie werden als fremd wahrgenommen. Im schulischen und betrieblichen Kontext geschieht eine Diskriminierung häufig indirekt. Die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sind davon überzeugt, niemanden zu diskriminieren und übersehen subtile Formen von Diskriminierung. Aber auch direkte Diskriminierung wurde ersichtlich. So zeigte sich, dass Jugendliche aufgrund ihres Migrationshintergrundes von gewissen Lehrbetrieben nicht gewählt werden, da eine ablehnende Haltung der Kundschaft oder Belegschaft vermutet wird (Scherr et al., 2015, S. 147–148).

Die Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt sind demnach abhängig davon, wie Menschen

mit Migrationshintergrund wahrgenommen und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden. In Wechselwirkung mit der sozialen Herkunft verstärken sich diese negativen Zuschreibungen. Bezogen auf das Geschlecht lassen sich spezifische Zuschreibungen erkennen, die sich vor allem auf männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligend auswirken.

Auf struktureller Ebene zeigten sich vor allem die Integrationsanforderungen an Menschen mit Migrationshintergrund, auch an solche der zweiten Generation. Obwohl die Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation in der Schweiz geboren wurden, werden sie aufgefordert, sich in der Schweiz zu integrieren. Dies zeigt sich auch in den Unterstützungsangeboten, in welchen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund immer wieder Zielgruppe von Integrationsprogrammen sind. Migrationsspezifische Defizite, wie beispielsweise fehlende Sprachkenntnisse, zeigten sich jedoch hauptsächlich in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Demnach ist kritisch zu hinterfragen, ob sich subjektorientierte Unterstützungsangebote spezifisch an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richten sollten. In Bezug auf das Geschlecht wurde auf struktureller Ebene ersichtlich, dass es weniger frauentypische als männertypische Berufe gibt (SKBF, 2010, S. S. 157–158).

In der Wechselwirkung der Ebenen zeigte sich Folgendes:

Vorurteile und Bilder gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund auf der symbolisch-repräsentativen Ebene haben Einfluss darauf, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund von Lehrpersonen und Personalverantwortlichen in Lehrbetrieben wahrgenommen werden. Es zeigte sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund von ihren Lehrpersonen unterschätzt wurden (Carigiet Reinhard, 2012, S. 296–297). Dies wiederum wirkt sich negativ auf die Selektion in die Sekundarstufe I und somit auch auf die Ausbildungszugangschancen aus. Die schlechtere Bewertung und Einteilung in die Sekundarstufe I sowie die diskriminierenden Auswahlverfahren der Lehrbetriebe haben Einfluss auf die Ausbildungszugangschancen und somit auf die strukturelle Ebene. Die Ausgestaltung der strukturellen Ebene, wie die Integrationspolitik, hat wiederum Einfluss auf die Haltung der Gesellschaft.

Dadurch werden soziale Ungleichheiten reproduziert und Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation nehmen, wie ihre Eltern, eher tiefere gesellschaftliche Positionen ein. Dies führt dazu, dass sie über weniger Macht verfügen, um auf struktureller Ebene etwas zu verändern. Dadurch bleiben auch die Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund bestehen und beeinflussen die symbolisch-repräsentative Ebene.

Die Unterstützungsangebote auf struktureller Ebene, die sich direkt an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richten, führen dazu, dass diese von der Gesellschaft als defizitär wahrgenommen werden und wirken somit auf die symbolisch-repräsentative Ebene.

Durch geschlechterspezifische Rollenbilder auf symbolisch-repräsentativer Ebene werden gewisse Berufe mit dem Geschlecht verknüpft. Dadurch wählen Frauen eher frauentypische Berufe. Dies führt dazu, dass sie sich auf eine kleinere Palette an Auswahlmöglichkeiten beschränken müssen, was die Lehrstellensuche erschwert. Dies wiederum hat Einfluss auf die strukturelle Ebene. Vorurteile und negative Zuschreibungen gegenüber männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf symbolisch-repräsentativer Ebene erschweren ihnen den Zugang zu Lehrstellen. Männliche Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind demnach eher auf der symbolisch-repräsentativen Ebene benachteiligt und weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund eher auf der strukturellen Ebene.

Für Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation stellen die vorurteilsbehafteten Bilder, die strukturellen Probleme im Bildungssystem und die diskriminierenden Praktiken weitreichende Probleme dar. Sie sind einer gewissen Willkür ausgesetzt, die davon abhängt, welche Erfahrungen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger mit Menschen mit Migrationshintergrund gemacht haben und ob sie sich allfälliger stereotyper Vorstellungen bewusst sind und diese reflektieren oder nicht.

Diese Analyse der Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation deutet zur Förderung der Chancengerechtigkeit auf die Notwendigkeit sozialpolitischer Massnahmen gegen Diskriminierung und Rassismus hin, die sich auch in den Leitbildern der (Bildungs-)Institutionen wiederfinden sollten. Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger in der Schule, aber auch in Lehrbetrieben müssen auf indirekte diskriminierende Praktiken sensibilisiert werden und Betroffene müssen gestärkt werden, sich zu wehren und Unterstützung von entsprechenden Fachstellen in Anspruch zu nehmen.

Die in Kapitel 6 dargestellten sozialpolitischen Massnahmen gegen Diskriminierung und Rassismus zeigen jedoch, dass sie noch zu wenig Beachtung finden. Unterstützungsangebote hingegen sind vielfältig und weit verbreitet. Sie zielen darauf, die Defizite der Kinder und Jugendlichen auszugleichen und ihre Leistungsfähigkeit und Kompetenzen zu steigern. Dies zeigt, dass Bemühungen seitens der benachteiligten Kinder und Jugendlichen gefordert werden. Bleibt der Erfolg aufgrund der ungerechten Strukturen jedoch aus, wird dies als individuelles Versagen abgetan.

7.2 Beantwortung der Fragestellung

Die Fragestellung: *«Wie kann die Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen subjektorientierten Fördermassnahmen und der strukturellen Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation im Übergang von der Schule in die duale Berufsbildung zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen?»*, lässt sich wie folgt beantworten:

Gemäss dem Tripelmandat (Staub-Bernasconi, 2019, S. 86–87) handelt die Soziale Arbeit einerseits im Auftrag der Institutionen bzw. der Gesellschaft und der Klientinnen und Klienten. Daher muss die Soziale Arbeit durchaus die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen benachteiligter Kinder und Jugendlicher stärken, sie unterstützen, begleiten und beraten, damit sie einen chancengerechten Zugang zu Ausbildungsplätzen erhalten. Nur dadurch kann die gesellschaftliche Teilhabe und ein selbstbestimmtes, autonomes Leben ermöglicht werden. Die Soziale Arbeit handelt demnach im Interesse der Gesellschaft und der Betroffenen. Jedoch liegt es auch im Interesse der Betroffenen, nicht diskriminiert, ausgegrenzt oder ungerecht behandelt zu werden. Dafür muss die Soziale Arbeit andererseits im Auftrag der Ethik und der Menschenrechte handeln, die für die Soziale Arbeit grundlegende Prinzipien darstellen. Liegt der Fokus ausschliesslich auf den subjektorientierten Fördermassnahmen, so trägt die Soziale Arbeit dazu bei, dass ungerechte Zugangsbedingungen bestehen bleiben.

Um einen chancengerechten Zugang zur dualen Berufslehre bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation zu fördern, muss sich die Soziale Arbeit im Sinne des Tripelmandats (Prasad, 2016, S. 21) in politische und öffentliche Diskurse einmischen und mit ethisch und wissenschaftlich begründeten Argumentationen Veränderungen einfordern. Die Einflussmöglichkeiten beschränken sich aber nicht nur auf die politische Ebene. Die Soziale Arbeit kann sich selbst an Sensibilisierungsprojekten beteiligen oder diese anstossen. Nebst Sensibilisierungsprojekten an Schulen ist die Vernetzung mit Lehrbetrieben oder Berufsverbänden von grosser Bedeutung, um auch die dortigen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zu sensibilisieren. Die Soziale Arbeit kann darüber hinaus Opfer von Diskriminierungen und Rassismus beraten und sie stärken, rechtliche Unterstützung in Anspruch zu nehmen. Sie kann auch in ihren jeweiligen Handlungsfeldern Einfluss nehmen und für Chancengerechtigkeit und einen gerechten Zugang zu Ressourcen für die Betroffenen sorgen. Beispielsweise durch die Vernetzung mit externen Angeboten. Die Sozialarbeitenden können aber auch zur Förderung der Chancengerechtigkeit beitragen, indem sie bei Lehrpersonen auf diskriminierende und ungerechte Beurteilungen und Selektionen sensibilisieren. Damit sich die

Soziale Arbeit nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in der beruflichen Orientierung etablieren kann, scheint eine Rollenklärung in diesem Bereich von grosser Bedeutung zu sein. Dies dient dazu, dass die Soziale Arbeit mit ihren Massnahmen gezielt und wirksam ansetzen und diese gegen aussen vertreten kann.

Darüber hinaus scheint die Reflexion in Bezug auf den Umgang mit dem «Migrationshintergrund» zentral zu sein. Angebote, die sich spezifisch an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund richten, fördern das Differenzdenken und Stigmatisierungen und sind daher zu vermeiden. Sinnvoller scheinen Angebote zu sein, welche sich nach dem individuellen Unterstützungsbedarf richten. Beispielsweise ein Unterstützungsangebot für Jugendliche auf Lehrstellensuche, anstelle eines Unterstützungsangebots für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf Lehrstellensuche.

Die Soziale Arbeit sollte den Fokus nicht nur auf die subjektorientierten Fördermassnahmen und die Erfüllung der gesellschaftlichen und institutionellen Aufträge, sondern auch auf die Bekämpfung von Diskriminierung und Rassismus legen. Für die Sozialarbeitenden kann dies auch bedeuten, organisationale Vorgaben, vor dem Hintergrund der Menschenrechte kritisch zu hinterfragen und diesen zu widersprechen.

Literaturverzeichnis

- Alba, R. (2006). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–29. doi: <https://doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Allport, G. W. (1971). *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Angelone, D., Keller, F. & Moser, U. (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. [PDF], Zürich: Universität Zürich.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. [PDF], Bern: AvenirSocial.
- Aybek, C. M. (2014). *Migrantenjugendliche zwischen Schule und Beruf. Individuelle Übergänge und kommunale Strukturen der Ausbildungsförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baeriswyl, F. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 73–82). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Barmeyer, C. & Genkova, P. (2011). Wahrnehmung, Stereotype, Vorurteile. In C. Barmeyer, P. Genkova & J. Scheffer (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume* (S. 173–190). Passau: Verlag Karl Stutz.
- Beck, M. & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel und K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 491–522). Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1>
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R. (2011). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 87–138). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* [PDF], Bern: Universität Bern.
- Beicht, U. & Granato, M. (2010). Ausbildungsplatzsuche: Geringe Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. *BIBB Report*, 15, 1–16. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/6472>
- Beratungsnetz für Rassismuspfer. (n. d.). *Was ist das Beratungsnetz für Rassismuspfer?* Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: <http://network-racism.ch/de/ueber-das-beratungsnetz/index.html>
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Braun, K. H. & Wetzel, K. (2008). Ganztagschule und Soziale Arbeit in Österreich. Auf dem Weg zur Ganztagsbildung in der Zweiten Moderne. *Sozial Extra*, 9(10), 32–35.

- Brockmann, S. (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Bronner, K. (2011). *Grenzenlos normal? Aushandlungen von Gender aus handlungspraktischer und biografischer Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bronner, K. & Paulus, S. (2017). *Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Buholzer, A. & Lötscher, H. (2015). Chancengerechte Leistungsbeurteilung im Unterricht. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 109–117). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Bundesamt für Statistik. (n. d.). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 21.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Bundesamt für Statistik. (2015). *Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 21.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>
- Bundesamt für Statistik. (2016). *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsberreich*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.1520326.html>
- Bundesamt für Statistik. (2018a). *Hauptgrund für die letzte Migration in die Schweiz. Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE), Modul Migration*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 05.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/internationale-wanderung/migrationsgruende.assetdetail.7146966.html>
- Bundesamt für Statistik. (2018b). *Kinder nach Migrationsstatus des Haushalts, 2014–2016 (kumulierte Daten). Strukturserhebung (SE)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.assetdetail.6046129.html>
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Bevölkerung nach Migrationsstatus. Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 21.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.assetdetail.14367949.html>
- Bürkler, S. (2009). Der Übergang in die berufliche Ausbildung. Migrationsbezogene Bildungskonzepte in der Schweiz. In T. Geisen & C. Riegel (Hrsg.), *Jugend, Partizipation und Migration. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung* (2. Aufl., S. 305–323). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Caritas Zürich. (n. d.). *incluso. Das Mentoringprogramm für junge Migrantinnen und Migranten auf Lehrstellensuche. Factsheet*. [PDF], Zürich: Caritas Zürich.
- Ch.ch. (n. D.). *Ergänzende Schulangebote für Kinder mit Migrationshintergrund*. Zugriff am 29.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.ch.ch/de/angebote-kinder-mit-migrationshintergrund>
- Diehl, C. (2009). Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie*, 38(1), 48–67. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype. Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (3. Aufl., S. 178–189). Wiesbaden: VS Verlag.
- Edelmann, D. (2015). Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 42–50). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Eidgenössisches Departement des Innern. (n. d.). *Fachstelle für Rassismusbekämpfung*. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/frb.html>
- Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (EKM). (2009). *Frauen in der Migration. Das Bild der Migrantin in der öffentlichen und politischen Wahrnehmung und in der aktuellen Forschung*. [PDF], Bern-Wabern: Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen EKM.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (EKR). (n. d.). *Über die Eidgenössische Kommission gegen Rassismus*. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: https://www.ekr.admin.ch/die_ekr/d598.html
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2020). *Frühe Deutschförderung. Informationen zum Obligatorium*. [PDF], Basel-Stadt: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Eser Davolio, M. (2015). Antidiskriminierungspädagogik und antirassistische Bildung in der Schule. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 143–150). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Feller-Länzlinger, R., Itin, A. & Bucher, N. (2013). *Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation*. Luzern: Interface.
- Giudici, A. & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Studien + Berichte*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09096-8>
- Glauser, D. (2019). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In S. Engelage (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 158–189). Zürich: Seismo Verlag.
- Gonon, P. (2013). Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz - eine Einleitung. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven* (S. 7–14). Bern: hep Verlag.
- Gottschall, K. (2000). *Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotenziale im deutschen soziologischen Diskurs*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 7–35). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz, *Zeitschrift für Pädagogik*, (51)1, 116–134. Frankfurt am Main.
- Haenni Hoti. (2015). Chancengerechtigkeit und der Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 90–100). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Holzkamp, K. (1997). *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand*. Hamburg: Argument Verlag GmbH.
- Hupka, S. & Stalder, B. E. (2004). Die Situation junger Migrantinnen und Migranten beim Übergang in die Sek I / Sek II. In Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (Hrsg.), *Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps* (S. 79–94). Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikationen und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Imdorf, C. (2007). Individuelle oder organisationale Ressourcen als Determinanten des Bildungserfolgs? Organisatorischer Problemlösungsbedarf als Motor sozialer Ungleichheit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 33(3), 407–423. doi: <https://doi.org/10.5451/unibas-ep11018>
- Imdorf, C. (2013). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 41–62). Zürich, Chur: Rüegger.
- Imdorf, C., Sacchi, S., Wohlgemuth, K., Cortesi, S. & Schoch, A. (2014). How Cantonal Education System in Switzerland Promote Gender-Typical School-to-Work Transitions. *Swiss Journal of Sociology*, 40(2), 175–196. Zürich: Seismo Verlag.
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 83–89). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Jonas, K. & Schmid Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 69–76). Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kanton Zürich. (n. d.). *QUIMS*. Zürich: Kanton Zürich, Volksschulamt – Abteilung Besondere Förderung, Sektor Interkulturelle Pädagogik. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html#-777416120>
- Kappus, E. N. (2015). Equity: Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 9–26). Bern: Generalsekretariat EDK.
- Kell, A. (2010). Berufsbildungswissenschaft und "Übergangssystem" – theoretische Überlegungen über spannungsreiche Interdependenzen. In K. W. Birkelbach, A. Bolder & K. Düsseldorf (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels: Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag* (S. 50–71). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kemper, A. (2008). Opfer der Marktgesellschaft. Obdachlosenfeindlichkeit als klassistische Formation. *arranca! & sul serio, Gemeinschaftsausgabe*, 38/14, 46–48. [PDF], Berlin. Verfügbar unter: https://www.linksnet.de/sites/default/files/pdf/sul-serio14_46-48_Obdachlosenfeindlichkeit.pdf

- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! *DDS – Die Deutsche Schule*, 4, 315–326. Frankfurt am Main: Waxmann.
- Knapp, G. A. (2006). Traveling theories: Anmerkungen zur neueren Diskussion über "Race, Class, Gender" in den USA und im deutschsprachigen Raum. In K. S. Rehberg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München* (S. 1728-1738). Frankfurt am Main: Campus.
- Konsortium PISA.ch. (2015). *PISA 2015: Schülerinnen und Schüler in der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern, Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch
- Kreckel, R. (2004). *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. Frankfurt: Campus.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (6)1, 126–141. doi: <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0008-3>
- Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsgs.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 51–64). Wiesbaden: Springer VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18846-1_3
- Leemann, R. J. & Keck, A. (2005). *Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Leideritz, M. (2016). Menschenrechte als Begründungsansatz für die Profession Sozialer Arbeit. In M. Leideritz & S. Vlecken (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte. Ein Lese- und Lehrbuch* (S. 32–65). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Leideritz, M. & Vlecken, S. (2016). Theoretische Grundlagen für eine menschenrechtsorientierte Profession Soziale Arbeit. In M. Leideritz & S. Vlecken (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte. Ein Lese- und Lehrbuch* (S. 29–31). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten. Definitiver Schlussbericht*. Zürich: Universität Zürich.
- Mey, E. (2015). Wege in die Arbeitswelt – dorthin, wo noch Platz ist. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 235–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, T. (2016). *Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE*. [PDF], Bern: Universität Bern. Verfügbar unter: https://www.tree.unibe.ch/e206328/e305140/e305154/files509502/Meyer_2016_Bildungsgrenzen_ger.pdf
- Meyer, T. (2018). *Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE*. Basel: Universität Basel. doi: <https://doi.org/10.5451/unibas-006799348>
- Moser, U., Angelone, D. Hollenweger, J. & Buff, A. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–275). Münster: Waxmann.

- Müller, M. (2015). «Mein grösster Wunsch ist es, eine Lehrstelle zu finden». Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang ins duale Berufssystem. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit. Prozesse der Marginalisierung in modernen Arbeitsgesellschaften* (S. 263–285). Wiesbaden: Springer VS.
- Naguib, T. (2011). *Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung als integrationspolitische Aufgabe des Kantons. Grund- und menschenrechtlich fundierter Diskriminierungsschutz im Rahmen kantonaler Integrationspolitik. Rechtsexpertise und Empfehlungen*. Bern: Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern.
- Naguib, T. (2015). Der rechtliche Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung im Bildungsbereich – illustriert am Beispiel eines Entscheids für den Übertritt in die Sekundarschule I. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien + Berichte* (S. 27–41). Bern: Generalsekretariat EDK.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity. Results of PISA 2000*. [PDF], Paris: OECD. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Paulus, S. (2015). Methodologische Überlegungen und methodisches Vorgehen bei einer intersektionalen Dispositivanalyse. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 16(1), 1–26, Art 21, doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2103>
- Prasad, N. (2016). Das Werk von Silvia Staub-Bernasconi. In M. Leideritz & S. Vlecken (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte. Ein Lese- und Lehrbuch* (S. 13–28). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rabenstein, K., Reh, S., Ricken, N. & Idel, T. S. (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 668–690.
- Reiners, D. (2018). *Verinnerlichte Prekarität. Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H. P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klassen und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schaffner, D. (2015). Soziale Arbeit begleitet Übergänge in die Erwerbsarbeit und selbstständige Lebensführung. In A. Ryter & D. Schaffner: *Wer hilft mir was zu werden?* (2. Aufl., S. 120–132). Bern: hep Verlag.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09779-0>
- Schramkowski, B. (2018). Paradoxien des «Migrationshintergrundes». Von vorder- und hintergründigen Bedeutungen des Begriffes. In B. Blank, S. Gögercin, K. E. Sauer, B. Schramkowski (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder* (S. 43–52). Wiesbaden: Springer VS.
- Schröer, H. (2013). Inklusion versus Integration - Zauberformel oder neues Paradigma? *Migration und Soziale Arbeit*, 3, 249–255, Weinheim: Beltz Juventa. doi: <https://doi.org/10.3262/MIG1303249>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK). (2020). *Schule und Bildung in der Schweiz*. Bern: Generalsekretariat EDK. Zugriff am 31.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>

- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Kanji, S., Maihofer, A. & Bergmann M. M. (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 401–428, Zürich: Seismo Verlag.
- Spindler, S. (2011). Wer hat Angst vor Mehmet? Medien, Politik und die Kriminalisierung von Migration. In G. Hentges & B. Lösch (Hrsg.), *Die Vermessung der sozialen Welt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92756-5_21
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2017). *Lehrstellenbarometer – Detaillierter Ergebnisbericht inkl. Studienbeschrieb August 2017. Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. [PDF], Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2019). *Bildungssystem Schweiz*. [PDF], Biel-Bienne: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungssystem-schweiz.html>
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2020). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2020*. [PDF], Biel-Bienne: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).
- Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO). (n. d.). *Faktenblatt: Wie die Arbeitslosenversicherung junge Arbeitslose unterstützt*. [PDF], Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO).
- Stadt Zürich. (n. d.). *Projekt Tagesschule 2025*. Zürich: Stadt Zürich, Kommunikationsstelle des Schulamts. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025/projekt.html>
- Stamm, M. (Hrsg.). (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag
- Staub-Bernasconi, S. (2007). Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft. In A. Lob-Hüdepohl & W. Letsch (Hrsg.), *Ethik Sozialer Arbeit. Ein Handbuch* (S. 20–54). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Staub-Bernasconi, S. (2019). *Menschenwürde – Menschenrechte – Soziale Arbeit. Die Menschenrechte vom Kopf auf die Füße stellen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stein, M. (2015). Berufliche Integration von jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Biografische Herausforderungen und Aufgaben der Sozialen Arbeit. In T. Geisen & M. Ottersbach (Hrsg.), *Arbeit, Migration und Soziale Arbeit* (S. 213–234). Wiesbaden: Springer Fachmedien. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-07306-0_10
- Studer, M. (2011). *Langzeit-Auswirkungen von Mentoring für Jugendliche beim Übergang Schule – Berufsausbildung: Follow-up der Evaluation des Mentorings It-haka und Evaluation des Mentorings Inclusio*. Zürich: HfH Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- UNHCR. (2020). *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für Pädagog*innen*. [PDF], Wien: UNHCR Österreich.
- Von Wyl, A., Sabatella, F., Zollinger, D. & Berweger, B. (2018). *Reif für den Beruf? Schwierigkeiten und Ressourcen von Jugendlichen im Berufswahlprozess*. In F.

- Sabatella & A. Von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen* (S. 3–21). Berlin: Springer Verlag GmbH. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55733-4>
- Wellgraf, S. (2013). "The hidden injuries of class". Mechanismen und Wirkungen von Klassismus in der Hauptschule. In C. Giebeler, C. Rademacher & E. Schulze (Hrsg.), *Intersektionen von race, class, gender, body. Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit* (S. 39–59). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Winker, G. & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Yildirim, L. (2018). *Der Diasporakomplex: Geschichtsbewusstsein und Identität bei Jugendlichen mit türkeibezogenem Migrationshintergrund der dritten Generation*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Yildiz, M. (2016). *Hybride Alltagswelten. Lebensstrategien und Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher der 2. und 3. Generation aus Migrationsfamilien*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Zöllner, U. (2015). Ausgewählte theoretische Ansätze und Methoden. In B. Müller, U. Zöllner, A. Diezinger & A. Schmid (Hrsg.), *Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Grundlagen für die Soziale Arbeit* (S. 137–190). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zysset, S. (2015). Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In A. Ryter & D. Schaffner: *Wer hilft mir was zu werden?* (2. Aufl., S. 22–36). Bern: hep Verlag.