

BEITRÄGE ZUR
BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

Sonja Engelage (Hrsg.)

Migration und Berufsbildung in der Schweiz



Sonja Engelage (Hrsg.)

**Migration und Berufsbildung
in der Schweiz**

Die Reihe «Beiträge zur Berufsbildungsforschung» wird herausgegeben vom Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP. Die Publikationen beschäftigen sich mit aktuellen Fragen rund um die Berufsbildung. Dabei beleuchtet die Reihe das Thema aus unterschiedlichen Disziplinen (insbesondere Bildungswissenschaft, Wirtschaft, Psychologie und Soziologie) und ist offen gegenüber anderen Forschungsperspektiven. Die Publikationen werden evaluiert und bereichern die wissenschaftliche Debatte genauso wie die Entwicklung der Berufsbildung.

Herausgeberkomitee

Prof. Dr. Carmen Baumeler, Prof. Dr. Antje Barabasch, Prof. Dr. Isabelle Caprani,
Prof. Dr. Jürg Schweri

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB / Institut fédéral des
hautes études en formation professionnelle IFFP / Istituto Universitario Federale
per la Formazione Professionale IUFFP



Beiträge zur
Berufsbildungsforschung

Sonja Engelage (Hrsg.)

**Migration und Berufsbildung
in der Schweiz**

Der Seismo Verlag wird vom Bundesamt für Kultur
mit einer Förderprämie für die Jahre 2019–2020 unterstützt.

Texte © Die Autorinnen und Autoren 2019

Publiziert von

Seismo Verlag, Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen AG
Zähringerstrasse 26, CH-8001 Zürich
buch@seismoverlag.ch / www.seismoverlag.ch

ISBN 978-3-03777-189-1 (Print)

ISBN 978-3-03777-728-2 (PDF)

DOI 10.33058/seismo.30728



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative
Commons Namensnennung – Nicht kommerziell
– Keine Bearbeitungen (CC BY-NC-ND 4.0)
International Lizenz

Umschlag: Hannah Traber, St.Gallen

Inhalt

Vorwort <i>Sonja Engelage</i>	7
Einführung	9
Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Herausforderungen und Chancen <i>Sonja Engelage</i>	11
Von Fremdarbeitern und Vorzeigemigrantinnen – Hinweise auf die Migrationsgeschichte der Schweiz <i>Denise Efionayi-Mäder</i>	19 19
Herausforderungen	51
«Sprache», Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung <i>Mi-Cha Flubacher</i>	53
Integration durch Bildung und Erwerbsarbeit in Zeiten von «Unsicherheit» – die Perspektive der Asylsuchenden <i>Alexandra Felder</i>	77
Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene – eine Interviewstudie mit Lehrpersonen <i>Seraina Leumann, Ursula Scharnhorst, Antje Barabasch</i>	103
«Ausländer müssen sich doch nur integrieren» – Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen <i>Kerstin Duemmler</i>	129
<i>Same same but different.</i> Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz <i>David Glauser</i>	158
Die Integration von Flüchtlingen in den Schweizer Arbeitsmarkt – landesweite strukturelle Grundlagen und lokale Prozessorganisation <i>Antje Barabasch, Seraina Leumann, Ursula Scharnhorst</i>	190
Die Integrationsvorlehre für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen – ein neues Brückenangebot in die Berufsbildung <i>Ursula Scharnhorst</i>	218
Chancen	243
Potential und Anerkennung von Kompetenzen qualifizierter Migrantinnen und Migranten in der Schweiz <i>Evelyn Tsandev und Patrizia Salzmann</i>	245
Erfolgreiche Migrantinnen und Migranten im Berufsbildungssystem. Individuelle, familiäre und ausbildungsbezogene Aspekte <i>Jakob Kost</i>	269
Autorinnen und Autoren	290

Vorwort

Migration und Berufsbildung in der Schweiz war das Thema einer Arbeitsgruppe am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB, die sich ein Jahr lang mit den verschiedenen Facetten der Integration auseinandergesetzt und Projekte dazu entwickelt hat. Im Verlaufe der Arbeit ist einerseits klar geworden, dass in der Schweiz noch erheblicher Forschungsbedarf im Zusammenhang mit Migration und Berufsbildung besteht. Zum anderen ist das Bedürfnis aufgekommen, vorhandene Arbeiten und Untersuchungen besser sichtbar zu machen. Dabei entstand die Idee zu diesem Sammelband. Er ist keine Dokumentation der genannten Arbeitsgruppentätigkeit, es handelt sich vielmehr um eine eigenständige Publikation, für die, neben ausgewählten Beiträgen von Forschenden des EHB, weitere Aufsätze von externen Expertinnen und Experten eingeworben wurden. Die Herausgeberin dankt allen, die an diesem Buch mitgewirkt haben und Carmen Baumeler, die das Buchprojekt von Anfang an unterstützt hat. Besonderer Dank gilt Christian Engelage für die kritische Begleitung der Manuskripte.

Zollikofen, Januar 2018
Sonja Engelage

Einführung

Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Herausforderungen und Chancen

Sonja Engelage

Nicht erst seit dem Sommer 2015, als sich die Ereignisse überschlugen und ein Flüchtlingsstrom ungekannten Ausmasses Europa erreichte, ist Migration ein Thema, auch in der Schweiz.

Die heutige Situation in der Schweiz ist geprägt durch verschiedene soziale, kulturelle und religiöse Gruppen. Neben den vier Landessprachen sind nicht weniger als ein Dutzend anderer Sprachen im Alltag weit verbreitet. Eine von acht Personen, die den Schweizer Pass besitzen, ist im Ausland geboren und verfügt somit über Migrationserfahrung. Schliesslich sind in der Wohnbevölkerung über 190 verschiedene Nationalitäten vertreten (Bundesamt für Statistik, 2016).

Aktuell beträgt die ständige ausländische Wohnbevölkerung der Schweiz 2,1 Millionen Personen, bei einer Gesamtbevölkerungszahl von 8,4 Millionen. Davon sind gut zwei Drittel EU-28 / EFTA-Staatsangehörige. Der Ausländeranteil in der Schweiz liegt bei rund 25 %. Knapp zwei Fünftel der ausländischen Bevölkerung stammt aus unseren Nachbarstaaten, vornehmlich aus Italien, Deutschland und Portugal, gefolgt von Frankreich und Spanien. Migrantinnen und Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei bilden eine weitere grosse Gruppe. Im Jahr 2016 haben 27 207 Menschen in der Schweiz ein Asylgesuch gestellt. Die Anerkennungsquote lag bei 22,7 %, die Schutzquote bei 48,7 % (Staatssekretariat für Migration, 2017).

«Neun von zehn anerkannten Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen in der Schweiz sind jünger als 40 Jahre und damit potentiell Adressaten der beruflichen Aus- und Weiterbildung.» (Imdorf, 2017a)

Dieser kurze Überblick über einige Zahlen und Fakten der Migration in der Schweiz soll verdeutlichen, dass man nicht von *der* Migration

oder *den* Migrantinnen und Migranten sprechen kann. Es muss nicht nur unterschieden werden, aus welchen Ländern und kulturellen Regionen die Menschen in die Schweiz einreisen, sondern auch aus welchen Gründen sie ihre Herkunftsländer verlassen und welche Ziele mit der Migration verfolgt werden.

Aus Südeuropa, vornehmlich Italien und Spanien, kamen in den 1960er Jahren sogenannte Gastarbeiter, welche als günstige Arbeitskräfte einen nicht unerheblichen Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes in der Nachkriegszeit leisteten und entgegen der Erwartung vielfach nicht in ihre Heimatländer zurückkehrten, sondern in der Schweiz ansässig wurden. In den 2000er Jahren kamen aufgrund der hiesigen Arbeitskräfteknappheit Migrantinnen und Migranten vorwiegend aus Nord- und Westeuropa, um von den guten Lebens-, Studien- und Arbeitsbedingungen in der Schweiz zu profitieren. Die wichtigsten Gründe für die Migration sind denn auch Erwerbstätigkeit (47 %), Familiennachzug (31 %) sowie Aus- und Weiterbildung (10 %). Asylgründe, wie die Flucht vor Konflikten oder wirtschaftlicher Not, treffen nur auf 4.7 % der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung zu, die in die Schweiz migriert ist. Zurzeit sind dies hauptsächlich Personen aus Eritrea, Afghanistan und Syrien (Staatssekretariat für Migration, 2017). Auch wenn sich die Gründe für die Migration unterscheiden, gilt für «Arbeitsmigranten» sowie Flüchtlinge «das gleiche, im Grunde sehr einfache Rezept für eine erfolgreiche Integration: Der Schlüssel ist der Arbeitsmarkt mit dem ihm vorgelagerten Bildungssystem» (Schellenbaum, 2016).

Ein qualifizierter Abschluss nach der obligatorischen Schule ist zwingende Grundlage für einen nachhaltigen Eintritt in den Arbeitsmarkt und Zugangsvoraussetzung für den grössten Teil der angebotenen Stellen in allen Branchen und Tätigkeiten. Fehlt diese Voraussetzung, muss mit erheblichen Einschränkungen in den beruflichen Chancen über den Lebensverlauf hinweg gerechnet werden. Eine qualifizierte Berufsbildung ist der in der Schweiz am meisten verbreitete Einstieg in den Arbeitsmarkt. Neben dem Erwerb professioneller Kompetenzen und der Vorbereitung auf das Berufsleben soll die Berufsbildung einerseits die individuelle Arbeitsmarktfähigkeit und Entwicklung sowie Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt ermöglichen, andererseits aber auch die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe fördern (vgl. BBG Art. 3). Insbesondere die duale Berufsbildung, in der die Ausbildung im Betrieb kombiniert wird mit einem berufsschulischen Anteil, kann durch ihre starke Praxisnähe und die Zugehörigkeit zu einem realen Betrieb und einem Arbeitsteam selbst als Integrationsinstrument wirken. Jugendliche

mit Migrationshintergrund, insbesondere unbegleitete minderjährige Migrantinnen und Migranten, können von diesem Modell profitieren.

«Ihre gesellschaftliche Integration und Teilhabe (wie auch jene der volljährigen Flüchtlinge) stellt eine zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe dar, und der Berufsbildung kommt hier eine Schlüsselrolle zu.» (Imdorf, 2017a)

Obwohl (oder weil) diese Zusammenhänge intuitiv einleuchten, gibt es hinsichtlich der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Berufsbildung und Migration, insbesondere mit Blick auf die Schweiz, relativ grosse Lücken (ebd.). Am stärksten beforscht werden vermutlich Bildungschancen, welche sich je nach Untersuchungsgruppe (Einheimische vs. Migrantinnen und Migranten) in den unterschiedlichen Übertritten in die folgenden Bildungsstufen, Lehrstellen oder den Arbeitsmarkt zeigen. Weniger weiss man darüber, wie Schulen und Lehrpersonen mit verschiedenen Migrantengruppen und ihren (lern-) kulturellen Hintergründen umgehen und welche institutionellen Möglichkeiten der Integration in Bildung und Arbeitsmarkt beispielsweise von den Kantonen verfolgt werden

Dieser Sammelband soll verschiedene Facetten der Migration aufzeigen und bietet einen breiten interdisziplinären (Psychologie, Pädagogik, Soziologie) und methodischen Zugang. Dabei wird eine Vielfalt der Perspektiven und Forschungsfelder etwa zu Individuum und Gesellschaft, Schule und Unterricht, Bund und Kantone offenbar. Diese haben ihren je eigenen Blick auf die Problemlagen und ihre Diagnosen, beziehungsweise Empfehlungen, wie mit der Situation umgegangen werden soll.¹ Dabei wird der Fokus nicht nur auf die mit der Migration zu bewältigenden Herausforderungen gelenkt, sondern auch dargestellt, welche Chancen sich daraus ergeben können.

Das Buch beginnt mit einem Beitrag von *Denise Efionayi-Mäder* aus der Sicht einer langjährigen Spezialistin für Migrationsfragen am Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien, die auf über 100 Jahre Migrationsgeschichte der Schweiz zurückblickt. Dabei offenbart sich das ganze Spannungsfeld zwischen «gewollter» Zuwanderung, etwa um dem Arbeitskräftemangel beizukommen und «geduldeter»

1 Der Band erhebt nicht den Anspruch, alle Perspektiven, die sich im Zusammenhang mit Migration und Berufsbildung ergeben, abzubilden. Die Sicht der Betriebe beispielsweise wird in einigen Beiträgen berücksichtigt, ohne jedoch im Fokus der Untersuchung zu stehen (für nähere Angaben zu diesem Aspekt vgl. etwa Imdorf, 2017b oder Tsandev et al., 2017).

Zuwanderung, etwa um bedürftigen Personengruppen Schutz zu bieten. Deutlich wird diese Diskrepanz in den jeweiligen Rückblenden auf die Politik, die Gesetzgebung und den jeweils vorherrschenden Duktus in Bezug auf die eingewanderten Personengruppen.

Duktus und Sprache wirken gleichermaßen integrierend, aber auch ausgrenzend und sind im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Individuum eine Herausforderung. Diese Tatsache wird im Beitrag von *Mi-Cha Flubacher* eindrücklich geschildert, die aus soziolinguistischer Perspektive aufzeigt, dass mit dem Erwerb von Sprachkompetenzen allein die erhoffte Integration von Migrantinnen und Migranten nicht gelingen wird. Insbesondere für Zugewanderte mit geringen beruflichen Qualifikationen führen die erworbenen Sprachkenntnisse allein meistens nicht zur erhofften sozialen Mobilität, sondern «parkieren» die Migrantinnen und Migranten im Niedriglohnsektor. Andererseits werden bereits vorhandene sprachliche Kompetenzen von Zugewanderten nicht anerkannt, so dass hier Potential brachliegt. Die Koppelung von Sprache und Kompetenz führt in der allgemeinen Wahrnehmung dann auch dazu, dass individueller Misserfolg am Arbeitsmarkt nicht als Resultat struktureller Diskriminierung oder überhöhter Sprachanforderungen gedeutet wird, sondern eher als Versagen auf individueller Ebene interpretiert wird.

Wie wichtig die Integration durch Bildung und Erwerbsarbeit ist, zeigt sich in der Untersuchung von *Alexandra Felder*. Hier kommen die Betroffenen selber zu Wort, Asylsuchende, die in der Schweiz angekommen sind, aber noch nicht wissen, wie ihr Asylgesuch entschieden wird. In dieser Zeit der Unsicherheit entwickeln viele von ihnen eine ausserordentliche Motivation zu lernen und versuchen, sich durch individuelle Anstrengungen in Bildungs- und Beschäftigungsprogrammen zu integrieren. Es wird klar, wie wichtig diese Aktivitäten sind, um im «Hier und Jetzt» anzukommen und eine weitere Lebensperspektive zu entwickeln. Über eine Vielzahl von Widerständen hinweg tragen die Asylsuchenden so dazu bei, negative Zuschreibungen von aussen zu überwinden und ihre psycho-soziale Kontrolle zu erhalten.

Aus der Perspektive von Schule und Unterricht zeigen *Seraina Leumann, Ursula Scharnhorst und Antje Barabasch* auf, wie in Integrations-Brückenangeboten junge Flüchtlinge zusammen mit anderen spätmigrierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Integrationsklassen gefördert werden sollen. Die Heterogenität der Lernenden, sowohl in Bezug auf den sozio-kulturellen und sprachlichen Hintergrund, als auch in den schulisch-leistungsmässigen Voraussetzungen,

stellt für die Lehrpersonen eine besondere Herausforderung dar. Zudem wird deutlich, dass sich die Lehrpersonen nicht allein auf ihre Rolle als schulische Lernbegleitung beschränken können sondern darüber hinaus eine wichtige Betreuungsfunktion auch in anderen Kontexten wahrnehmen. Gefordert sind insbesondere Kreativität bei der Gestaltung der Lehr- Lernumgebung, Geduld im Umgang mit den Jugendlichen und Rücksichtnahme auf und Verständnis für die spezifischen Lebenslagen der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen.

Wie schwierig sich der Umgang mit «den Anderen» gestaltet, wird am Beitrag von *Kerstin Duemmler* deutlich, die in mehreren regulären Berufsschulen in der Westschweiz interessante Beobachtungen machen konnte. Obwohl den Lehrpersonen durchaus bewusst ist, dass Diskriminierung und Ausgrenzung einerseits sowie Integration und Toleranz andererseits nicht nur im Schulalltag brennende Themen sind, tragen sie durch symbolische Grenzziehungen dazu bei, Ungleichheiten zu reproduzieren. Duemmler plädiert in der Folge für eine Pädagogik, die sich nicht an kulturellen Differenzen orientiert. Vielmehr sollte nicht nur auf eine interkulturelle, sondern auch auf eine antidiskriminierende Pädagogik gesetzt werden, welche, ohne dabei zu moralisieren, asymmetrische Machtbeziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten sowie Ungleichheitsideologien und Diskriminierungen zum Gegenstand der Reflektion macht.

Anhand der Jugendkohorte, die aktuell den Übergang in eine nachobligatorische Ausbildung der Sekundarstufe II vollzogen hat, kann *David Glauser* zeigen, dass in der Schweiz, insbesondere für Jugendliche der Balkanstaaten, aus Portugal und der Türkei, migrationspezifische Nachteile bestehen. Sie sind in Schultypen mit Grundanforderungen übervertreten. Die Auswertung von Daten der DAB Panelstudie identifiziert dabei als einen Hauptgrund die Selektion beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Um die Bildungschancen von sozial gering privilegierten Kindern zu verbessern, konstatiert Glauser, dass Korrekturen am Ende der Schulzeit nicht genügen können und die Bildungsteilhabe nur mit integrativen Massnahmen während der gesamten obligatorischen Schulzeit zu erreichen ist.

Einsicht in die Arbeit von Bund und Kantonen bei der Integration von Flüchtlingen in die Schweiz bietet ein weiterer Beitrag der Autorinnen *Antje Barabasch*, *Seraina Leumann* und *Ursula Scharnhorst*. Sie vergleichen zwei Integrationsbehörden aus Zürich und Graubünden, die mit den gleichen rechtlichen Grundlagen unterschiedliche Modelle der Organisation von Integration verfolgen. Aus der Perspektive der Integra-

tionsbeauftragten werden Struktur, Aufgabenverteilung und Vernetzung der Behörden untersucht und kritisch diskutiert. Als erfolgversprechend für das Ziel der Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt erweist sich vor allem das individuelle Coaching. Die Autorinnen fordern darüber hinaus die Ausweitung von Validierungsverfahren, einen verbesserten Zugang zu Informationen und erwachsenengerechte Bildungsangebote.

Um den Eintritt in eine Berufsbildung für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Personen einfacher zu gestalten, hat der Bund das Pilotprogramm «Integrationsvorlehre und frühzeitige Sprachförderung» lanciert, in dessen Zentrum der Erwerb grundlegender, berufsfeldbezogener Handlungskompetenzen und die Förderung der schulischen Kompetenzen steht. *Ursula Scharnhorst* hat massgeblich an der Entwicklung dieses Programmes mitgewirkt, das im Sommer 2018 startet. In ihrem Beitrag werden insbesondere die pädagogisch-didaktischen Herausforderungen aufgezeigt und mögliche Spannungsfelder, etwa im Hinblick auf Zielkonflikte, beleuchtet.

Bei der Integration von Migrantinnen und Migranten in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt wird viel von den Herausforderungen gesprochen, die damit verbunden sind. Dabei lohnt es sich aber auch, den Blick immer wieder auf die *Chancen* zu lenken. Das Arbeitskräftepotential qualifizierter Migrantinnen und Migranten ist für die Schweizer Wirtschaft von grosser Bedeutung, insbesondere in Berufsfeldern, die einen Mangel an qualifizierten Fachkräften verzeichnen. Vor allem Ingenieurberufe, Managementberufe, Informatikberufe und Berufe im Gesundheitswesen sind in hohem Mass und zunehmend auf zugewanderte Arbeitskräfte angewiesen. *Evelyn Tsandev und Patrizia Salzmann* verdeutlichen, dass das Humankapital der in der Schweiz lebenden (hoch-)qualifizierten Migrantinnen und Migranten noch unzureichend ausgeschöpft wird, insbesondere bei Personen aus sogenannten Drittstaaten, bei Frauen und bei Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen. Gleichzeitig zeigen sie auf, welche Möglichkeiten der Anerkennung von im Ausland erworbenen Studien- und Berufsabschlüssen bestehen, aber auch, dass die Validierung von Berufserfahrung und fachlichen Kompetenzen noch ungenügend ist.

Die meisten Analysen zum Bildungs- und Berufserfolg von Migrantinnen und Migranten gehen von einer Defizitperspektive aus. Nicht so der Ansatz von *Jakob Kost*. Er untersucht anhand einer Population besonders erfolgreicher Lehrabgängerinnen und -abgänger die individuellen, familiären und betrieblichen Faktoren, welche für die starken Leistungen der Jugendlichen verantwortlich sind. Im Ergebnis

zeigt sich, dass die jungen Migrantinnen und Migranten über grosse Motivation und Beharrlichkeit verfügen und in einem Umfeld mit hohen familiären Bildungsaspirationen leben. Entwicklungspotential sieht Kost bei den Betrieben. Hier könnte es sich etwa bei der Selektion der Lernenden lohnen, auch unter den Abgängerinnen und Abgängern aus Schultypen mit Grundansprüchen nach aussichtsreichen Kandidatinnen und Kandidaten zu suchen und während der Ausbildung mehr in geeignete Fördermassnahmen zu investieren.

Die in diesem Band versammelten Beiträge belegen, dass auf allen Ebenen grosse Anstrengungen notwendig sind, wenn Integration gelingen soll. Dabei sind nicht allein die Migrantinnen und Migranten selber gefragt. Die Berufsschulen und Lehrpersonen müssen mit gutem Beispiel vorangehen. Es gilt, für versteckte Diskriminierungstendenzen zu sensibilisieren und verschiedene lernkulturelle Hintergründe zu verstehen. Gefragt ist eine Schulkultur, welche die individuellen Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft anerkennt und ein Umfeld bietet, dass gemeinsames Lernen ermöglicht, unabhängig von der Herkunft.

Seitens der Politik sind Massnahmen gefragt, die Integrationsprozesse vereinfachen und beschleunigen. Es müssen Gesetzesgrundlagen geschaffen werden, die den Migrantinnen und Migranten ein gleichberechtigtes Leben und Arbeiten in der Schweiz ermöglichen. Um ihr Arbeitskräftepotential auszuschöpfen, muss auf der Grundlage von Vorbildung und Erfahrung aufgebaut werden können. Dabei lohnt es sich, auch die betroffenen Personen selbst zu Wort kommen zu lassen, statt nur über sie zu sprechen. Der Blick auf die Erfolgreichen unter Ihnen zeigt, dass es gelingen kann, Migrantinnen und Migranten nachhaltig in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt zu integrieren.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (2016). *Erhebung zum Zusammenleben in der Schweiz*. Neuchâtel: BFS.
- Imdorf, C. (2017a). Es braucht eine sozial innovative Berufsbildung. In *skilled – Magazin EHB*, 2, 2–5.
- Imdorf, C. (2017b). Diskriminierung in der beruflichen Bildung. In Scherr, A., El-Mafaalani, A., Yüksel, E. G. (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung. Theoretische, empirische und praktische Aspekte zu Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schellenbaum, P. (2016). *Der Arbeitsmarkt als Schlüssel zur Gesellschaft*. Unter: https://www.avenir-suisse.ch/integration_arbeitsmarkt/ (aufgerufen am 22.1.2018).

Staatssekretariat für Migration (2017). *Ausländer und Asylstatistik 2016*.
Bern: SEM.

Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I. & Voit, J. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Bedürfnisse von Arbeitgebenden. Schlussbericht zuhanden des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

Von Fremdarbeitern und Vorzeigemigrantinnen – Hinweise auf die Migrationsgeschichte der Schweiz

Denise Efionayi-Mäder¹

1 Einleitung

Nicht nur in der Europäischen Union (EU) mehren sich seit einigen Jahren die Anzeichen einer Renationalisierung, die sich etwa im Austritt Grossbritanniens aus der EU, dem Errichten von Mauern, protektionistischen oder autokratischen Tendenzen äussern. Dies geschieht in Europa sowie weltweit – Stichwort *America first* – und erinnert an ähnliche Entwicklungen, welche die auslaufende Globalisierungswelle zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts kennzeichneten. Damals belegte die Schweiz bereits in mehreren Wirtschaftszweigen eine Vorrangstellung und war im Vergleich zu anderen Staaten stark internationalisiert. Das Land wies 1910 – trotz einer relativ grosszügigen Einbürgerungspraxis – den nach Luxemburg zweithöchsten Ausländeranteil von 15 % auf, obwohl es noch bis ins späte 19. Jahrhundert primär ein Auswanderungsland gewesen war. Allerdings hatte die Reputation der Schweiz als Hort der Freiheit, Neutralität und Stabilität schon weit früher als Zuflucht für politisch Verfolgte und als Standort für ausländische Wirtschaftsleute, Akademiker sowie Studierende gedient (D’Amato, 2008b).

Dieser Beitrag zeichnet in Abschnitt 2 die wichtigsten Etappen der Migrationsgeschichte der Schweiz nach: Er setzt bei der *ersten Globalisierungswelle* an, die den Übergang vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland Ende des 19. Jahrhunderts besiegelte und mit dem ersten Weltkrieg in die Gründung eines nationalen Migrationsregimes einmündete, das die migrationspolitische Lage in mehrfacher Hinsicht

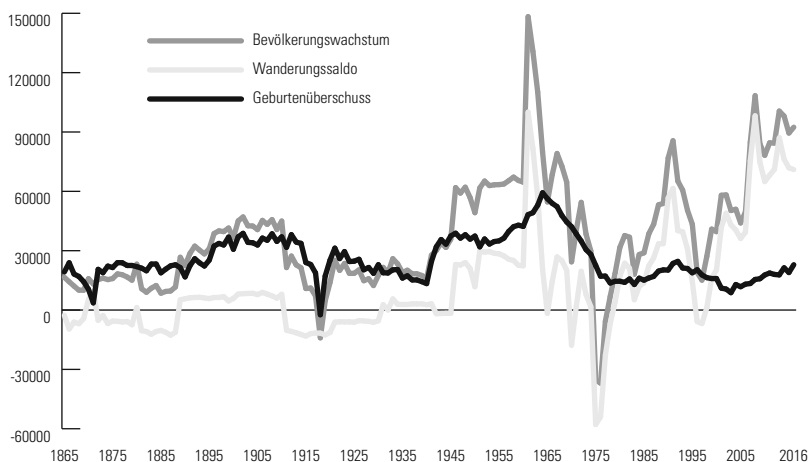
¹ Die Autorin dankt Sonja Engelage, Irina Sille und Gianni D’Amato für die aufmerksame Relektüre und ihre Hinweise.

nachhaltig prägen sollte. Nach einer kurzen Rückblende in die *Zwischenkriegszeit* wird die *Flüchtlingspolitik* nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die Gegenwart beleuchtet. Obwohl sich dieses Politikfeld rechtlich-institutionell von der sogenannten – sich mit Arbeitsmigration befassenden – «Ausländerpolitik» klar abgrenzt, sind oft asynchrone Parallelen und vielfältige Interferenzen auszumachen und zwar nicht nur in der öffentlichen Wahrnehmung, sondern auch in der Gesetzgebung. In dem folgenden Abschnitt 3 wird der Fokus auf die *wirtschaftlich bedingte Zuwanderung* seit den 1950er Jahren gerichtet, um aufzuzeigen, wie sich das Spannungsfeld zwischen Öffnungs- und Abwehrtendenzen in einem Land, das keinen formellen Rekrutierungsstopp kannte, immer wieder neugestaltet. Der Rückblick auf das sogenannten Rotationsmodell, das Arbeitsmigrantinnen und -migranten vorwiegend als «Konjunkturpuffer» begriff, dürfte zumindest teilweise erklären, weshalb Bildungsfragen in diesem Zusammenhang erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts auf die politische Agenda kamen. Abschliessend (Abschnitt 4) werden übergreifende Trends und *aktuelle Entwicklungen* insbesondere in Zusammenhang mit *bildungspolitischen Herausforderungen* angesprochen.

2 Etappen der Migrationspolitik in der Schweiz

Im Folgenden wird die Migrationsgeschichte der Schweiz weitgehend in chronologischer Abfolge erläutert. In der zweiten Hälfte des 19ten Jahrhunderts hat sich die Schweiz von einem Auswanderungs- allmählich zu einem Einwanderungsland entwickelt. Gleichzeitig hat sich zwischen 1860 und heute die Einwohnerzahl mehr als verdreifacht und ist von 2.5 auf 8.4 Millionen angestiegen. Abbildung 1 liefert einen Überblick über die Bevölkerungsentwicklung in der Schweiz, wobei ersichtlich wird, dass bis zum Zweiten Weltkrieg primär der Geburtenüberschuss für die Zunahme der Bevölkerung ausschlaggebend war. Danach wurde er teilweise vom Migrationssaldo abgelöst, der allerdings grösseren Schwankungen unterworfen war. Nach dem Babyboom-Rekordjahr 1964 wurde diese Trendwende bestätigt, so dass sich die massive Rückwanderung der Migrantinnen und Migranten in den Jahren 1975–1977 in einem doppelten Bevölkerungsrückgang niederschlug, da junge Paare wegzogen, was sich auf die Geburtenrate auswirkte. Der demografische Einbruch hatte auch wirtschaftliche Folgen und wurde erst infolge des konjunkturellen Aufschwungs ab 1980 durch einen erneuten Anstieg der Migration aufgefangen.

Abbildung 1: Bevölkerungsentwicklung und Migrationssaldo der Schweiz 1865–2016



Quelle: Bundesamt für Statistik, eigene Darstellung.

2.1 Liberaler Ansatz während der vergangenen Globalisierungswelle: 1880–1914

Vor dem ersten Weltkrieg waren die Kantone für die Zuwanderung zuständig. Sie hatten hierbei allerdings die bilateralen Übereinkommen der Eidgenossenschaft mit anderen Staaten zu berücksichtigen, die den ausländischen Zugewanderten bemerkenswert viele Rechte und Freiheiten einräumten. Niederberger (2004) erklärt diese Vorkehrungen mit der vorherrschenden liberalen Grundeinstellung dieser Zeit, welche die meisten Partnerstaaten teilten. Als ehemaliges Auswanderungsland war die Eidgenossenschaft gemäss Reziprozitätsprinzip dem Schutz der eigenen Staatsangehörigen im Ausland verpflichtet. Aber wichtiger noch: Von der Freizügigkeit versprach man sich wirtschaftliche Prosperität, während Bedenken über soziale Spannungen, wie sie heute verbreitet sind, kaum eine Rolle spielten. In Resonanz mit der gegenwärtigen Migrationsdebatte steht allerdings die Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten durch verantwortliche Eliten und gewisse Bevölkerungsgruppen, in welchen sich Ende des 19. Jahrhunderts eine xenophobe Grundstimmung verbreitete, die bald in die sogenannte «Ausländerfrage» einmünden sollte (Arlettaz & Arlettaz, 2004).

Die Schweizer Wirtschaft war insofern schon damals international stark verflochten, als der Aussenhandel 1914 einen höheren Anteil am Bruttoinlandsprodukt als Ende des 20. Jahrhunderts ausmachte (Bairoch & Körner, 1990), was sich auch in einer hohen Mobilität – Ein- und Auswanderungen – niederschlug. Die überwiegende Mehrheit der Zugewanderten stammte aus Nachbarstaaten, vorab Deutschland und Italien gefolgt von Frankreich und Österreich. Rund 57 % waren Männer, wobei sich das Verhältnis ab 1920 bis 1950 gerade umdrehen sollte. Im Jahr 1910 waren ungefähr 40 % der ausländischen Bevölkerung in der Industrie beschäftigt, rund 20 % im Baugewerbe, das heisst wesentlich mehr als bei den Einheimischen. Weniger Ausländerinnen und Ausländer waren in der Hauswirtschaft, dem Gastgewerbe und der Landwirtschaft, die 30 % der Schweizer Staatsangehörigen beschäftigte, tätig. Rund 63 % waren als Arbeiterinnen und Arbeiter tätig, je zirka 14 % in Leitungsfunktionen beziehungsweise freien oder anderen selbständigen Positionen (OFIAMT, 1964).

Bemerkenswert ist ferner, dass die Einbürgerung zu dieser Zeit weniger ein Ziel als ein Instrument der Integrationspolitik darstellte: Die grosszügige Zuerkennung des Bürgerrechts war eine Antwort auf sicherheits- und ordnungspolitische Anliegen. Im Jahr 1913 wurde sogar ein Vorstoss zur Zwangseinbürgerung von in der Schweiz geborenen Kindern eingereicht, der aber im Parlament vehement bekämpft und abgelehnt wurde (Burckhardt, 1913). Das 1920 revidierte Bürgerrecht hob schliesslich die erforderliche Wohnsitzdauer für Einbürgerungswillige von mindestens zwei ununterbrochenen Aufenthaltsjahren auf sechs an, später dann auf 12 Jahre (Arlettaz & Arlettaz, 2004).

Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs wurde die Bewegungsfreiheit von ausländischen Zugewanderten begrenzt. Im Jahr 1916 sprach Bundesrat Forrer vor der Neuen Helvetischen Gesellschaft von «der Tatsache der Überfremdung» und setzte den «Standpunkt des Heimatschutzes» mit «Fremdenabwehr» gleich (Tanner, 2015). Während «Überfremdung» ursprünglich mit der demographischen Entwicklung verbunden wurde, rückten mit den Umwälzungen des Krieges zunehmend auch kulturelle, politische und ökonomische Überlegungen in den Fokus des Diskurses: Die Abwehr richtete sich je nachdem gegen exilierte Industrielle und Firmenbesitzer wie auch gegen sozialistische Agitation, Intellektuelle, demobilisierte Soldaten und andere Arbeitssuchende aus den benachbarten «Verliererstaaten» (Kury, 2003).

2.2 Konsolidierung des nationalen Migrationsregimes in der Zwischenkriegszeit

Nach Ende des Krieges baute der Bund seinen Einfluss weiter aus und bereits 1917 wurde die eidgenössische Bundespolizei gegründet. Um dem Spannungsfeld zwischen liberaler Zulassung von ausreichend Arbeitskräften nach Bedarf der Wirtschaft und «Fremdenabwehr» besser gerecht zu werden, teilten die Entscheidungsträger die ausländische Bevölkerung im Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer (ANAG), das 1934 in Kraft trat, in mehrere Kategorien ein: Personen mit einer Aufenthalts- (Ausweis B), Kurzaufenthalts- (Ausweis L) oder einer Saisonbewilligung (Ausweis A) mit Befristung (Arlettaz & Arlettaz, 2004). Für diese Kategorien gab es keinen Anspruch auf Verlängerung und der Aufenthalt war an einen Kanton gebunden. Demgegenüber hatten niedergelassene Zugewanderte (mit Ausweis C) das Recht, den Kanton zu wechseln, sofern ein Abkommen mit ihrem Herkunftsstaat bestand. Ähnlich wie bis 1866 Juden, besaßen auch Schweizer Frauen, Mittellose und Fahrende keine Niederlassungsfreiheit und konnten im Falle einer Sozialhilfeabhängigkeit noch bis 1975 in den Heimatkanton zurückgewiesen werden. Bei der Erteilung der Niederlassungsbewilligung verfügte die eidgenössische Fremdenpolizei künftig über ein Vetorecht gegenüber den Kantonen, um die «Aufnahmefähigkeit des Landes [...] im Dienste der Überfremdungsabwehr» zu bewahren (Botschaft zum ANAG BBl 1924: 502).

Ähnlich wie in anderen europäischen Staaten sind die genannten Bestrebungen im Kontext einer «Integration entlang der nationalen Linie» (Niederberger, 2004, S. 22) zu sehen. Diese war darauf ausgerichtet, internen soziopolitischen Spannungen entgegenzutreten, die mit dem einschneidenden Ereignis des Landesstreiks von 1918 ausgebrochen waren. Etwas pointiert ausgedrückt, wurde die im Gesetz institutionalisierte Fremdenabwehr zur Ablenkung von sozialen Fragen sowie zur Stärkung des nationalen Zusammenhalts eingesetzt: Sie erwies sich somit als konstitutiv für die staatspolitische Entwicklung des Landes und zwar bis weit in die Nachkriegsjahre hinein. Trotz mehrfacher Anpassungen in der Zwischenzeit sollte das ANAG erst 2008 vom neuen Ausländergesetz (AUG) abgelöst werden.

In diesem Zusammenhang ist es aufschlussreich, die Eigenheiten des Identitätsmodells für die Willensnation Schweiz mit ihrer Multikulturalität zu erwähnen, die sich im Unterschied zu anderen europäischen Staaten nicht auf eine ethnisch geeinte Nation beziehen kann. So ist Imhof (2013) der Ansicht, dass fremdenfeindliche Diskurse bis heute – trotz

der anti-rassistischen Norm oder gerade deshalb – so wenig sanktioniert werden, weil sie nicht (direkt) rassenbiologisch argumentieren, wenn sie Fremde stigmatisieren, die sich angeblich nicht eingliedern können oder wollen. Dies ist ein bedenkenswertes Erklärungsmoment, auch wenn biologischer und sozio-kultureller Rassismus erfahrungsgemäss eng miteinander verwoben sind (Priester, 2003). Jedenfalls grenzten selbst dezidierte Parlamentarier, die vor dem ersten Weltkrieg eine liberale Einbürgerungspraxis vertraten, «stammesverwandte» Anwärter auf das Schweizer Bürgerrecht klar von «Slawen, Semiten und Mongolen» ab, welche zweifellos eine «politische Gefahr» für das Land dargestellt hätten (Niederberger, 2004, S. 18).

Somit wurden durchaus rassenbiologische Argumente zur Erhaltung der schweizerischen «Eigenart» und Abgrenzung gegen die «geistige Überfremdung» bemüht (Arlettaz & Arlettaz, 2004). Bezeichnend ist etwa der Umgang mit dem schweizerischen Judentum, das übliche Bürgerrechte – freie Wahl des Berufs oder Wohnsitzes, Religionsausübung usw. – erst ab 1870 erlangte, obwohl jüdische Geschäftsleute beispielsweise an der Entfaltung der Textil-, Uhrenindustrie und anderen Wirtschaftszweigen wesentlich beteiligt waren. Als Zugewanderte wurden sie aber aufgrund ihrer osteuropäischen Herkunft als «schlecht assimilierbar» betrachtet und teilweise diskriminiert (Argast, Arlettaz & Arlettaz, 2003). Dementsprechend spitzte sich in der Folge die kulturell-ethnozentrisch aufgeladene nationale Grenzziehung zwischen Schweizertum und Fremden zu, wie sie mitunter in gegenwärtigen Integrationsdiskursen anklingt (Kury, 2003).

2.3 Offene Flüchtlingspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg: 1950–1970

In diesem Sinn ist neben dem quantitativen auch der qualitative Aspekt der vermeintlichen Überfremdungsgefahr zu bezeichnen, der zweifellos mit ausschlaggebend war für die andauernde Virulenz der Überfremdungsangst trotz des massiv rückläufigen Anteils der ausländischen Bevölkerung seit Ausbruch des ersten Weltkrieges: Ihr Anteil war 1940 auf nur mehr 5 % gesunken, während sich der Abwehrdiskurs in dieser Zeit von den ausländischen Arbeitskräften auf die meist jüdischen Flüchtlinge verlagerte. Auch wenn die angespannte Versorgungslage und der Druck des NS-Regimes eine Rolle spielten, kann die rassistische Haltung gewisser Kreise nicht unterschlagen werden, wie folgende Worte eines Historikers in der NZZ verdeutlichen, die Parallelen zu jüngsten Debatten anklingen lassen.

«Am 22./23. September 1942 debattierte der Nationalrat über die umstrittene Praxis [der Abweisung von Flüchtlingen an den Grenzen]. Der für die Flüchtlingspolitik zuständige Bundesrat Eduard von Steiger (BGB) malte in seiner Eingangsrede das dramatische Bild eines «massenweisen Zustroms». Bereits sei man bei 9600 Flüchtlingen angelangt, wo man stets nur «eine Zahl von 6000–7000» als «gerade noch tragbar» erachtet habe. Dabei gebe es «für die eigenen Leute nicht einmal mehr genug Raum und Land». Die Flüchtlinge selbst rückte der Magistrat in ein negatives Licht, indem er einseitig nur von Problemen sprach, tatsächlichen oder vermeintlichen: Illegalität der Einreise (eine legale Einreise war für Juden gar nicht möglich), Hilfe von gewerbsmässig organisierten Schleppern, Arbeitsfaulheit, Arroganz (weil sie «Dollar, Sterling und alles Mögliche mitbringen»), die unkontrollierte Einreise von «Agenten» und «Spionen» usw. Das furchtbare Schicksal der jüdischen Verfolgten erwähnte er hingegen mit keinem Wort. Er sagte nicht einmal, dass es sich um Juden handelte. Entsprechend übergang er auch die Frage, ob man das Asylrecht auf rassistisch Verfolgte ausweiten sollte.» (Mächler, 2017)

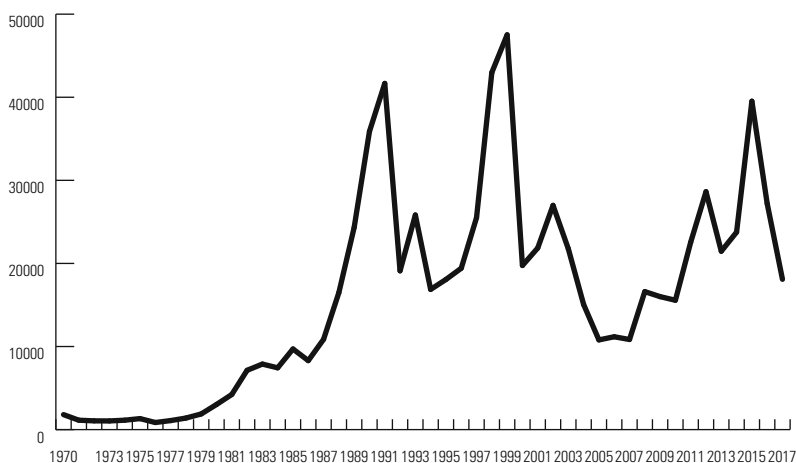
Inzwischen ist belegt, dass während des Krieges mehr als die bisher dokumentierten 24'400 Flüchtlinge direkt an der Grenze abgewiesen und mindestens 16'000 Einreisevisa in Auslandsvertretungen abgelehnt worden waren (Koller, 2017). Diese Abwehrhaltung wurde in einem von Prof. Carl Ludwig verfassten Bericht offengelegt, der 1957 erschien und die damalige Politik der Schweiz als reines Transitland nachdrücklich kritisierte. Er verortete die Fehlritte klar bei den Bundesbehörden, bürgerlichen Parteien und der Armee. Als 1956 ein ungarischer Volksaufstand von sowjetischen Truppen niedergeschlagen wurde, erklärte sich der Bundesrat spontan dazu bereit, eine grosse Zahl von Flüchtlingen aufzunehmen, ohne Bedingungen zu stellen oder die betreffenden Personen einem Anerkennungsverfahren zu unterwerfen. Mit Bezug auf den kurz darauf publizierten Ludwig-Bericht machte die Regierung geltend, dass sie die Lehren aus der restriktiven Politik während des Zweiten Weltkrieges gezogen habe. Die Zeichen für eine grosszügigere Handhabung des Asylrechts standen daher gut. Rund 11'000 ungarische Flüchtlinge fanden Schutz und auch bis in die 1970er Jahre akzeptierte der Bundesrat verschiedene Flüchtlingskontingente, etwa während des Prager Frühlings von 1968 und der Aufstände in Polen Anfang der 1980er Jahre.

Tatsächlich herrschte damals unter politischen Verantwortlichen von Bund und Kantonen ein bemerkenswerter Konsens über die Staatsmaxime der «humanitären Asylpolitik». Auch in der breiteren Bevölkerung kam es mehrfach zu Solidaritätskundgebungen. Dabei spielten der Bedarf an Arbeitskräften und die klare Konfliktfront des Kalten Krieges ebenfalls eine wesentliche Rolle (Efonayi-Mäder, 2003). Gleich ob die Migrationsmotive letztlich politischer oder wirtschaftlicher Natur waren, wurden die Flüchtlinge zu Verbündeten im Freiheitskampf gegen den sowjetischen Kommunismus, aber auch gegen sozialistisch-pazifistische Strömungen im Inland. Dank unbestrittener Bleibeperspektive und wirtschaftlicher Hochkonjunktur fassten die Zugewanderten rasch Fuss auf dem Schweizer Arbeitsmarkt oder durften Studium und Bildung fortsetzen. In öffentlichen Debatten wurde darauf geachtet, zwischen Einwanderungs- und Flüchtlingspolitik sorgfältig zu unterscheiden. Selbst die fremdenfeindliche extreme Rechte sah in den «dreissig goldenen Jahren» nach dem Zweiten Weltkrieg von einer Problematisierung der Flüchtlingsfrage ab und konzentrierte ihre Kampagnen auf die Arbeitsmigration (Parini & Gianni, 2005).

2.4 Von Flüchtlingen zu Asylsuchenden: 1980er Jahre bis heute

Bezeichnenderweise geriet die bisher unumstrittene Asylpolitik zu einem Zeitpunkt in die Kritik, als sich Ende der 1970er Jahre die Debatte rund um die sogenannten Fremdarbeiterinnen und -arbeiter zu beruhigen begann. Die Flüchtlinge stammten nun nicht mehr ausschliesslich aus Ostblockstaaten, sondern kamen vermehrt aus dem globalen Süden von Uganda über Chile bis Vietnam und bald auch aus Sri Lanka und Zaïre (Kongo Kinshasa). Ihnen fehlte der politische Bonus des Antikommunismus und sie trafen auch auf ein wirtschaftlich weniger vorteilhaftes Umfeld, wo ihre Qualifikationen oder Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt weniger gesucht waren. Zugleich stieg die Zahl von 1000 Asylanträgen jährlich bis 1980 auf einige Tausend, überschritt in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre die Zehntausendgrenze und erreichte bei Ausbruch der Kriege im ehemaligen Jugoslawien (1991) den vorläufigen Höchstwert von 40'000 Gesuchen. Abbildung 2 zeigt diese Entwicklung der Asylanträge bis in die Gegenwart.

Die Entwicklung der Asylstatistik ist immer auch in Beziehung zu entsprechenden Entwicklungen im Rechtsrahmen zu sehen. Im Jahr 1981 trat das Asylgesetz in Kraft, das ein ordentliches Asylverfahren zur Prüfung der Qualifikation von Einzelpersonen oder Familien als

Abbildung 2: Asylgesuche in der Schweiz, 1970–2017

Quelle: Staatssekretariat für Migration, eigene Darstellung.

Flüchtlinge einführte. Hatten die zuständigen Behörden in der Vergangenheit im Zweifelsfall für die Anerkennung als Flüchtlinge entschieden, wurde das Verfahren nun strikter angewandt. Die Anerkennungsquoten sanken massiv, auch wenn vielen Asylsuchenden eine Rückkehr aus humanitären Gründen nicht zugemutet werden konnte und sie schliesslich legal in der Schweiz bleiben konnten. Es wurde üblich, nicht mehr generell von Flüchtlingen, sondern von Asylbewerberinnen und -bewerbern – beziehungsweise abwertend von Asylanten – zu sprechen, um den Unterschied zu den anerkannten Flüchtlingen zu signalisieren. Ein Teil der Bevölkerung begann die Aufnahme von Asylsuchenden als soziales und politisches Problem wahrzunehmen. Das vermeintlich unerschöpfliche Migrationspotential aus dem Süden rief Befürchtungen wach, die vermutlich an frühere demografische Schreckensszenarien und Berichte über Missbräuche anknüpften. Während die Ausländerfrage an Bedeutung verlor, erkannten national-konservative politische Akteure – etwa die Nationale Aktion, Schweizer Demokraten, Vigilance, SVP usw. – die Gelegenheit, mit Abwehrstrategien gegen die neuen Fremden Wählerstimmen zu mobilisieren. Die politische Gegenseite und kirchliche Kreise forderten ebenso dezidiert eine offenere Asylpolitik und protestierten gegen die Wegweisung von abgewiesenen Asylsuchenden (Efonayi-Mäder, Chimienti, Dahinden & Piguet, 2001).

Schon kurz nach Einführung des Gesetzes rügte die Vereinigung der kantonalen Fremdenpolizeien angesichts der steigenden Asylgesuchs-

zahlen eine «falsche Beurteilung der wirklichen Missbrauchssituation» von Seiten des Bundes und regte die erste Gesetzesänderung an. Das Statement kündigte eine neue Rhetorik an, die abgewiesene Asylgesuche pauschal mit Missbrauch gleichsetzten wie beispielsweise die Volksinitiative «gegen Asylrechtsmissbrauch» von 2002. In den folgenden beiden Jahrzehnten sollte es zu zahlreichen weiteren Gesetzesrevisionen kommen, bis 1999 ein totalrevidiertes Asylgesetz in Kraft trat. Widerstrebende Ein- und Ausschlusstendenzen kamen in diesen Gesetzesänderungen zum Ausdruck: Fast alle politischen Verantwortlichen sprachen sich zwar wiederholt für die humanitäre Tradition beziehungsweise den Schutz von Verfolgten aus, aber zwei Streitpunkte sorgten für konstante Auseinandersetzungen. Einerseits bestand Uneinigkeit in der unumgänglichen Frage, wo die Trennlinie zwischen «echten» Flüchtlingen oder Schutzbedürftigen im weiteren Sinn und Abzuweisenden zu ziehen war. Andererseits war auch die Ausgestaltung des Aufenthalts von Asylsuchenden während der oft jahrelangen Verfahren stark umstritten. Sollten die betreffenden Menschen möglichst frühzeitig arbeiten und sich auch über die obligatorische Schulpflicht hinaus (weiter)bilden können? Oder war es im Interesse der sogenannten Rückkehrfähigkeit sowie aus Abschreckungsgründen («Attraktivität der Schweiz») sinnvoller, beide Möglichkeiten einzuschränken, bis jeweils ein Asylentscheid gefällt war?

Diese Fragen wurden je nach Anzahl und Profil der Asylsuchenden und Bedarf des Arbeitsmarkts schweizweit oder in einzelnen Kantonen unterschiedlich beantwortet. Im Unterschied zu Staaten wie Deutschland und Frankreich, kannte zwar die Schweiz seit den 1950er Jahren kein generelles Beschäftigungsverbot für Asylsuchende mehr, wenn von dem auf drei bis sechs Monate befristeten Arbeitsmarktausschluss nach Einreise abgesehen wird. In der Praxis sind aber für die Erteilung einer Arbeitsbewilligung die Kantone zuständig; sie entscheiden über entsprechende Auflagen, etwa mittels einer Beschränkung des Zugangs zum Arbeitsmarkt auf sogenannte Mangelberufe mit besonderem Arbeitskräftebedarf, Bewilligungsfristen usw.. Studien zeigen, dass sich die Erwerbsbeteiligung dieses Personenkreises kantonal stark unterscheidet, aber in den vergangenen 20 Jahren generell gesunken ist. Inwiefern die Unterschiede administrativ bedingt sind, von der Arbeitsmarktstruktur oder dem Kontext abhängen, ist umstritten (Spadarotto, Bieberschulte, Walker, Morlok & Oswald, 2014).

Im Unterschied zur Arbeitsmigration stehen Asylbewegungen unter mittelbarem bis direktem Einfluss von Konflikten in den Herkunft- oder Transitländern der Schutzsuchenden und sind aus der Perspektive

des Aufnahmelandes sehr beschränkt steuerbar (Efionayi-Mäder et al., 2001). Dies erklärt auch die beträchtlichen Fluktuationen, die aus Abbildung 2 ersichtlich sind: Die drei Höchstwerte an Asylgesuchen fallen mit den Kriegen im ehemaligen Jugoslawien (1991), dem Kosovokonflikt (1999) und der europäischen Flüchtlingskrise von 2015 infolge des anhaltenden Nahostkonflikts zusammen. Dass die Schweiz während der ersten beiden Katastrophen stärker betroffen war, erklärt sich grösstenteils dadurch, dass das ehemalige Jugoslawien zwischen 1960 und 1990 ein bedeutendes Rekrutierungsland für Saisonarbeitende darstellte, von denen sich viele später in der Schweiz niedergelassen hatten, während die Migration aus dem Nahen und Mittleren Osten, anders als in Schweden und Deutschland, kaum etabliert war. Im Unterschied zu früheren Jah-

Exkurs: 1980er Jahre Migration aus Sri Lanka, 1990er Jahre Migration aus Bosnien

Ein Sinnbild für die Widersprüchlichkeit der schweizerischen Asylpolitik stellt der Umgang mit sri-lankischen Flüchtlingen dar, die früher kaum je Asyl erhielten, nach verschiedenen Provisorien bleiben konnten und inzwischen die grösste aussereuropäische Herkunftsgruppe nach den Zugewanderten aus der Türkei bilden. Während die ersten tamilischen Migranten (ausschliesslich Männer) ab Mitte der 1980er Jahre mit Drogenhandel und anderen Delikten assoziiert wurden, führte ihre rasche wirtschaftliche Integration im Gastgewerbe, wo sie bald die Saisoniers ablösen sollten, im Verlauf der Zeit zu einem signifikanten Imagewandel. Obwohl die erste Migrationsgeneration aufgrund der beruflichen Verhältnisse oft armutsgefährdet war und noch ist, war die nachfolgende Generation bildungsmässig gut aufgestellt und konnte die wirtschaftlichen Perspektiven wesentlich verbessern (Moret, Efionayi-Mäder & Stants, 2007).

Ähnlich erging es später bosnischen Schutzsuchenden, deren berufliche Eingliederung sich allerdings anfangs als sehr schwierig erwies, da sie in den 1990er Jahren auf eine Wirtschaftsrezession trafen und infolge der teilweise prekären Bewilligungssituation nur beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt hatten (Iseni, Ruedin, Bader & Efionayi-Mäder, 2014). Ausserdem handelte es sich oft um flüchtende Familienverbände, mitunter traumatisierte Menschen verschiedener Altersgruppen, die vorerst nicht dieselbe Flexibilität wie die jungen Sri Lanker aufwiesen. Wie früher bei italienischen oder spanischen Zugewanderten hat aber auch hier die Elterngeneration wirtschaftliche Opfer erbracht, die letztlich der nachfolgenden Generation zu Gute kamen, die heute ausgezeichnet integriert ist.

ren ist gegenwärtig die Schutzquote sehr hoch, die sich aus der Zahl der anerkannten Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen gemessen an der Gesamtheit der Asylgesuche ergibt. Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass Bildungsförderung und Fortbildung von Flüchtlingen über Fachkreise hinaus ein Thema werden, während in der Vergangenheit meist angenommen wurde, dass Asylsuchende das Land wieder verlassen oder ohnehin nur unqualifizierte Arbeit verrichten würden.

Das Spannungsfeld zwischen Ein- und Ausschlussmechanismen wird gegenwärtig geradezu exemplarisch deutlich am Beispiel der vorläufigen Aufnahme für Ausländerinnen und Ausländer mit Ausweis F: Diese Bewilligung bezeichnet eine sogenannte «Ersatzmassnahme», die den Aufenthalt von gegenwärtig rund 31'000 abgewiesenen Asylsuchenden regelt (Stand 31.10.2017). Deren Ausweisung ist entweder unzumutbar oder unzulässig, weil die betreffenden Menschen bei einer Rückkehr, etwa als Bürgerkriegsflüchtlinge, schwer gefährdet wären oder ihre Rückreise allenfalls aus anderen Gründen unmöglich ist. Da die vorläufig Aufgenommenen erfahrungsgemäss lange in der Schweiz verbleiben, wurden seit 2006 mehrere Anpassungen vorgenommen, um rechtlich-administrative Hindernisse für die berufliche, bildungsmässige und soziale Integration aus dem Weg zu räumen (Sille, 2017). Dies ist umso wichtiger, als die Erteilung einer Aufenthaltbewilligung u. a. den Nachweis finanzieller Unabhängigkeit bedingt, aber nach wie vor eine wichtige Voraussetzung für eine nachhaltige gesellschaftliche Teilhabe darstellt: So sind beispielsweise zahlreiche Bildungsangebote an eine ordentliche Aufenthaltserlaubnis (Bewilligung B, C) gebunden und bleiben vorläufig Aufgenommenen wie Asylsuchenden verschlossen.

Weitere Inklusionsschritte für Personen mit vorläufiger Aufnahme stehen gegenwärtig im Parlament zur Debatte. Dabei zeigt sich geradezu exemplarisch, wie schwierig es ist, die widerstrebenden sozial-, ordnungs- beziehungsweise migrationsrechtlichen und finanziellen Überlegungen wie auch parteipolitischen Erwägungen unter den Hut einer einigermaßen kohärenten Politikgestaltung zu bringen, während die Hauptbetroffenen selbst von der Diskussion ausgeschlossen bleiben.

Da die Flüchtlingspolitik im öffentlichen Diskurs viel Raum einnimmt, wird in breiteren Bevölkerungskreisen oft verkannt, dass Schutzsuchende im Vergleich zur übrigen ausländischen Bevölkerung wenig zu Buche schlagen: Ende 2016 stellten die Personen aus dem Asylbereich, Flüchtlinge eingeschlossen, rund 6% der ausländischen Bevölkerung in der Schweiz. Die überwiegende Mehrheit kam und kommt insbesondere aus beruflichen, familiären, aber auch aus Bil-

dungsgründen in die Schweiz. Sie steht im Fokus der folgenden Ausführungen, die eine erneute Rückblende in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg erfordert. Dabei wird sich zeigen, dass die Entwicklung der Arbeitsmigration vorerst wenig Parallelen zu der damaligen Öffnung im Flüchtlingswesen aufwies.

3 Arbeitsmigration in der Nachkriegszeit

Anders als bei der Aufnahme von Flüchtlingen gestaltete sich die Haltung der Schweiz gegenüber Migrantinnen und Migranten, welche aus beruflichen Gründen rekrutiert wurden beziehungsweise später im Rahmen des Familiennachzugs in die Schweiz einreisten. Doch trotz des manifesten Arbeitskräftebedarfs begegneten manche Akteure auch diesen Unbekannten mit einer ambivalenten, wenn nicht ablehnenden Haltung.

3.1 Einführung des Rotationsmodells als Antwort auf die Überfremdungsgefahr: 1945–1960

Schon kurz nach dem Krieg zeichnete sich ein steigender Bedarf an Arbeitskräften im Bausektor ab, in der Maschinen- und der Textilindustrie, der dank des 1946 mit Frankreich und vor allem 1948 mit Italien abgeschlossenen Rekrutierungsabkommens gedeckt wurde. Weitere Rekrutierungs- oder Sozialabkommen mit Spanien, Jugoslawien und der Türkei folgten. Das mit dem ANAG eingeführte Bewilligungssystem erlaubte es, die Zulassung gezielt auf die Nachfrage des Arbeitsmarktes abzustimmen und eine ständige Rotation der ausländischen Arbeitskräfte zu erwirken, da die Bewilligungen jährlich zu erneuern waren. Um maximale Flexibilität des Vorgehens zu gewährleisten und zu vermeiden, dass Zugewanderte trotzdem auf einen längerfristigen Verbleib abzielten oder soziale Rechte einforderten, hatte der Gesetzgeber bereits ab 1934 die Mindestdauer des Aufenthalts für die Erteilung einer Niederlassungsbewilligung auf zehn Jahre angehoben und den Familiennachzug beschränkt sowie die berufliche und geographische Mobilität ein (D'Amato, 2008a).

Unter dem Vorwand der Überfremdungsabwehr bestand die Absicht dieser sogenannten Rotationspolitik darin, den Bedarf an «Arbeitskräften» der Wirtschaft zu decken, ohne dass daraus die Notwendigkeit grösserer bildungs- oder wohnbaupolitischer Massnahmen erwachsen. Andernfalls hätte die Schweiz die zweite Einwanderungsgeneration, das heisst die Kinder der Zugewanderten, ins Schweizer Bil-

dungswesen integrieren müssen und ohne Einschränkung der beruflichen Mobilität der zugewanderten Bevölkerung wäre auch die Fortbildung dieser Arbeiterinnen und Arbeiter ein Thema gewesen. Neben den Personen mit jährlich zu erneuernden Aufenthaltsbewilligungen wurde eine teilweise beträchtliche Zahl von Saisoniers für einen maximal neunmonatigen Aufenthalt rekrutiert, die in den Zuwanderungsstatistiken nicht aufgeführt waren. Diese rückkehrorientierten – vorzugsweise ledigen – Arbeiterinnen und Arbeiter, die kurzfristig als Konjunkturpuffer eingesetzt werden konnten und besonders wenig Kontakt zur einheimischen Bevölkerung hatten, galten nach damaligem Ermessen für die Aufnahmefähigkeit des Landes als unbedenklich im Vergleich zu Langzeitanwesenden, deren Assimilation schwer vor auszusehen war.

Während ab 1946 auch qualifizierte Fachleute und Frauen aus den kriegsversehrten Nachbarländern (Deutschland, Italien, Frankreich, teils auch Österreich) der Schweiz zuwanderten, nahm in den Folgejahren der Anteil von Angestellten zu, die vor allem in ungelerten Stellen arbeitsintensiver Branchen (Textilindustrie, Gastronomie, Landwirtschaft, Hausdienst usw.) und unter schwierigen Arbeitsbedingungen tätig waren. Nicht nur die Wirtschaftskreise, sondern auch die Gewerkschaften versprachen sich von ihrem Einsatz kostensenkende Vorteile für die Gesamtwirtschaft, ohne dass die Arbeitsplätze der Einheimischen direkt tangiert wurden.

3.2 Wirtschaftsboom verursacht erneutes Malaise in den 1960er Jahren

Wider Erwarten hielt der Konjunkturaufschwung so lange an, dass viele «Fremdarbeiterinnen und -arbeiter» in der Schweiz verblieben. 1961/1962 ergab sich ein Migrationssaldo² von rund 100'000, was bei einer Gesamtbevölkerung von fünf Millionen auch im internationalen Vergleich beträchtlich war (Wanner, 2014, S. 14). Gleichzeitig rückten einerseits die liberale Zulassungs- und andererseits die restriktive Rotationspolitik vermehrt ins Zentrum der Kritik verschiedener Kreise. Ökonomen mahnten, dass der massive Rückgriff auf zugewanderte Arbeitskräfte die notwendigen Strukturbereinigungen in gewissen Branchen umging oder verzögerte, was sich längerfristig negativ auswirken würde. Gleichzeitig forderten Italien und Vertreterinnen beziehungsweise Vertreter von Migrationsorganisationen eine Verbesserung der Aufent-

2 Der Migrationssaldo errechnet sich aus der Differenz zwischen der Zahl der Zu- und Auswandernden.

haltsbedingungen, die Gewährung des Familiennachzugs und Zugang zu Sozialleistungen sowie die Aufhebung von Ungleichbehandlungen, etwa der verbreiteten Einweisung von Kindern in Sonderklassen: Das Bildungswesen war zwar prinzipiell bestrebt, die Einwandererkinder in die Regelschulen zu integrieren, doch gaben pädagogisch wenig fundierte Überweisungen in Sonder- oder Kleinklassen aus sprachlichen Gründen oder aufgrund von Mutmassungen über den Werdegang der «Fremdarbeiterkinder» immer wieder Anlass zu Diskussionen. Frühe Selektion und fehlende Kenntnisse des Schulsystems erschwerten es den Eltern, entsprechende Schritte zu unternehmen, um die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. Sammelband von Gretler, Gurny, Perret-Clermont & Poglia, 1987). Aus struktureller Perspektive ergab sich insbesondere zwischen den Anliegen der Arbeiterbewegung und den liberalen Bildungsbestrebungen zahlreiche Spannungsfelder, wie folgende Ausführungen von D'Amato (2001) verdeutlichen:

«Die Massenbildung als Ziel eines bürgerlichen Liberalismus ist in viel höherem Masse als die Sozialversicherungsgesetzgebung mit den Begriffen der nationalen Kultur und Identität, der nationalen Tradition verknüpft. (...) Bedeutend ist die Diskussion um die Bildung insbesondere, weil das Bildungssystem auf vielfältige Weise mit den gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsstrukturen zusammenhängt. In der systemtheoretischen Sichtweise unterliegt dem Bildungssystem die Reproduktions- und Legitimationsfunktion. Unter der Reproduktionsfunktion werden die Leistungen zusammengefasst, welche die vorhandene soziale Struktur der Gesellschaft wieder herstellen. Eine Aufgabe der Legitimationsfunktion besteht darin, die sozialen Unterschiede zu begründen.»

Während Bildung eine wichtige Voraussetzung sozialer Mobilität war und auch weiterhin ist, beeinflussten soziokulturelle Herkunft und der Aufenthaltsstatus den schulisch-beruflichen Erfolg der Jugendlichen massgeblich, trotz formaler Gleichheit und Bestrebungen des öffentlichen Bildungswesens. Von Seiten nationalkonservativer Parteien, die sich die Überfremdungsabwehr auf die Fahne geschrieben hatten und in den 1960er Jahren starken Zulauf erhielten, wurde ausserdem auf eine Verweigerung zusätzlicher Rechte für Migrantinnen und Migranten und die Reduzierung der ausländischen Wohnbevölkerung gedrängt.

Infolge des wirtschaftlichen Aufschwungs hatten sich zwar die sozialen Konflikte in der Schweiz etwas geglättet, allerdings brachen Auseinandersetzungen innerhalb der Arbeiterschicht aus, da breite

Kreise Zuwanderung mit Konkurrenzierung auf dem Arbeitsmarkt und Lohndumping verbanden. Zuvor hatte die Zuweisung der Migrantinnen und Migranten in unattraktive Stellen lediglich zu einer «Unterschichtung» (Hoffmann-Nowotny, 1972) auf dem Arbeitsmarkt geführt, die im Gegenzug zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten auf der Berufsleiter für Einheimische eröffnete. Mit anderen Worten wurden die unattraktivsten Tätigkeiten und Hilfspositionen an Zugewanderte abgegeben, während Einheimische dank administrativen und sprachlichen Vorteilen die vorgesetzten Positionen übernahmen und sich allenfalls fortbilden konnten. Bei einer weitergehenden Gleichstellung der Zugewanderten würde, so die Befürchtung, dieser Vorteil jedoch untergraben (Hoffmann-Nowotny, 1973, 1976).

Angesichts des breit geäußerten Missmuts forderte der Schweizerische Gewerkschaftsbund 1962 die Einführung kantonaler Zulassungskontingente von Migrantinnen und Migranten, wozu es aber erst 1970 kommen sollte, nachdem die Plafonierungspolitik innerhalb der Unternehmen gescheitert war. Tatsächlich war es bis dahin noch nie zu solch einem sozio-demografischen und wirtschaftlichen Wandel wie in den 1960er Jahren gekommen. Dieser löste diffuse Zukunftsängste aus, die sich in mehreren Vorstößen gegen die Überfremdung kanalisiert und sich im Juni 1970 an der Urne entladen sollten: Die Volksinitiative von Nationalrat James Schwarzenbach (Nationale Aktion), der praktisch im Alleingang gegen sämtliche politischen Akteure eine Reduzierung der ausländischen Wohnbevölkerung in allen Kantonen auf 10 % verlangte (bei einem damaligen gesamtschweizerischen Durchschnitt von 17 %), wurde bei einer Rekordwahlbeteiligung von 74 % der Stimmbürger³ allerdings verworfen. Obwohl politische Verantwortungsträger vorläufig aufatmeten, war diese Volksinitiative prägend und aus zukünftigen Debatten kaum mehr wegzudenken, auch wenn später neue Feindbilder die damals vorherrschenden Stigmatisierungen der Arbeitsmigration, vornehmlich aus Süditalien, ablösen sollten.

3.3 Ölpreisschock und Folgekrisen: 1970–1990

Weitergehende staatliche Eingriffe zur Beschränkung der Zuwanderung (Kontingentierung) wurden nun selbst von Wirtschaftskreisen befürwortet, wobei sich eine Abwendung vom Rotationsmodell aufdrängte. Mahng

3 Zu diesem Zeitpunkt durften nur die Männer an die Urne, das Schweizer Frauenstimmrecht wurde erst 1971 eingeführt. Die Initiative wurde mit 54 % der Stimmen verworfen.

(1996) bezeichnet das künftige Austarieren zwischen wirtschaftsliberalen, nationalistischen und internationalistischen Positionen als migrationspolitisches Dreieck: Neben teilweise widersprüchlichen wirtschaftlichen Anliegen waren nationale Identität, Schutz der Schweizerinnen und Schweizer auf dem Arbeitsmarkt und demografisch-ökologische Anliegen ein Thema. Gleichzeitig konnten angesichts der hohen internationalen Verflechtung Interessen anderer Staaten und Menschenrechte (z. B. die Einheit der Familie, das Kindeswohl und die Gleichbehandlung) nicht ausgeblendet werden.

Infolge des Ölschocks von 1973 und der Rezession, die rund 340'000 Arbeitsplätze kostete, spielten allerdings die Migrantinnen und Migranten – wie übrigens auch die Frauen – erneut die Rolle von Konjunkturpuffern: Sie arbeiteten in besonders betroffenen Branchen, wie beispielsweise der Textil- oder Uhrenindustrie, dem Gastgewerbe, der Hauswirtschaft, und die wenigsten von ihnen hatten damals eine private Arbeitslosenversicherung. Der steigende wirtschaftliche Druck führte dazu, dass sie als erste ihre Arbeitsplätze verloren und das Land in grosser Zahl verlassen mussten (Mahnig & Piguet, 2003). Im Unterschied zu den Nachbarstaaten konnte die Schweiz somit einen Grossteil der Arbeitslosigkeit «exportieren». Allerdings verstärkte diese auf kurze Sicht vorteilhafte Lage vermutlich gesamtwirtschaftlich negative Langzeitfolgen: Wissenschaftliche Untersuchungen gehen davon aus, dass die massive Abwanderung die Rezession durch den Konsums- und Investitionseinbruch verstärkte, notwendige Strukturanpassungen aufschob und die Rückkehr zum Wachstum dadurch verzögerte (Flückiger, 2005; Schmidt, 1992). Umgekehrt spielte sie vorläufig den politischen Bemühungen zur Stabilisierung der ausländischen Bevölkerung im Kampf gegen weitere Überfremdungsvorlagen in die Hände.

Während die Gesamtplafonierungspolitik noch bis 2002 beibehalten wurde, erhöhte der Bundesrat die jährlichen Kontingente erneut auf Drängen der Wirtschaft auf ungefähr 50'000. Auch die Zahl der Saisonbewilligungen verharrte mit 130'000 auf hohem Niveau. Da Italien und Spanien diesen zunehmend kritisch gegenüberstanden und für ihre Staatsangehörigen verbesserte Aufenthaltsbedingungen aushandeln konnten, griff die Schweiz vermehrt auf die Zuwanderung aus Portugal und Jugoslawien zurück. Letztere löste die auf dem Bau, in der Industrie und im Gastgewerbe arbeitende erste Generation von Migrantinnen und Migranten sowie auch Schweizerinnen und Schweizer ab, die vermehrt in anderen Sektoren tätig wurden (Piguet, 2006). Um arbeitsintensive oder saisonabhängige Branchen mit günstiger Arbeits-

kraft zu bedienen, wurden Weiterbildung und berufliche Mobilität der grösstenteils unqualifizierten Angestellten, ähnlich wie schon bei der Vorgängergeneration, eher behindert als befördert. Die kantonalen Arbeitsbewilligungen waren bei Erwerbstätigen ohne Niederlassung an bestimmte Beschäftigungssegmente geknüpft, teilweise auch direkt an die Arbeitgeberschaft, was eigenständige Aufstiegs- und Fortbildungsmöglichkeiten erschwerte. Ferner ist nicht zu vergessen, dass berufliche Unterbrüche oder Konflikte die Aufenthaltsverlängerung gefährden konnten und die Verhandlungsposition von Zugewanderten mit kontingentierten Bewilligungen nachweislich schwächten. Schliesslich wies eine breit angelegte Studie von 1996 prekäre Arbeitsbedingungen und klare Lohnunterschiede nach Bewilligungstypen für gleiche Arbeit aus, wobei Saisoniers, Grenzgänger, Aufenthalterinnen und Niedergelassene in abnehmender Reihenfolge gegenüber Schweizerinnen und Schweizern benachteiligt waren (Coulon, Falter, Flückiger & Ramirez, 2003).

Im Verlauf der 1980er Jahre geriet die vorherrschende Politiklinie zunehmend in die Kritik unterschiedlichster Kreise. Neben Forderungen einer sozial- und arbeitsrechtlichen Gleichstellung der Migrantinnen und Migranten und der Abschaffung des Saisonierstatuts wurde eine verbesserte Abstimmung mit der Asylpolitik zum Thema. Gleichzeitig wurden die Grenzen und nachteiligen Nebeneffekte einer migrationsgesteuerten Konjunkturpolitik immer deutlicher und die Schweiz geriet gegenüber dem europäischen Einigungsprozess in die Isolation. Diese verstärkte sich zusätzlich nach dem knappen Nein des Volkes zum Europäischen Wirtschaftsraum im Jahr 1992. Die Regierung wurde vor die Herausforderung gestellt, ihr Verhältnis zur Europäischen Gemeinschaft (EG) insgesamt neu zu definieren, denn ein überwiegender Teil der Zugewanderten kam nach wie vor aus Staaten der EG.

Diese Spannungsfelder traten mit der sich anbahnenden Wirtschaftsrezession zu Beginn des folgenden Jahrzehnts immer klarer zu Tage und schürten auch in der breiteren Öffentlichkeit Spannungen, wobei sich die sogenannte «Ausländerfrage», die Beziehung zur EG/EU und die Flüchtlingspolitik auf der politischen Agenda gegenseitig ablösten. Ein Rückblick auf das jährlich erscheinende Sorgenbarometer der *Crédit Suisse* macht klar, dass diese Themen seit 1976 praktisch konstant zu den wichtigsten Sorgen von 20 %–60 % der Befragten gehörten und oftmals gleichzeitig mit variierendem Fokus genannt wurden beziehungsweise werden (Longchamp et al., 2016). Nur die Angst um den Arbeitsplatz und die Altersvorsorge treiben die Stimmberechtigten in einem ähnlichen

Mass um, wobei dahingestellt bleibt, wie begründet und verwoben die genannten Sorgen waren und noch immer sind.

3.4 Spätfolgen der Konjunkturpolitik als Anlass für eine Integrationswende in den 1990er Jahren

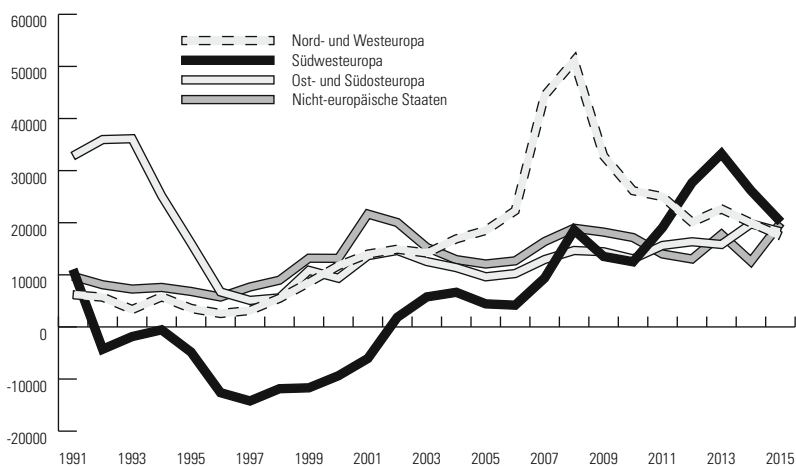
Eine neue Situation entstand in den 1990er Jahren, als die Arbeitslosigkeit in der Schweiz erstmals massgeblich und für längere Zeit zunahm und gerade die arbeitsintensiven Sektoren, in welchen zahlreiche Zugewanderte tätig waren, überdurchschnittlich betroffen waren. Obwohl es vermehrt zu Ausreisen in europäische Länder kam, die konjunkturell besser aufgestellt waren als die Schweiz, bewirkte Arbeitslosigkeit nicht mehr zwingend eine Rückkehr der Migrantinnen und Migranten. Viele Betroffene waren inzwischen gegen Arbeitslosigkeit versichert und verfügten über einen gefestigten Aufenthalt. Allerdings rächte sich jetzt die Tatsache, dass aus vielfältigen Gründen kaum in die Fortbildung und Förderung von unqualifizierten ausländischen Angestellten investiert worden war. Dass die Berufsbildung von Zugewanderten erst spät in einer breiteren Öffentlichkeit thematisiert wurde, hat zweifellos mehrere Gründe: Einerseits das Vermächtnis des Rotationsmodells, das auf einer Rekrutierung von bereits qualifizierten Fachleuten und insbesondere von kurzfristig einsetz- und aufkündbaren Hilfskräften beruhte, für deren Fortbildung, wenn überhaupt, die Unternehmen zuständig waren. Die Bildung der zweiten Migrationsgeneration würde sich durch die Integration in die Regelschule ergeben, falls die Kinder nicht einfach in die Fussstapfen ihrer Eltern traten, was einer verbreiteten Erwartungshaltung nach dem Motto «besser ein guter Kellner, als ein verfehlerter Anwalt» entsprach. Diese galt übrigens nicht nur für Personen mit Migrationshintergrund, und Studien belegen, dass die soziale Auf- und Abwärtsmobilität für die nach 1950 geborenen Generationen generell stagniert (Falcon, 2012; Stamm, Leumann & Kost, 2014) beziehungsweise bei italienischen und spanischen Zugewanderten eher überdurchschnittlich ist (Bader & Fibbi, 2012; Bolzman, Fibbi & Vial, 2003; Bolzman, Vial & Fibbi, 2000; Falcon, 2012; Fibbi, 1995).

Andererseits fehlten den Erwerbstätigen oftmals die Grundvoraussetzungen, wie anerkannte Diplome oder ausreichenden Sprachkenntnisse, um an eine weiterführende Qualifikation denken zu können (vgl. Tsandev und Salzmann sowie Flubacher in diesem Band). Diese wurden insbesondere im Dienstleistungsbereich, mittlerweile aber mit der zunehmenden Digitalisierung auch in anderen Sektoren immer wichtiger. Im Rahmen der Arbeitslosenversicherung konnten Zugewan-

derte zwar überdurchschnittlich von Eingliederungshilfen profitieren. Angesichts der für Schweizer Verhältnisse hohen Arbeitslosenquote und der vergleichsweise langen Arbeitslosigkeitsdauer stand das Sozialwerk aber unter starkem finanziellem Druck und war auf die neue Herausforderung kaum vorbereitet. Wie Statistiken auch heute noch belegen, hatten und haben in der Schweiz insbesondere gut qualifizierte Angestellte erleichterten Zugang zu kostengünstigen Weiterbildungsangeboten an Hochschulen und nutzen diese auch, während Menschen auf den untersten Stufen des Stellenmarktes meist nicht in der Lage sind, auf eigenfinanzierte Angebote auf dem Bildungsmarkt zurückzugreifen (BFS, 2013). Ferner ist bekannt, dass Personen ohne Niederlassungsbewilligung nach wie vor von gewissen Bildungsmaßnahmen ausgeschlossen sind.

Obwohl mehr südwesteuropäische Zugewanderte die Schweiz ab 1994 verliessen als Neueinreisen zu vermerken waren (Abbildung 3), begannen die allgemeinen sozialen Folgekosten der Rezession vor allem die Ballungszentren zu belasten, wo auch ein Grossteil der Migrationsbevölkerung lebt. Die Städte forderten mehr Solidarität von anderen Regionen sowie Unterstützung vom Bund. Erstmals fand eine landesweite Debatte über strukturelle und soziale Inklusion statt, die Anlass zur Erarbeitung von Integrationsleitbildern der Städte gab (D'Amato & Fibbi, 2006; D'Amato, Mahnig & Brunner, 1998; Efonyi-Mäder, 2006;

Abbildung 3: Wanderungssaldo der ständigen Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1991–2015



Quelle: Bundesamt für Statistik, eigene Darstellung.

Wichmann & D'Amato, 2010; Wicker, 2009). Sie förderte unterschiedliche Auffassungen von «Integration» zu Tage und erlaubte es, neue Inhalte und Zuständigkeiten zu definieren. Obwohl die Revision des Ausländergesetzes mehrfach gescheitert war, wurde schliesslich im Zuge der Totalrevision des Asylgesetzes von 1999 ein Integrationsartikel verabschiedet, der eine Grundlage für die finanzielle Förderung der Integration durch den Bund schuf. Damit konnte dieser eigene Schwerpunkte für die Integration setzen.

3.5 Freizügigkeit mit der EU und neues Ausländergesetz (AuG): 2000er Jahre

Auch wenn die Abkehr von der «Fremdarbeiterpolitik» letztlich schrittweise verlief, läutete die Jahrtausendwende eine wichtige Etappe zur Anerkennung der Migration als festen Bestandteil des Landes ein. Zu bemerken bleibt jedoch, dass sich die offizielle Schweiz, im Unterschied zu Deutschland, nicht zur Bezeichnung «Einwanderungsland» durchringen wollte, was je nach Standpunkt als Ausdruck von typisch schweizerischem Pragmatismus⁴ oder als Nachhut der Abwehrpolitik erklärt wurde (Piñeiro, 2015). Im Zuge der Annäherung an die EU griff die Politik noch vor der Jahrtausendwende auf den – in Forschungskreisen längst umstrittenen – Begriff der «kulturellen Distanz» zurück, um den Weg für den freien Personenverkehr von Angehörigen der EU-Staaten (Erster Kreis) freizumachen, die als kulturell näher betrachtet wurden als Angehörige aus Drittländern (Mahnig, 2005; Wicker, 1998). Zugleich wurde, analog zum bisherigen, wenn auch etwas breiter ausgelegten Kontingentsystem, eine strikte Beschränkung der Zuwanderung auf hochqualifizierte Arbeitskräfte für den sogenannten Zweiten Kreis eingeführt, der alle Drittstaatenangehörigen, das heisst Bürgerinnen und Bürger von Staaten ausserhalb der EU/EFTA umfasst.⁵ Drittstaatenangehörige können nur unter der Bedingung zugelassen werden, dass sich die gesuchte Qualifikation in der EU nicht finden lässt.

4 Der Pragmatismus besteht darin, zwar die Fakten anzuerkennen, aber auf entsprechende politische Signale zu verzichten.

5 Zwischen 1991 und 1997 war ein sogenanntes Drei-Kreise-Modell in Kraft, wobei der «Zweite Kreis» namentlich Staaten wie die USA, Kanada und Japan umfasste sowie das ehemalige Jugoslawien als traditionelles Rekrutierungsland von Saisonarbeitskräften, das aber bei Ausbruch der Balkankriege in den «Dritten Kreis» verwiesen wurde. Die Unterscheidung zwischen dem Zweiten und Dritten Kreis wurde mehrfach als diskriminierend oder rassistisch bezeichnet und 1997 abgeschafft.

Mit dem Abschluss der bilateralen Verträge (1999) zwischen der Schweiz und der EU war die Personenfreizügigkeit besiegelt und wurde in einer Volksabstimmung im Jahr darauf bestätigt: Das Abkommen über die Personenfreizügigkeit (FZA) trat 2002 auf Basis einer progressiven Umsetzung in Kraft. Somit hatten Staatsangehörige der Schweiz und der EU-Mitgliedstaaten (Erster Kreis) fortan das Recht, ihren Arbeitsplatz und Aufenthaltsort innerhalb der Staatsgebiete der Vertragsparteien frei zu wählen. Im gleichen Zug wurde auch das Saisonierstatut abgeschafft, was längstens eine Forderung der EG/EU gewesen war. Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, nahm im Zuge der Freizügigkeit insbesondere die Nettozuwanderung (Migrationssaldo) aus Nord- und Westeuropa zu, da die Abwanderung aus diesen Staaten im Unterschied zu Südeuropa noch gering war. Nach der Finanzkrise 2008 wendeten sich die Trends, was sich u. a. durch die unterschiedlichen wirtschaftlichen Entwicklungen in den Herkunftsländern erklären lässt.

Indes sollte die Gesamtrevision des Ausländerrechts noch viel Anlass zu Debatten geben, bis das Regelwerk verabschiedet und 2008 in Kraft trat. Das neue Ausländergesetz (AuG) regelt die Grundsätze des Aufenthalts klarer als bisher, verbessert die Rechtsstellung der Migrantinnen und Migranten hinsichtlich ihrer geografischen und beruflichen Mobilität sowie die Integration und Integrationsförderung von Seiten der Aufnahmegesellschaft, verstärkt die Missbrauchsbekämpfung und verankert das sogenannte duale Zulassungssystem: Für alle EU/EFTA-Staatsangehörigen gilt nun primär das FZA, während für Drittstaatsangehörige strengere Regeln gemäss AUG in Kraft sind. Dies bedeutet, dass Arbeitsaufnahme und Niederlassung von EU/EFTA-Bürgern und Bürgerinnen stark vereinfacht, hingegen die Zuwanderung aus Drittstaaten limitiert und administrativ gesteuert ist.

Während die Abwehr prinzipiell auf den Zweiten Kreis fokussiert ist, stellt die Personenfreizügigkeit mit der EU eine bemerkenswerte Wende in der Schweizer Migrationspolitik dar, die wesentlich zur Akzeptanz und Normalisierung der Migration – zumindest aus der EU – beigetragen und die Vorstellungen von (un)erwünschten Zugewanderten geprägt hat (D'Amato, 2008a). Zugleich unterstreicht die Volksinitiative gegen die «Masseneinwanderung», die eine Wiedereinführung von Kontingenten aus der EU fordert und am 9. Februar 2014 mit einem knappen Mehr angenommen wurde, wie unvermittelt sich in diesem Politikfeld Öffnungs- und Schliessungstendenzen ablösen können. Sie macht auch klar, dass sich die sogenannten Ausländer-, Flüchtlings- und Europafragen in einer breiteren Öffentlichkeit keineswegs so ein-

fach auseinanderdividieren lassen, wie es die juristischen Kategorien suggerieren. Dies führt einerseits zu einer irrtümlichen Verwechslung der verschiedenen Kategorien, z. B. zwischen Kontingentseinheiten für Drittstaatenangehörige und der Aufnahme von Flüchtlingen. Andererseits mag die vermeintliche Konfusion auch einer kritischen Wahrnehmung der bestehenden Abgrenzungen entspringen, die für Uneingeweihte wenig Sinn ergeben. Das gilt insbesondere für schlecht nachvollziehbare Massnahmen oder verwirrende Bezeichnungen (z. B. vorläufige Aufnahme) im Flüchtlingswesen.

4 Aktuelle Entwicklungen und bildungspolitische Herausforderungen – ein Fazit

Der Rückblick auf die Migrationsgeschichte der Schweiz zeigt ein facettenreiches Bild von sich ablösenden Phasen der Öffnung und Abschottung gegenüber der Migration. Die Kinder vermeintlich kaum «assimilierbarer Fremdarbeiter» von gestern sind Vorzeigemigrantinnen beziehungsweise -migranten von heute, während neue Feindbilder in den Vordergrund rücken. Insbesondere in politischen Debatten prägen ausländerrechtliche Regelungen die Vorstellungen von Erwünschtheit der Neuankommenden (D'Amato, 2008a), die oft einseitig als Kosten- und Problemverursacher wahrgenommen werden. Wie schon vor einem Jahrhundert werden solche Bilder gelegentlich gezielt inszeniert, um von grundlegenden sozialen Spannungen abzulenken. Sie sind manchmal aber auch Ausdruck diffuser Ängste vor wirtschaftlich-kulturellen Umwälzungen, deren Folgen schwer abzusehen sind. Niemand bestreitet, dass Migration auch Herausforderungen und Probleme mit sich bringt, die es insbesondere kurz- und mittelfristig zu bewältigen gilt.

Prinzipiell sind sich heute die meisten Akteure darüber einig, dass die Integration von Zugewanderten mit einer sogenannten Bleibeperspektive in allen Lebensbereichen frühzeitig gefördert und nicht behindert werden sollte. Diese Forderung bezieht sich insbesondere auch auf Schutzsuchende. Zu diesem Zweck stellen die kantonalen Integrationsprogramme (KIP), die der Bund mit den Kantonen erstmals für die Periode 2014–2017 (gegenwärtig für 2018–2021) abgeschlossen hat, eine breite Palette von zielgruppenspezifischen Förderinstrumenten in folgenden drei Feldern bereit: Information/Beratung, Bildung/Arbeit, Verständigung/gesellschaftliche Integration/Diskriminierungsschutz. Sie zielen darauf ab, einen chancengleichen Zugang zu sämtlichen Regelinstitutionen und Gesellschaftsbereichen (Bildungs- und Gesund-

heitswesen, Arbeit, Behörden usw.) zu ermöglichen. Dies soll prinzipiell unabhängig von der Art der Aufenthaltsbewilligung geschehen.

Grundsätzlich bedeutet dieses Vorgehen eine Abkehr von Sonderregelungen für bestimmte Aufenthaltskategorien und die Orientierung an einer bedarfsgerechten Integrationsförderung für alle, welche beispielsweise bei Sprach- oder Bildungsmängeln ansetzt, aber auch mitgebrachte Kompetenzen und Ressourcen berücksichtigt. Dazu zählen auch spezifische Lernerfahrungen und Resilienz in Zusammenhang mit Flucht und Migration. Seukwa (2006) spricht gar vom «Habitus der Überlebenskunst». Gleichzeitig bedingt der Kompetenzansatz (Otto & Schrödter, 2010), dass sich die Schweizer Institutionen mit unterschiedlichen Lernformen, Bildungsvorstellungen, migrationsbedingten Lebenslagen usw. auseinandersetzen; kurz ausgedrückt, dass ein *mainstreaming migration* stattfindet (Ambruso, Efonayi-Mäder & Ruedin, 2017; Benton, McCarthy & Collett, 2015). Zu denken ist beispielsweise an Vorkehrungen für die formelle Anerkennung von Berufserfahrungen und Diplomen sowie an flexible Brückenangebote für späteingereiste junge Menschen (vgl. Tsandev und Salzmann sowie Scharnhorst in diesem Band). Solche Massnahmen dürften übrigens auch für andere Bevölkerungskreise gewinnbringend sein, beispielsweise für ungelernete Erwerbstätige, die in Tieflohnbranchen tätig sind und sich private Weiterbildungen nicht leisten können.

Obwohl im letzten Jahrzehnt vermehrt hochqualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus der EU zugewandert sind, ist infolge der bereits angesprochenen Unterschichtung nach wie vor ein wesentlicher Teil der Migrationsbevölkerung in wenig qualifizierten Berufen tätig, etwa im Gast- und Baugewerbe, in der Hauswirtschaft, Pflege, in Reinigungs- und Zulieferungsdiensten. Solche Beschäftigungen betreffen in besonderem Masse Frauen und die erste Migrationsgeneration, wobei sich beachtliche Unterschiede nach Herkunftsregionen abzeichnen und in geringerem Mass nach Nationalität:⁶ Wie Abbildung 4 zeigt, arbeitet

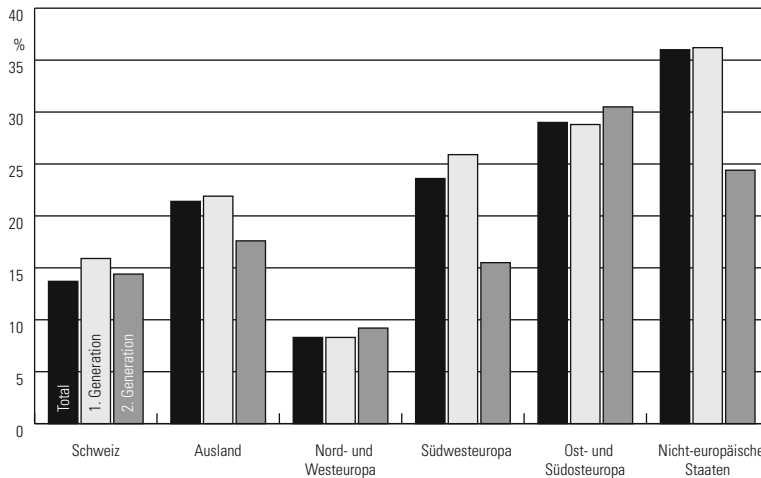
6 Das BFS (2017) unterscheidet drei Typen der Migrationsbevölkerung: die ausländische Bevölkerung (24.6%), die im Ausland geborene (29%) und die Bevölkerung mit Migrationshintergrund, die nicht nur auf der Staatsangehörigkeit, sondern auch auf der Migrationserfahrung beruht (35.9% der über 15-Jährigen). Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören «Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden – sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden».

weniger als ein Zehntel der Personen aus Nord- und Westeuropa, aber über ein Drittel der Drittstaatsangehörigen in Tieflohnbranchen. In der zweiten Migrationsgeneration ist der entsprechende Anteil wesentlich tiefer (ein Viertel), allerdings immer noch über doppelt so hoch als bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund, die in der Abbildung nicht eigens aufgeführt wird (13 %).

Da in der Schweiz sozio-ökonomische Schichtungsfragen oft ausgeblendet und von migrationspolitischen oder kulturellen Betrachtungen überlagert werden, ist es wichtig, diese Dimensionen zu unterscheiden. Soziale Probleme sollten nicht mit kulturellen Verhaltensweisen oder gar mangelnder Integrationsbereitschaft gleichgesetzt werden. Auch im Hinblick auf Berufsbildung und Weiterbildung gilt es vielmehr, Zielsetzungen und Modalitäten der Förderung im Sinn von inklusiver Chancengerechtigkeit zu diskutieren. Allerdings ist gerade in Situationen besonders knapper Ressourcen festzustellen, dass Ausschlusslinien entlang administrativer Kriterien (beispielsweise über Aufenthaltserlaubnissen) gezogen werden, was einer bedarfs- und chancengerechten Förderung vollkommen widerspricht. Dies ist umso weniger erstaunlich als eine Umfrage aus dem Jahr 2014 belegt, dass rund ein Drittel der Bevölkerung – und immerhin ein Viertel derer mit Migrationshintergrund – die Ansicht vertritt, eigene Staatsangehörige sollten in der Schweiz «bessere Chancen als ausländische haben» (Kristensen, Rausa & Heiniger, 2017a). Es ist naheliegend, dass in der Praxis gerade vulnerable ausländische Personengruppen nicht gefördert, sondern stärker benachteiligt werden. Beispielsweise berichten Migrantinnen von Erfahrungen, gemäss derer Behördenangestellte ihnen eine Rückkehr in das Herkunftsland oder Beschäftigung mit Familie und Hausarbeit nahelegen (vgl. auch Felder in diesem Band), wobei es unklar bleibt, wie verbreitet solche Vorkommnisse tatsächlich sind.

Gleichzeitig gilt es zu beachten, dass Umfang und Wirkung fachgerechter Massnahmen in verschiedenen sogenannten Regelinstitutionen (Schulen, Hochschulen, Berufsbildung, Arbeitsvermittlung, Gesundheitswesen usw.) nur in beschränktem Masse dokumentiert sind, was ihre integrationsfördernde Wirkung betrifft, wodurch ihr Stellenwert vermutlich unterschätzt wird. Generell ist das geforderte *mainstreaming migration* in vielen Lebensbereichen und insbesondere auch in Schulen und Berufsbildung längst unspektakuläre Alltagsrealität. Dies ist zweifellos mit ein Grund dafür, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ökonomische und soziokulturelle Hürden ihrer Eltern oft erstaunlich gut überwinden, allerdings dank zahlreicher Opfer der ersten Migrati-

Abbildung 4: Anteil der Arbeitnehmenden mit Tieflöhnen nach Migrationsstatus, Staatsangehörigkeit und Herkunftsregion, 2015



Quelle: Bundesamt für Statistik, eigene Darstellung.

onsgeneration (Fibbi & Efonayi, 2008). So hat sich inzwischen gezeigt, dass die zweite Migrationsgeneration der Nachkriegszeit insbesondere aus südeuropäischen Ländern beruflich und sozial gut aufgestellt ist. Allerdings bleibt Chancengleichheit in Schulen und im Zugang zu Lehrstellen nach wie vor nur bedingt eingelöste Realität, wie verschiedene Studien zeigen, die Inklusion und Diskriminierung von Jugendlichen untersuchen (Fibbi, Piguët & Kaya, 2003; Stamm, 2015 und Duemmler in diesem Band). Ferner hat das duale Zulassungssystem auch zu neuen Ausschlusslinien und rechtlichen Einschränkungen gegenüber der Migration aus Drittstaaten und insbesondere gegenüber Personen aus dem Asylbereich geführt, die heute auf ähnliche Hindernisse stossen, wie sie die italienischen Zugewanderten bis in die 1980er Jahre kannten.

Doch im Gegensatz zu dieser kritischen Stimmungsbilanz stellen die meisten Migrationsfachleute der Schweizer Gesellschaft und ihrer Migrationsbevölkerung das Zeugnis eines erstaunlich guten Integrationspotentials aus (Piguët, 2009). Während der vergangenen 60 Jahre sind rund sechs Millionen Menschen (ohne Saisoniers) zugewandert, viele von ihnen wieder ausgereist, andere geblieben und heute eingebürgert. In einem Kleinstaat, der vom Austausch mit dem regional und global vernetzten Umfeld lebt, liefern sie gemeinsam ein Musterbeispiel eines

relativ prosperierenden Einwanderungslandes. Dass die Schweiz zu einem Zeitpunkt, da die grosse Babyboom-Generation in Rente geht, weiterhin mehr Geburten als Sterbefälle und einen vergleichsweise hohen Anteil an Erwerbspersonen verzeichnet, ist ein demographischer Glücksfall, der grösstenteils auf die (in)direkten Folgen der Zuwanderung zurück zu führen ist (Wanner, 2014). Die Diskussion solcher Zusammenhänge ist eine Vorbedingung für eine sachlich faire Auseinandersetzung mit migrations- und bildungspolitischen Herausforderungen, die nicht bei einer rein kosten- oder defizitorientierten Thematisierung verharret, sondern bisherige und zukünftige Beiträge aller Beteiligten anerkennt und somit auch längerfristige Investitionen und Potentiale ins Blickfeld rückt.

Literatur

- Ambruso, M., Efonayi-Mäder, D. & Ruedin, D. (2017). *Accès aux prestations municipales de proximité : collectivités migrantes dans les quartiers de la Ville de Genève* (Vol. SFM-Studies 66). Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Argast, R., Arlettaz, S. & Arlettaz, G. (2003). Citoyenneté, nationalité et formation nationale en Suisse 1798–1925. *Etudes et sources*, 29, 129–160.
- Arlettaz, G. & Arlettaz, S. (2004). *La Suisse et les étrangers: immigration et formation nationale (1848–1933)*. Lausanne: Editions Antipodes.
- Bader, D. & Fibbi, R. (Eds.). (2012). *Les enfants de migrants [Ressource électronique] : un véritable potentiel*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Bairoch, P. & Körner, M. H. (1990). *Schweiz in der Weltwirtschaft* (Vol. 5): Librairie Droz.
- Benton, M., McCarthy, H. & Collett, E. (2015). *Into the Mainstream – Rethinking public services for diverse and mobile populations*. MPI Europe.
- BFS (2013). *Lebenslanges Lernen in der Schweiz. Ergebnisse des Mikrozensus Aus-und Weiterbildung 2011*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). Was ist aus ihnen geworden ? Der Integrationsprozess der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 453–480). Zürich: Seismo.
- Bolzmann, C., Vial, M. & Fibbi, R. (2000). Le processus d'insertion et l'identité des adultes d'origine espagnole et italienne en Suisse : une comparaison entre les naturalisés et les non-naturalisés. In P. Centlivres & I. Girod (Eds.), *Les défis migratoires: actes du colloque CLUSE «Les défis migratoires à l'aube du troisième millénaire»* (pp. 402–409). Zurich: Seismo.

- Burckhardt, W. (1913). Die Einbürgerung der Ausländer. *Politisches Jahrbuch der Schweizerischen Eidgenossenschaft*, 27, 1–114.
- Coulon, A. d., Falter, J.-M., Flückiger, Y. & Ramirez, J. (2003). Analyse der Lohnunterschiede zwischen der schweizerischen und der ausländischen Bevölkerung. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 375–301). Zürich: Seismo.
- D'Amato, G. (2008a). Erwünscht, aber nicht immer Willkommen: die Geschichte der Einwanderungspolitik. In D. Müller-Jentsch (Hrsg.), *Die neue Zuwanderung: Die Schweiz zwischen Brain-Gain und Überfremdungsangst* (S. 27–44). Zürich: Neue Zürcher Zeitung.
- D'Amato, G. (2008b). Historische und soziologische Übersicht über die Migration in der Schweiz. *Schweizerisches Jahrbuch für Entwicklungspolitik*, 27(2), 177–195.
- D'Amato, G. (2001). *Vom Ausländer zum Bürger: der Streit um die politische Integration von Einwanderern in Deutschland, Frankreich und der Schweiz*. Münster: Lit.
- D'Amato, G. & Fibbi, R. (2006). Bürgerschaftspolitik statt Neopatriotismus: zur Debatte über Integration. *Widerspruch*, 51, 75–83.
- D'Amato, G., Mahnig, H. & Brunner, R. (1998). Alle Schweizer sind gleicher: Ein Redaktionsgespräch über Integration und ihre Leitbilder. *Moma*, 9, 5–9.
- Efionayi-Mäder, D. (2006). «L'immigration choisie»: nouvelle tendance politique en Europe. *Terra cognita*, 9, 44–47.
- Efionayi-Mäder, D. (2003). Asylpolitik der Schweiz 1950–2000. *Asyl*, 2, 3–9.
- Efionayi-Mäder, D., Chimient, M., Dahinden, J. & Piguët, E. (2001). *Asyldestination Europa: eine Geographie der Asylbewegungen*. Zürich: Seismo.
- Falcon, J. (2012). Temporal trends in intergenerational social mobility in Switzerland: a cohort study of men and women born between 1912 and 1974. *Swiss journal of sociology*, 38(2), 153–175.
- Fibbi, R. (1995). Les jeunes étrangers et la formation professionnelle. In E. Poglia, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: être migrant II* (pp. 283–302). Bern: P. Lang.
- Fibbi, R. & Efionayi, D. (2008). Erziehungsfragen in Migrationsfamilien. In D. Efionayi-Mäder, C. Ermert Kaufmann, Fibbi, R., J. Krummenacher, A. Lanfranchi, U. Moser et al. (Hrsg.), *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 48–67). Bern: Eidgenössische Koordinationsmission für Familienfragen (EKFF).
- Fibbi, R., Piguët, E. & Kaya, B. I. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Bern: Direction du programme PNR43.

- Flückiger, Y. (2005). Le changement du contexte économique international et les transformations du marché du travail. In H. Mahnig (Ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 377–404). Zurich: Seismo.
- Gretler, A., Gurny, R., Perret-Clermont, A.-N. & Poglia, E. (1987). *Fremde Heimat: soziokulturelle und sprachliche Probleme von Fremdarbeiterkindern*. Cousset: Delval.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1976). Gastarbeiterwanderungen und soziale Spannungen. In H. Reimann & H. Reimann (Hrsg.), *Gastarbeiter* (S. 43–62). München: W. Goldmann.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems: Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: F. Enke.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1972). Determinanten des Widerstandes gegen Integration und Mobilität von Fremdarbeitern: Eine Analyse am Beispiel der Schweiz. In *Die Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland: Ursachen und Auswirkungen ihrer Mobilität und deren Bedeutung für die Bevölkerungsvorgänge* (S. 151–166). Deutsche Gesellschaft für Bevölkerungswissenschaften.
- Imhof, K. (2013). Asyl und Migration: Die Rolle der Medien in der Schweiz. *Asyl*, Sondernummer Asylsymposium.
- Iseni, B., Ruedin, D., Bader, D. & Efinoyi-Mäder, D. (2014). *Die Bevölkerung von Bosnien und Herzegovina in der Schweiz*. Bern: Federal Office for Migration (FOM); Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC).
- Koller, G. (2017). *Fluchtort Schweiz – Schweizerische Flüchtlingspolitik (1933–1945) und ihre Nachgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kristensen, E., Rausa, F. & Heiniger, M. (2017a). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Kristensen, E., Rausa, F. & Heiniger, M. (2017b). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuenburg: BFS.
- Kury, P. (2003). *Über Fremde reden: Überfremdungsdiskurs und Ausgrenzung in der Schweiz 1900–1945*. Zürich: Chronos.
- Longchamp, C., Golder, L., Mousson, M., Kocher, J. P., Müller, H., Rochat, P. et al. (2016). *Credit Suisse Sorgenbarometer 2016 – Schlussbericht 40*. Bern: gfs.bern.
- Mächler, S. (11. August 2017). Als die Behörden die Grenze schlossen, wussten sie, was das für die abgewiesenen Juden hiess. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Mahnig, H. (2005). La politique migratoire du milieu des années 1980 jusqu'à 1998. In H. Mahnig (Ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 160–185). Zurich: Seismo.

- Mahnig, H. (1996). *Konturen eines Kompromisses ? Die migrationspolitischen Positionen schweizerischer Parteien und Verbände im Wandel*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations.
- Mahnig, H. & Piguët, E. (2003). Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998 : Entwicklung und Auswirkungen. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), «*Migration und die Schweiz : Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»*» (S. 65–108). Zürich: Seismo.
- Moret, J., Efonayi-Mäder, D. & Stants, F. (2007). *Die srilankische Diaspora in der Schweiz*. Bern: ODM.
- Niederberger, J.M. (2004). *Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren: die Entwicklung einer schweizerischen Integrationspolitik*. Zürich: Seismo.
- OFIAMT (1964). *Le problème de la main-d'œuvre étrangère: rapport de la Commission chargée de l'étude du problème de la main-d'œuvre étrangère*. Berne: Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2010). Kompetenzen oder «Capabilities» als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 163–183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parini, L. & Gianni, M. (2005). Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours. In H. Mahnig (Ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 189–252). Zurich: Seismo.
- Piguët, E. (2009). *L'immigration en Suisse: soixante ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Piguët, E. (2006). *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen*. Bern: Haupt.
- Piñeiro, E. (2015). *Integration und Abwehr: Genealogie der schweizerischen Ausländerintegration*. Zürich: Seismo.
- Priester, K. (2003). *Rassismus: eine Sozialgeschichte*. Leipzig: Reclam.
- Schmidt, M. G. (1992). Politische und soziale Grundlagen der Vollbeschäftigung in der Schweiz. In H. Abromeit & W. W. Pommerehne (Hrsg.), *Staats-tätigkeit in der Schweiz* (S. 249–262). Bern: Haupt.
- Sille, I. (2017). Die Konstruktion der vorläufigen Aufnahme im politischen Prozess: Zwischen moralischer Argumentation und humanitärem Anspruch. *Asyl*, 2, 3–10.
- Spadarotto, C., Bieberschulte, M., Walker, K., Morlok, M. & Oswald, A. (2014). *Erwerbsbeteiligung von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Basel, Zürich: BSS, KEK.
- Stamm, M. (2015). *Arbeiterkinder an die Hochschulen! – Hintergründe ihrer Aufstiegsangst*. Fribourg: Swiss Education.

- Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten: Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*: Waxmann Verlag.
- Tanner, J. (2015). *Geschichte der Schweiz im 20. Jahrhundert*. München: C.H. Beck.
- Wanner, P. (2014). *Une Suisse à 10 millions d'habitants*. Lausanne: PPUR.
- Wichmann, N. & D'Amato, G. (2010). *Migration und Integration in Basel-Stadt: Ein «Pionierkanton» unter der Lupe*. Neuchâtel: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM).
- Wicker, H.-R. (2009). Die neue schweizerische Integrationspolitik. In E. Piñeiro, I. Bopp & G. Kreis (Hrsg.), *Fördern und fordern im Fokus: Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses* (S. 23–47). Zürich: Seismo.
- Wicker, H.-R. (1998). Zu Rasse, Kultur, Nation und ethnischer Identität oder zur Frage: Wer gehört dazu und wer nicht? In S. Prodolliet (Hrsg.), *Blickwechsel: Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (S. 21–36). Luzern: Caritas-Verlag.

Herausforderungen

«Sprache», Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung

Mi-Cha Flubacher

1 Einleitung

Es vergeht kaum ein Tag, ohne dass in den Medien das Thema der Migration oder Integration aufgegriffen würde. Während momentan medial tendenziell die Berichterstattung über Geflüchtete im Vordergrund steht, geht die gesellschaftliche und politische Verhandlung über Migrationsregulierungen oder Familiennachzug einerseits, Integrationsgesetze und -vereinbarungen andererseits in die nächste Runde. Das Thema ist so allgegenwärtig, dass es aus dem Alltag kaum mehr wegzudenken wäre. Übersichten wie im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache¹ illustrieren allerdings das Aufkommen von «Integration» als Konzept erst ab den 1980er Jahren. Besonders um und ab den 2000er Jahren vermehren sich die Nennungen von verwandten Begriffen wie «sprachliche Integration», «Integrationskurs», «Integrationsbeauftragte» oder «Integrationsdebatte», was auf eine erhöhte (gesellschafts-) politische Salienz schliessen lässt. Tatsächlich wurde in der Schweiz die Integrationspolitik erst ab den späten 1990er Jahren vom nationalen Parlament für die Erlassung entsprechender Gesetzesartikel zur Reglementierung von Integration und damit zusammenhängenden Programmen aufgegriffen, während vereinzelte Städte respektive urbane Zentren schon früher mit «Integrationsleitbildern» auf sich aufmerksam machten, die bereits seit Generationen mit migrationsbedingten gesellschaftspolitischen Fragen herausgefordert waren. So war beispielsweise Basel im Einfordern einer eigenen Gesetzgebung für die Integrationspolitik federführend oder aber in der praktischen Umsetzung des aktivierenden «Fördern und

1 <https://www.dwds.de/r/plot?q=Integration>.

Fordern»-Ansatzes (Flubacher, 2014; Kessler, 2001, 2005; Piñeiro, Bopp & Kreis, 2009; Suter Reich, 2013; Wichmann & D'Amato, 2010).

Ziemlich zeitgleich wurde schweizweit die Bedeutung der Kompetenzen in der lokalen Amtssprache (wobei der Fokus auch in offiziell mehrsprachigen Kantonen gemäss Territorialitätsprinzip meist auf einer Sprache liegt) im Sinne einer Voraussetzung zur Integration der ausländischen Bevölkerung diskursiv etabliert. Auch auf einer legalen Ebene wurde die Verquickung von Sprache mit Integration manifest, im Prozess dessen die Sprache nicht mehr nur zur Voraussetzung (der vielbeschworene «Schlüssel»), sondern vielmehr zum Indikator von Integration mutierte (Flubacher, 2014; für Österreich siehe Plutzar, 2010, 2013) – gemäss der aktivierenden Implikation, dass Bemühungen für den Spracherwerb eigentliche Integrationsbereitschaft indexieren. Als Resultat dieser Entwicklungen werden auch ausserhalb der Schweiz in unterschiedlichen europäischen Ländern die einzelnen Stationen der Einwanderung respektive Niederlassung vom Erreichen bestimmter sprachlicher Niveaus gemäss Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) abhängig gemacht (siehe z. B. Pochon-Berger & Lenz, 2014; Wodak, 2012; das wohl bekannteste Beispiel ist der A1-Nachweis für Familiennachzug nach Deutschland, Österreich, Niederlanden usw.). Für Aufenthalt, Niederlassung oder aber Zugang zu bestimmten Berufsfeldern unterscheiden sich von Land zu Land sowohl das geforderte GER-Niveau wie auch die Anzahl Stunden, die zur Erlangung eines Niveaus berechnet werden. Diese Varianz in den Bestimmungen und Einschätzungen lässt den Verdacht der Willkür aufkommen. Ausserdem untermauert dies die Vermutung, dass mittels scheinbar objektiver und unverfänglicher Sprachtests eigentliche Migrationspolitik betrieben wird, welche sich wiederum durch diese Sprachtests vom potentiellen Vorwurf diskriminierender Einwanderungsvorgaben zu distanzieren versucht (Yeung & Flubacher, 2016).

Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags, die Rolle der Sprache in diesem Kontext aus einer kritischen soziolinguistischen Perspektive näher zu beleuchten. Dies bedeutet, dass als erstes der Frage nachgegangen wird, welche Bedeutung der Sprache in der Gesellschaft ganz allgemein zukommt respektive überhaupt zukommen kann und inwiefern damit zusammenhängende Sprachideologien soziale Hierarchien und Ungleichheiten reproduzieren. In einem zweiten Schritt steht der Versuch an, diese allgemeine Frage im Kontext der Migration und insbesondere in Zusammenhang mit «Arbeit» zu thematisieren. Kurzum, die Beantwortung folgender

Fragestellung wird angestrebt: Wie wird in der Soziolinguistik und verwandten Fachgebieten der gesellschaftlich kolportierte Zusammenhang zwischen Sprache und Integration behandelt, besonders unter Berücksichtigung von beruflicher Integration? Welche Lehren kann man aus diesen Beiträgen ziehen respektive welche Bedürfnisse kommen bei einem solchen Überblick zu Tage?

2 «Sprache» aus soziolinguistischer Sicht

In seinen mittlerweile berühmten Studien untersuchte Labov (1963, 1972a, 2006 [1966]) die sprachliche Varietät in Städten und ländlichen Gegenden oder aber von bestimmten Bevölkerungsgruppen der USA. Während sich die traditionelle Dialektologie und Varietätenlinguistik vor allem für die unterschiedlichen sprachlichen Realisierungen von Sprecherinnen und Sprechern aus unterschiedlichen Gegenden und sozialen Schichten interessierten, befasste sich Labov mit den sozialen Ursachen, die zu solchen sprachlichen Ausprägungen und Veränderungen führten. Er bettete die sprachlichen Praktiken in die sozialen Bedingungen ein, in denen sich Sprecherinnen und Sprecher wiederfinden und zeigte auf, dass sprachlicher Wandel ein Indiz der Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen darstellt. Diese explizite ontologische Verknüpfung von Sprache und sprachlichen Praktiken mit sozialen Bedingungen begründete im eigentlichen Sinne die Soziolinguistik. Sprache ist in diesem Verständnis kein abstraktes System, sondern wird durch die soziale Umgebung geprägt oder aber prägt eine soziale Interaktion mit, da Sprache immer auch ein Merkmal respektive Index der sozialen Zugehörigkeit (ob Schicht oder Klasse, Geschlecht, Alter, Herkunft oder «Rasse» – ein v. a. in den USA relevantes Element) ist. Entgegen dem öffentlichen Diskurs der damaligen Zeit erlag Labov nicht einem defizitär gelagerten Urteil dieser Variationen, sondern argumentierte für die Anerkennung sprachinhärenter Konsistenzen, so z. B. von der in den USA als *African American Vernacular English* (AAVE) bezeichneten Varietät, die der schwarz-amerikanischen Bevölkerung zugeschrieben wurde (Labov, 1972b): AAVE zeichne sich beispielsweise durch eine eigene Syntax und Aussprache aus, die nicht der «Norm» entspreche (wie alle Lekte), weshalb Sprecherinnen und Sprecher von AAVE durch die weisse angelsächsische Mehrheitsgesellschaft oftmals als weniger intelligent oder fähig eingeschätzt wurde, insbesondere in der Schule.

Obwohl Labov also die sozialen und materiellen Bedingungen sowie die Konsequenzen von sprachlichen Variationen in Betracht

gezogen hat, lag sein Fokus noch vor allem auf den soziolinguistischen Variationen und ihre quantitativen und qualitativen Realisierungen. Hymes (1974) pochte jedoch darauf, dass das eigentliche Ziel dieser neuen Disziplin, d. h. der Soziolinguistik, das Verstehen und Analysieren von sozialer Ungleichheit sei (siehe auch Del Percio, Flubacher & Duchêne, 2016). In diesem kritischen Verständnis ist der sozialen Dimension von Sprache(n), sprachlichen Varietäten und Praktiken eine stärkere Bedeutung zuteil geworden. Dies bedeutet, dass zum einen die Verbindung von sprachlichem Repertoire und sozialer Zugehörigkeit zum Thema wurde, zum anderen die Widerspiegelung von sozialen Zusammenhängen in der Sprache (z. B. diskriminierender Sprachgebrauch). Von dieser Grundprämisse ausgehend beschäftigt sich die *kritische Soziolinguistik* explizit mit Fragen der sozialen Ungleichheit und analysiert Diskurse, Strukturen und Prozesse, in welchen Sprache (hier als Sammelkonzept zu verstehen, welches Sprachen und Varietäten, aber auch Sprachkompetenzen beinhaltet) zum «Stellvertreter» wird, anhand dessen andere (ggf. heiklere) soziale oder politische Fragen und Probleme reguliert werden – wo also Sprache zum eigentlichen Ort der Reproduktion von sozialer Ungleichheit wird. So wird, insbesondere auf Bourdieus Idee des Sprachenmarkts (1977) zurückgreifend, vermehrt das Augenmerk darauf gelegt, dass in einem bestimmten Markt nicht alle Sprachen respektive Varietäten über dasselbe Prestige verfügen. In einem weiteren Schritt wird somit die Diskriminierung von Sprecherinnen und Sprechern bestimmter Sprachen oder Varietäten erklärbar, da mit ebendiesen Varietäten oder Sprachen ein Stigma oder aber eine geringere soziale Stellung assoziiert werden (Irvine & Gal, 2000). Es geht also nicht mehr nur darum, sprachliche Besonderheiten zu beschreiben, die einen Hinweis auf Geschlecht, Ursprung (regional, sprachlich oder ethnisch) oder Klasse liefern, sondern vielmehr die Verknüpfung und Instrumentalisierung von Sprache als Selektionskriterium zu verstehen, welche wiederum ungleiche soziale Strukturen zementiert.

Die in der Einleitung erwähnte migrationspolitische Verschärfung mittels Sprachanforderungen ist das wohl offensichtlichste Beispiel von Diskriminierung. Oftmals sind solche Mechanismen jedoch subtiler und mit anderen Formen der Diskriminierungen verbunden, die heutzutage nicht mehr «salonfähig» sind respektive nicht mehr offen ausgesprochen werden. So beobachten Forscherinnen und Forscher andauernde Prozesse der Diskriminierung, die sich einerseits in der Einschätzung von Varietäten und andererseits im Sprachgebrauch selber manifestieren. Bereits Lippi-Green (1997) arbeitete in den USA heraus, inwiefern die

gesellschaftliche und institutionelle Diskriminierung von bestimmten Akzenten² die fortwährende schlechtere soziale und wirtschaftliche Stellung von Sprecherinnen und Sprechern solcher Akzente und somit die ungleichen Macht- und Gesellschaftsstrukturen stützt und reproduziert. Hill (2008) ihrerseits beschreibt die Normativität die dem Englisch der vermögenden weissen US-Amerikanerinnen und US-Amerikaner inhärent ist, nebst der die Sprecherinnen und Sprecher anderer Sprachen defizitär behandelt werden (siehe auch Silverstein, 1996). Während in den USA «Schwarze» und andere «Nicht-Weisse» früher ganz klar aufgrund ihrer Hautfarbe diskriminiert wurden und dies aufgrund des veränderten gesellschaftspolitischen Klimas (ggf. auch wegen entsprechender Anti-Rassismus-Gesetzgebung) in dem Ausmass nicht mehr möglich ist, bedient man sich stattdessen sprachbezogenen Argumenten, welche den «Akzent» oder aber eben eine sprachliche Varietät delegitimieren. Es kommt also zu einer rassistisch (aber auch: klassistisch) motivierten sprachlichen Diskriminierung, allerdings nicht immer bewusst erfolgen muss: In einem Experiment an einer US-amerikanischen Hochschule wiesen die Probandinnen und Probanden den Sprecherinnen und Sprechern anderer Hautfarbe einen Akzent zu, obwohl auch sie Englisch als Erstsprache hatten (Lippi-Green, 1997, S. 126–129). Auch wenn solche Formen der Diskriminierung teilweise unbewusst erfolgen – wie auch bei der Sprachenwahl im Umgang mit «Nicht-Weissen» (siehe Kubota, 2014) – sind sie gleichwohl das Resultat von hartnäckigen und weitverbreiteten Ideologien der Zugehörigkeit zu einer scheinbar homogenen und einsprachigen Nation (siehe auch Günther & König, 2012; Yue, 2000).

Solche Arbeiten weisen darauf hin, dass die Sprache ideologisch über eine wichtige sozialstrukturierende Funktion verfügt, welche für die Betroffenen durchaus materielle Konsequenzen nach sich ziehen kann, beispielsweise im Schulwesen (Martin Rojo, 2010), in der Berufsbildung (Daase, 2012; Efing, 2010; Grundmann, 2007), bei Vorstellungsgesprächen (Allan, 2013, 2016; Kirilova, 2013; Roberts, 2013), Gerichtsverfahren (Eades, 1996; Hoffman, 2015) oder bei Interviews im Asylverfahren (Ammer et al., 2013; Maryns, 2002; Plutzar, 2009; Walthert, 2016). In diesen Momenten üben insbesondere Sprachideologien von einer einheitlichen und «reinen» Standardsprache einen Einfluss aus, indem sie Einschätzungen zu Sprachkompetenzen mit Einschätzungen zu fachlichen Kompetenzen oder charakterlichen Eigenschaften überlagern

2 Eigentlich redet niemand ohne einen «Akzent», doch wird die von der herrschenden Klasse gesprochene Varietät als Norm verstanden, die unmarkiert bleibt.

(Irvine & Gal, 2000) – dass dies gerade für fremdsprachige Zugewanderte (Migrantinnen und Migranten) frappante Auswirkungen haben kann, liegt auf der Hand. Zudem überwiegt selbst in einer sich als mehrsprachig verstehenden Gesellschaft wie der Schweiz im integrationspolitischen Zusammenhang die einsprachige Ideologie, der so genannte «monolinguale Habitus» (Gogolin, 1994). Die Soziolinguistik, Angewandte Linguistik oder aber DaF/DaZ (Deutsch als Fremd-/Zweitsprache) befassen sich denn auch ausgiebig und kritisch mit Fragen, die im Spannungsfeld von mehrsprachiger Realität in Schulen und einsprachiger institutioneller Handhabung auftauchen. Solche reichen von praktischen Fragen zur Umsetzung von wertschätzender Integration der mehrsprachigen Repertoires der Kinder und Jugendlichen in den Unterrichtsalltag bis hin zu systemkritischen Analysen von defizitorientierter struktureller Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als die lokale Amtssprache (Busch, 2013; de Cillia, 2011; Dirim & Mecheril, 2016; Gogolin, 1994). So gibt es Bestrebungen für den Einsatz neuer Formen der Pädagogik, welche die kulturalisierenden Tendenzen der interkulturellen Pädagogik zu überwinden versuchen (zur «kritischen Pädagogik der Vielfalt» siehe Hofstetter & Duchêne, 2010 oder zur «Migrationspädagogik» siehe Mecheril, 2016; Mecheril et al., 2010).

Während es angestrebt wird, in den heutigen von Migration geprägten Schulen und Schulklassen eine den mehrsprachigen Repertoires der Kinder und Jugendlichen angemessene allgemeine sprachliche Förderung zu gewährleisten, so ist vor einer alleinigen und ausschliesslichen Fokussierung auf die Sprache Vorsicht geboten. Berthele (2016, S. 1) spricht, in ebendiese Richtung argumentierend, von einer veritablen «Linguistisierung», welche die Sprachkompetenzen in den Fokus der Diskussionen rückt und zugleich die «den Ungleichheiten zugrundeliegenden soziologischen Zusammenhänge» ausblendet (siehe auch Terkessidis, 2010, der für eine grundlegende Umgestaltung der Schule plädiert). Im Sinne einer Kritik an der Linguistisierung wird der postulierte Zusammenhang von Sprachkompetenzen mit Integration auch ausserhalb des Schulkontexts durch die Soziolinguistik kritisch hinterfragt, ob als «Objekt» von Diskursanalysen (z. B. Flubacher, 2014, 2016; Lehner, 2017; Rheindorf, 2017) oder mittels Ethnographien (z. B. Yeung, 2016), wobei zum einen jeweils die Gesetzgebung im Zentrum steht sowie, zum anderen, öffentliche und mediale Diskurse zu Integration und Sprache. Wie bereits erwähnt wird Sprache dabei zum «Schlüssel» zur Integration hochstilisiert. Wie die Soziolinguistik mit diesen Vorstellungen in Bezug auf Arbeit umgeht, soll im nächsten Abschnitt umrissen werden.

3 Sprache im Kontext von Arbeit und Arbeitslosigkeit

Sprache wird also auch in Bezug auf Arbeit, beruflichen Einstieg und Erfolg als «Schlüssel» gehandelt. Was steckt tatsächlich dahinter? Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass Sprachkompetenzen in der heutigen spätkapitalistischen Ära als unabdingbar gelten. Für Dienstleistungen jeglicher Art (Information, Beratung oder Kundendienst, z. B. mittels Callcenter), Internationalisierungsbestrebungen (z. B. Erschließung neuer, anderssprachiger Märkte) und Firmenkommunikation (interne sowie externe) sind mehrsprachige Kompetenzen notwendig geworden, wodurch «Spracharbeit» (Duchêne, 2009a&b: *parole d'œuvre*; Heller, 2003: *language worker*) geleistet werden muss. Sprache wird so zu einer eigenen wirtschaftlichen Ressource, die von Firmen und Institutionen eingekauft und entsprechend eingesetzt werden kann. Übersetzungen, Telefonate, Kundengespräche u. ä. werden durch diese Bedürfnisse rationalisiert und quantifiziert, traditioneller Fabrikarbeit gleich. Doch während früher in Fabriken zwecks sozialer Kontrolle oftmals Sprachverbot herrschte, ist die Sprachproduktion nun zur eigentlichen Arbeit geworden (Boutet, 2008). Um die Produktivität wie in der automatisierten Fabrikarbeit auf einem konstant hohen Niveau zu halten, wird diese «Spracharbeit» in hohem Masse reguliert. Dies bedeutet, dass beispielsweise so genannte «Agentinnen» und «Agenten» in Callcentern nicht nur einem klar definierten Skript zu folgen haben, sondern in ihren Interaktionen getaktet und kontrolliert werden (Cameron, 2000; Duchêne, 2009a&b; Duchêne & Flubacher, 2015).

Zum anderen muss festgehalten werden, dass genau diese mehrsprachige Arbeit nicht immer entsprechend entlohnt, sondern als die eigentliche Voraussetzung für einen Job gehandelt wird (Flubacher & Duchêne, 2012) – Sprachkompetenzen werden so zum «Skillset» einer Person, unabdingbar mit ihr verbunden, quasi als Teil des Kapitals das diese Person am Arbeitsmarkt anzubieten hat (Urciuoli, 2008). Kritische Soziolinguisten wie Duchêne (2011) sprechen aus diesem Grund von einer Banalisierung von Sprachkompetenzen, da ihnen oftmals erhebliche persönliche Investitionen vorangehen, die dann aber nicht finanziell kompensiert werden. Diese «Warnrufe» sollten vor dem Hintergrund verstanden werden, dass in früheren soziolinguistischen Studien mehrsprachige Arbeitsprozesse und/oder Arbeitsverhandlungen eher unkritisch betrachtet wurden. Dies hängt mit der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung der Soziolinguistik zusammen: Anfangs lag der Fokus eher auf Familien, Schulen oder anderen Institutionen (Ämter, Spitäler,

Gerichte, usw.), wohingegen die «Arbeit» als Forschungsterrain erst später erschlossen wurde. Ausserdem war das sprachwissenschaftliche Interesse lange einsprachig geprägt, was sich erst in den 1990er Jahren zu Gunsten einer Erforschung von mehrsprachigen Phänomenen in der Arbeitswelt änderte (siehe Coray & Duchêne, 2017 für eine eigene Literaturübersicht zum Thema «Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt»). Wenn man sich die ersten solcher Studien vor Augen führt, könnte man direkt von einer Faszination, ja Zelebration von Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz sprechen, im Zuge dessen strukturelle Machtgefälle unterbelichtet blieben. Dennoch waren diese Studien wichtig, da sie von der gesellschaftlich dominanten Vorstellung abwichen, dass Mehrsprachigkeit etwas Negatives, Chaotisches und der Produktivität abträglich sei. Diese positive – und diskursiv relevante – Umdeutung von Mehrsprachigkeit darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass «Mehrsprachigkeit» nicht gleich «Mehrsprachigkeit» ist. Das heisst: während einige Personen ihre mehrsprachigen Kompetenzen einbringen können (ob für extra Entlohnung sei dahingestellt), kommen diese bei anderen überhaupt nicht zum Tragen (Lehner, 2017). Diese Variabilität des ökonomischen Werts von Sprachen (siehe auch für Sprachökonomie Grin, 2014; Gazzola & Wickström, 2016) und des eigentlichen Konvertabilitätspotentials von erfolgten Sprachinvestitionen (Duchêne, 2016; Flubacher, Coray & Duchêne, 2016; Flubacher, Duchêne & Coray, 2018) ist lokalisierten Sprachhierarchien (Bourdieu, 1977) inhärent. Nicht alle Formen von Mehrsprachigkeiten (d. h. auch: nicht alle Sprachen) sind somit gleich viel «wert» – in der Schweiz rangieren die Amtssprachen weit oben (Italienisch allerdings auf abgeschlagenem Platz, laut Grin & Sfreddo, 1998) sowie Englisch als prestigereiche Sprache der Globalisierung.

Was nun also besonders für Zugewanderte mit geringen (oder hierzulande nicht anerkannten) beruflichen Qualifikationen erschwerend hinzukommt ist folgendes: Während auf der einen Seite ein konstanter (diskursiver aber auch politischer respektive gesetzlicher) Druck ausgeübt wird, dass sie die lokale Sprache erlernen, brauchen sie für respektive während der tatsächlichen Ausübung ihrer Arbeit oftmals kaum Kenntnisse in der entsprechenden Amtssprache. Denn obwohl in der heutigen tertiarisierten Gesellschaft Sprache zur Ressource geworden ist, gibt es nach wie vor einen hohen Bedarf an un- oder geringqualifizierten Arbeitskräften für die Produktion in Bau, Industrie oder Agrarwirtschaft (Chang, 2010, S. 88–101; Harvey, 2003; Holtgrewe, Kirov & Ramioul, 2015). Teilweise werden in diesem Segment gar bewusst Arbeitsteams nach Herkunftssprachen gebildet, weil eine sprachlich homogene

Zusammensetzung den Arbeitsprozess zu optimieren verspricht oder aber die Rekrutierung über informelle Netzwerke einfacher ausfällt, die sich entlang nationaler oder sprachlicher Zugehörigkeiten orientieren (Flubacher, Duchêne & Coray, 2018; Kraft, 2016). In solchen Konstellationen wird häufig auf individuelle «Sprachmittler» gesetzt, welche die Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Team sicherstellen (*language broker*, siehe Kraft, 2016) – allerdings auch hier nur selten gegen entsprechende finanzielle Entschädigung (siehe Duchêne, 2009a zu ad-hoc Übersetzungsdiensten durch Angestellte die weder dafür vorgesehen noch bezahlt werden). Es ergibt sich hier also ein weiteres Spannungsfeld: Zwar finden solche (mehrsprachige) Personen mittels entlang ethnischer, sprachlicher oder nationaler Linien verlaufenden sozialen Netzwerken oft relativ schnell (wieder) einen Job, andererseits bleiben sie so in tendenziell prekären Arbeitsverhältnissen verharren, d. h. meistens mit temporären Arbeitsverträgen, geringer Bezahlung und schlechten Arbeitsbedingungen.

Gerade im Fall von Arbeitslosigkeit machen Fremdsprachige ähnlich ambivalente Erfahrungen: zum Spracherwerb angehalten, werden ihre Kompetenzen allerdings nur bis zu einem bestimmten Niveau gefördert. Durch die Arbeitslosenversicherung werden im Normalfall Sprachkurse bis höchstens B1 verordnet (es sei denn, es werden durch einen zukünftigen Arbeitsgeber spezifische Auflagen bezüglich Sprachkompetenzen vorgelegt), obwohl B2 in vielen Fällen als das für qualifizierte Stellen auf dem Arbeitsmarkt liminale Niveau betrachtet wird. Gerade also weil immer mehr Sprachkompetenzen eingefordert werden, geht nachhaltige soziale Mobilität, idealerweise mit besseren Anstellungsbedingungen und höherer Entlohnung verknüpft, mit fortgeschrittenen Sprachkompetenzen einher und wird somit für viele zu einem unerreichbaren persönlichen Projekt (siehe Flubacher, Duchêne & Coray, 2018 für eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung). Die gesellschaftliche Investition in die Weiter- und Ausbildung von (arbeitslosen) Zugewanderten (oder auch arbeitslosen Schweizerinnen und Schweizer) widerspiegelt in diesem Sinne die Einschätzung vom potentiellen wirtschaftlichen Wert dieser Personen (Flubacher, Duchêne & Coray, 2018; Lessenich, 2008).³ Aber auch wenn Sprachkompetenzen für die Ausübung einer Tätigkeit nicht notwendig

3 Dass Zugewanderte mit (sehr) hohen beruflichen Qualifikationen eine wertschätzendere Behandlung widerfahren, ist allgemein bekannt – dass von solchen Zugewanderten im Normalfall von «Expats» geredet wird, auch (siehe auch Yeung, 2016 für eine weiterführende Besprechung).

sind oder es für die spezifische Tätigkeit keine fixe GER-Zuschreibung gibt, existieren sprachliche Barrieren. Dies z. B. für die Anerkennung eines ausländischen Diploms, das häufig an ein bestimmtes GER-Niveau geknüpft ist oder aber bereits beim Bewerbungsprozess, welcher auf bestimmten Prämissen aufbaut. Das heißt, das adäquate Verstehen einer Annonce ist überhaupt Voraussetzung für einen erfolgreichen Bewerbungsprozess wie auch das korrekte Verfassen einer Bewerbung und, nicht zuletzt, das erfolgreiche Bestehen eines Vorstellungsgesprächs.

Der Zusammenhang von Sprachkompetenzen und Arbeit respektive das Finden einer Arbeit beinhaltet folglich zahlreiche Facetten, die durch unterschiedliche, oftmals Fremdsprachigen zum Nachteil reichende Sprachideologien und -praktiken gerahmt werden (z. B. wenn Sprachkompetenz mit Fachkompetenz gleichgesetzt wird). Gleichsam steht nicht immer die «Sprache» im Vordergrund, sondern wird vielmehr zum Stellvertreter für gesellschaftspolitische Selektions- und Kategorisierungsmechanismen (siehe auch Allan, 2016; Del Percio, Flubacher & Duchêne, 2016; Roberts, 2013; Yeung & Flubacher, 2016). So könnte bezüglich der Festlegung des GER-Niveaus für die Zulassung zu bestimmten Berufsfeldern auch argumentiert werden, dass es sich hierbei um eigentliche protektionistische Massnahmen handelt: es werden (sprachliche) Barrieren zum Schutz der lokalen Bevölkerung errichtet (siehe auch Baba & Dahl-Jørgensen, 2013), wie gerade beim aufwändigen und langwierigen Anerkennungsprozess ausländischer Diplome ersichtlich wird (Bachmann, 2016; Bichl, 2016; Thum et al., 2015). Diese Mechanismen der Selektion und Kategorisierung treten vor allem angesichts der Asylpolitik in Erscheinung respektive in den selektiven politischen Bestrebungen, Geflüchtete umgehend in den Arbeitsmarkt zu integrieren. So werden insbesondere diejenigen Geflüchtete gefördert, deren berufliche Qualifikationen momentan auf dem Arbeitsmarkt fehlen oder aber deren Aussichten auf einen positiven Bescheid hoch sind (dies wären Geflüchtete aus bestimmten Ländern, momentan v. a. aus Syrien, Eritrea, Irak, Iran oder Somalia) – gleichzeitig gibt es Bestrebungen, Geflüchtete so schnell wie möglich in den Arbeitsmarkt zu integrieren, falls nötig auch in schlecht bezahlten Anstellungsverhältnissen (für einen punktuellen Einblick in Programme von deutschsprachigen Ländern: Flubacher & de Cillia, 2017). Solche Bestrebungen werfen die Frage auf, ob sich Arbeitsmarktintegration auf den Spracherwerb und die soziale Integration positiv auswirkt.

4 Spracherwerb für und durch Arbeit?

Aufgrund der Einsicht, dass Sprachunterricht nicht dekontextualisiert gestaltet werden, sondern sich am privaten und beruflichen Alltag von Sprachschülerinnen und -schüler orientieren sollte, bestehen seit einigen Jahren entsprechende didaktischen Methoden und Ansätze. In der Schweiz beispielsweise gab das Staatssekretariat für Migration (SEM; damaliges Bundesamt für Migration, BFM) die Entwicklung eines neuen Rahmencurriculums in Auftrag (Lenz, Andrey & Lindt-Bangerter, 2009), welches die Grundlage des als «fide | Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen»⁴ bekannten Lernkonzepts darstellt und sich an den von fremdsprachigen Lernenden formulierten Bedürfnissen in der Schweiz orientiert (an Szenarien wie Arztbesuche, Elterngespräche, Einkaufen u. ä.). Ähnlich bedürfnisorientierte Ansätze sind Grundlage von anderen Rahmenkonzepten, die sich explizit mit Spracherwerb für den Arbeitsmarkt auseinandersetzen (z. B. Maurer, 2010). Auf Bestreben des SEM werden von den Regionalen Arbeitsvermittlungszentren (kurz: RAV) nun auch vermehrt berufsbezogene Sprachkurse erstellt und verordnet.⁵ Die Hauptzielgruppe solcher Kurse sind Arbeitslose mit geringen Qualifikationen, die über Sprachkompetenzen auf Niveau A1–A2 verfügen und eine Anstellung in der Produktion, im Verkauf, in der Reinigung u. ä. suchen. Es wird branchenübergreifendes Vokabular und allgemeine Kommunikationsformen vermittelt und bewusst auf private Szenarien verzichtet, wie im Rahmen des Forschungsprojektes «Zugang zum Arbeitsmarkt, Arbeitslosigkeit und Sprachkompetenzen» (Wissenschaftliches Kompetenzzentrum für Mehrsprachigkeit, Universität/PH Fribourg, 2013–2014; siehe Duchêne et al., 2015) ermittelt wurde. Bei der punktuellen teilnehmenden Beobachtung einer solchen arbeitsmarktlichen Massnahme entstand der Eindruck, dass vor allem das Verstehen von Anweisungen und Befehlen

4 Mehr Information zu «fide»: <http://www.fide-info.ch/de/>.

5 Siehe u. a. auch das 2016 lancierte Projekt «SESAM» (<https://www.redcross.ch/de/srk-dienstleistungen/pflegehelferinpfegehelfer-srk/pflegehelfer-in-srk-gemeinsames-projekt-srk-und>), welches vom SEM gemeinsam mit dem Roten Kreuz durchgeführt wird, um anerkannten oder vorläufig aufgenommenen Geflüchteten den Zugang zu Pflegeberufen zu erleichtern. Die Voraussetzung ist allerdings das Niveau B1 (Hinweis von Liana Konstantinidou im Rahmen der Arbeitsgruppe SIG AG1.2 «DaZ im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus», IDT 2017 Fribourg: <https://www.idt-2017.ch/index.php/ag-1-2>).

erlernt wurden. Bei diesen Kursen scheint es demnach darum zu gehen, dass die Arbeitslosen bei Wiedereinstieg in den Berufsalltag funktionieren und sich in das den Arbeitsprozess determinierende hierarchische Gefüge einfügen können – und nicht um einen sozialen Aufstieg mittels optimierter Sprachkompetenzen.

Um Arbeitslose mit sehr geringen Sprachkompetenzen oder aber Geflüchtete in den Arbeitsmarkt einzugliedern, gibt es beispielsweise im Kanton Fribourg des Weiteren so genannte Integrationskurse, welche Spracherwerb mit beruflichen Praktika verbinden. Für das oben genannte Forschungsprojekt wurde auch eine solche Massnahme während mehrerer Tage besucht. Dieser Kurs dauerte drei Monate, wovon die ersten beiden Monate als Sprachkurs konzipiert sind und die teilnehmenden Arbeitslosen für das im dritten Monat erfolgende Praktikum vorbereiten (die teilnehmende Beobachtung erfolgte zu unterschiedlichen Momenten der ersten Phase). Auch bei dieser Kursform geht man von der Annahme aus, dass die Sprachvermittlung in Kombination mit beruflicher Erfahrung zielführend ist. Gleichzeitig ist dieser Kurs für Zugewanderte mit geringen Französischkompetenzen und beruflichen Qualifikationen konzipiert – die vermittelten Praktikumsstellen rangieren allesamt im Niedriglohnsektor. Gemäss Aussage des «Coaches», der die teilnehmenden Arbeitslosen auf das Praktikum sprachlich vorbereiten sollte, führen diese Praktika allerdings nur in Ausnahmefällen zu einer festen Anstellung.

Augenfällig war die Reaktion des Coaches bei der Vorstellungsrunde; er fragte jeden einzelnen nach den Berufserfahrungen im Herkunftsland und in der Schweiz und welchen Beruf sie in der Schweiz ausüben wollten, wie sie sich das vorstellten usw. Einige äusserten den Wunsch, in der Schweiz wieder ihrem angestammten Metier tätig zu werden (z. B. als Friseurin), doch entgegnete der Coach jeweils mit Nachdruck, dass dies ohne entsprechende Sprachkenntnisse schwierig werde. Dieses Szenario wiederholte sich ein paar Wochen später, als die Teilnehmerinnen und Teilnehmer drei Wünsche formulieren mussten, die von der Institutionsleitung bei der Suche nach der Praktikumsstelle berücksichtigt würden. In der Besprechung der Wünsche wurde gemeinsam ausgehandelt, was realistische respektive pragmatische Vorstellungen waren oder aber wo weniger Chancen bestünden; so würde ein Teilnehmer aus einem osteuropäischen Land gerne wieder auf seinem angestammten Beruf als Mechaniker arbeiten, wurde aber von Coach und den anderen diesbezüglich richtiggehend entmutigt – als Hilfsarbeiter in einer Landschaftsgärtnerei zu arbeiten, sei hingegen realistischer. Diese

«Rückstufung» von persönlichen Ambitionen erfolgte auch in weiteren Fällen oft von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, was auf der einen Seite die diskursive Reproduktion der sozialen Positionierung zum Ausdruck bringt, zum anderen höchstwahrscheinlich die Erfahrungen widerspiegelt, welche sie aus ihrem Umfeld mitbringen oder aber selber gemacht haben. Diverse Male wurde auf die für besser bezahlten Arbeitsstellen noch fehlenden Sprachkompetenzen hingewiesen, wodurch erkennbar wird, dass die Hoffnung zu bestehen schien, dass es «später» dann vielleicht möglich sei, in eine andere Branche einzusteigen oder aber den ursprünglichen Beruf wiederaufzunehmen – für den Moment (und das anstehende Praktikum) wurden die eigenen Ansprüche jedoch zurückgestuft.

In einem weiteren Schritt stellt sich hier die Frage, ob und wie Spracherwerb durch/während eines solchen Praktikums oder aber während einer Anstellung stattfinden kann und ob somit das neue politische Programm zielführend ist, die Arbeitsmarktintegration durch entsprechende Massnahmen zu «forcieren». In der Soziolinguistik, Angewandten Sprachwissenschaften und verwandten Disziplinen gibt es einige Studien, die dieser Frage nachgehen. Ein Programm für die berufliche Integration von Geflüchteten nach vier Wochen seit ihrer Ankunft in Dänemark beschreibend (Teilzeit-Praktikum ergänzt durch einen Dänischkurs), konstatiert Lønsmann (2017) mittels einer ethnographischen Studie ambivalente Effekte. Besonders die zwiespältige Rolle der Unternehmen gilt es diesbezüglich zu unterstreichen, welche solche Praktikumsstellen ausrichten. Anscheinend wurden diese in den dänischen Medien dafür kritisiert, dass sie Geflüchtete als billige Arbeitskräfte ausnützen (die in diesem Programm angestellten Geflüchteten erhalten keinen Lohn vom Unternehmen, sondern staatliche «Integrationsunterstützung»; dänisch: «integrationsydelse»), ihnen aber keine weiterführende Anstellung anbieten. Des Weiteren argumentiert Lønsmann (2017; siehe auch 2014), dass solche Integrationsprogramme im Endeffekt zur Marginalisierung von ausländischen Arbeitskräften (Geflüchtete oder Zugewanderte) beitragen, indem sie sie ohne Alternative im Niedriglohnssektor positionieren (siehe auch Bachmann, 2016; Flubacher et al., 2017).

Del Percio und Van Hoof (2017) präsentieren ihrerseits eine kritische ethnographische Analyse eines italienischen arbeitsmarktlichen Integrationsprogrammes für arbeitslose Zugewanderte (ausschliesslich Männer), welches diese zur wirtschaftlichen Selbständigkeit im Agrarsektor befähigen sollte. In diesem Programm liegt der Fokus auf der Vermittlung von branchenspezifischen Sprachkompetenzen (weshalb

diese Teilnehmer bereits über gewisse Italienisch-Kompetenzen verfügen mussten, welche im Bewerbungsgespräch «getestet» wurden), aber auch von «kulturellem» Wissen, welches sie im Umgang mit potentiellen italienischen Investoren anwenden sollten. Obwohl keiner der Teilnehmer im Anschluss ein Projekt erfolgreich umsetzen konnte, werteten sie die Teilnahme positiv, da es in ihrem Lebenslauf als Index ihrer Motivation und Integrationswilligkeit herausstechen würde. Del Percio und Van Hoof argumentieren somit, dass die Teilnahme an solchen Kursen auch ein emanzipatorisches Moment beinhaltet. Durch die Aneignung von neoliberalen Praktiken bessern die Zugewanderten ihr Portfolio und, somit, ihren «Brand» auf. Ein ähnliches Programm wurde von Allan (2013, 2016) in Kanada ethnographisch begleitet. Für arbeitslose Zugewanderte konzipiert, sollte es ihnen, über Sprache hinausgehend, typisch kanadische und daher auf dem Arbeitsmarkt (insb. in Vorstellungsgesprächen) erwarteten «soft skills» vermitteln. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Programm mussten laut Allan allerdings die Erfahrung machen, dass bei negativem Verlauf von Vorstellungsgesprächen gerade fehlende «soft skills» als bequeme Ausrede bei Absagen benutzt wurden. Allan schlussfolgert, dass die arbeitsmarktliche und gesellschaftliche Diskriminierung von Zugewanderten unüberwindbar zu bleiben scheint.

Bezüglich Spracherwerbsmöglichkeiten im Fall von Beschäftigung sind die Befunde ähnlich negativ. Strömmer (2016) z. B. erkennt in ihrer ethnographischen Studie des Arbeitsalltags eines Raumpflegers in Finnland kaum Momente der Interaktion. Alleine arbeitend und höchst selten in Kundenkontakt, kann er seine Sprachkenntnisse weder üben noch verbessern, welche für die Bewerbung für einen besser bezahlten Job nötig wären. So sieht sich der Betroffene laut Strömmer in einer eigentlichen beruflichen «Sackgasse», obwohl er den Job ursprünglich nur als Übergangslösung angenommen hatte. In einer Studie zu philippinischen Arbeitskräften in der australischen Fleischverarbeitung von Piller und Lising (2014) gibt es ähnliche Befunde, auch wenn es sich hierbei um Individuen handelt, die nicht alleine arbeiten, sondern in Teams. Die Teams bestehen allerdings nur aus philippinischen Arbeitskräften, sodass die gesamte Kommunikation auf Tagalog bestritten wird. Mittels temporärer Verträge angestellt, würden sie ein höheres Niveau an Sprachkompetenzen benötigen, um sich für längerfristige Arbeitsbewilligungen zu qualifizieren, was durch die sprachliche Gestaltung des Arbeitsalltags aber für die meisten ein unerreichbares Ziel bleibt (siehe auch Baba & Dahl-Jørgensen, 2013 für eine ähnlich kritische Analyse

der migrationspolitischen Verknüpfung von Sprache mit Arbeit und Niederlassung in Norwegen).

All diese Studien weisen auf das Spannungsfeld hin, in dem berufsorientierte Sprachprogramme (oder sprachbezogene Integrationsprogramme) angesiedelt sind. Während auf der einen Seite die Förderung in der lokalen Sprache von den Beteiligten meistens erwünscht ist, von Lehrpersonen als emanzipativ verstanden wird und in der von Einsprachigkeit und klaren Sprachhierarchien geprägten Gesellschaft tatsächlich unverändert als *das* Kapital gilt, dürfen die stratifizierenden Auswirkungen nicht ignoriert werden. Obwohl sich die erstgenannten Studien nicht explizit auf Spracherwerb, sondern vielmehr auf die Auswirkung von Integrationsprogrammen auf die Arbeitsmarktintegration fokussieren, zeigen sie auf, wie problematisch sich diese Verläufe gestalten und wie systemisch die Marginalisierung von gering qualifizierten ausländischen Arbeitskräften von statten geht. Es müssten darum gezielt begleitende Massnahmen implementiert werden, um sowohl Zugewanderten oder Geflüchtete wie auch Arbeitsteams und Vorgesetzte in der Arbeitssituation und -Kommunikation zu unterstützen.⁶

5 Sprache und Neoliberalismus. Ein Fazit.

In diesem Beitrag ging es darum, die Rolle der Sprache im Kontext der beruflichen Integration aus der Perspektive einer kritischen Soziolinguistik näher auszuleuchten. Wie angedeutet, kommt dem programmatischen Spracherwerb hier eine zweiseitige Bedeutung zu: Obwohl der geförderte Erwerb der lokalen Sprache dem monolingualen Habitus der vom Territorialitätsprinzip geprägten Schweiz entspricht, führt er für Zugewanderte mit geringen beruflichen Qualifikationen meistens nicht zur erhofften sozialen Mobilität, sondern «parkiert» sie im Niedriglohnssektor. Dies hängt auch damit zusammen, dass Sprache nicht das einzige Element für die «Employabilität» von Arbeitssuchenden ist, sondern nur eines von vielen (siehe weiterführend Flubacher, Duchêne & Coray, 2018). Um Zugewanderte effizienter und effektiver (in anderen Worten: schneller und nachhaltiger) in den Arbeitsmarkt zu integrieren,

6 Ein positives Beispiel wäre diesbezüglich das Projekt «SPRUNQ» (Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung, durchgeführt durch die Arbeiterwohlfahrt Bielefeld 2013–2015; www.sprunq.de), welches eine solche Begleitung programmatisch umsetzte (Daase et al., 2014). Die in dem Projekt entstandene modulare Fortbildung zum Sprachcoach wird vom IQ-Netzwerk («Integration durch Qualifizierung»)-momentan noch an einigen Orten in Deutschland angeboten: <http://www.netzwerk-iq.de/>.

aber auch soziale Mobilität zu ermöglichen, bedarf es vor allem Optimierungen im Anerkennungsverfahren von ausländischen Diplomen. Aus soziolinguistischer Forschungsperspektive gibt es diesbezüglich Nachholbedarf, d. h. es sollte systematischer den empirischen Fragen nachgegangen werden, was die politischen Bedingungen sind, die zu einer Erleichterung der Prozesse führen würden, wo die Schnittstellen zwischen Politik und Praxis diesbezüglich angesiedelt sind, respektive welche Relevanz Sprachkenntnisse tatsächlich für die einzelnen Berufe haben. Genau aus diesem Grund wird der Fokus der Praxis vermehrt auf berufliche Qualifizierungsprogramme gelegt, welche die Vermittlung von Sprachkompetenzen als Teilelement beinhalten. Ein einseitiges Vermitteln beruflicher Sprachkompetenzen ist nämlich genauso von der mehrsprachigen Lebenswelt von Zugewanderten entfernt wie rein grammatikbasierter Sprachunterricht. Nicht zuletzt erwecken die rein arbeitsmarktlichen politischen Bestrebungen den Eindruck, dass Zugewanderte im Grunde genommen nur aufgrund ihrer wirtschaftlichen Produktivität und Wertschöpfung kategorisiert und entsprechend gefördert werden – oder auch nicht. In dem Sinne soll die «Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik»⁷ zitiert werden:

«Angebote zur Deutschförderung sollten allen Migrantinnen und Migranten unabhängig von Herkunftsland oder Aufenthaltsstatus offenstehen. Förderungsmassnahmen sollen deren individuelle Kompetenzen, Ressourcen und Bedürfnisse berücksichtigen und nicht einseitig auf die Zuführung von Menschen zum Arbeitsmarkt zielen, sondern deren Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen und Wege zu höherer Qualifizierung offenhalten.» (Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik, 2017, S. 5)

Grundsätzlich bräuchte es ein sprachideologisches Umdenken von Gesellschaft und Politik, welches zum einen die zunehmend mehrsprachige Realität anerkennt und, zum anderen «Sprache» (spricht: Kenntnisse in der lokalen Sprache) von Vorstellungen von Kompetenz, Integrität und Intelligenz entkoppelt, genauso wie von Zuschreibungen der Zugehörigkeit. Des Weiteren sollte eine solche Entkopplung den Blick für strukturelle Diskriminierungen schärfen; dass ausländische

7 «Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik: 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache», IDT 2017 Fribourg, https://www.idt-2017.ch/docs/resolution/Freiburger_Resolution_IDT_2017_komplett.pdf.

Personen (oder solche mit Migrationserfahrung) auf dem Arbeitsmarkt systematisch diskriminiert werden, wurde schon mehrfach empirisch nachgewiesen (eine klassische Studie für die Schweiz: Fibbi, Kaya & Piguet, 2003; neue Erkenntnisse für Deutschland: Schneider & Yemane, 2014), wobei die Sprachkompetenzen der betroffenen Personen nachweislich keinerlei Rolle spielen. Wie im Kontext der Arbeitslosigkeit wird auch im Bereich der Integration jedoch zunehmend die Verantwortung des Individuums ins Zentrum der neoliberalen «investiven Sozialpolitik» (Lessenich, 2008) gerückt. So ist es eines der Paradigmen des aktivierenden Neoliberalismus (Motakef, 2015; Suter Reich, 2013), dass das Individuum für seinen Erfolg und, ergo, die soziale Mobilität selber verantwortlich ist. Man wird zum «Unternehmer» (Harvey, 2005) oder zur «Ich-AG» (Spilker, 2010), ganz im Sinne der Subjektivierung des idealen Selbst (sensu Foucault, 1994). Das zynische Moment dabei ist nicht die Einforderung der Selbstverantwortung, sondern die Verquickung der Verantwortung mit Erfolg. Dies bedeutet, dass individueller Misserfolg am Arbeitsmarkt nicht als Resultat struktureller Diskriminierung oder überhöhter Sprachanforderungen gedeutet wird, sondern als Versagen auf individueller Ebene.

Forschende der Soziolinguistik beobachten die Auswirkungen dieser Ideologie und der in diesem Zusammenhang entstandenen Programme und Politiken mit grosser Sorge; dies vor allem, weil nicht nur Individuen von der sich veränderten politischen Ökonomie betroffen sind, sondern auch öffentliche Institutionen. Insbesondere in Bildungsinstitutionen greifen die der Neoliberalisierung inhärenten Prozesse der Privatisierung und Marketisierung unmittelbar, unter «New Public Management» geläufig, und ökonomisieren regelrecht die Bildung (Chun, 2016; Allan & McElhinny, 2017; Flubacher & Del Percio, 2017). «Sprache» wird vor diesem Hintergrund zu einem instrumentellen Element in der Ausarbeitung eines «Brandings» des Selbst, während Selektionskriterien im politisch ökonomischen Bereich verschärft werden, wie am Beispiel der Arbeit und Arbeitslosigkeit illustriert wurde. Somit wird die Sprache gerade in Bezug auf die Arbeitswelt unumstösslich zum Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit, auch in der sogenannten mehrsprachigen Schweiz.

Literatur

- Allan, K. (2016). Going beyond language: Soft skilling cultural difference and immigrant integration in Toronto, Canada. *Multilingua*, 35(6), 617–647.

- Allan, K. (2013). Skilling the self: The communicability of immigrants as flexible labour. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social inequalities: A critical sociolinguistic perspective on institutions and work* (pp. 56–78). Bristol: Multilingual Matters.
- Allan, K. & McElhinny, B. (2017). Neoliberalism, language and migration. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook on language and migration*. New York: Routledge.
- Ammer, M., Busch, B., Dorn, N., Rienzner, M., Santner-Wolfartsberger, A., Schicho, W., Seidlhofer, B. & Spitzl, K. (2013). Ein umstrittenes Beweismittel: Sprachanalyse als Instrument der Herkunftsbestimmung in Asylverfahren. *Juridikum*, 3, 281–297.
- Baba, M. & Dahl-Jørgensen, C. (2013). Language policy in practice: Re-bordering the nation. *International Migration*, 51(2), 60–76.
- Bachmann, S. (2016). *Diskurse über MigrantInnen in Schweizer Integrationsprojekten. Zwischen Normalisierung von Prekarität und Konditionierung zur Markttauglichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Berthele, R. (2016). Sprachliche Heterogenität und Schule. Eine Kritik an der Linguistisierung sozialer Probleme. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 203–216.
- Bichl, N. (2015). Der Anerkennungsprozess in Österreich in der Praxis: Ein Überblick der aktuellen Situation, *AMS info*, 306.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 16(6), 645–668.
- Boutet, J. (2008). *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appel*. Toulouse: Octarès.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- Cameron, D. (2000): *Good to talk. Living and working in a communication culture*. London: Sage.
- Chang, H.J. (2010). *23 things they don't tell you about capitalism*. London: Penguin.
- Cillia de, R. (2011). Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? – Anmerkungen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt an den Schulen. *ph script*, 4, 48–56.
- Chun, C. (2016). Exploring neoliberal language, discourses, and identities. In S. Preece (Ed.), *Handbook of language and identity* (pp. 558–571). Abingdon & New York: Routledge.
- Coray, R. & Duchêne, A. (2017). *Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt: Literaturübersicht*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. Unter: <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/file/368/download?token=p6teMZWJ> (aufgerufen am 28.4.2018).

- Daase, A. (2012). Soziokulturelle Perspektiven auf mangelnde Bildungserfolge von in Deutschland schulisch sozialisierten Jugendlichen mit mehrsprachigem Hintergrund. In M. Bär, A. Bonnet, H. Decke-Cornill, A. Grünewald & A. Hu (Hrsg.), *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)* (S. 47–59). Hamburg: Schneider Verlag.
- Daase, A., Ferber-Brull, R., Kaplinska-Zajontz, M. & Romero, C. A. (2014). Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt «Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung». *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6–23.
- Del Percio, A., Flubacher, M. & Duchêne, A. (2016). Language and political economy. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (Ed.), *Oxford handbook of language and society* (pp. 55–75). Oxford: Oxford University Press.
- Del Percio, A. & Van Hoof, S. (2017). Enterprising migrants: Language and the shifting politics of activation. In M. Flubacher & A. Del Percio (Eds.), *Language, education and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics* (pp. 140–162). Bristol: Multilingual Matters.
- Dirim, Í. & Mecheril, P. (2016). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni & E. Meral (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 447–462). Wiesbaden: Springer VS.
- Duchêne, A. (2016). Investissement langagier et économie politique. *Langage et société*, 157(3), 73–96.
- Duchêne, A. (2011). Néolibéralisme, inégalités sociales et plurilinguisme: l'exploitation des ressources langagières et des locuteurs. *Langage et société*, 136, 81–106.
- Duchêne, A. (2009a). Formé-e pour servir! La part langagière de la formation professionnelle dans la nouvelle économie. *Bulletin Vals-Asla*, 90, 125–147.
- Duchêne, A. (2009b). Marketing, management and performance: Multilingualism as commodity in a tourism call centre. *Language Policy*, 8, 27–50.
- Duchêne, A. & Flubacher, M. (2015). Quand légitimité rime avec productivité: la parole d'œuvre plurilingue dans l'industrie de la communication. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3), 173–196.
- Duchêne, A., Singy, P., Coray, R., Flubacher, M., Zurbriggen, S., Pante, I. & Mauron, P.-Y. (2015). Öffentliche Arbeitsvermittlung und Sprachkompetenzen. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. Unter: <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/file/366/download?token=DLE3Ne-T> (aufgerufen am 28.4.2018).

- Eades, D. (1996). Legal recognition of cultural differences in communication: The case of Robyn Kina. *Language & Communication*, 16(3), 215–227.
- Efing, C. (2010). Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. *Fachsprache*, 1(2), 2–17.
- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguët, E. (2003). *Nomen est omen: quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Aarau: SKBF.
- Flubacher, M. (2016). On “promoting and demanding” integration. A discursive case study of immigrant language policy in Basel. In E. Barakos & J. W. Unger (Eds.), *Discursive approaches to language policy* (pp. 231–252). London: Palgrave Macmillan.
- Flubacher, M. (2014). *Integration durch Sprache – die Sprache der Integration: Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998–2008*. Wien: Vienna University Press (V&R Unipress).
- Flubacher, M. & de Cillia, R. (2017). *DaZ im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus*. Bericht Arbeitsgruppe IDT 2017. Unter: https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht__SIG-AG_1_2_IDT2017_def.pdf (aufgerufen am: 28.4.2018):
- Flubacher, M., Coray, R. & Duchêne, A. (2016). Language, integration, and investment: The regulation of diversity in the context of unemployment. *Multilingua*, 35(6), 675–696.
- Flubacher, M. & Del Percio, A. (Hrsg.) (2017). *Language, education, and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics*. Bristol: Multilingual Matters.
- Flubacher, M. & Duchêne, A. (2012) Eine Stadt der Kommunikation: Urbane Mehrsprachigkeit als Wirtschaftsstrategie? *Bulletin Vals-Asla*, 95, 123–142.
- Flubacher, M., Duchêne, A. & Coray, R. (2018). *Language investment and employability: The uneven distribution of resource in the public employment service*. Basingstoke: Palgrave Pivot.
- Foucault, M. (1994). Technologies of the Self. In P. Rabinow (Hrsg.), *Ethics: Subjectivity and truth. Essential works of Michel Foucault, 1954–1984* (S. 221–251). New York: The New Press.
- Gazzola, M. & Wickström, B.-A. (Eds.) (2016). *The economics of language policy*. Cambridge, MA & London: MIT Press.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster & New York: Waxmann.

- Grin, F. (2014). *50 years of economics in language policy. Critical assessment and priorities*. Genf: Observatoire économie, langues, formation élf. Unter: <https://www.unige.ch/fti/recherches/groupe/elf/files/7614/5865/9203/elfwp13.pdf> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Grin, F. & Sfreddo, C. (1998). Language-based earnings differentials on the Swiss labour market: Is Italian a liability? *International Journal of Manpower*, 19(7), 520–532.
- Grundmann, H. (2007). Die Berliner Antwort auf die zunehmende Sprachlosigkeit der Jugendlichen. Entwicklung eines Sprachförderkonzepts zum Erwerb der Berufsfähigkeit. *Winklers Flügelstift*, 2, 2–15.
- Günther, S. & König, K. (2012). Die sprachliche Rekonstruktion migrationsbedingter Mehrsprachigkeit: Aspekte der interaktiven Konstruktion von «Andersheit». In H. Roll & A. Schilling (Hrsg.), *Mehrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik* (S. 67–83). Duisburg: UVR.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2003). *The new imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, M. (2003): Language, skill and authenticity in the globalized new economy. *NovesSL*. Unter: <http://www.gencat.cat/llengua/noves/noves/hm05hivern/docs/heller.pdf> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Hill, J. H. (2008). *The everyday language of white racism*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hoffman, K. (2015). Pratiques juridiques et idéologies langagières dans un tribunal non officiellement multilingue. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3), 29–50.
- Hofstetter, D. & Duchêne, A. (2010). Für eine «Kritische Pädagogik der Vielfalt». Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(10), 41–46.
- Holtgrewe, U., Kirov, V. & Ramioul, M. (Eds.) (2015). *Hard work in new jobs: The quality of work and life in European growth sectors*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Irvine, J. T. & Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In P.V. Kroskrity (Eds.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities* (pp. 35–84). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Kessler, T. (2005). Das Integrationsleitbild des Kantons Basel-Stadt. In G. D'Amato & B. Gerber (Hrsg.), *Herausforderung städtischer Migrationspolitik in der Schweiz und Europa* (S. 104–111). Zürich: Seismo.

- Kessler, T. (2001). Integrationsleitbild des Kantons Basel-Stadt. In R. Fibbi & T. Kessler (Hrsg.), *Migration heute* (S. 28–41). Luzern: Kommission der Schweizer Bischofskonferenz für Migration.
- Kirilova, M. (2013). *All dressed up and nowhere to go: Linguistic, cultural and ideological aspects of job interviews with second language speakers of Danish*. Dissertation. Universität Kopenhagen. Unter: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00843515> (aufgerufen am: 28.4.2018).
- Kraft, K. (2016). *Constructing migrant workers: Multilingualism and communication in the transnational construction site*. Dissertation. Universität Oslo.
- Kubota, R. (2014). Race and language learning in multicultural Canada: Towards critical antiracism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 3–12.
- Labov, W. (2006 [1966]). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972a). Academic ignorance and black intelligence. *The Atlantic*. Unter: <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labov.htm> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Labov, W. (1972b). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *Word*, 19, 273–209.
- Lehner, S. (2017). Sprachliches Kapital und «Integration»: Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen «Integrationsbotschafter_innen». *Wiener Linguistische Gazette*, 80, 81–107.
- Lenz, P. & Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration.
- Lessenich, S. (2008). *Die Neuerfindung des Sozialen: Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus* Bielefeld: transcript.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. London & New York: Routledge.
- Lønsmann, D. (Juni 2017). *Refugee access to the labour market: Language internships as emancipation or stratification*. Vortrag am International Symposium of Bilingualism 11, Limerick, Irland.
- Lønsmann, D. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua*, 33(1–2), 89–116.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Maryns, K. (2002). Imposed language choice in the Belgian asylum procedure: How to match simultaneity with aspirations of linguistic purity. *The School Field*, 18(6), 61–80.

- Maurer, E. (2010). *Deutsch für den Arbeitsmarkt. Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen*. Zug: Klett und Balmer Verlag.
- Mecheril, P. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mecheril, P., Castro Varela, M., Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Beltz: Weinheim.
- Motakef, M. (2015). *Prekarisierung*. Bielefeld: transcript.
- Piller, I. & Lising, L. (2014). Language, employment, and settlement: Temporary meat workers in Australia. *Multilingua*, 33(1–2), 35–59.
- Piñeiro, E., Bopp, I. & Kreis, G. (Hrsg.) (2009). *Fördern und Fordern im Fokus. Leerstellen des schweizerischen Integrationsdiskurses*. Zürich: Seismo.
- Plutzer, V. (2013). Deutsch lernen per Gesetz. In R. de Cillia & E. Vetter (Hrsg.), *Sprachenpolitik in Österreich: Bestandesaufnahme 2011* (S. 48–67). Frankfurt: Peter Lang.
- Plutzer, V. (2010). Sprache als «Schlüssel» zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In H. Langthaler (Hrsg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde* (S. 123–142). Innsbruck: Studien Verlag.
- Plutzer, V. (2009). *Zwischen «Angst» und «Zeit». Zur Kommunikationssituation und Informationsweitergabe im Asylverfahren. Eine empirische Studie in der Erstaufnahmestelle Ost des Bundesasylamts*. Dissertation. Universität Wien. Unter: <http://othes.univie.ac.at/8660/> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Pochon-Berger, E. & Lenz, P. (2014). *Sprachliche Anforderungen und Sprachtests im Migrations- und Integrationsbereich: Eine Zusammenfassung der akademischen Literatur*. Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit. Unter: <http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/de/file/151/download?token=L1nff31C> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Rheindorf, M. (2017). Integration durch Strafe? Die Normalisierung paternalistischer Diskursfiguren zur «Integrationsunwilligkeit». *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2, 182–206.
- Roberts, C. (2013). The gatekeeping of Babel: Job interviews and the linguistic penalty. In A. Duchêne, M. Moyer & C. Roberts (Eds.), *Language, migration and social inequalities. A critical sociolinguistic perspective on institutions and work* (pp. 81–94). Bristol: Multilingual Matters).
- Schneider, J. & Yemane, R. (2014). Ethnische Diskriminierung – Störfaktor im Integrationsprozess. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 13–14, 15–21.
- Silverstein, M. (1996). Monoglot «Standard» in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In D. Brenneis & R. Macauley (Eds.), *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology* (pp. 284–306). Boulder: Westview Press.

- Spilker, N. (2010). *Die Regierung der Prekarität: Zur neoliberalen Konzeption unsicherer Arbeitsverhältnisse*. Münster: Unrast.
- Strömmer, M. (2016). Affordances and constraints: Second language learning in cleaning work. *Multilingua*, 35(6), 697–721.
- Suter Reich, V. (2013). *Zwischen Differenz, Solidarität und Ausgrenzung: Inkorporationspfade der alevitischen Bewegung in der Schweiz und im transnationalen Raum*. Zürich: Chronos.
- Terressidis, M. (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Thum, M., Delkic, E., Kemnitz, A., Kluge, J., Marquardt, G., Motzek, T., Nagl, W. & Zwerschke, P. (2015). *Auswirkungen des demografischen Wandels im Einwanderungsland Deutschland*. Bonn: Friedrich Ebert-Stiftung.
- Urciuoli, B. (2008). Skills and selves in the new workplace. *American Ethnologist*, 35, 211–228.
- Walthert, Y. (2016). Kommunikative Herausforderungen bei der Fallherstellung im Asylverfahren. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 89, 33–51.
- Wichmann, N. & D'Amato, G. (2010). *Migration und Integration in Basel-Stadt. Ein «Pionierkanton» unter der Lupe*. Neuchâtel: SFM.
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215–233.
- Yeung, S. (2016). From cultural distance to skills deficits: “Expatriates”, “migrants” and Swiss integration policy. *Multilingua*, 35(6), 723–746.
- Yeung, S. & Flubacher, M. (2016). Discourses of integration and the politics of difference: An introduction. *Multilingua*, 35(6), 599–616.
- Yue, M.-B. (2000). On not looking German: Ethnicity, diaspora and the politics of vision. *European Journal of Cultural Studies*, 3(2), 173–194.

Integration durch Bildung und Erwerbsarbeit in Zeiten von «Unsicherheit» – die Perspektive der Asylsuchenden

Alexandra Felder

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um die psychosoziale Bedeutung der Aus- und Weiterbildung und der Erwerbstätigkeit für Migrantinnen und Migranten, die als Asylsuchende in die Schweiz gekommen sind. Ziel des Artikels ist es, den Lebensverlauf von Geflüchteten ab ihrer Ankunft im Exilland zu skizzieren, während sie auf einen Asylentscheid warten: Eine Zeit, die von Unsicherheit, der Schwierigkeit, in die Zukunft zu blicken und einer starken Einschränkung der Rechte (Bewegungsfreiheit, Arbeitserlaubnis) geprägt ist. Der Fokus liegt hier bei den Initiativen der Betroffenen in Bezug auf Bildung und Erwerbsarbeit, welche durch die ersten Erfahrungen mit den Lebensbedingungen und Kontakten zu Institutionen und zur ansässigen Bevölkerung gekennzeichnet sind. Während sich die meisten Untersuchungen auf eine Aussenansicht der Situation von Flüchtlingen und Asylsuchenden beziehen, etwa durch Behörden, Arbeitgebende, Lehrpersonen, wird die Perspektive der Betroffenen selbst dabei häufig ausgeklammert. Der vorliegende Beitrag soll diese Lücke schliessen und zu einem besseren Verständnis und einer umfassenderen Sicht des subjektiven Erlebens führen. Bei Begleitmassnahmen zu einer nachhaltigen Eingliederung in den Arbeitsmarkt gilt es, diese Perspektive zu berücksichtigen.

Die erste Zeit des Lebens im Exil ist durch eine starke Betreuung der im Asylbereich tätigen Organisationen gekennzeichnet. Ein Grossteil der Geflüchteten kommt in einem Land an, in dem sich die Sprache sowie das Verhältnis zu Zeit und Raum vom Herkunftsland unterscheiden. Dazu kommt der rechtlich-soziale Status als «Asylsuchende», der in

der Ankunftsgesellschaft negative Bilder hervorruft und zu Stigmatisierungserscheinungen (Goffman, 2009) im Alltag, in den Beziehungen mit den Behörden und auf dem Arbeitsmarkt (Tcholakova, 2016; Fibbi & Dahinden, 2004) führt.

Gleichzeitig bleiben die Geflüchteten gegenüber dieser neuen Lebenssituation nicht passiv. Recht schnell, bereits in der allerersten Phase, die durch Trauer, Verlustgefühle und Angst vor dem Neuen gekennzeichnet ist, beginnen sie, in den ihnen zugänglichen Bereichen aktiv zu werden. Das kann das Lernen der Sprache sein, die Teilnahme an von den Betreuungsinstitutionen organisierten Beschäftigungsprogrammen oder Weiterbildungen, die Suche nach einer Erwerbsarbeit, das Engagement in Vereinen oder anderen freiwilligen Aktivitäten oder eine kreative Tätigkeit (Schreiben, Musik usw.). Dieses Aktivsein stellt eine Art Widerstand gegen ihre Lebenssituation dar: ein vom «Machen» und «Mit-machen» genährter Widerstand. Die Aktivitäten schaffen eine konkrete Beziehung zur sozialen und materiellen Realität (Leontiev, 1984) der Ankunftsgesellschaft. Sie werden damit richtungsbestimmend für den Prozess der Subjektwerdung während des Asylverfahrens.

Der vorliegende Artikel bietet Interpretationshilfen zum Verstehen des subjektiven Erlebens und der psychosozialen Bedeutung für die Asylsuchenden: einerseits wird die Bedeutung von Bildungs- und Arbeitstätigkeit auf der Ebene des Zeiterlebens zwischen Stillstand und Warten (auf den Asylbescheid) und Herstellung einer neuen Verbindung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufgezeigt. Die Wiederaufnahme eines zeitlichen Rhythmus erlaubt es den Asylsuchenden, einen Zusammenhang mit dem Hier und Jetzt herzustellen und so die eigene Geschichte, den bisherigen Lebensverlauf zu rekonstruieren und eine Perspektive zu eröffnen. Andererseits wird beleuchtet, wie wichtig diese Faktoren bei der Interpretation und Beurteilung von Widerstand gegenüber der negativen Rollenzuweisung als Asylsuchende sind. Sie erlauben es den Asylsuchenden, eine solche Zuschreibung zu relativieren und eine aktive Teilnahme an der Ko-Konstruktion des gemeinschaftlichen Lebens einzufordern.

Nach der Erläuterung der Forschungsmethode wird im Folgenden zunächst die Situation der Asylsuchenden kurz nach ihrer Ankunft in der Schweiz beschrieben und auf die Zuschreibungsprozesse einer negativen Identität verwiesen. Dann wird in einer Literaturabhandlung der psychosoziale Prozess des Exils beschrieben und die Bedeutung dieser Lebenssituation als Transitionsprozess dargelegt. Der empirische zweite Teil des Kapitels erläutert näher die Bedeutung von Aus- und Weiterbil-

derung für das zeitliche Erleben des Exils, und für die Verbindungsarbeit von Vergangenheit und Gegenwart. Auch analysiert er den Stellenwert der Erwerbstätigkeit für die Personen im Asylbereich, vor allem im Zusammenhang mit der Frage, wie diese Aktivität dazu verhelfen kann, dem negativ behafteten Bild von Asylsuchenden in der Gesellschaft zu entgegnen. Am Ende des Kapitels werden einige Schlussfolgerungen zur beruflichen Weiterbildung in Hinsicht auf eine langfristige Integration von Personen aus dem Asylbereich gezogen.

2 Forschungsmethode

Diese Abhandlung ist das Resultat einer qualitativen Langzeitstudie über Asylsuchende in Genf (Felder, 2006, 2009, 2016). Dabei wurden die verschiedenen Aktivitäten untersucht, welche die Asylsuchenden während der Wartezeit auf einen Asylentscheid ausgeführt haben. Die Frage des Widerstands gegen die Zuweisung einer negativ behafteten Identität (Malewska-Peyre, 1993; Camilleri et al., 1998) sowie die Frage der Zeitlichkeit haben sich als Kernpunkte des Erlebens in der ersten Phase des Exils herausgestellt. Im Rahmen der Studie wurden Interviews in Form von Selbst-Erzählung (Ricoeur, 1985), mit dem Fokus auf den Tätigkeitsfeldern der Asylsuchenden geführt. Die Selbst-Erzählung ist eine Form des qualitativen Gesprächs über eine oder mehrere Lebensabschnitte einer Person, in einem wenig strukturierten Setting (Orofiamma, 2008). Insgesamt wurden über 50 Gespräche mit 34 Personen geführt, wobei einige davon sich über einen Zeitraum von fünf Jahren erstreckten. Die untersuchte Personengruppe wurde heterogen zusammengestellt, um verschiedene Situationen bezüglich Alter, familiäre Situation, Bildung, Herkunftsland und Rechtsstatus abzubilden. Aus den Resultaten gehen so Prozesse hervor, die den verschiedenen Personengruppen im Asylverfahren gemeinsam sind.

Das Sample ist also sehr heterogen zusammengesetzt. Es besteht aus 12 Frauen und 22 Männern im Alter zwischen 18 und 48 Jahren, aus 15 verschiedenen Ländern. 7 Personen hatten Kinder, 25 waren kinderlos (ledig, verheiratet oder geschieden). 15 Personen hatten eine Grundschulausbildung, 13 auf Sekundärstufe, und 4 auf Tertiärstufe. Im Verlaufe der Studie, erhielten 10 einen Flüchtlingsstatus, 9 eine provisorische Aufnahme. 9 erhielten einen negativen Entscheid, und davon wurden 2 schlussendlich aus humanitären Gründen angenommen. Drei Personen konnten nicht mehr angetroffen werden und drei weitere

erhielten die schweizerische Nationalität, manchmal nach langjährigem Kampf gegen einen Wegweisungsentscheid.

Die Kontaktaufnahme erfolgte durch verschiedene Kanäle. Ein wichtiger Kanal war ein ökumenisches Zentrum für Asylsuchende (AGORA), ein offener Betrieb welcher auch verschiedene Kurse und Aktivitäten anbietet. Weitere Kanäle waren Kontakte durch Bekannte nach dem Schneeballverfahren. Ein weiterer Zugangsort war die Redaktion eines zweimonatlichen Magazins (Voix d'exils), welches von Asylsuchenden verfasst wurde. Alle Interviews wurden transkribiert und thematisch kodiert. Die Thematiken umfassten die verschiedenen Tätigkeitsbereiche der Interviewten seit sie in der Schweiz leben, sowie die früheren Tätigkeitsbereiche und die jeweilige persönliche Motivation. Auch die Problematik der «verhinderten Aktivitäten» war ein wichtiger Aspekt, das heisst Tätigkeiten, welche die Asylbewerber im früheren Leben oder in der Schweiz ausführen wollten aber aus verschiedenen Gründen nicht konnten. Die Analyse der Interviews bezog auch die Veränderungen im subjektiven Erfahren der verschiedenen Aktivitäten mit ein.

3 Die Situation der Asylsuchenden

3.1 Kontext der Asylverfahren in der Schweiz

Um das subjektive Verhältnis der Asylsuchenden zu den verschiedenen Tätigkeitsbereichen zu verstehen, ist es wichtig, sowohl die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen sie ausgeübt werden, als auch die allgemeinen Lebensumstände der Betroffenen zu beschreiben.

Die Zeit des Asylverfahrens ist durch Warten gekennzeichnet, durch Unsicherheit und einen äusserst eingeschränkten Handlungsspielraum. Die Asylsuchenden werden Wohnorten zugeteilt (Kanton, Gemeinde, Unterkunft), wobei ihre Bewegungsfreiheit und das Recht auf Ausübung einer Erwerbstätigkeit eingeschränkt sind.

Das Asylgesuch wird erstmals während des Aufenthaltes in einem Bundesaufnahmезentrum behandelt. Auf den positiven Eintretensentscheid erfolgt die Zuteilung zu einem Kanton aufgrund eines Verteilungsschlüssels. Der Kanton weist den Asylsuchenden in der Regel eine kollektive Unterkunft zu und übernimmt die finanzielle und soziale Betreuung, wobei die Sozialhilfe so weit wie möglich über Naturalien erfolgen soll. Diese Betreuung wird von kantonalen Institutionen abgesichert (teilweise über Mandate an private Organisationen), während die Frage der Schutzbedürftigkeit durch das Staatssekretariat für Migration (SEM) des Bundes geklärt wird. Asylsuchende haben keinen Zugang zu

Integrationsmassnahmen, die durch das SEM finanziert werden (Asylgesetz 1998, Art. 18 VIntA; Art. 55 Abs. 2 AuG).

Grundsätzlich haben Asylsuchende aber das Recht, nach drei Monaten Aufenthalt in der Schweiz eine Erwerbstätigkeit auszuüben, wenn es die wirtschaftlichen Bedingungen erlauben, und nur in den Wirtschaftszweigen, die eine starke Nachfrage nach Arbeitskräften kennen. Im Kanton Genf betrifft dies die Sektoren der Reinigung, Restauration und Hotellerie. Ein Antrag für eine Arbeitsbewilligung muss vom zukünftigen Arbeitgeber gestellt werden mit dem Nachweis, dass für die Stelle niemand gefunden werden konnte, der bereits über eine Aufenthaltsbewilligung verfügt.

Was den Zugang zu Bildungsangeboten betrifft, werden die Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter in die Regelstrukturen eingliedert, oft nachdem sie eine Integrationsklasse zum Erwerb der Sprache besucht haben. Für die Erwachsenen gibt es niederschwellige Sprachkurse, und – je nach Kanton – verschiedene Basisbildungs- oder Beschäftigungsprogramme (AsylG 1998, Art.91, 4bis).

Die schweizerische Asylpolitik ist in der öffentlichen Debatte und in den Medien sehr präsent und durch häufige Gesetzesänderungen gekennzeichnet. Diese Änderungen sind Ausdruck des politischen Willens, den Zugang zu den Asylverfahren weiter einzuengen und die Lebensbedingungen der Asylsuchenden so ungemütlich wie möglich zu gestalten, um die «Attraktivität» des Landes bei den Migrantinnen und Migranten zu verringern (vgl. Efonayi-Mäder in diesem Band). Nach ihrer Inkraftsetzung 1981 hat die schweizerische Asylgesetzgebung zahlreiche Revisionen erfahren, die u. a. von Begriffen wie «Nicht-Eintretens-Entscheid (NEE)» und «Nothilfe» geprägt wurden.

Diese Entwicklungen sind ebenfalls der steigenden Komplexität und schwierigen Eruiierbarkeit der Fluchtgründe, sowie der Diversifizierung von Herkunftsländern zuzuschreiben. «Heutzutage wird es aufgrund unterschiedlicher Herkunft der neuen Flüchtlinge, Begründungsvielfalt, sowie auch durch zunehmende Entpolitisierung, immer schwieriger den Sinn von Flucht zu begreifen»¹ (Noiriel, 1991, S. 241, Übers. v. Margrit Hagenow). So hat sich laut Noiriel (1991) die oft polemisch geführte öffentliche Debatte zur Unterscheidung von «echten» und «falschen» Flüchtlingen verstärkt und zur Stigmatisierung der Asylsuchenden in der Gesellschaft beigetragen. Gleichzeitig sind die Fluchtgründe oft komplex

1 «Aujourd'hui, la démobilisation politique aidant, la diversité des origines des nouveaux réfugiés, la complexité des causes de leur départ, rendent souvent obscur le sens de leur exil.» (Noiriel, 1991, S. 241)

(Vermischung politischer, ökologischer und ökonomischer Ebenen) und die Anerkennung des Flüchtlingsstatus ist ideologisch geprägt.

Valluy (2008) meint dazu:

«Die Auslöser der unfreiwilligen Emigration sind eigentlich nicht mysteriös. Um nur einige davon zu zitieren: Am Horn von Afrika wurden durch eine Reihe von Kriegen Millionen von Personen zur Flucht gezwungen. Beim langen Konflikt in Afghanistan waren es sechs Millionen Menschen. In Zentralamerika wurden durch drei Kriege mehr als zwei Millionen Menschen vertrieben. Während derselben Zeit flüchteten Leute aus Sri Lanka nach Indien, aus Uganda in den Südsudan, aus Angola nach Sambia und Zaïre, Personen aus Mozambique in die sechs benachbarten Länder usw. Zu den Kriegen kommen zusätzlich Verfolgungen politischer, religiöser, ethnischer oder sozialer Art auf der ganzen Welt.»² (Valluy, 2008, S. 10, Übers. v. Margrit Hagenow)

Ausdrücke wie «falsche Flüchtlinge» oder «abgewiesene Asylbewerber» stammen aus einer Rhetorik, die aus einer ablehnenden Haltung gegenüber den Geflüchteten heraus versucht, ihre Glaubwürdigkeit in Zweifel zu ziehen. Forschende reden von einer «Umkehrung des Asylrechts gegen die Geflüchteten»³ (Valluy, 2006, Übers. v. Margrit Hagenow). Autoren wie Caloz-Tschopp (2004) zeigen auch in der Schweiz die gegenseitige Verbindung zwischen populistischen Äusserungen und der Polemik in den Medien mit der Aufnahme derselben Ideen durch die politische Elite, die dann die Inhalte mit einem technokratischen Vokabular neu benennt und entsprechende restriktive Massnahmen umsetzt.

Man kann also im Fall des Asylsuchenden-Status von einer Zuweisung von negativer Identität (Malewska-Peyre, 1998) sprechen. Dieser Rechtsstatus wird zum Stigma, zum «Makel» (Goffman, 2009).

2 «Or les causes initiales de migrations forcées ne sont pas mystérieuses. Pour n'en citer que quelques-unes : dans la Corne de l'Afrique une série de guerres déplace des millions de réfugiés. Le long conflit afghan en fait fuir six millions. En Amérique centrale, trois guerres déplacent plus de deux millions de personnes. Dans le même temps des Sri Lankais se réfugient en Inde, des Ougandais au sud du Soudan, des Angolais en Zambie et au Zaïre, des Mozambicains dans six pays voisins, etc. Et aux guerres s'ajoute encore la permanence des persécutions politiques, religieuses, ethniques et sociales dans le monde.» (Valluy, 2008, S. 10)

3 «Grand retournement du droit de l'asile contre les exilés.» (Valluy, 2006)

«Asylbewerber, das ist ein Status. Vor zwei Jahren war ich nicht ‹Asylbewerber›, ich war ein Bürger in meinem Land. Und warum bin ich hier Asylbewerber? Das ist ein vorübergehender Status, vielleicht bin ich das nicht mehr in sechs Monaten, da werde ich einen anderen Status haben. Aber ich bleibe doch ein Mensch. Mit allen vitalen und menschlichen Attributen. Ich habe doch das Recht auf ein Minimum an Respekt.» (Patrice, Elfenbeinküste, Student. Küchenhilfe)

Das Image der Asylsuchenden in der Gesellschaft ist negativ, und die Betroffenen reagieren im Bewusstsein dieses Stigmas mit unterschiedlichen Strategien. Identitätszuschreibungsprozesse erfordern eine Antwort, um nicht in einem Status, einem Image oder einem Verfahren zu erstarren (Malewska-Peyre, 1998). Einer Beschäftigung nachzugehen ist Teil des Willens, aus dieser zugewiesenen Identität herauszutreten, um in der Gesellschaft einen anderen Platz einzunehmen, auf anderen Kriterien beruhend als auf dem zugewiesenen Status. Eine Tätigkeit ist an Drittpersonen gerichtet. Dabei arbeitet man mit anderen Menschen zusammen, tritt in Interaktion mit ihnen (Lhuilier, 2006) und kann durch die Mitarbeit an einem gemeinsamen Projekt seine sozialen Rollen und Funktionen ausweiten.

3.2 Flucht, Exil und psychosoziale Prozesse in Übergangssituationen

Laut Pestre (2010) bringt die Redensart « il s'est réfugié dans la douleur » (er hat sich in den Schmerz zurückgezogen) das Paradoxon der Koexistenz von Rettung und Leiden gut zum Ausdruck.

«Die ‹Zuflucht› ist ein ambivalenter Ort, an dem das Gefühl von Zerstörung Seite an Seite mit Gefühlen von Trost und Wiederaufleben existiert. Die geflüchtete Person hat ein zwiespältiges Verhältnis zu ihrem Zufluchtsort, sieht diesen als potentiell heilend und rettend, aber auch als ablehnend und kränkend. Die Exilerfahrung verstärkt die Trennungs-, und Verlustgefühle und den Schmerz, und gleichzeitig birgt sie die Hoffnung auf einen möglichen Neubeginn.»⁴ (Pestre, 2010, S. 33, Übers. v. Margrit Hagenow)

4 «Le refuge se constitue dès lors comme un objet ambivalent dans lequel la portée destructrice cohabite avec les notions de réconfort et de renaissance. Le réfugié entretient un double rapport au refuge, espace envisagé comme un site potentiellement réparateur et salvateur, mais aussi vécu tel un lieu rejetant, mortifiant. L'expérience même de l'exil amplifie les séparations, les

An diesem Zufluchtsort, der voller Zwiespältigkeit ist, kommen die Geflüchteten an und müssen ihr Leben rekonstruieren.

In der Psychosozialogie wird Exil als Prozess angesehen, welcher nachfolgend erläutert wird. Exil wird durch Zwang – unterschiedlicher Art und unterschiedlicher Stärke – definiert sowie von Brüchen und Unbestimmtheit z. B. bezüglich Aufenthaltsrecht, biografische Perspektiven und Zeithorizont. Gemäss Hachimi-Alaoui (2007) machen diese drei Dimensionen das Exil zu einer harten Probe, aber sie bedeuten gleichzeitig Öffnung und Freiheit. Über die einschränkenden Rahmenbedingungen hinaus, geben die Geflüchteten ihrem Leben eine zeitliche Perspektive.

«So ist die Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft nicht nur das Resultat der vom Aufnahmeland definierten Kriterien, sondern es spielen auch materielle und symbolische Auseinandersetzungen eine Rolle, an denen alle sozialen Akteure teilhaben, die Migranten inbegriffen.»⁵ (Bolzman, 1996, S. 103, Übers. v. Margrit Hagenow)

Dieser Prozess gliedert sich in verschiedene Phasen (Bolzman, 1996; Vasquez & Araujo, 1988; Tourn, 1997; Payan, 2010), wobei es wichtig ist, auch die Phase vor dem Verlassen des Herkunftslands einzubeziehen. Es handelt sich um einen Zeitraum, in dem das tägliche Leben der Personen in einem Umfeld soziopolitischer Konflikte destabilisiert wird. Die Gewohnheiten und der Lebensstil werden erodiert. Die Flucht stellt die zweite Phase dar, die je nach Umständen mehr oder weniger traumatisierende Auswirkungen haben kann, z. B. durch eine Meerüberquerung, einem längeren Aufenthalt in einem Flüchtlingslager usw.

Die dritte Phase – und die erste Zeit des Lebens im Aufnahmeland – ist durch Brüche und Trauer (Vazquez & Araujo, 1988) gekennzeichnet. Die Trauer um das Verlorene wird von Schuldgefühlen gegenüber denen begleitet, die man zurückgelassen hat. Unter den gegenwärtigen Bedingungen erleben die Neuankommenden auch einen Mangel an Gastfreundschaft und Sicherheit, der ihnen das Einlassen auf Verarbeitungsprozesse erschwert (Pestre, 2010). Oft tritt in dieser ersten Phase Verfolgungsangst auf (Kaës, 2005), die durch die Anhörungen im

pertes et la douleur, tout en augurant dans le même temps d'une renaissance possible.» (Pestre, 2010, S. 33)

5 «Ainsi, l'insertion ne résulte pas seulement des critères établis par l'État du pays d'arrivée, mais elle est l'enjeu de luttes, matérielles et symboliques, auxquelles participent l'ensemble des acteurs sociaux concernés, y compris les migrants.» (Bolzman, 1996, S. 103)

Asylverfahren sowie die Überwachung und das enge Zusammenleben in Unterkünften noch genährt wird. Eine zweite Phase stellt der Prozess der «Transkulturation» (Vasquez & Araujo, 1988) dar und ist durch eine Öffnung gegenüber der neuen Welt und das Lernen der neuen kulturellen Codes – unter anderem der Sprache – charakterisiert. Trotzdem wird diese Transkulturation oft auch als Verdrängen des Altbewährten durch das Neue erlebt. Für Kaës (2005) ist diese Angst, durch die neuen dominanten kulturellen Elemente das zu verlieren, was man sich bisher angeeignet und wertgeschätzt hatte, der Grund für viele Widerstände, die sich insbesondere beim Erlernen der neuen Sprache zeigen können. Eine vierte Phase wird oft beschrieben als diejenige des sich Einrichtens im Exil. Das sich Einrichten zieht wiederum Fragen zum eigenen Platz in der Herkunfts- sowie in der Ankunftsgesellschaft nach sich.

Diese verschiedenen Phasen verweisen auf die Problematik von Identitätsprozessen im Exil. Bei einem radikalen Wechsel der Lebensumstände, der Konfrontation mit anderen kulturellen Codes und dem «Blicken anderer ausgesetzt Sein», drängt sich die Frage auf: «Wer bin ich?», und es wird der Platz der Person in der Gesellschaft in Frage gestellt.

Allgemeiner ausgedrückt, stellt das Exil eine Zeit des psychosozialen Übergangs oder der Transition dar, die Gemeinsamkeiten mit anderen Veränderungen im Leben hat, wie beispielsweise während einer Ausbildung, Arbeitslosigkeit oder Krankheit. Jede psychosoziale Transition hat eine Veränderung des Selbstbilds zur Folge und zwingt den Einzelnen, ein neues Gleichgewicht zu suchen. Die alten Lebensgewohnheiten passen oft nicht mehr zur neuen Situation. Die Person sieht sich Widersprüchen gegenüber und wird so dazu gebracht, ihren Lebensweg, ihre Zukunft und ihre Gegenwart zu hinterfragen.

«Die Unbestimmtheit der Zukunft in Transitionsphasen erzeugt eine Unsicherheit, aber sie ermöglicht gleichzeitig eine Öffnung für neue Möglichkeiten und Innovation.»⁶ (Baubion-Broye, 1998, S. 31, Übers. v. Margrit Hagenow)

Der Übergang löst Veränderungen auf den Ebenen des Handelns und der Vorstellungen und betreffend der eigenen Ressourcen aus. In dieser Zeit können durch bestimmte Tätigkeiten neue Erfahrungen gemacht und die Handlungs- und Verhaltensmuster, die man sich in der Vergangenheit angeeignet hat, geändert werden (Lahire, 2001). Die Anpassung

6 «L'indétermination du futur dans les phases de transition provoque un sentiment d'incertitude, mais est également une ouverture à l'imagination de nouveaux possibles et à l'innovation.» (Baubion-Broye, 1998, S. 31)

dieser Muster erfolgt durch konkrete Aktivität mit anderen Menschen, wodurch der Bezug zum neuen materiellen und sozialen Umfeld hergestellt werden kann.

Es ist wichtig, hier zu vermerken, dass das Individuum sich gegenüber den Veränderungen des Lebens nicht passiv verhält. In seiner subjektiven Erfahrung passt es sich aktiv an die neuen Tätigkeitsbereiche an, vor dem Hintergrund dessen, was in der Vergangenheit erworben wurde und welche Zukunft angestrebt wird.

«Das Individuum als Subjekt zögert, leistet Widerstand, wägt ab, erfindet, probiert aus und nimmt dann eine Position ein gegenüber den erlebten Widersprüchen und Phänomenen, die es nicht mehr erklären und einordnen kann. Dabei entwickelt es seine Persönlichkeit.»⁷ (Curie et al., 2000, S. 231, Übers. v. Margrit Hagenow)

Hier geht es deshalb um die aktive Seite des Subjektes, um die Art, wie die Asylsuchenden die Schwierigkeiten ihrer Lebenslage, die radikale Veränderung und die Aufgabe, sich im Exil neu zu erfinden angehen. Die verschiedenen Tätigkeitsbereiche entsprechen den gegebenen Möglichkeiten, sich ein Leben aufzubauen und sich gegen die Erstarrung im Warten zur Wehr zu setzen. Es wird aufgezeigt, wie das Aktivsein im Bereich der Weiterbildung oder der Erwerbsarbeit den Prozess des Subjektwerdens ermöglicht.

«Das Diplom (ein Zertifikat im Informatikbereich, erworben in einem Kurs für Asylsuchende) hat mir ein wenig Hoffnung gegeben. Denn beim ersten Versuch, habe ich gleich zwei Modultests auf einmal gemacht, und es hat geklappt! Das hat mir wie gezeigt, ich kann noch, ich bin noch zu etwas Gutem imstande. Das hat mir Mut gegeben, weiterzumachen. Das hat mir wirklich geholfen.» (Amele, Togo, kaufmännische Ausbildung. Informatikkurs)

7 «L'individu, parce qu'il est sujet, hésite, résiste, soupèse, invente, essaie, prend position par rapport aux contradictions vécues du fait de ses sous-systèmes de vie dont il ne parvient plus à assurer l'intersignification. Nous disons qu'il se personnalise.» (Curie et al., 2000, S. 231)

4 Bildung und Arbeitstätigkeit im Exil

4.1 Weiterbildung in Übergangszeiten

Wie weiter oben beschrieben, ist eine der Hauptcharakteristiken des Exils der biografische Bruch. Ein Leben wurde zurückgelassen und der weitere Lebensverlauf schlägt eine ganz andere Richtung ein, sei es in Bezug auf das soziale Umfeld (Kontakte und gemeinsame Aktivitäten) oder die Arbeit. Es ist äusserst selten, dass jemand eine berufliche Tätigkeit wieder aufnehmen kann, die derjenigen entspricht, die er vorher ausgeübt hat. Der Bruch, die Frage, wie und wo man an den beruflichen Lebensverlauf anknüpfen kann, stellt eine grundlegende Problematik dar. Hier birgt oft eine (weitere) Ausbildung die Hoffnung, die Verbindung von vorher und nachher in irgendeiner Art wieder herstellen zu können. Die Untersuchung, die diesem Artikel zugrunde liegt, hat denn auch gezeigt, dass im Bildungsbereich der Aspekt der (Dis-)Kontinuität besonders klar ersichtlich ist.

Eine Weiterbildung bedeutet auch einen Transitionsprozess. Sie erlaubt es dem Subjekt, von einem Zustand in einen anderen überzugehen, sich in eine Zwischenzeit oder einen Zwischenraum zu begeben, in den von Winnicott (2012) beschriebenen «Übergangsraum» (transitional space). Die zeitliche Dimension ist in diesem Zusammenhang zentral, weil die Ausbildung die Verbindung schafft zwischen der Vergangenheit und der Zukunft. Eine Ausbildung verknüpft die Tätigkeiten der Vergangenheit mit den Ambitionen für die Zukunft. Aber das Resultat einer Ausbildung bleibt unsicher. Nicht zu wissen, ob die Lernleistungen den Anforderungen genügen, konfrontiert die Lernenden mit der Angst, das Alte, Vertraute zu verlieren, um den Preis einer unsicheren Zukunft.

«Die Bildungstätigkeit der Menschen ist eine Dimension der Transitionalität. Sie schaltet die Krise durch ihre Aufarbeitung in einer kontrollierten Situation aus: ein Übergang von einer Form in eine andere, der das Idealbild eines perfekten Ichs hervorruft, ohne Fehler, Kompromisse, oder Abstriche. Gleichzeitig beinhaltet der Übergang auch das erschreckende Risiko, verformt oder gar zerstört zu werden. Diese Vorstellung einer riskierten Selbstzerstörung stellt das grösste Paradox der Bildung dar.»⁸ (Kaës, 2004, S. 45, Übers. v. Margrit Hagenow)

8 «La formation humaine est une dimension de la transitionnalité. Elle éteint la crise par une élaboration de la crise dans une situation contrôlée : passage d'une forme à une autre, qui mobilise l'idéal d'une perfection de Soi, sans mélange, sans faille, sans division. Passage qui comporte aussi ce risque

Die Geflüchteten verbinden diese Transition von alt zu neu, die Unsicherheit, das Gefühl, in der gegebenen Situation über keine adäquaten Antworten mehr zu verfügen notgedrungen mit ihrer prekären Situation als Asylsuchende. Die Angst, die bekannten Interpretationsmuster zu verlieren, also die Angst vor dem Vergessen, kann in solchen Situationen wieder auftauchen.

Eine Weiterbildung hat in Anbetracht ihrer Nützlichkeit für den Eintritt in den Arbeitsmarkt und zur Eröffnung von neuen beruflichen Perspektiven, eine klar ersichtliche Bedeutung für Personen im Exil. Der Wille zur Verbesserung der eigenen Zukunftschancen ist ein wichtiger Beweggrund, eine Weiterbildung während der Laufzeit des Asylverfahrens zu erwägen. Für erwachsene Asylsuchende stehen aber nicht alle Bildungsangebote offen; sie können keine post-obligatorischen Schulen besuchen, und die meisten der anderen Angebote sind für sie u. a. aus finanziellen Gründen nicht zugänglich. Das hindert die Personen aber nicht daran, an die Zukunft zu denken und für die Zeit nach dem Erhalt der Aufenthaltsbewilligung, je nach ihren individuellen Voraussetzungen, Pläne für eine Berufsausbildung oder für eine Weiterbildung auf Tertiärstufe zu schmieden. In der Zwischenzeit besuchen viele die niederschweligen Sprachkurse, welche von Einrichtungen der Sozialhilfe oder von Vereinen im Asylbereich angeboten werden. Ihr Ziel ist ein Sprachniveau, das ihnen hilft, Zugang zum Arbeitsmarkt oder zu anderen Bildungsmaßnahmen zu erhalten.

Sich mit Bildungsplänen zu beschäftigen oder sich konkret in einem Kurs zu engagieren, sind auch in erster Linie Mittel, um Abwechslung in den Tagesablauf als Asylsuchende/r zu bringen, da man durch den Asylstatus zu einer angehaltenen Zeit des Wartens gezwungen ist. Durch das Warten zerrinnt die Zeit, und sogar der junge Mann aus dem kurdischen Iran mit seinen 25 Jahren fühlt sich alt:

«Eigentlich, einen Kurs zu besuchen, das gibt mir ein Gefühl... das Gefühl, jung zu sein, kann ich sagen (lacht). Wenn ich keinen Kurs besuche, habe ich den Eindruck, 10 Jahre zu altern. Ich lerne nichts mehr, das Hirn ist blockiert.» (Yunus, Kurdistan [Iran], Student. Kioskverkäufer)

Er beschreibt auch, wie sich in den Zeiten, in denen er keinen Kurs besucht und nicht arbeitet, seine Gedanken pausenlos im Kopf drehen.

terrifiant : être déformé, détruit. Cette représentation d'une destruction risquée de Soi suscite le paradoxe majeur de la formation. » (Kaës, 2004, S. 45)

Ohne Tagesziel zu sein, lässt ihn unweigerlich wieder in den Zustand des Wartens und der Unsicherheit zurückfallen.

Im Prinzip ist es den Asylsuchenden nicht verboten, Weiterbildungen zu besuchen, aber sie erhalten weder finanzielle Unterstützung noch eine Beratung, was zur Folge hat, dass Bildungsangebote ausserhalb der niederschweligen Kurse für sie praktisch unzugänglich sind. Während des Forschungsprojekts wurden jedoch mehrere Personen getroffen, die konkrete Anstrengungen unternommen haben, um sich bei einer allgemeinbildenden Schule (Abendschule), einer Weiterbildung auf Tertiärstufe (Universität) oder für einen beruflichen Bildungsgang (Ausbildung als Rezeptionistin/Telefonistin oder im Pflegebereich) anzumelden, auch wenn solche Pläne kurzfristig nicht umgesetzt werden können.

Ein Weiterbildungsvorhaben während des Asylverfahrens ist auch Teil der Suche nach Kontinuität, die verschiedene Bedeutungen haben kann. Erstens kann der Gedanke an die Wiederaufnahme des früheren Berufs oder der Tätigkeit dahinterstehen, also eine Frage der Kohärenz des Lebenslaufes. Die Nicht-Anerkennung von Diplomen und Berufserfahrungen führt bei qualifizierten Personen oft zu einer grossen Enttäuschung.

«Zuerst wird mein Diplom nicht anerkannt. Das ist, als ob ich nie studiert hätte! Ich verliere mich auf allen Ebenen! Ich habe keine Pedale mehr! Fff.. und ohne Pedale, was kannst du da noch machen?» (Amele, Togo, kaufmännische Ausbildung, Informatikkurs)

Diese junge Frau, mit einem Diplom in Buchhaltung und einer mehrjährigen Arbeitserfahrung in einem westafrikanischen Land, war völlig ratlos, als sie erfahren hatte, dass ihr Diplom in der Schweiz nicht anerkannt ist. Einige Monate später begann sie, sich über ihre Weiterbildungsmöglichkeiten zu informieren, und einige Jahre später erwarb sie ein Fachhochschuldiplom in Betriebswirtschaft. Ein Weiterbildungsprojekt im Einklang mit den früher erworbenen Fähigkeiten konnte so verwirklicht werden.

Die Frage der Kontinuität bezieht sich zweitens auf die konkretere Ebene einer Tätigkeitsausübung: Inwiefern können konkrete Aktionen und früher erworbene Handlungsmuster (Lahire, 2001) in die neuen Arbeitskontexte im Exil übertragen werden?

Yesim, verheiratet und Mutter einer Tochter, hat in der Türkei die obligatorische Schulzeit abgeschlossen. In den Flüchtlingscamps hat sie während mehrerer Jahre Frauen

und Kinder unterrichtet und wollte an die dabei erworbenen pädagogischen Fähigkeiten anknüpfen. Während der Zeit des Wartens auf ihren Asylentscheid arbeitete sie als Freiwillige mit behinderten Menschen. Nachdem sie den Flüchtlingsstatus erhalten hatte, nahm sie ihre Ausbildung als Fachperson Betreuung auf, die sie nun mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abschliessen konnte.

Die Suche nach Kontinuität widerspiegelt sich auch im inneren Empfinden einer Veränderung ohne Brüche. Wie Winnicott (2012) und andere (z. B. Bourgeois, 1996) aufzeigen konnten, wird während der Ausbildung ein Übergangsraum (siehe Anfang des Kapitels) investiert, der sich zwischen zwei Realitäten befindet – vor und nach der Ausbildung. Dies hilft, die Veränderung nicht als Bruch zu erleben, sondern in einem sanfteren Übergang, in dem die Person langsam in einen neuen Zustand übergeht, der an das neue Umfeld angepasst ist. Ronak, eine junge kurdische Frau, zeigt wie wichtig die Sicherheit sein kann, die einem eine Lerngruppe in diesem Übergangsraum geben kann. Es geht um einen Französischkurs, den ein Afghane (auch er war als Flüchtling in die Schweiz gekommen, lebt aber schon mehrere Jahrzehnte hier) als Freiwilliger unterrichtet. Als viele Personen aus Afghanistan eintrafen, hat er angefangen, einen Französischkurs für Persisch sprechende Menschen (Afghanen, Kurden, Iraner) anzubieten. Die betreffende Kursgruppe war nun schon seit über einem Jahr zusammen, und insbesondere Ronak hat schnell grosse Fortschritte im Französischen gemacht.

«Das ist sehr gut, weil wenn ich sehe das Haus [Verein], es gibt da einen Lehrer, der Farsi (Persisch) spricht und Afghane ist und den Geflüchteten hilft. Und es gibt eine Gruppe von Afghanen und Iranern, die Farsi sprechen, und das ist sehr schön, zum ersten Mal habe ich Freunde aus Afghanistan. Das war sehr gut, auch um Französisch zu lernen.» (Ronak, Kurdistan (Iran), Elementarschule. Französisch- und Mathematikkurs)

Im Gegensatz zur gängigen Meinung über Gruppen mit demselben sprachlichen Hintergrund, gab der Schutz dieser Gruppe – als Übergangsraum – im vorliegenden Fall Vertrauen und erlaubte ihr, schnell Fortschritte zu machen und sich gegenüber der französischsprachigen Welt problemlos zu öffnen.

In diesem Sinn kann eine Weiterbildung einen Übergangsraum bilden, der dazu dient, erste Erfahrungen mit den neuen kulturellen Codes und mit der neuen Sprache zu machen, immer unter dem Schutz

einer Umgebung, die das Experimentieren erlaubt und fördert. Bourgeois (1996) spricht von einem geschützten Raum des Lernens:

«Eine Bühne für die Lernenden, auf der sie andere Sichtweisen und Handlungsmuster übernehmen und ausprobieren können, auf der sie erfahren können, was sie bei den anderen Interaktionspartnern auslösen, ohne dabei Konsequenzen im wirklichen Leben befürchten zu müssen. Es ist eine Metapher für eine Theaterszene, eine Spielwiese, ein Laboratorium, eine virtuelle Realität.»⁹ (Bourgeois, 1996, S. 33, Übers. v. Margrit Hagenow)

Die Asylsuchenden versuchen, sich mit einem Weiterbildungsvorhaben eine Perspektive zu geben und dadurch Verbindungen zu schaffen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und ihren Zukunftswünschen. Doch erweisen sich diese Vorhaben oft als sehr schwer realisierbar, weil die Unterstützung fehlt. Es ist häufig schwierig, zwischen dem Wünschenswerten und dem Machbaren zu unterscheiden. Zudem besteht die Gefahr, sich im breiten Bildungsangebot zu verlieren.

Diejenigen Personen, die eine Weiterbildung ausserhalb des Angebots der Asylorganisationen besuchen möchten, sehen sich zusätzlich mit zahlreichen Hürden konfrontiert. Eine davon ist, wie schon erwähnt, der Mangel an finanziellen Mitteln und eine zweite die mangelnde Unterstützung durch eine Berufsberatung. Eine dritte Hürde stellen die weit verbreiteten Vorurteile dar, die zur Folge haben können, dass auch bei vorhandener finanzieller Unterstützung die Bereitschaft fehlt, eine asylsuchende Person in eine Ausbildung aufzunehmen. Wie zum Beispiel im Falle von Louis, einem Familienvater aus Kongo RDC. Obwohl er in seinem Land Journalist war, wollte er sich neben seinem Arbeitspensum im Reinigungssektor, an einer Abendschule für Allgemeinbildung (*Ecole de culture générale pour adultes*) einschreiben.

«Eine Sekretärin hat mich empfangen. Als ich gesagt habe, dass ich eine N-Bewilligung habe, hat sie mir gesagt «Also wenn es Ihnen um die Papiere geht ...» – «Ja, Madame, es ist

9 « [I] doit constituer pour lui (l'apprenant) une scène où il peut se permettre d'emprunter, d'essayer, d'autres manières de voir le monde et d'agir, d'en expérimenter provisoirement les conséquences sur autrui (les acteurs avec lesquels il interagit au sein de l'espace de formation), sans que cela porte à conséquences dans sa vie réelle. C'est la métaphore de la situation de formation comme scène de théâtre, comme aire de jeu, comme laboratoire, comme réalité virtuelle. » (Bourgeois, 1996, S. 33)

mir klar, dass ich nicht durch den Besuch dieser Schule ein Aufenthaltsrecht erhalte. Ich bin seit langem hier, und was ich will, ist diese Kurse zu besuchen, auch wenn ich am Schluss kein Diplom bekomme. Mir geht es darum, noch mehr zu lernen, eine allgemeinbildende Schule ist für mich das Richtige.» (Louis, DR Kongo, Diplom Journalismus. Arbeit im Reinigungssektor)

Er hat am Ende kein Kursprogramm erhalten mit der Begründung, dass das Programm nächstes Jahr erneuert würde.

Eine der Funktionen der Weiterbildung ist es, sich vom Asylstatus zu lösen und andere Rollen einzunehmen – z. B. die Rolle des Lernenden – und sich in andere Zeitabläufe zu begeben. Andererseits, wird die Person durch ein solches Vorhaben mit Verlustängsten konfrontiert und mit der Angst davor, durch das Neue, das Unbekannte und die Ablehnung anderer überwältigt zu werden.

4.2 Zuweisungsprozesse und der Widerstand durch Arbeitstätigkeiten

In Bezug auf die oben ausgeführte Problematik des Zeitempfindens und der Kontinuität des Lebensverlaufes, hat auch die Arbeitstätigkeit eine Bedeutung. Aber insbesondere für Personen, die eine Berufsausbildung oder ein Studium abgeschlossen und sich mit ihrer Tätigkeit identifiziert haben, bringt die Arbeit im Exilland oft einen beruflichen und sozialen Abstieg mit sich. So wirkt sich die Arbeitstätigkeit in Bezug auf die Rollenzuweisungen eher negativ aus. Es gibt Arbeitsbereiche, in denen es nicht einfach ist, sich vom sozialen Image als Asylsuchende zu lösen und in einen Personalisierungsprozess einzusteigen. Diese Problematik wird in diesem Kapitel vertieft.

Nach einem dreimonatigen Arbeitsverbot können die Asylsuchenden grundsätzlich eine Arbeit aufnehmen (für eine Übersicht über die Voraussetzungen bezüglich der Zulassung zur Erwerbstätigkeit für Migrantinnen und Migranten vergleiche Tsandev und Salzmann in diesem Band). In der Praxis ist das aber eher selten, weil es einerseits Restriktionen und spezielle Prozeduren gibt und weil andererseits die Neuankömmlinge sich noch in einer Übergangs- und Anpassungsphase befinden.

Im Rahmen dieser Untersuchungen gab es trotzdem zahlreiche Personen, die auf Arbeitssuche waren oder bereits Arbeit gefunden hatten. Die meisten hatten eine Stelle im Reinigungssektor oder in der

Gastronomie z. B. als Küchenhilfe gefunden. Eine andere Form der Anstellung ergab sich durch die Arbeit in von Landsleuten betriebenen Geschäften, wie z. B. kleine Lebensmittelgeschäfte oder ein Taxibetrieb). In allen Fällen handelte es sich um sehr prekäre Stellen mit Arbeitszeiten auf Abruf, mit Zeiten ohne Beschäftigung, Teilzeitanstellungen in geringem Umfang, zeitlich begrenzten Stellen, tiefen Löhnen, Anstellung ohne Vertrag usw.. Das soziale Profil der Personen auf Arbeitssuche oder mit einer Beschäftigung war sehr heterogen. Einerseits betraf es Männer und Frauen ohne Berufsausbildung oder ohne Sekundarschulabschluss, andererseits auch Personen mit einer guten Ausbildung bis zum Hochschulabschluss. Was sie gemeinsam hatten war die Tatsache, dass sie sich auf ein persönliches Netzwerk stützen konnten, da ihr Rechtsstatus ihnen wenige Möglichkeiten der Unterstützung bei der Arbeitsintegration eröffnete.¹⁰

Diejenigen Asylsuchenden, die eine Stelle finden möchten, durchlaufen die üblichen Phasen der Stellensuche und der Bewerbungen – und machen die Erfahrung von zahlreichen Ablehnungen. Die Aktivierung zur Arbeitssuche bedeutet eine erste Konfrontation mit den diesbezüglichen Prozeduren im Schweizer Arbeitsmarkt: Erarbeiten des Lebenslaufs, Schreiben von Bewerbungsbriefen, Einreichen von Kandidaturen direkt bei den Arbeitgebern oder über Zeitarbeitsagenturen. Das Erlernen dieser Spielregeln – es gab nur ganz wenige Personen, die dieses Vorgehen schon kannten – wird begleitet vom ersten Schock der negativen Antworten, die meistens ausdrücklich mit dem Asylsuchendenstatus (Ausweis N) begründet werden.

«Am Anfang war es schlimm! Ich war ständig in Tränen, aber jetzt kann ich damit umgehen, ich sage mir ok, schon wieder, es wundert mich nicht mehr ...» (Martine, Zentralafrika, Elementarschule. In Ausbildung)

«Als ich die Agentur betreten habe, war da eine Dame am Empfang, und ich habe ihr gesagt, dass ich mich gerne einschreiben möchte. Sie hat das Formular herausgenommen, und dann hat sie mich gefragt, was für eine Art Bewilligung ich hätte. Ich habe gesagt, einen N-Ausweis, und da hat sie ... (lacht) hat sie mir gesagt, dass sie das nicht könne, dass

10 Das gleiche kann man auch bei der Suche nach einer Ausbildung feststellen. Diejenigen Personen, die sich um eine berufliche oder schulische Aus- oder Weiterbildung bemüht hatten, wurden von persönlichen Netzwerken unterstützt, um zu erfahren, welche Möglichkeiten es gibt und wie man bei der Anmeldung oder bei der Suche nach einer Finanzierung vorgehen soll.

sie keine Personen mit N-Bewilligung nehmen ... Das hatte ich nicht erwartet. Ich hatte mir gesagt, eine Agentur für Reinigungspersonal, die sind für die Ausländer da, für die Asylsuchenden, und als sie mir das gesagt hat, war ich überrascht.» (Emefa, Westafrika, Jus-Studentin. Reinigungssektor)

Für einige hat diese Ablehnung zur Folge, dass sie den Mut verlieren. Martine sucht beispielsweise nicht mehr aktiv eine Arbeit. Sie versucht jetzt vielmehr, ihre Chancen mit einer Ausbildung zur Rezeptionistin zu verbessern. Andere gewöhnen sich langsam an die Absagen, aber für Leute, die eine universitäre Ausbildung haben oder in ihrem Land eine Kaderstelle hatten, ist es besonders schwierig, zwischen dem «zu wenig» (keine permanente Aufenthaltsbewilligung) und dem «zu viel» (Überqualifikation) einen Platz zu finden. So versuchen sie manchmal die Strategie der «Verschleierung des unsichtbaren Stigmas» (Goffman, 2009): sie zögern die Information zu ihrem Aufenthaltsstatus bei einer Bewerbung möglichst lange hinaus.

«Man hat Leute gesucht, um Flyer zu verteilen, bezahlt. Sie haben ein CV verlangt. Ich habe mein CV vorgelegt, der Herr hat mich angeschaut: «Das soll wohl einen Witz sein.» Ich habe gefragt, was los sei. Er hat dann gesagt: «Was machst du hier? Mit all dem gibt es doch andere Orte, an denen du Arbeit findest.» (Octave, Westafrika, Advokat und Geschäftsführer. Gelegenheitsjobs, dann Ausbilder Informatik berufs begleitend zu Ausbildung als Erwachsenenbildner)

Der Versuch, Arbeit zu finden führt zu einer Hin- und Her-Gerissenheit zwischen dem Gefühl, sein Leben in die Hand nehmen zu können und dem Gefühl der Ohnmacht, wenn man erlebt, dass es unmöglich ist, eine Anstellung zu bekommen. In dem Moment, in dem man versucht, sich vom negativen sozialen Bild des Asylsuchenden zu lösen, ist es genau dieser Rechtsstatus, der einem im Wege steht.

Doch eine erfolgte Anstellung bekommt für die Asylsuchenden eine grosse Bedeutung. Zum einen erlaubt sie ihnen, sich weniger auf ihren Rechtsstatus und die damit verbundene negative Etikette (negative Identität) reduziert zu sehen (a). Zweitens ist die zweckorientierte Funktion der Erwerbsarbeit, ihr direkter Nutzen für bessere Lebensumstände wichtig (b). Und drittens erschafft sie die Möglichkeit, wechselseitige Beziehungen aufzubauen: nicht mehr nur zu nehmen, sondern auch zu geben (c).

1. Der soziale Status der Asylsuchenden ist auch mit einer Etikette als „Profiteure“ des Sozialhilfesystems verhaftet. Ein eigenes Einkommen zu haben und selbst für sich sorgen zu können, ist deshalb ein wichtiger Punkt, um das Selbstbild zu korrigieren, sich eine positive Identität zu geben, und Achtung zu erfahren.

«Du sagst ‹Ich gehe arbeiten›, ich gehe am Morgen aus dem Haus und ich sage: ‹Gut, ich gehe jetzt zur Arbeit.› Und wenn ich Leuten begegne, sage ich: ‹Ich arbeite!› Du weißt, in unserer Gesellschaft verschafft einem das etwas Achtung, es ist als ob ich den Leuten sagen würde, ich bin nicht faul, ich mache etwas, ich bin nicht einfach da und schaue den anderen zu. Also wenn du sagst: ‹Ich arbeite›, wirst du respektiert. Das ist als ob ich sagen würde: ‹Ich bin nicht einfach hier, um von der Sozialhilfe zu leben, nur darauf zu warten, dass man mir zu essen gibt.›» (Fernand, Togo, technische Ausbildung, Küchenhilfe)

2. Die Möglichkeit, selbst für sich zu sorgen, gibt den Personen Unabhängigkeit. Man muss hier jedoch anführen, dass die Arbeiten, die sie finden, oft nur Teilzeitstellen auf einem sehr tiefen Lohnniveau sind. Für eine Einzelperson ohne Familie kann es trotz allem möglich sein, einen Lohn zu erreichen, der ausreicht, um für sich zu sorgen. Diese Personen fangen dann auch an, eine eigene Wohnung zu suchen, um die Promiskuität der Kollektivunterkünfte verlassen zu können. Oft bleibt dieser Wunsch leider jedoch lange Zeit unerfüllt.

3. Einer bezahlten Arbeit nachzugehen erlaubt es auch, in ein System des Austausches zu treten, zu erhalten, aber auch zu geben. Man kann aktiv teilnehmen, als Mitglied eines Teams auf ein gemeinsames Ziel hin arbeiten.

«Ich komme um 7 Uhr 30 an und mache die Sandwiches und die Salate zurecht, und um 11 Uhr 10 ungefähr fahre ich mit einem Koch und den ganzen vorbereiteten Sachen zum CCI. [...] Da kommen wir beim Service an, packen alles aus, und der Service beginnt um 12 Uhr. Weil der Koch da ganz allein ist ... Es gibt den Koch und die Kasse [...] muss ich den Service machen, während er ... wenn er fertig ist, kommt er und löst mich ab, und ich gehe zurück an die Spüle, um da etwas aufzuräumen. Wir sind nur zu dritt: der Koch, die Kassiererin und ich. Manchmal hilft die Kassiererin etwas mit

beim Service. Also so läuft es ab.» (Fernand, Togo, Technische Ausbildung, Küchenhilfe)

Hier kann man beobachten, wie alle sich gegenseitig bei den Tätigkeiten aufeinander einstellen, einander helfen, während alle ihre klar definierte Rolle haben.

«Die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv bringt Verhaltensweisen und Zusammenarbeitsformen hervor, die es allen erlauben, ihren spezifischen Beitrag zum Erreichen des gemeinsamen Ziels zu erbringen.»¹¹ (Lhuilier, 2006, S. 87, Übers. v. Margrit Hagenow)

Bei der Arbeit Beziehungen knüpfen zu können bedeutet auch, dass man sich ein Kontaktnetz ausserhalb des einschränkenden Asyl-Kontexts schaffen und auch freundschaftliche Beziehungen aufbauen kann. Dies ist der Fall bei Ahmadou, einem jungen Mann aus Guinea. An seiner Arbeitsstelle als Küchengehilfe gefällt ihm besonders die «tolle Stimmung» – «Wir sind alle jung» – und er geht regelmässig mit seinen Arbeitskollegen Fussball spielen.

Der Arbeitskontext mit seinen Hierarchien ist auch ein Ort, an dem man Erfahrungen mit den unterschiedlichen Arbeitskulturen macht und sich mit der Realität in einem Arbeitsteam auseinandersetzen muss. Yunus (Kurdistan (Iran), Student) erzählt von seiner Überraschung, als er im Restaurant äusserst strikte Arbeitsanweisungen von seiner Chefin erhalten hat. Und William (DR Kongo, Sekundarschulabschluss) berichtet, wie sein Chef mit ihm unzufrieden war, als er als Küchenhilfe angefangen hat zu arbeiten, weil sein Arbeitstempo nicht den Erwartungen entsprach.

All diese Aspekte zeigen, wie wichtig die Arbeitstätigkeit für die Loslösung von der negativen Zuschreibung und für die Übernahme anderer Rollen ist: Man wird Arbeitskollege oder -kollegin, man kann für sich sorgen, vielleicht sogar die Familie im eigenen Land unterstützen. In Interaktion mit anderen zu treten, zu geben und zu nehmen, wird für die Personen, die eine Arbeit gefunden haben, sehr hoch gewertet. Man muss dazu allerdings auch sagen, dass Personen mit einem universitären oder einem anderen anspruchsvollen beruflichen Hintergrund und Leute, die aus der Mittel- und Oberschicht stammen, die Arbeiten, welche den

11 «L'appartenance à un collectif de travail sollicite l'élaboration d'une manière d'être et de faire avec les autres dans la différence, afin que puisse être reconnu ce qui spécifie chacun dans sa contribution au projet commun» (Lhuilier, 2006, S. 87).

Asylsuchenden zugänglich sind (Reinigung, Hilfsarbeiten) manchmal als erniedrigend erleben. Bei unserer Untersuchung haben wir dazu verschiedene mögliche Reaktionen vorgefunden. Eine Reaktionsmöglichkeit besteht darin, den Wert der finanziellen Unabhängigkeit an die oberste Stelle zu setzen. Die Personen wollen am gesellschaftlichen Leben und am Prozess des Gebens und Nehmens teilhaben. Sie akzeptieren jede Arbeitsstelle, auch wenn sie ihnen nicht entspricht, und setzen dies in Zusammenhang mit einer sogenannten «Migranten-Karriere» (Hachimi-Alaoui, 2007).

«Ich habe hier mit Putzen angefangen. Aber vorher, war das sehr schwierig für mich. Weil ... im Iran ist jemand, der putzt, das ist ... ein tiefes Niveau. Hier glaubte ich zuerst, dass ich nicht putzen kann. Aber hier ist es ganz anders, haben die anderen mir erklärt. Hier ist es nicht wie im Iran. Das machen alle [...] Wenn du jemand bist hier, der keine Identität hat. Du bist Ausländerin. Das ist nicht schlimm, ich akzeptiere das. [...] Jetzt putze ich. Aber wenn ich gut Französisch gelernt habe, wenn ich eine Bewilligung bekomme, vielleicht in Zukunft, finde ich eine Arbeit, die angenehmer ist für mich.» (Saideh, Iran, Universitätsabschluss in Englisch)

Die Reinigungsarbeit ist für Saideh «unter meiner Würde». Wenn sie sie aber im grösseren Kontext einer «Migrantenkarriere» anschaut, kann sie sie für ein paar Jahre akzeptieren und das auch als Zeichen der inneren Stärke betrachten: «Ich denke, ich bin stark.»

Eine andere Reaktionsmöglichkeit ist die Entrüstung.

«Ich habe ein ganzes Jahr lang an der Spüle gearbeitet, und ich konnte am Arbeitsort keine Verbesserung meiner Position erreichen. Ich habe auch gesehen, dass alle Afrikaner an die Spüle gestellt wurden, und alle andern konnten im Service arbeiten. Ich bin solchen Sachen gegenüber nicht unempfindlich, und in mir hat etwas rebelliert. Die Worte fehlen, man fängt an sich zu empören. Ich wollte nicht mehr aufstehen, um zur Arbeit zu gehen, ich bin nach der Arbeit nicht mehr mit den Kollegen etwas trinken gegangen, ich habe nicht mehr mit meinem Chef herumgescherzt. Wenn die einzige Arbeit für die Schwarzen die Arbeit an der Spüle ist, ist das nicht normal, weil die einzige Person, die an diesem Arbeitsort gleich kompetent war wie ich, war der Chef. Warum konnten die anderen im Service arbeiten und ich bin immer beim Abwasch geblieben?» (Patrice, Elfenbeinküste, Student. Küchenhilfe)

«Ich denke es gibt hier eine Segregation. Auch wenn die Mehrheit der Asylsuchenden aus unterentwickelten Ländern kommen und unzureichend qualifiziert ist, warum können sie nicht die gleichen Arbeiten übernehmen wie die Spanier und Portugiesen, die auch nicht qualifiziert sind? Das liegt nur an der N-Bewilligung.» (Octave, Westafrika, Advokat und Geschäftsführer. Gelegenheitsjobs, dann Ausbilder Informatik berufsbegleitend zu Ausbildung als Erwachsenenbildner)

Mehrere Personen haben daraufhin entschieden, anderen Aktivitäten mehr Gewicht zu geben. Dazu zählen vor allem Weiterbildungen oder Tätigkeiten, die mit persönlichen Interessen zusammenhängen (kulturelle Aktivitäten, Vereine), um dann wieder auf den Arbeitsmarkt zurückzukommen, wenn sie eine längerfristige Aufenthaltsbewilligung haben und eine Ausbildung die ihnen erlaubt, sich für Stellen zu bewerben die mehr ihren Fähigkeiten entsprechen.

5 Schlussfolgerungen

Bei diesem Artikel stand die Bedeutung der Erwerbsarbeit oder der Weiterbildungen der Geflüchteten während der Asylverfahren im Zentrum. Das Aktivsein ist für die Asylsuchenden in dieser Übergangsphase zentral, weil sie dadurch in Beziehung treten mit der materiellen Umwelt und mit anderen Personen. Erst durch eine Tätigkeit erhalten die Geflüchteten die Gelegenheit, die Ankunftsgesellschaft konkret zu erfahren. Auf der zeitlichen Ebene hat sich gezeigt, dass diese Aktivitäten den Asylsuchenden erlauben, die «Starre» des Wartens während des Asylverfahrens zu durchbrechen. Jede Tätigkeit bedingt einen eigenen Rhythmus, der Verbindungen zum Leben in der Gesellschaft ermöglicht.

In Bezug auf das Zeit-Erleben hat insbesondere die Weiterbildung eine wichtige Verbindungsfunktion zwischen der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft. Auch wenn die Weiterbildungsabsichten auf einem Gefühl des Versagens beruhen oder dem Empfinden, nicht den Anforderungen zu entsprechen, können doch die früher erworbenen Fähigkeiten und die Erfahrungen im Hinblick auf die Gestaltung der Zukunft hinterfragt werden. Diese Bezüge wiederherzustellen, ist nicht nur im Hinblick auf eine Berufsperspektive wichtig, sondern auch um wieder das Bewusstsein für die eigene Lebens-Geschichte zu erlangen und um in einer von Brüchen charakterisierten Situation, dem eigenen Lebensverlauf wieder einen Sinn zu geben.

Eine Weiterbildung ist andererseits auch von Unsicherheiten und Unbekanntem geprägt, sowie von Fragen zur eigenen Person und zu den eigenen Fähigkeiten. Sie bringt eine Veränderung des Selbstbilds mit sich, was wiederum die Unsicherheiten widerspiegelt, die mit dem Exil zusammenhängen. Die Unterstützung, die man in der Lerngruppe erfahren kann und das Einrichten eines sicheren Lernraums sind deshalb wichtige Faktoren zur Überwindung solcher Ängste.

Die Arbeitstätigkeit erlaubt es, in direkten Kontakt mit neuen Arbeitskulturen, Rhythmen, Vorgehensweisen, und Hierarchien zu treten. Dieses sich «Reiben» an den konkreten Umständen bringt die Asylsuchenden dazu, Strategien zu entwickeln, um den Vorstellungen entgegenzuwirken, die andere von ihrem Rechtsstatus und ihren Kompetenzen haben.

Andere Tätigkeitsbereiche sind in der Lage, dieselben psychosozialen Prozesse auszulösen, namentlich diejenigen Aktivitäten, die, mit den Worten von Lhuilier (2006) nicht mit Freizeit assoziiert werden, sondern die gleichen Dimensionen haben wie die Erwerbstätigkeit: «Einen Nutzen, eine soziale und eine identitätsstiftende Dimension»¹² (ebd., S. 4, Übers. v. Margrit Hagenow). Werden diese berücksichtigt, so gelingt es, die geflüchteten Personen ganzheitlicher zu verstehen und diese Erfahrungen in die Arbeit an einem beruflichen Projekt einfließen zu lassen.

Diese Erkenntnisse zeigen, dass es für eine längerfristige Integration von Personen aus dem Asylbereich wichtig ist, ihnen schon früh Möglichkeiten zur Tätigkeitsaufnahme in verschiedenen Bereichen zu eröffnen. Auch braucht es offene Ohren und schon früh die Möglichkeit, eine Tätigkeitsbilanz (und Bestandsaufnahme der Kompetenzen) zu erstellen. Die Aktivitätsbereiche müssen ganzheitlich angeschaut werden, um Verbindungen zwischen der Vergangenheit und einer möglichen zukünftigen Tätigkeit bewusst zu machen. Die Planung einer Berufsbildung soll wenn immer möglich diese Verbindungsarbeit beinhalten, die es den betroffenen Personen ermöglicht, den Sinn der Massnahmen zu verstehen und als Akteure und Akteurinnen ihres eigenen Lebens daran beteiligt zu sein.

12 « [Qui] ne relèvent pas du loisir mais assurent les mêmes fonctions que le travail au sens usuel du terme : fonctions utilitaire, sociale, et identitaire » (Lhuilier et al., 2006, S. 4).

Literatur

- Baubion-Broye, Alain (Ed.) (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Paris: Erès.
- Bolzman, C. (1996). *Sociologie de l'exil: une approche dynamique: l'exemple des réfugiés chiliens en Suisse*, Zürich: Seismo.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27–35.
- Caloz-Tschopp, M.-C. (2004). *Les étrangers aux frontières de l'Europe et le spectre des camps*. Paris: La Dispute.
- Camillieri, C., Kastertzstein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. & Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Cifali, M., André, A. (2007). *Écrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Curie, J. (2000). *Travail, personnalisation, changements sociaux. Archives pour les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octarès.
- D'Amato, G. (2008). Une revue historique et sociologique des migrations en Suisse. *Annuaire Suisse de politique du développement*, 27, 169–187.
- D'Halluin, E. (2008). *Les épreuves de l'asile : de la politique du soupçon à la reconnaissance des réfugiés*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Felder, A. (2016). *L'activité des demandeurs d'asile. Se reconstruire en exil*, Paris: Erès.
- Felder, A. (2009). Les activités de demandeurs d'asile au service de la résistance aux processus d'assignation. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 7(1), 119–136.
- Felder, A. (2006). Le temps d'attente: processus identitaires et relations sociales. *Bulletin de l'ARIC*, 43, 8–15.
- Fibbi, R. & Dahinden, J. (2004). Les requérants d'asile et le travail: déclassés? Indispensables? Bienvenus? *Asyl. Revue Suisse pour la pratique et le droit d'asile*, 21–27.
- Geiger, M. & Pécoud, A. (2010). *The politics of international migration management*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E. (2009). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. New York: Simon and Schuster.
- Hachimi-Alaoui, M. (2007). *Les chemins de l'exil. Les Algériens exilés en France et au Canada depuis les années 1990*. Paris: L'Harmattan.
- Hughes, E. C. (2004). *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

- Hynes, T. (2003). The issues of 'trust' and 'mistrust' in research with refugees: choices, caveats and considerations for researchers. New issues in refugee research. Working Paper 98. Geneva: UNHCR.
- Kaës, René (Ed.) (2005). *Différence culturelle et souffrances de l'identité*. Paris: Dunod, 2005.
- Kamm, M., Efonayi-Mäder, D., Neubauer, A., Wanner, P. & Zannol, F. (2003). Admis mais exclus ? L'admission provisoire en Suisse: résumé. Berne: Commission fédérale contre le racisme (CFR).
- Kelly, T. (2012). Sympathy and suspicion: torture, asylum, and humanity. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 18(4), 753–768.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris: Armand Colin.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Editions du Progrès.
- Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Ramonville Saint-Agne: Editions Erès.
- Loi sur l'asile (LAsi) du 26 juin 1998 (état le 1^{er} avril 2011).
- Malewska-Peyre, H. (1993). L'identité négative chez les jeunes immigrés. *Santé mentale au Québec*, 181, 109–123. doi: 10.7202/032250ar.
- Malewska-Peyre, H. (1998). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C. Camilleri, J. Kastarsztejn, E. M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez-Bronfman (Eds.), *Stratégies identitaires* (pp. 111–141). Paris: Presses Universitaires de France.
- Noiriel, G. (1991). *Réfugiés et sans-papiers. La République face au droit d'asile 19ème–20ème siècle*. Paris : Hachette.
- Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR) (2009). *Manuel de la procédure d'asile et de renvoi*. Berne: Haupt Verlag.
- Orofiamma, R. (2008). Figures du sujet dans le récit de vie en sociologie et en formation. *Informations sociales*, 145, 68–81.
- Parini, L. & Gianni, M. (2005). Enjeux et modifications de la politique d'asile en Suisse de 1956 à nos jours. In H. Mahnig (Ed.), *Histoire de la politique de migration, d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948* (pp. 189–252). Zurich: Seismo.
- Payan, S. (2010). Du déplacement au sentiment d'exil. *Recherches en Psychanalyse*, 010/1 (9), 171–182. DOI 10.3917/rep.009.0171.
- Pestre, E. (2010). *La vie psychique des réfugiés*. Paris: Payot et Rivages.
- Piguet, E. (2009). *L'immigration en Suisse: soixante ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Probst, J. (2011). Entre faits et fiction: l'instruction de la demande d'asile en Allemagne et en France. *Cultures & Conflits*, 84, 63–80.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit*, 3. *Le temps raconté*. Paris: Editions Seuil.

- Sanchez-Mazas, M. (Ed.) (2009). *Avenir de l'asile, destins de débouté-e-s : étude sur les conséquences de la suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile pour les personnes frappées d'une décision de non-entrée en matière*. Genève: CEDIC.
- Sanchez-Mazas, M. (2011). *La construction de l'invisibilité: suppression de l'aide sociale dans le domaine de l'asile*. Genève: IES.
- Tcholakova, A. (2016). Le remaniement identitaire entre reconnaissance et maintien de la cohérence biographique, *Sociologie* (1) 7. Unter: <http://journals.openedition.org/sociologie/2712> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Tourn, L. (1997). *Travail de l'exil, deuil, déracinement, identité expatriée*. Paris. PUF.
- Valluy, J. (2008). *Sociologie politique de l'accueil et du rejet des exilés*. Recueil Alexandries, Collections Etudes. Unter: <http://www.reseau-terra.eu/article794.html> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Valluy, J. (Ed.) (2005). *L'Europe des camps: la mise à l'écart des étrangers*. Collection Cultures et conflits, 57. Paris: L'Harmattan.
- Valluy, J. (2009). *Rejet des exilés: le grand retournement du droit d'asile*. Paris: Éditions du Croquant.
- Vasquez, A. & Araujo, A. M. (1988). *Exils latino-américains: la malédiction d'Ulysse*. Paris: L'Harmattan.
- Winnicott, D. W. (2012). *Playing and Reality*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Pädagogisch-didaktische Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene – eine Interviewstudie mit Lehrpersonen

Seraina Leumann, Ursula Scharnhorst, Antje Barabasch

1 Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den Herausforderungen, spät in die Schweiz eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene, insbesondere Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen, auf eine berufliche Grundbildung und die Arbeitswelt vorzubereiten. Für junge Migrantinnen und Migranten, die auf Sekundarstufe I nicht in der Schweiz beschult wurden, haben die Kantone seit vielen Jahren berufsvorbereitende Angebote eingerichtet. Auch die Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) haben das Ziel, Personen ohne direkten Zugang zu den Regelstrukturen mit Förderangeboten auf die postobligatorischen beruflichen Bildungsangebote vorzubereiten und so ihre Bildungs- und Arbeitsmarktfähigkeit zu verbessern. Aufgrund der Zunahme der Asylumigration wurden berufsvorbereitende Angebote in den letzten zwei Jahren vielerorts ausgebaut. Lernende aus dem Asylbereich werden in Integrations-Brückenangeboten zusammen mit anderen spätmigrierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert. Die Heterogenität in diesen Integrationsklassen hat zugenommen, sowohl in Bezug auf den sozio-kulturellen und sprachlichen Hintergrund der Lernenden, als auch in den schulisch-leistungsmässigen Voraussetzungen. Zudem sind Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene oft mit zusätzlichen Schwierigkeiten konfrontiert (z. B. psychosoziale Belastungen wegen unsicherem Aufenthaltsstatus, fehlenden Bezugspersonen oder Traumata). Die Lehrkräfte sind daher mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert.

Ihre subjektiven Erfahrungen sowie ihre Zugänge zur Gestaltung der Beziehungen und des Unterrichts in diesen Klassen werden mittels explorativer Interviews näher beschrieben.

Im Beitrag werden zuerst die bildungspolitischen Ziele und einige Daten zur Migration sowie zur Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von spät zugewanderten jungen Migrantinnen und Migranten in der Schweiz präsentiert. Ein Blick auf die Integrations-Brückenangebote zeigt dann, welche Ziele verfolgt werden, wie viele und welche Personen sie besuchen und mit welchen Zugangshürden und Anforderungen sie konfrontiert sind. Es folgt eine Übersicht zum Forschungsstand bezüglich des Unterrichts von Flüchtlingen, bevor Aspekte der pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen näher beschrieben werden, so wie sie Lehrpersonen in berufsvorbereitenden Angeboten erleben und in den explorativen Interviews zum Ausdruck gebracht haben.

2 Bildungspolitische Zielsetzungen für spätmigrierte Jugendliche und junge Erwachsene

Bund, Kantone und Sozialpartner verfolgen seit 2006 das Ziel, dass 95 % der 25-Jährigen in der Schweiz über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen sollen. Das Ziel wurde 2015 vom Eidgenössischen Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) erneut bekräftigt.¹ Bereits erreicht wurde es in der jüngsten Kohorte der in der Schweiz geborenen Personen, aber noch nicht bei den 25-Jährigen der ersten Einwanderungsgeneration, die im Ausland geboren sind (vgl. SKBF, 2014). Entsprechend haben die nationalen Gremien der interinstitutionellen Zusammenarbeit (IIZ)² prioritären Handlungsbedarf bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen festgestellt, die erst im Alter von 16 bis 25 Jahren in die Schweiz einreisen. Dazu gehören auch junge Zugewanderte aus dem Asylbereich. Diese Gruppe weist ein erhöhtes Risiko auf, keine nachobligatorische Ausbildung zu absolvieren, arbeitslos zu werden und von der Sozialhilfe abhängig zu sein (vgl. Stutz et al., 2016).

Die EDK hat mit dem Staatssekretariat für Migration (SEM) und dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Juni 2016 eine «Erklärung zu den Prinzipien für eine nach-

1 <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-57292.html>.

2 Behörden der Berufsbildung, Arbeitslosenversicherung, Invalidenversicherung, Sozialhilfe und Integrationsförderung.

haltige Integration von spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft in der Schweiz» veröffentlicht.³ Darin wird festgehalten, dass für diese Zielgruppe der Zugang zu Bildungswegen im Vordergrund steht, die zu einem staatlich anerkannten Abschluss auf der Sekundarstufe II und/oder der Tertiärstufe führen. Das 95 %-Ziel gilt somit auch für junge Spätmigrierte und die Prinzipien «Bildung vor Arbeit» und «Arbeit vor Sozialhilfe» sollen soweit als möglich umgesetzt werden. Dazu sollen die Angebote der Integrationsförderung am Übergang in die Berufsbildung allenfalls auf das Zielpublikum angepasst und flexibilisiert werden. Gefordert sind pragmatische und finanzierbare Lösungen, wobei darauf hingewiesen wird, dass eine befriedigende Regelung der Finanzierung für eine Umsetzung der genannten Prinzipien entscheidend sei.⁴

Ein Abschluss auf Sekundarstufe II ist wichtig für einen nachhaltigen Einstieg in das Berufsleben und auch eine Voraussetzung für Ausbildungsgänge auf Tertiärstufe. Der direkte Einstieg in die berufliche Grundbildung ist für spätmigrierte Jugendliche und junge Erwachsene oft nicht möglich, weil sie die lokale Landessprache noch unzureichend beherrschen und oft auch schulische Bildungslücken aufweisen. Viele von ihnen sind zudem mit den Normen und Werten, die das Berufsbildungssystem und den Arbeitsmarkt prägen, noch zu wenig vertraut. Sie müssen daher auf die Anforderungen in der beruflichen Grundbildung und im Arbeitsmarkt vorbereitet werden, was insbesondere Personen aus dem Asylbereich, die noch nicht lange in der Schweiz sind, vor grosse Herausforderungen stellt.

3 Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund in der Schweiz

Von der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz hatte im Jahr 2016 ein Drittel aller 15- bis 24-Jährigen (309'000 Personen) einen Migrationshintergrund. Von dieser Gruppe, in der sich auch die späteingereis-

3 https://edudoc.ch/record/122607/files/PB_spaet_zugewanderte_d.pdf.

4 Angebote der Integrationsförderung sind in der Verantwortung der Migrations- oder Sozialbehörden und werden über die kantonalen Integrationsprogramme finanziert. Seit 2008 zahlt der Bund für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene eine einmalige Integrationspauschale von CHF 6000 pro Person an die Kantone. Bildungsangebote, darunter auch Brückenangebote (gem. Art. 7 der Berufsbildungsverordnung), werden von den Bildungsbehörden finanziert. Das Stipendienwesen trägt bisher kaum zur Bildungsintegration von Späteingereisten bei.

ten Jugendlichen und Erwachsenen befinden, gehören 47 % zur ersten Einwanderungsgeneration (vgl. BFS, 2017a).

3.1 Spätmigrierte Jugendliche und junge Erwachsene

Die Bestandsaufnahme von Stutz et al. (2016) untersuchte die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die von 2008 bis 2013 in die Schweiz einreisten. Sie gibt unter anderem einen quantitativen Überblick über die Zuwanderung in dieser Gruppe, die eine hohe Dynamik aufweist. Späteingereiste 16- bis 24-Jährige mit ständigem Aufenthalt machten Ende 2013 mit knapp 54'000 Personen gut 6 % der Wohnbevölkerung in dieser Altersgruppe aus. Die grosse Mehrheit stammte aus EU/EFTA-Staaten (54 %) und Drittstaaten (41 %); nur 5 % waren ursprünglich über ein Asylgesuch in die Schweiz gekommen. Etwa 5 % waren noch minderjährig (16–17 Jahre); 18- bis 20-Jährige machten rund 25 % aus und die 21- bis 24-Jährigen bildeten mit fast 70 % die grösste Gruppe.

Die Zuwanderungsgründe waren je nach Herkunft sehr unterschiedlich (vgl. Stutz et al., 2016). Späteingereiste junge Menschen aus den Südstaaten der EU (6447 Personen) kamen vor allem zu Erwerbszwecken (49 %) oder als Familiennachzug zu den Eltern (25 %). Ausbildung war kein primärer Einreisegrund (14 %).

Aus dem Westbalkan und der Türkei (8690 Personen) kamen Jugendliche und junge Erwachsene in der überwiegenden Mehrheit als Familiennachzug⁵ (zum Partner oder zur Partnerin oder zu den Eltern). Ausbildungsgründe (4 %) und Asylgesuche (2 %) spielten kaum eine Rolle. Zu vermerken ist auch, dass im Jahr 2013 in dieser Gruppe von Zugewanderten 67 % Frauen waren.

Eine grössere Gruppe junger Menschen (14'406 Personen) stammte Ende 2013 aus Nicht-OECD-Ländern (Asien 45 %, Afrika 18 %, arabischer Raum 13 %, Lateinamerika 12 %, übrige europäische Länder 12 %). Mehr als die Hälfte kam zu Ausbildungszwecken; über ein Asylgesuch waren es 18 % und über Familiennachzug 22 %, was teilweise wiederum mit dem Asylbereich zusammenhängt. Erwerbstätigkeit spielte als Einreisegrund kaum eine Rolle (s. Fussnote 5).

Diese Angaben zu den Einwanderungsgründen verschiedener Herkunftsländergruppen (von Ende 2013) zeigen, dass rund die Hälfte

5 Diese Länder und Drittländer fallen nicht unter die Personenfreizügigkeit. Eine Arbeitsbewilligung wird nur bei vorhandener Qualifikation und Arbeitsstelle erteilt, so dass der Erwerb als Zuwanderungsgrund bei den 16- bis 24-Jährigen eine geringe Rolle spielt.

aller späteingereisten jungen Menschen bis 25 Jahre direkt wegen einer Erwerbstätigkeit oder einer Ausbildung in die Schweiz kamen. Die andere Hälfte kam über den Familiennachzug (ca. 40 %) oder den Asylbereich (ca. 9 %). Vor allem die beiden letztgenannten Gruppen benötigen Angebote zur Integration in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt, wobei der Besuch von vollzeitlichen Integrations-Brückenangeboten und anschliessenden beruflichen Grundbildungen nicht einfach ist für junge Erwachsene (insbesondere, wenn sie bereits eigene Kinder haben und mit zeitlichen und finanziellen Vereinbarkeitsproblemen konfrontiert sind).

Für die Jahre 2013 bis 2016 zeigen die Erhebungen des Bundesamts für Statistik (vgl. BFS, 2017b) rückläufige Zahlen in der Zuwanderung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus den Südstaaten der EU (Spanien, Portugal). Aus der Türkei war noch ein leichter Anstieg bei den Jugendlichen zu verzeichnen (von 73 Personen auf 111 Personen), während die Zahl bei den jungen Erwachsenen relativ stabil war (etwa 200 Personen pro Jahr). Zugenommen haben hingegen Einreisen aus Asylgründen, z. B. aus Eritrea (von 57 auf 162 Personen) und Syrien (von 18 auf 127 Personen). Die Zuwanderung im Asylbereich wird im nächsten Abschnitt noch etwas näher beleuchtet.

3.2 Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene – eine relevante Zielgruppe

Wie in anderen europäischen Ländern stiegen die Asylgesuche in der Schweiz im Jahr 2015 stark an (total 39'523 Gesuche; vgl. auch Efonyai-Mäder in diesem Band). Im Jahr 2016 stellten total 27'207 Personen ein Asylgesuch. Das ist fast ein Drittel weniger als 2015, da die Anzahl nach der Schliessung der Balkanroute wieder zurückging. Mit 3.4 Asylsuchenden auf 1000 Einwohner lag die Schweiz aber weiterhin deutlich über dem europäischen Mittel (noch höhere Quoten wiesen Deutschland, Griechenland, Österreich, Malta, Luxemburg und Ungarn auf). In der Schweiz haben insgesamt 13'354 Personen im Jahr 2016 den Status als anerkannter Flüchtling (5985) oder vorläufig aufgenommene Person (7369) erhalten, dies bei einer hohen Schutzquote⁶ von 48.7 % (vgl. SEM, 2017). Zwischen 2013 und 2016 hat sich die Anzahl Personen aber verdoppelt, die jährlich als Flüchtlinge anerkannt oder vorläufig aufgenommen wurden. Fast die Hälfte davon ist zwischen 18 und 39 Jahre alt (vgl. Tripartite Konferenz, 2017).

6 Quote, die gemessen am Gesamtvolumen der Asylanträge längerfristig in der Schweiz bleiben wird.

Die wichtigsten Herkunftsländer der Asylsuchenden im Jahr 2016 waren Eritrea (19 % aller Gesuche), Afghanistan (11.9 %), Syrien (7.9 %), Somalia (5.8 %), Sri Lanka (5 %) und Irak (4.8 %). Bereits für die Jahre 2011 bis 2013 zeigten die Erhebungen des BFS, dass die Asilmigration der 15- bis 19-Jährigen um 25 % zugenommen hatte und bestimmte Regionen und Nationalitäten deutlich höher vertreten waren (z. B. Osteuropa, Nordafrika, Balkan, China). So hatte sich innerhalb von zwei Jahren die Zuwanderung junger Menschen aus Eritrea verdreifacht und aus Somalia versechsfacht. Zwischen 2013 und 2016 hat auch die Zahl der unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden zugenommen; sie machten 2016 fast 7 % aller Asylgesuche aus.

Die soziale, berufliche und kulturelle Integration von Asilmigrantinnen und -migranten ist gesetzlich verankert im Asylgesetz (AsylG).⁷ Anerkannte Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene können an Integrationsprojekten teilnehmen und eine Erwerbstätigkeit ausüben. Ihre Erwerbsquote ist aber im Vergleich zu den übrigen Ausländerinnen und Ausländern sowie den Schweizerinnen und Schweizern tief: Nach zehn Jahren Aufenthalt beträgt sie 61 % für Personen mit Härtefallregelung⁸, 48 % für anerkannte Flüchtlinge und 25 % für vorläufig Aufgenommene (vgl. Spadarotto et al., 2014). Dies weist auch darauf hin, wie wichtig es für junge Menschen aus dem Asylbereich ist, sich beruflich zu qualifizieren, um ihre Chancen für eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt zu erhöhen.

Die beschriebenen Entwicklungen im Asylbereich erzeugten Druck und so gab es in den letzten Jahren in den Kantonen teilweise Wartelisten oder Zugangsbeschränkungen für die Aufnahme in Integrations-Brückenangebote. Inzwischen wurden die Angebote vielerorts ausgebaut. Wegen des Zustroms von Asylsuchenden und der Umsetzung des Verfassungsartikels zur Steuerung der Zuwanderung (Art. 121a BV) beschloss der Bundesrat im Dezember 2015 u. a. finanzielle Mittel für ein Pilotprogramm «Integrationsvorlehre für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen» für die Jahre 2018 bis 2021 und beauftragte das Staatssekretariat für Migration (SEM) mit dessen Umsetzung (vgl. Scharnhorst in diesem Band).

Bevor die bereits bestehenden Integrations-Brückenangebote für spätmigrierte Jugendliche und junge Erwachsene beschrieben werden,

7 Asylgesetz vom 26. Juni 1998, SR 142.31.

8 Vorläufig aufgenommene Personen (Ausweis F), die auf Antrag nach fünf Jahren eine Aufenthaltsbewilligung (Ausweis B) erhielten. Ein entscheidendes Kriterium dafür ist u. a., ob die Person gut integriert ist.

folgen im nächsten Abschnitt noch einige allgemeine Angaben zur Berufsbildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz.

3.3 Berufsbildungsbeteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund

Im Schuljahr 2014/15 besuchten 366'000 Personen ein postobligatorisches Bildungsangebot auf Sekundarstufe II (vgl. BFS, 2017b). Davon waren 228'500 Personen in einer beruflichen Grundbildung, darunter knapp 20 % mit ausländischer Nationalität (2003/04 noch 16 %). Die grösste ausländische Gruppe von Lernenden stammte aus dem ehemaligen Jugoslawien mit 19 % (2010/11 noch 25 %), gefolgt von Portugal (16 %) und Italien (14 %). Anteilmässig kleinere Gruppen stammten aus Deutschland (8 %), Frankreich (5 %), der Türkei (4 %) und Spanien (3 %). Lernende aus anderen, vornehmlich nicht-europäischen Ländern, machten insgesamt 28 % aus (2010/11 noch 24 %).

Bei den beiden Abschlüssen der beruflichen Grundbildung, dem eidgenössischen Berufsattest (EBA) und dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ), gibt es einen deutlichen Unterschied im Ausländeranteil: In den drei- und vierjährigen EFZ-Grundbildungen betrug er 17 %, in den niederschweligen, zweijährigen EBA-Grundbildungen dagegen 39 %.

Die berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund wird vor allem durch zwei Bildungsindikatoren abgebildet: (1) die Anzahl junger Personen, die das Bildungssystem frühzeitig verlassen (ohne Abschluss auf Sekundarstufe II), und (2) die höchste abgeschlossene Ausbildung (vgl. BFS, 2017b). Für beide Indikatoren werden Angaben zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen gemacht. Diese beziehen sich aber nicht nur auf Spätmigrierte, sondern auch auf Personen, die im jüngeren Alter einreisten und auf der Sekundarstufe I in der Schweiz beschult wurden. Im Jahr 2015 brachen 18- bis 24-Jährige mit Migrationshintergrund ihre Ausbildung signifikant häufiger ab als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund: In der ersten Einwanderungsgeneration waren es 16 %, in der zweiten (oder höheren) 6 % und in der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund 4 %. Die höchsten erreichten Bildungsabschlüsse der jüngeren Erwachsenen (25–34 Jahre) der ersten Einwanderungsgeneration waren wie folgt verteilt: 17.1 % hatten einen obligatorischen Schulabschluss und 35.7 % einen Abschluss auf Sekundarstufe II – die Vergleichswerte der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund lagen bei 2.8 % beziehungsweise 46 %. Die Quote der Tertiärabschlüsse in dieser Altersgruppe unterschied sich hingegen nicht markant (47.2 % in der ersten Einwanderungsgeneration

beziehungsweise 51 % bei den Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. BFS, 2016). Der Grund dafür dürfte u. a. in der Erwerbsmigration aus EU/EFTA-Staaten oder Drittstaaten liegen.

Von den spätmigrierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen (16–24 Jahre) im Jahr 2013 verfügten die meisten über einen Abschluss auf Sekundarstufe II oder waren in Ausbildung (vgl. Stutz et al., 2016). Keinen Abschluss hatten 26 % (rund 11'400 Personen); etwa die Hälfte davon war erwerbstätig, die andere nicht. Die Nichterwerbstätigen waren zu drei Vierteln Frauen.

Spätmigrierte junge Menschen ohne anerkannten Berufsabschluss in der Schweiz haben je nach Herkunft und Vorbildung grosse Hürden zu meistern, um in eine duale berufliche Grundbildung einzusteigen und dem Berufsfachschulunterricht folgen zu können. Sie müssen zuerst ausreichende Kompetenzen in einer Lokalsprache⁹ aufbauen können und oft auch grössere schulische Defizite aufarbeiten. Für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene ist das Lernen oft zusätzlich erschwert wegen psychosozialer Belastungen, die mit ihrer Fluchtgeschichte zusammenhängen. Auch für Ehepartnerinnen, die im Familiennachzug einreisen, ist es je nach kulturellem Hintergrund nicht selbstverständlich, eine postobligatorische Ausbildung abzuschliessen und die Vereinbarkeit mit familiären Aufgaben ist oft auch nicht gegeben. Für junge Ausländerinnen und Ausländer ist es zudem aufgrund fehlender sozialer Netzwerke oder betrieblicher Diskriminierung oft schwierig, eine Lehrstelle zu finden (vgl. Imdorf & Scherr, 2015).

Berufsvorbereitende Brückenangebote für spätmigrierte junge Menschen sind daher nicht als Systemfehler oder temporäre Massnahme aufgrund einer begrenzten Aufnahmefähigkeit der Wirtschaftsunternehmen zu betrachten (vgl. Landert & Eberli, 2015). Vielmehr dienen sie zur sprachlichen und kulturellen Integration von Personen mit erschwerten Bedingungen und schaffen erst die notwendige Grundlage für den Übergang in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt.

4 Berufsvorbereitende Angebote (Brückenangebote)

Die berufliche Grundbildung umfasst die zwei- bis vierjährigen Berufslehren, die zum eidgenössischen Berufsattest (EBA) oder Fähig-

9 Für eine zweijährige berufliche Grundbildung (EBA) wird meist Niveau A2 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen vorausgesetzt; für eine drei- bis vierjährige Berufslehre (EFZ) Niveau B1 bis B2.

keitszeugnis (EFZ) führen. Zur Berufsbildung gerechnet werden auch nicht-zertifizierende Brückenangebote für Jugendliche, die nach der obligatorischen Schulzeit keine unmittelbare Anschlusslösung haben.

Die Bestandsaufnahme von Landert und Eberli (2015) zeigt, dass die grosse Mehrheit der Brückenangebote schulische oder kombinierte Programme (Schule und betriebliche Praxis) sind (85 %). Integrations-Brückenangebote für spätmigrierte Jugendliche und junge Erwachsene machen 11 % aus, und ein kleiner Teil (4 %) der Angebote hat ein sonderpädagogisches Profil.

Die Brückenangebote sind insgesamt relativ erfolgreich im Hinblick auf den Übertritt in zertifizierende Ausbildungen auf Sekundarstufe II. Die Übertrittsquote beträgt je nach Kanton zwischen 50 % und über 80 %. In breiter definierte Anschlusslösungen (z. B. Praktikum, temporäre Arbeitsstelle, u. ä.) schaffen es über 85 % der Teilnehmenden (vgl. Landert & Eberli, 2015).

4.1 Anzahl und Herkunft der Teilnehmenden

Nach der obligatorischen Schule treten 19 % der Schülerinnen und Schüler in ein Brückenangebot ein, wobei es eine grosse Streubreite (4 % bis 46 %) zwischen den Kantonen gibt (vgl. Landert & Eberli, 2015). Von allen Lernenden auf der Sekundarstufe II besuchten 5 % im Schuljahr 2014/15 ein Brückenangebot (vgl. BFS, 2017b). Ausländische Staatsangehörige waren mit 45 % in den Brückenangeboten stark übervertreten. Lernende aus Portugal bildeten mit 21 % die grösste Gruppe. Der Anteil Lernender aus aussereuropäischen Ländern hat auf 41 % zugenommen. Rückläufig ist er aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien.

Die bisher präsentierten Strukturdaten zeigen, dass die Beteiligung an Brückenangeboten und die Verteilung auf die Bildungswege der Sekundarstufe II mit dem Migrationshintergrund in Beziehung stehen: Migrantinnen und Migranten sind in den berufsvorbereitenden und niederschweligen Bildungswegen des schweizerischen Bildungssystems oft übervertreten. Dabei spielen verschiedene Faktoren wie Sprachkompetenz, Aufenthaltsdauer, Alter beim Eintritt ins Bildungssystem und der Bildungsstand der Eltern eine Rolle. Die ungleichen Verteilungen können zumindest teilweise auf den hohen Anteil ausländischer Lernender (der ersten oder zweiten Einwanderungsgeneration) aus sozialen Schichten mit niedrigem Bildungsstand zurückgeführt werden (vgl. BFS, 2015).

4.2 Berufsvorbereitende Angebote als wichtige Integrationsmassnahme für Spätmigrierte

Neben Sprachkursen sind Brückenangebote die zahlenmässig bedeutendste Integrationsmassnahme für späteingereiste Jugendliche und junge Erwachsene ohne ordentlichen Schulabschluss und ohne Berufsbildung. Vor allem die Kantone Aargau, Basel-Stadt und Basel-Land, Bern, Freiburg, Waadt und Zürich weisen hohe Teilnehmendenzahlen auf. Gesicherte Gesamtzahlen gibt es nicht, doch sind es über 1000 Personen pro Jahr (vgl. Stutz et al., 2016). Landert und Eberli (2015) empfehlen, darauf zu achten, für diese Gruppe angemessene Platzkapazitäten, klare Zuständigkeiten und eine dauerhafte Finanzierung zu sichern.

Das Ziel von Integrations-Brückenangeboten ist es, die kognitiv-schulischen und lokalsprachlichen sowie die sozialen und persönlichen Kompetenzen der Teilnehmenden so weit zu fördern, dass sie zum Einstieg in eine berufliche Grundbildung (oder ein allgemein bildendes Angebot) befähigt und motiviert sind. Auch die Suche nach Praktika oder passenden Lehrstellen wird unterstützt. Zentral ist auch das Lehrstellenangebot und die Bereitschaft von Betrieben, späteingereisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit erschwerten Ausbildungsvoraussetzungen, auch aus dem Asylbereich, Startchancen zu bieten.

4.3 Heterogenität und Zugangsprobleme für bestimmte Gruppen

Späteingereiste junge Menschen stellen besondere Herausforderungen an Brückenangebote: Die Teilnehmenden sind altersmässig oft an der oberen Grenze.¹⁰ Viele von ihnen müssen die Lokalsprache von Grund auf erlernen, sich auf eine Berufsausbildung vorbereiten und gleichzeitig eine beträchtliche allgemeine Integrationsleistung erbringen (vgl. Landert & Eberli, 2015). Kulturell und muttersprachlich heterogene Gruppen sind auf der sozialen und didaktischen Ebene anspruchsvoll, erfordern einen differenzierten und individualisierten Unterricht und oft auch zusätzliche Begleit- und Unterstützungsmassnahmen. Das zeigt sich auch in den qualitativen Interviews mit Lehrpersonen, deren Ergebnisse noch vorgestellt werden (s. Kapitel 6).

Der Zugang zu einem Integrations-Brückenangebot erfordert in einigen Kantonen ein gewisses Niveau an Deutschkenntnissen. In den meisten Kantonen ist aber inzwischen der Eintritt in ein Brückenangebot,

10 Die Altersgrenzen sind nicht in allen Kantonen gleich; meist werden Personen bis ca. 22 Jahre (z. T. bis 25 Jahre) aufgenommen.

das auf zwei Jahre angelegt ist, auch mit sehr geringeren Sprachkenntnissen möglich (vgl. Landert & Eberli, 2015). Das erste Jahr dient dann vorwiegend dem Spracherwerb und dem Einleben in die schweizerische Kultur, das zweite der Berufsvorbereitung und der Integration in die Berufsbildungs- und Arbeitswelt. Ein Direkteinstieg ins zweite Jahr ist möglich bei entsprechenden Voraussetzungen.

Gemäss der Studie von Stutz et al. (2016) sind Altersgrenzen der häufigste Grund für die Nicht-Aufnahme in berufsvorbereitende Angebote. Auch fehlende Sprachkenntnisse und vor allem Unkenntnis des lateinischen Alphabets sowie Lücken im grundlegenden Schulstoff sind Ausschlussgründe. Weitere Hindernisse sind ein illegaler Aufenthaltsstatus (sog. «Sans-Papiers») oder ein N-Ausweis (Asylsuchende mit noch ungeklärtem Status). Hingegen scheinen bei vorläufig Aufgenommenen, Flüchtlingen und Jugendlichen ohne finanzielle Mittel keine besonderen Zugangsprobleme zu bestehen. Auch die bisherige Aufenthaltsdauer in der Schweiz spielt praktisch keine Rolle. Was die Altersgrenzen angeht, gibt es in einigen Kantonen schon separate Jahreskurse für 20- bis 25-Jährige, die mit Brückenangeboten vergleichbar sind, oder es werden solche Angebote entwickelt.

In den nächsten Abschnitten werden nun die pädagogisch-didaktischen Herausforderungen in den Vordergrund gerückt, die zu bewältigen sind, um junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene auf den Einstieg in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt vorzubereiten.

5 Forschungsstand zu Besonderheiten des Unterrichtens junger Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommener

In den letzten Jahren sind im deutschen Sprachraum aufgrund des Flüchtlingsstroms zahlreiche Berichte und Artikel zur Notwendigkeit und Unterstützung der beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen erschienen. Dabei stehen strukturelle Herausforderungen, organisatorische Anforderungen an die Konzeption von Angeboten sowie die Umsetzung von Programmen im Sinne von Good-Practice-Berichten im Zentrum (vgl. z. B. Anderson, 2016; Braun & Lex, 2016; Brücker et al., 2016; Feige, 2014; Frehe & Kremer, 2016; Gottschalk, 2014). Hingegen finden sich nur vereinzelte, explorativ angelegte Interviewstudien aus Deutschland, welche die Ebene des konkreten Unterrichts mit diesen Personengruppen in den Blick nehmen und die Sicht von Lehrpersonen auf den Beschulungsprozess

darlegen (vgl. Frenzel et al., 2016; Heinrichs et al., 2016; Kärner et al., 2016; Schwaiger & Neumann, 2014; Stauf, 2011). Die Studien sind im Kontext verschiedener Bundesländer Deutschlands sowie unterschiedlicher Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule oder Berufsschule) angesiedelt. Die gewonnenen Erkenntnisse können anhand der thematischen Schwerpunkte «Herausforderungen und Bewältigungsstrategien», «Anforderungen an die Lehrpersonen», «Ressourcen der Lernenden» sowie «lernförderliche Methoden und Sozialformen» zusammengefasst werden.

Hinsichtlich der unterrichtlichen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien halten Frenzel et al. (2016) zum einen die persönlichen Erlebnisse der Lernenden sowie deren Familien im Zusammenhang mit der Flucht fest. Geschichten von Verlust der Angehörigen, Heimweh, Gewalt oder prekären Wohnverhältnisse werden den Lehrpersonen anvertraut. Oft berichten Lehrpersonen in diesem Zusammenhang von traumabedingten Symptomen wie Schlaflosigkeit, Konzentrationsschwierigkeiten und Kopfschmerzen, die den Unterricht beeinträchtigen. Um sich von den persönlichen Schicksalen der Schülerinnen und Schüler nicht überfordern zu lassen, unterstreichen die Lehrpersonen die Wichtigkeit der professionellen Distanz. Zusätzlich nennen die Lehrkräfte die grosse Heterogenität der neu zugewanderten Lernenden hinsichtlich des Einreisezeitpunktes, der Sprache, der Altersspanne, der individuellen Leistungsstände sowie des Lerntempos als Herausforderung. Hinzu kommen die kultur- und sozialisationsbedingten Unterschiede, die den Umgang im Klassenzimmer insbesondere dann erschweren, wenn die Kenntnisse der deutschen Sprache noch ungenügend entwickelt sind. Eine weitere Herausforderung stellt die hohe Fluktuation und die unregelmässige Unterrichtsteilnahme aufgrund von schulexternen Terminen dar, die sich negativ auf den kontinuierlichen Lernprozess auswirken.

Die Lehrpersonen begegnen diesen Herausforderungen mit Kreativität im Einsatz verschiedener Formen der Binnendifferenzierung, mit Geduld und intensiver Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in Form von Teamteaching oder Klassenteilung. Die Forschungsgruppe um Heinrichs (vgl. Heinrichs et al., 2016; Kärner et al., 2016) kommt in ihrer Studie bezüglich der Herausforderungen im Beschulungsprozess zu ähnlichen Ergebnissen und hält in diesem Zusammenhang fest, dass das Suchen von Rat bei Betreuenden, Vertreterinnen und Vertretern religiöser Gemeinschaften und Vereinen als wichtige Ressource betrachtet wird.

Hervorgehoben werden zudem Probleme im Bereich der Diagnostik, beispielsweise bei der Feststellung der Vorbildung sowie der fehlen-

den Differenzierung bei der Beschulung in Bezug auf das vorhandene Vorbildungsniveau. Schwaiger und Neumann (2014) eruieren in ihrer Studie zusätzlich die intensiven sozialpädagogischen und psychosozialen Unterstützungsleistungen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts, für die Lehrpersonen in der regulären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht qualifiziert werden.

Vor diesem Hintergrund sind auch die von befragten Lehrpersonen eruierten Anforderungen an das Lehrpersonal vielfältig und gehen über die regulären Kompetenzen und Fähigkeiten hinaus. Konkret handelt es sich um differenzierte Kenntnisse der rechtlichen Situation und der Lebensbedingungen junger Flüchtlinge, spezifische diagnostische Kompetenzen sowie fundierte sprach- und fachdidaktische Fähigkeiten in Kombination mit Know-how in Bezug auf die Berufsorientierung und berufsbezogene Anforderungen. Zusätzlich werden von den Lehrpersonen auch ein hohes Mass an Empathie hinsichtlich der existentiellen Herausforderungen bei gleichzeitiger Fähigkeit zur professionellen Distanz, zur differenzierten Wahrnehmung und Selbstreflexion sowie ein hoher Grad an Vermittlungswissen für die Zusammenarbeit mit den verschiedenen schulexternen Akteuren genannt (vgl. Feige, 2014; Schwaiger & Neumann, 2014; Stauf, 2011).

Mit Blick auf die spezifischen Ressourcen der Lernenden, die im Unterricht genutzt werden können, halten sowohl Frenzel et al. (2016) als auch Schwaiger und Neumann (2014) vielfältige Kompetenzen fest, die auch im Berufsleben gefragt sind: Hohe Lernmotivation, ausgeprägte Leistungsbereitschaft, Ehrgeiz, Fleiss, Ernsthaftigkeit und Durchhaltevermögen. Insgesamt äussern die befragten Lehrpersonen, dass sie vergleichsweise mit wenigen Disziplinproblemen konfrontiert seien.

Bezüglich lernförderlicher Methoden und Sozialformen halten Frenzel et al. (2016) fest, dass sich insbesondere Methoden und Formen eignen, die den Gemeinschaftssinn fördern und in der Folge darauf ausgerichtet sind, Sprechgelegenheiten zu schaffen, Sprechhemmungen zu überwinden und den Umgang mit Traumatisierungen zu unterstützen. Dies sind Rituale (z. B. gemeinsames Frühstück), Gesprächskreise, Klatsch- und andere Rhythmusspiele, gemeinsame Aktivitäten wie Sport und Feste, Visualisierungen sowie selbst erstellte Glossare. Die befragten Lehrpersonen äussern kritisch, dass die verstärkte Einzelarbeit nach binnendifferenzierten Lernförderplänen Sprechgelegenheiten zu kurz kommen lassen und dass die Balance zwischen dem Alter und einem den Fachkenntnissen der Schülerinnen und Schüler angepassten Textniveau eine Herausforderung darstellt.

6 Explorative Interviewstudie

6.1 Methodik und Untersuchungsgruppe

Um die Besonderheiten der pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Lehr-Lernsituationen in berufsvorbereitenden Klassen für junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene in der Schweiz aus Sicht von betroffenen Lehrpersonen herauszuarbeiten, wurden problemzentrierte Leitfadeninterviews (vgl. Witzel, 1989) geführt, in denen spezifische, auf Basis des Forschungsstandes festgelegte Sachverhalte als erzählgenerierende Leitfragen formuliert wurden. Durch die Interviews sollen die Befragten dazu angeregt werden, aus der Perspektive als Lehrperson über ihre subjektiven Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen im täglichen Umgang mit jungen Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen in der Schule zu berichten.

Insgesamt nahmen zehn Lehrpersonen in berufsvorbereitenden Klassen¹¹ aus fünf verschiedenen Berufsfachschulen der Kantone Bern und Solothurn an der Befragung zwischen Januar und Februar 2017 teil. Acht der zehn Lehrkräfte sind Frauen und die Lehrkräfte sind zwischen 37 und 66 Jahre alt (Durchschnitt: 54 Jahre). Die Lehrpersonen verfügen entweder über ein Lehrdiplom auf Primarschulstufe (n = 4), auf Sekundarstufe I (n = 2) und II (n = 3) oder für bildende Kunst (n = 1). Einzelne haben einen zweiten Beruf erlernt (z. B. Ergotherapeutin) oder haben spezifische Weiterbildungen wie beispielsweise ein CAS in individueller Begleitung und Coaching absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews verfügten sie über unterschiedliche Erfahrungen im Unterrichten in Brückenangeboten für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler. Die Unterrichtserfahrung reicht von zwei bis 35 Jahren und beträgt durchschnittlich 15.6 Jahre.

6.2 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Auswertungen der zehn Interviews präsentiert. Dabei wird in Anlehnung an die drei Unterrichtskomponenten des didaktischen Dreiecks (vgl. Bönsch, 2006) auf die Voraussetzungen bei den Lernenden, die Anforderungen an Lehrpersonen sowie darauf aufbauend auf Gestaltungsaspekte und pädagogisch-didaktische Herausforderungen des konkreten Unterrichts eingegangen.

11 Berufsvorbereitendes Schuljahr (Bereich Praxis und Integration 1 und 2) sowie Integrationsjahr Junge Flüchtlinge.

Spezifische Ressourcen der Lernenden und Umgang damit

Gemäss den befragten Lehrpersonen bringen die jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen in berufsvorbereitenden Schuljahren vielfältige spezifische Ressourcen und Kompetenzen mit, die im Berufsleben generell gefragt sind und als Basis fürs schulische Lernen genutzt werden können. Die Herausforderung bestehe darin, diese Ressourcen freizulegen und zu fördern, da sie oft durch Probleme (z. B. Traumata, Unsicherheiten in Bezug auf die Zukunft; siehe unten) überlagert werden.

Zum einen ist dies das ausgeprägte Durchhaltevermögen. Die Lehrpersonen attestieren diesen Jugendlichen einen überdurchschnittlichen Durchhaltewillen, der nicht per se auf die Schule bezogen ist, jedoch im Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Die Jugendlichen haben durch die mit der Flucht verbundenen Herausforderungen Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Situationen entwickelt. Diese Robustheit kann sich beim Einstieg in die Berufswelt bewähren. Zum anderen erwähnen die Lehrpersonen eine hohe Lernmotivation, die bei vielen der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen gerade zu Beginn vorhanden ist und das gemeinsame Lernen und Arbeiten in der Schule erleichtert. Die Lehrpersonen führen dies auf den Umstand zurück, dass die Jugendlichen das klare Ziel haben, einen Beruf zu lernen, um damit unabhängig zu werden und auf eigenen Beinen zu stehen. Die im Verlaufe der Zeit zunehmende Konfrontation mit der Realität (z. B. Herausforderungen beim Erlernen der Sprache oder der Suche von Praktikumsplätzen) birgt das Risiko, dass diese Motivation teilweise verloren geht. Umso wichtiger sei es, dass die Lehrpersonen die Motivation durch positives Feedback und individuelle Leistungsrückmeldungen aufrecht zu erhalten versuchen.

Die Begeisterungsfähigkeit ist eine weitere Ressource der Lernenden. Die Lehrpersonen halten fest, dass die jungen Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Personen in berufsvorbereitenden Klassen vergleichsweise viel Enthusiasmus und ein grundsätzliches Interesse, Neues zu lernen, mitbringen. Dies führe zu viel positiver Energie fürs Arbeiten im Klassenzimmer.

Weiter sehen sie in den reichen Lebenserfahrungen eine Ressource der Lernenden. Es bieten sich einerseits vielfältige thematische Anknüpfungspunkte für den Unterricht und andererseits sind die jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen aufgrund der Erfahrungen in ihrer Entwicklung oft reifer als Gleichaltrige. Eine Lehrperson äussert in diesem Zusammenhang, dass «pubertäres Verhalten» viel weniger ausgeprägt sei und in der Schule praktisch keine disziplinarischen Probleme

auftauchen. Die befragten Lehrpersonen achten darauf, diese Ressource aktiv im Unterricht einzubeziehen, indem die Lebenserfahrungen der Lernenden laufend erfragt und aktiviert werden. Schliesslich verfügen die jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen mehrheitlich über eine hohe Sozialkompetenz im Sinne eines Gemeinschaftsgefühls und gegenseitiger Rücksichtnahme.

Spezifische Bedürfnisse der Lernenden und Umgang damit

Neben diesen charakterisierenden Ressourcen nehmen die Lehrpersonen bei den jungen Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen in berufsvorbereitenden Klassen auch spezifische Bedürfnisse wahr. Diese beziehen sich hauptsächlich auf zwischenmenschlich-organisatorische Aspekte des Zusammenlebens und -arbeitens und weniger auf schulisch-inhaltliche Gesichtspunkte. Das Bedürfnis der Lernenden nach Stabilität und Struktur wird als sehr zentral eingeschätzt. Die Lehrpersonen berichten vom Wunsch, dass alles möglichst immer nach denselben Mustern in gleichbleibenden Strukturen ablaufen soll und dass lange Ferien mit sich ändernden Tagesabläufen oft nicht gewünscht werden. Um diesem Bedürfnis nach Stabilität Rechnung zu tragen und damit eine Sicherheit zu gewährleisten, arbeiten die Lehrpersonen mit einem fixen Stundenplan und rhythmisieren den Unterricht relativ stark. Eine Lehrperson berichtet, dass sich beispielsweise zur Begrüssung alle Lernenden immer gleich mit Händedruck und Blickkontakt anmelden. Eine andere Lehrperson beschreibt in diesem Zusammenhang, dass der Einstieg am Montagmorgen und der Abschluss am Freitagnachmittag jeweils nach dem gleichen Muster ablaufen. Dieser eng gesteckte Rahmen gibt Sicherheit und bietet Orientierung; gerade auch für Jugendliche, welche die Sprache noch nicht verstehen.

Ein weiteres, mit Stabilität und Struktur in engem Zusammenhang stehendes Bedürfnis ist die Verfügbarkeit einer verlässlichen und konstanten Bezugsperson. Dies nehmen die Lehrpersonen sehr stark wahr und führen es unter anderem darauf zurück, dass viele der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen alleine in der Schweiz sind und die Schule beziehungsweise die Lehrperson ein Stück weit zum Elternersatz wird. Dies sei besonders bei jenen Jugendlichen zu spüren, die in grossen Asylunterkünften wohnen, wo sich zum Teil wechselnde Bezugspersonen um eine Vielzahl an Personen kümmern müssen. Die Lehrperson stellt in dieser Situation eine wichtige Vertrauensperson dar, die man jeden Tag sieht und daher zu einer wichtigen Ansprechperson bei persönlichen Schwierigkeiten und Herausforderungen wird. Die

befragten Lehrpersonen erwähnen zudem das Bedürfnis der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen nach Zusammengehörigkeit im Klassenverband. Der Wunsch nach Austausch, Kontakt und gemeinsamem Arbeiten mit Klassenkolleginnen und -kollegen sei stark ausgeprägt und in dieser Form in anderen berufsvorbereitenden Schuljahren nicht beobachtbar. Die Lehrpersonen versuchen diesem Bedürfnis Rechnung zu tragen, indem sie gemeinschaftsbildende Aktivitäten und Spiele fördern und auch ausserhalb des Schulzimmers gemeinsame Ausflüge machen.

Weiter erwähnen die Lehrpersonen das Bedürfnis nach Rücksichtnahme und Verständnis für die spezifischen Lebenslagen der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen. Zum einen sind dies vielfältige, in der Vergangenheit liegende Traumatisierungen infolge von Erlebnissen im Herkunftsland oder auf der Flucht (z. B. Krieg, Gewalt, Trennung der Eltern) mit der Folge, dass es gerade zu Beginn der Ausbildung auf der intellektuellen Ebene (noch) nicht möglich ist, einen Zugang zu finden. Zum anderen führen auch die Unsicherheiten in Bezug auf die persönliche Zukunft und den Aufenthaltsstatus dazu, dass die Lernenden mit zusätzlichen Fragen und Ängsten besetzt sind und die Aufnahmefähigkeit beschränkt ist. Die Lehrpersonen unterstreichen im Umgang damit die Wichtigkeit, auf Druck zu verzichten (z. B. keine Leistungsbeurteilung zu Beginn der Ausbildung), Vertrauen aufzubauen sowie ein sicheres Umfeld mit Austauschmöglichkeiten und verlässlichen Regeln (z. B. Anwesenheitspflicht) zu schaffen.

Rolle der Lehrperson

Mit Blick auf die spezifischen Bedürfnisse junger Flüchtlinge und vorläufig aufgenommener Personen definieren die Lehrpersonen ihre Rolle breiter als jene der herkömmlichen Lehrkraft. Sie sehen sich einerseits als Lerncoach, der die Lernenden in ihren Lernprozessen individuell begleitet und unterstützt. Diese Lernbegleitung gestaltet sich gemäss den befragten Lehrpersonen aufgrund der heterogenen Lernlagen noch individueller als in vergleichbaren anderen Strukturen unseres Bildungssystems. Andererseits definieren sich die Lehrpersonen als Betreuungsperson. Aufgrund des engen und täglichen Kontakts mit den Lernenden – der oft intensiver ist als mit dem/der zuständigen Sozialarbeiter/-in – werden sie zu einer wichtigen Bezugsperson. Die Lernenden wenden sich mit Anliegen und Problemen an die Lehrpersonen, die über den Unterricht und das Lernen hinausgehen. Oft sind dies Herausforderungen im Umgang mit Behörden, Übersetzungen von Briefen, gesundheitlichen Schwierigkeiten oder Konflikten im Zusammenleben in der Asylunter-

kunft. Neben dem Angebot eines offenen Ohres sind die Lehrpersonen gefordert, Gespräche mit Behörden zu führen oder mit Ärzten und Therapeuten Kontakt aufzunehmen. Verschiedene Lehrpersonen äussern in diesem Zusammenhang, dass sie diese Aufgaben gerne wahrnehmen, sich jedoch teilweise auch überfordert fühlen, da sie sich trotz verschiedener Weiterbildungen zu wenig dafür ausgebildet fühlen und zudem auf institutioneller Ebene zu wenig Unterstützung – beispielsweise in Form von Reduktion der Klassengrössen oder Supervision – erfahren.

Die befragten Lehrpersonen erwähnen, dass sie von den Lernenden ganz grundsätzlich eine grosse Wertschätzung und im Vergleich mit anderen Klassen viel Respekt erfahren.

Aspekte zur Gestaltung fördernder Lehr-Lernumgebungen

Die jungen Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Personen in berufsvorbereitenden Schuljahren bringen trotz ihrer vergleichbaren privaten Lebenslage individuell wie kollektiv extrem unterschiedliche Lernlagen und -potentiale mit. Die Schaffung adaptiver Lerngelegenheiten sowie eine Orientierung an einer Primarstufen-Didaktik stehen deshalb laut den befragten Lehrpersonen im Zentrum und äussern sich in der Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen folgendermassen:

Der Unterricht zeichnet sich vor allem zu Beginn des Schuljahres durch einen hohen Strukturierungsgrad aus. Die Lehrpersonen geben kleinschrittige und klare Aufträge, deren Ausführung eng begleitet und kontrolliert wird. So werden die Lernenden an die schulischen Abläufe herangeführt und wissen auch bei begrenzten Sprachkenntnissen genau, was von ihnen verlangt wird. Die Lehrpersonen berichten, dass diese engen Vorgaben von den Lernenden geschätzt werden und sie erst schrittweise an offenere oder umfassendere Aufträge herangeführt werden.

Gemäss Aussagen der Lehrpersonen zeichnet sich der Unterricht im Weiteren durch eine starke Lehrpersonenzentrierung aus. Gerade zu Beginn des Schuljahres seien die Lernenden überfordert, wenn man sie im Sinne eines Wochenplans selbst entscheiden lasse, woran sie arbeiten wollen. Die grosse Mehrheit der Schülerinnen und Schüler kennt aus dem Herkunftsland Schulsysteme mit Frontalunterricht, wo das Wort der Lehrperson gilt und richtig ist. Die jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen müssten daher schrittweise an Gruppenarbeiten oder Aufträge, die sie selbstständig erledigen sollen, herangeführt werden. Auch seien sie es gewohnt, dass die Lehrperson die korrekte Lösung vorgebe. Eine aktive Fehlerkultur, wo Fehler einen wichtigen Bestand-

teil des Lernprozesses darstellen, ist fremd und muss ihnen erst nahe gebracht werden.

Die Lehrpersonen arbeiten zudem (mit Ausnahme von Mathematik) mehrheitlich themenorientiert. Dabei stehen Themen der aktuellen Lebenssituation der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen im Zentrum. Zum Thema «Wohnen» werden beispielsweise Glossare erstellt, kurze Diktate geschrieben, Textverständnisse durchgeführt, Aussprachen mit Vermietern geübt, die aktuelle Wohnsituation von Hand gezeichnet oder Exkursionen durchgeführt, die dann wiederum einen konkreten Rahmen für das Lernen von neuem Wortschatz eröffnen. Dabei achten die meisten der befragten Lehrpersonen darauf, dass sie spielende Lehr-Lernformen einsetzen, da sie der Ansicht sind, dass Handeln und Erlebnis vor der Theorie stehen. Der emotionale Zugang zu einem Thema erleichtert zum einen das Lernen und zum anderen ermöglichen solche Lehr-Lernformen den Klassenzusammenhalt. In den Gesprächen wird ersichtlich, dass die Lehrpersonen über ein riesiges Repertoire an spielerischen Methoden verfügen, beispielsweise Wandtafelfussball (zwei Gruppen, jemand zeichnet oder erklärt ein Wort, das erraten werden muss), «Rucksack packen» (Gedächtnisspiel zur Übung des Akkusativs), Montagsmaler (gezeichnete Begriffe erraten) oder ein adaptiertes Geographiespiel in Zweiergruppen (Suchen von Begriffen in verschiedenen Kategorien). Als Einstieg in ein neues Themengebiet oder bei noch sehr begrenzten Kenntnissen der deutschen Sprache nutzen die Lehrpersonen zudem sehr häufig Visualisierungen anhand kurzer Filme, Vignetten oder Pantomime.

Ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sind ferner Rituale zum Aufbau und der Förderung von Beziehungen sowie zur Überwindung von Sprechhemmungen. Einen wichtigen Stellenwert nehmen dabei bei den befragten Lehrpersonen Gesprächskreise ein. Diese Sitzordnung, wo sich alle gegenseitig in die Augen schauen können, habe sich für die Diskussion von teilweise auch sehr persönlichen Themen sowie zur Darlegung der Tagesziele bewährt. Einzelne der befragten Lehrpersonen starten jeden Schultag im Kreis und ermöglichen damit den Lernenden, sich über ihre Befindlichkeiten auszutauschen und eine ehrliche Rückmeldung darauf zu erhalten. Ein weiteres, von den meisten Lehrpersonen gepflegtes Ritual ist der Handschlag mit einer persönlichen Begrüßung beziehungsweise Verabschiedung zu Beginn und am Ende des Schultages.

Neben der Berufswahl und/oder -findung sehen die befragten Lehrpersonen in der Förderung von Eigeninitiative und Selbstständigkeit das schulische Hauptziel des berufsvorbereitenden Schuljahres für junge

Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene. In kleinen Schritten werden sie an umfassendere oder offenere Aufträge herangeführt, bei denen sie persönlichen Gestaltungsspielraum haben und nicht jeder Schritt von der Lehrperson vordefiniert wird. Die Lehrpersonen sehen darin eine wichtige zu entwickelnde Kompetenz im Hinblick auf die berufliche Integration in die Arbeitswelt.

Pädagogisch-didaktische Herausforderungen und Bewältigungsstrategien

Der Unterrichtsalltag im berufsvorbereitenden Schuljahr birgt verschiedene pädagogisch-didaktische Herausforderungen, die durch die spezifischen Bedürfnisse und die Lebenslage der Lernenden sowie ihre schulische Sozialisation im Herkunftsland bedingt sind.

Zum einen stellt die grosse Heterogenität der Lernenden in Bezug auf den sprachlichen und kulturellen Hintergrund, das Alter, den Leistungsstand sowie das Lerntempo eine grosse pädagogisch-didaktische Herausforderung dar. Die Lehrpersonen sind insbesondere in der Mathematik gefordert, die Lernenden individuell zu fördern und sicherzustellen, dass sie im Unterricht niemanden über- oder unterfordern. Die Lehrpersonen berichten, dass zwar alle Lernenden alphabetisiert seien, dass in einer Klasse aber die Schulerfahrung zwischen vier und zwölf Jahren variieren könne. Zudem stellen sie fest, dass in unserem Bildungsverständnis basale Grundfertigkeiten wie Schneiden, Einkleben, Lochen oder Arbeitsblätter gestalten bei den Lernenden oft nur unzureichend ausgebildet sind und im berufsvorbereitenden Schuljahr erlernt werden müssen.

Eine weitere, bereits angesprochene Herausforderung stellen die vorhandenen trauma- oder stressbedingten Symptome wie Kopf- und Bauchschmerzen oder Schlafstörungen dar, die einen Einfluss auf die Aufnahmefähigkeit und Lernbereitschaft in der Schule haben. Hier sind die Lehrpersonen gefordert, die betreffenden Lernenden so gut als möglich in den Unterricht einzubeziehen und gleichzeitig keinen zu starken Druck zu erzeugen. Gemäss den Lehrpersonen ist neben der Flucht- und Trennungserfahrung die beengende Wohnsituation eine häufige Ursache von Müdigkeit. Da die meisten jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen das Zimmer mit mehreren Personen teilen, sind sie vielen Lärmquellen und Schwierigkeiten ausgesetzt, was eine optimale Erholung verunmöglicht.

Laut den Lehrpersonen wird der Unterricht auch durch die hohe Fluktuation und Diskontinuität im Lehr-Lernprozess, bedingt durch

asylrechtliche Bestimmungen (z. B. Regelungen bezüglich Aufenthaltsstatus) und hohe Absenzen, erschwert. Bezüglich Letzterem berichten die befragten Lehrpersonen, dass es vergleichsweise viele Lernende gebe, die unregelmässig im Unterricht erscheinen, da sie Termine wahrnehmen müssen oder andere Sorgen im Kopf hätten und das Lernen an Bedeutung verliere. Hier sei eine klare Haltung der Lehrperson im Umgang mit Absenzen und rechtzeitigem Abmelden wichtig.

Schliesslich sehen die befragten Lehrpersonen eine Herausforderung in der kulturellen und sprachlichen Adaption an die Schule und das Lernverständnis. Der Unterricht läuft für die jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen konstant in einer Fremdsprache ab, was per se bereits sehr anstrengend ist. Zusätzlich werden die Lernenden in ihrem Schulalltag mit ihnen unbekanntem sozialen Codes konfrontiert, an die sie sich anpassen müssen. Als Beispiele dafür dienen das bereits angesprochene Verhältnis von Lehrperson und Lernenden oder die von den Lernenden geforderte Eigeninitiative und Selbstständigkeit. Eine Lehrperson berichtet in diesem Zusammenhang, dass eine Lernende aus Tibet einmal nach dem Unterricht zu ihr gekommen sei und ihr deutlich machte, dass sie in dieser Klasse nicht lernen könne, weil sie als Lehrperson nicht klar genug sage, was sie zu tun hätte. Ein anderer Lehrer erzählt von einem Gespräch mit einem eritreischen Lernenden, welcher ihm gesagt hätte, dass von ihm immer selbstständiges Arbeiten gefordert werde, er jedoch gar nicht wisse, wie das genau gehe. An diesen exemplarischen Beispielen werden die kulturellen Unterschiede sowie die notwendigen Übersetzungsleistungen sehr deutlich.

Anforderungsprofil an Lehrpersonen

Vor dem Hintergrund der Voraussetzungen der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen, der wahrgenommenen Rolle als Lehrperson sowie der pädagogisch-didaktischen Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung heben die befragten Lehrpersonen verschiedene Eigenschaften sowie (pädagogische) Kenntnisse und Fähigkeiten hervor, die eine Lehrperson mitbringen sollte, wenn sie oder er in vergleichbaren Settings unterrichten möchte.

Die befragten Lehrpersonen sind sich einig, dass ein Habitus der Offenheit erforderlich ist. Damit meinen sie, dass man eine interessierte und offene Grundhaltung den Lernenden gegenüber hat und die Lernenden als Individuen betrachtet. Die Gefahr sei nämlich, dass bestimmte Situationen vorschnell «durch die Flüchtlingsbrille» beurteilt würden.

Weiter seien Empathie und Menschenliebe zentrale Eigenschaften. Man müsse Menschen mögen und sich in ihre Lebenswelten hineinversetzen können, wenn man täglich mit ihnen arbeitet und sie fördern möchte. Gleichzeitig sei es jedoch auch sehr wichtig, eine professionelle Distanz entwickeln zu können. Die Lehrpersonen äussern, dass es sehr wichtig sei, ein Mass zwischen Unterstützung, Zuhören und Abgrenzung zu finden. Das Abgrenzen-können sei teilweise ein schwieriger Lernprozess, der sehr viel Selbstreflexion nötig mache, jedoch notwendig sei für die eigene Resilienz. Dies gelinge am besten, wenn man in der Tagesstruktur Zeitfenster für die Lernenden definiere und klar kommuniziere, wann die persönlichen Probleme besprochen werden können.

Schliesslich müssen die Lehrpersonen eine hohe Flexibilität mitbringen. Zum einen bezieht sich das auf die mittel- und langfristige Planung des Unterrichts. Die Idee, strikt nach einem Lehrplan unterrichten zu können, sei unmöglich. Die grobe Unterrichtsplanung und die Definition von Lernzielen muss stattdessen kurzfristig vorgenommen werden. Die Klassen seien so unterschiedlich, dass die Lernenden mit ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen erst kennengelernt werden müssen. Zum anderen bezieht sich die Flexibilität auf das kurzfristige Reagieren. Am Morgen wisse man nie, was genau passiere, welche Lernenden anwesend sein werden und in welche Richtung sich der Unterricht entwickeln werde. Auch hier braucht es die nötige Flexibilität und Offenheit seitens der Lehrpersonen, sich immer wieder neu auf die Gruppe mit ihren Bedürfnissen und Sorgen einlassen zu können.

In Bezug auf pädagogische Fähigkeiten nennen die Lehrpersonen Kenntnis und Einsatz kreativer Lehr-Lernformen. Je grösser das Repertoire an methodisch-didaktischen Unterrichtsformen sei, desto einfacher falle es, den Unterricht auf die vielfältigen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden zu adaptieren. Dies bedingt auch, dass die Lehrpersonen jeweils viel Material vorbereiten, um mit heterogenen Lerngruppen arbeiten zu können. Wie oben bereits ausgeführt wurde, hat sich die Unterstufendidaktik mit adaptierten altersgerechten Inhalten als idealer Ansatzpunkt erwiesen.

Um die Stärken und Schwächen sowie die Fördermöglichkeiten der einzelnen Lernenden zu erkennen, sind ferner spezifische diagnostische Fähigkeiten notwendig. Gerade weil zu Beginn die verbale Kommunikation nur eingeschränkt möglich ist, sind die Lehrpersonen gefordert zu spüren, wie weit die einzelnen Lernenden sind, um sie möglichst adäquat zu fördern. Schliesslich erwähnen die befragten Lehrpersonen differenzierte Wissensbestände über Flucht und Migration. Dazu gehören

Kenntnisse der rechtlichen und strukturellen Grundlagen des Schweizer Asylwesens, der Lebensbedingungen junger Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen aber auch im Umgang mit traumatisierten Lernenden.

7 Fazit

Die dargelegten Erkenntnisse aus den explorativen Interviews mit den Lehrpersonen in Integrations-Brückenangeboten der Schweiz decken sich weitgehend mit den vorliegenden Ergebnissen aus Deutschland zur Beschulung von spätmigrierten Jugendlichen in unterschiedlichen Schulformen. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten beispielsweise für die Unterrichtskonzipierung und -gestaltung der aktuell zu entwickelnden Integrationsvorlehren genutzt werden (vgl. Scharnhorst in diesem Band). Dies deshalb, weil junge Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene trotz des Altersunterschieds über eine vergleichbare Ausgangslage hinsichtlich ihres sozio-kulturellen und sprachlichen Hintergrunds als auch ihrer schulisch-leistungsmässigen Voraussetzungen verfügen.

Zusammenfassend hervorzuheben ist zum einen die gewandelte berufliche Rolle, die sich nicht mehr nur auf die Lernbegleitung beschränkt, sondern auf vielfältige Betreuungsarbeiten ausweitet. Zum anderen machen die unterschiedlichen Lernlagen und -potentiale der jungen Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen adaptive Lerngelegenheiten nötig, die von den Lehrpersonen Kreativität und Geduld erfordern. Dabei wird von den Lehrpersonen der methodisch-didaktischen Orientierung an der Primarstufen-Didaktik eine grosse Wichtigkeit zugesprochen. Gerade zu Beginn des Schuljahres sind ein hoher Strukturierungsgrad, die Lehrpersonenzentrierung, eine spielerisch-anschauliche Themenorientierung sowie Rituale zum Aufbau und der Förderung von Beziehungen von zentraler Bedeutung.

Literatur

- Anderson, P. (2016). *«Lass mich endlich machen!». Eine Strategie zur Förderung in der beruflichen Bildung für junge berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge (BAF)*. Unter: http://philip-anderson.de/pdf/1607_strategie_anderson_final.pdf (aufgerufen am 31.10.2017).
- Bönsch, M. (2006). Das didaktische Dreieck als Grundmodell. In M. Bönsch (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht* (S. 149–150). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Braun, F. & Lex, T. (2016). *Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.

- Brücker, H., Möller, J. & Wolff, J. (2016). *Integration von Geflüchteten. IAB-Stellungnahme, 04/2016*. Unter: <http://www.iab.de/1969/section.aspx/Publikation/k160627v02> (aufgerufen am 30.5.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2017a). *Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus und verschiedenen soziodemografischen Merkmalen*. Unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatus.assetdetail.3562525.html> (aufgerufen am 3.11.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2017b). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuenburg: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016). *Höchste abgeschlossene Ausbildung, nach Migrationsstatus, soziodemografischen Merkmalen und Grossregion*. Unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/schlueselindikatoren/bildung/abgeschlossene-ausbildung.assetdetail.300778.html> (aufgerufen am 3.11.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2015). *Längsschnittanalysen im Bildungsbe- reich. Übergänge und Verläufe auf der Sekundarstufe II*. Neuchâtel: BFS.
- Feige, B. (2014). «Kompetent – aber ausgebremst». Arbeitsmarktvorbereitende Qualifizierungsangebote für Flüchtlinge. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (S. 186–196). Münster: Waxmann.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1–21.
- Frenzel, B., Niederhaus, C., Peschel, C. & Rütger, A.-K. (2016). «In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach 'ner Weile belohnt worden durch grosse Erfolge.» Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern zu den Besonderheiten des Unterrichts neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (S. 171–195). Münster: Waxmann.
- Gottschalk, F. (2014). Übergänge gestalten. Junge Flüchtlinge an der Schwelle von der Schule in den Beruf. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (S. 219–239). Münster: Waxmann.
- Heinrichs, K., Kärner, T., Reinke, H., Feldmann, A. & Neubauer, J. (2016). Probleme und Chancen der Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden an Berufsschulen in Bayern – eine multiperspektivische Bestandsaufnahme. *Wirtschaft & Erziehung*, 68(5), 195–197.

- 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* (S. 83–89). Bern: EDK.
- Kärner, T., Feldmann, A., Heinrichs, K., Neubauer, J. & Sembill, D. (2016). Herausforderungen bei der Beschulung von Asylsuchenden und Flüchtlingen im Rahmen von BAF-Klassen an beruflichen Schulen: Deskriptive Befunde aus einer Interviewstudie. *Wirtschaft & Erziehung*, 68(2), 58–62.
- Landert, C. & Eberli, D. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)*. Zürich: Landert Brägger Partner.
- Schwaiger, M. & Neumann, U. (2014). Junge Flüchtlinge im allgemeinbildenden Schulsystem und die Anforderungen an Schule, Unterricht und Lehrkräfte. In M. Gag & F. Voges (Hrsg.), *Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit* (S. 60–79). Münster: Waxmann.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Spadarotto, C., Bieberschulte, M., Walker, K., Morlok, M. & Oswald, A. (2014). *Studie Erwerbsbeteiligung von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt (Kurzfassung)*. Zürich: KEK – CDC Consultants und B,S,S. Volkswirtschaftliche Beratung.
- Staatssekretariat für Migration (SEM) (2017). *Asylstatistik 2016*. Unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik/archiv/2016.html> (aufgerufen am 5.12.2017).
- Stauf, E. (2011). Pädagogische Herausforderungen in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. In Bundesfachverband Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (Hrsg.), *Situation von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Deutschland* (S. 60–67). Unter: <http://www.b-umf.de/de/publikationen/tagungsdokumentation> (aufgerufen am 30.5.2017).
- Stutz, H., Jäggi, J., Bannwart, L., Rudin, M., Bischof, S., Guggenbühl, T., Oesch, T. & Guggisberg, J. (2016). *Bestandsaufnahme zur Bildungsbeteiligung von späteingereisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen (im Auftrag des SEM)*. Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien.
- Tripartite Konferenz (2017). *TK-Integrationsdialog 2012–2017. Erkenntnisse, Schlussfolgerungen, Empfehlungen*. Unter: <http://www.dialog-integration.ch/de/arbeiten#item206> (aufgerufen am 31.10.2017).

Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227–256). Heidelberg: Asan.

«Ausländer müssen sich doch nur integrieren» – Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen

Kerstin Duemmler

1 Einleitung

Die Überwindung von nationalstaatlichen Grenzen spielt nicht nur zum eigentlichen Migrationszeitpunkt eine Rolle. Migrantinnen und Migranten sind häufig auch danach mit sozialen Hürden in der Einwanderungsgesellschaft konfrontiert, die sich an Benachteiligungen auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt, im Gesundheits- und Bildungswesen oder bei der Erlangung eines rechtlichen und politischen Status festmachen lassen (Achermann & Gass, 2003). Die Migrationsforschung beschäftigt sich deshalb seit langem mit den eingeschränkten Zugängen zu gesellschaftlich relevanten Gütern, Ressourcen oder Positionen und den damit einhergehenden eingeschränkten Lebenschancen. Untersucht wird dabei, wie sich soziale Ungleichheit für verschiedene Migrantengruppen strukturell präsentiert oder vielleicht bereits überwunden ist (Bolzman et al., 2003; Juhasz & Mey, 2003). In der Schweizer Berufsbildung sind Jugendliche, die selbst oder deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind, in Übergangsausbildungen, zweijährigen EBA- im Vergleich zu drei- oder vierjährigen EFZ-Ausbildungen, sowie in Berufen mit geringerem schulischen Anspruchsniveau stark übervertreten (Bergman et al., 2011). Dies hat u. a. auch etwas mit Diskriminierung auf dem Lehrstellenmarkt durch die Lehrbetriebe zu tun (Imdorf, 2010).

Doch wie werden solche strukturellen Benachteiligungen eigentlich im Lebensalltag von Individuen aufgegriffen, gedeutet, legitimiert, reproduziert oder vielleicht auch bekämpft? Diese Fragen sind Gegenstand dieses Kapitels mit Blick auf die Berufsschule, insbesondere auf den

Umgang von Lehrpersonen mit ethnischer und religiöser Heterogenität ihrer Schülerschaft. Individuelle oder kollektive Akteure sind mit ihren alltäglichen Kommunikations-, Bewertungs- und Interaktionsschemen an der (Re-)Produktion von Ungleichheiten beteiligt – sie legitimieren, unterlaufen, oder bekämpfen auf ihre Art und Weise die manifesten sozialen Ungleichheiten, die sich auf sozialstruktureller Ebene beobachten und beschreiben lassen (Neckel & Sutterlüty, 2008). Diese lebensweltlichen Ungleichheitsmechanismen werden hier als symbolische Grenzen verstanden, d. h. als alltägliche Klassifikationen zwischen einem «Wir» und «den Anderen» (Lamont & Molnar, 2002). Symbolische Grenzen können sich sehr subtil äussern; Forderungen wie: «Ausländer müssen sich ja nur integrieren, wenn sie akzeptiert werden wollen», machen dabei nicht nur einen Unterschied zwischen «Ausländern»¹ und «Schweizern», sondern auch Aussagen über das Kriterium der Zugehörigkeit. Symbolische Grenzen sind deshalb selten neutral, sondern gehen mit sozialen Auf- und Abwertungen einher, wobei Anerkennung beziehungsweise Missachtung (Honneth, 2003) wiederum auch zum Gegenstand von Verhandlungen werden können.

Viele Strömungen der Migrations- und Integrationsforschung legen den Fokus auf die kulturellen Differenzen der Migrantinnen und Migranten und schauen, ob sie sich «kulturell angepasst» haben oder «integriert sind». In diesem Beitrag interessiert hingegen, ob solche Bewertungskriterien an gesellschaftlicher Relevanz verloren haben oder nicht. Im Zentrum stehen also die Fragen, wo ethno-nationale Grenzlinien zwischen einem «Wir» und «den Anderen» verlaufen und welche Narrative zu ihrer Rechtfertigung oder ihrer Infragestellung herangezogen werden (Duemmler, 2015). Diese Narrative stützen sich häufig auf das Postulat der «kulturellen Differenz» (Dahinden, 2014).

Es handelt sich dabei um mehr als einen Perspektivenwechsel. Mit dem Fokus auf symbolische Grenzziehungen werden jene Ansätze kritisiert, die dazu tendieren, kulturelle Differenzen zu essentialisieren und zu homogenisieren und als Erklärungsfaktor für die unterschiedlichsten sozialen Phänomene heranzuziehen (Dahinden, 2014). Der Grenzziehungsansatz (Alba, 2005; Korteweg & Yudakul, 2009; Lamont & Molnar, 2002) versteht sich als Revision der klassischen Integrations- und Assimilationstheorien, welche die kulturelle Anpassungsleistung der Einwanderer als das wichtigste Kriterium für ihre Aufnahme in die

1 Unterscheidungen wie «Ausländer/Schweizer» wurden im Berufsschulalltag verwendet und werden hier nicht als analytische Kategorien aufgegriffen, sondern um zu zeigen, wo entlang alltägliche Grenzen verlaufen.

Einwanderungsgesellschaft formulieren (Duemmler & Dahinden, 2016). Der Grenzziehungsansatz fokussiert auf die Offenheit oder Geschlossenheit der Aufnahmegesellschaft und ihrer Institutionen selbst, in dem Fall hier auf die Berufsschule und die Lehrpersonen.

Im Folgenden wird der theoretische Ansatz der symbolischen (und sozialen) Grenzziehungen skizziert. Anschliessend wird das methodische Vorgehen der Studie in Schweizer Berufsschulen dargelegt, wobei vor allem der Umgang mit ethnischer und religiöser Heterogenität im Kontext der Schweizer Einwanderungsgesellschaft interessiert. Im Anschluss daran werden die zentralen Ergebnisse präsentiert, die sich auf die Analyse von Beobachtungen in der Berufsschule und Leitfadenterviews mit Lehrpersonen stützt. Zum Schluss werden die Ergebnisse unter einer symbolischen Grenzziehungsperspektive diskutiert, die Konsequenzen für eine heterogene Schülerschaft aufgezeigt und einige Empfehlungen für den Umgang mit Heterogenität gegeben.

2 Theoretischer Ansatz: Symbolische (und soziale) Grenzziehungen

Der Grenzziehungsansatz hat seine Wurzeln in der Ethnizitätsforschung, die nicht die kulturellen Eigenschaften von Individuen und Gruppen an sich erforscht, sondern untersucht, wie kulturelle Differenzen und weitere Kriterien (z. B. Religion, Sprache) in Form von Grenzziehungen Teil lebensweltlicher Deutungen werden und dadurch u. a. auch soziale Handlungen, Interaktionen und Ordnungen prägen (Barth, 1969; Jenkins, 2008a; Weber, 1922 [1980]). Symbolische Grenzziehungen sind konzeptionelle Unterscheidungen zwischen dem «Wir» und den «Anderen», die durch verschiedene Interpretationsstrategien (Narrative über Eigen- und Fremdgruppen) versuchen, Legitimation zu beanspruchen (Lamont & Molnar, 2002). Es handelt sich um ein allgemeines soziales Phänomen, denn Grenzziehungen können ein institutionalisiertes Ordnungssystem für menschliche Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen schaffen (Brubaker et al., 2004) und ein Gefühl von Zugehörigkeit zu realen beziehungsweise vorgestellten Gemeinschaften erzeugen (Anderson, 1991). Die dadurch konstituierte soziale Ordnung variiert je nach Kontext und Zeit. Sie ist abhängig von den Verhandlungen sozialer Akteure um eben solche Klassifikationen und ihrer Macht und Autorität, Klassifikationen und Deutungen durchzusetzen.

Der Grenzziehungsansatz hat sich in den letzten Jahren immer mehr weiter entwickelt und wurde auf unterschiedliche Bereiche ange-

wandt, zum Beispiel auch auf religiöse Grenzziehungen (Duemmler, 2015). Erschliesst nicht nur an die sozialpsychologische und soziologische Identitätsforschung an, die das dialektische Zusammenspiel von Selbst- und Fremdzuschreibungen zu In- und Outgroups untersucht (Jenkins, 2008b; Tajfel & Turner, 1986), sondern bietet auch Anschluss an die Theorien sozialer Schliessung (Mackert, 2004) oder der Figurationssoziologie (Elias & Scotson, 1994 [1965]). Symbolische Grenzziehungen können nicht losgelöst von sozialen Grenzziehungen, d. h. manifesten sozialen Ungleichheiten, verstanden werden. Symbolische Grenzziehungen sind selten neutral; sie gehen oft mit sozialer Wertschätzung oder Missachtung (Statuszuschreibungen) von Individuen oder Gruppen einher und können so dazu dienen, gesellschaftliche Ressourcen und Lebenschancen für bestimmte Gruppen zu monopolisieren beziehungsweise diese Monopolisierungen (z. B. Privilegierung im Bildungssystem) zu rechtfertigen und dadurch soziale Ungleichheiten zu reproduzieren (Mackert, 2004; Neckel & Sutterlüty, 2008).

Dieser Beitrag beschäftigt sich vornehmlich mit den symbolischen (nicht sozialen) Grenzziehungen durch Lehrpersonen im Kontext von ethnischer und religiöser Heterogenität in der Berufsschule. Dennoch bestimmt die Institutionalisierung von Grenzlinien in Schlüsselbereichen der Einwanderungsgesellschaft, welchen Freiraum und welche Macht einzelne Individuen überhaupt haben, um symbolische Grenzlinien zu propagieren und zu verhandeln (Alba, 2005). Zu diesen Schlüsselbereichen zählen u. a. die Migrations- und Integrationspolitik, der rechtliche Status von Migrantinnen und Migranten (z. B. Staatsbürgerschaft, Minderheitenrechte), ihre sozioökonomische Situation vor allem im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt, aber auch die Präsenz bestimmter Repräsentationen und Ideologien über kulturelle Differenzen in öffentlichen Debatten, Massenmedien und Politik (Bertheleu, 2001, S. 12 ff.)

Alba (2005) hat deshalb darauf hingewiesen, dass der Grad der Institutionalisierung von Grenzlinien bestimmt, welche Chancen Personen mit Migrationshintergrund² überhaupt haben, um an den Ressourcen der Mehrheitsgesellschaft teilzuhaben. Im Falle von klaren Grenzen (*bright boundaries*) wissen Individuen stets auf welcher Seite der Grenze sie sich befinden, wobei ihnen nur die Möglichkeit bleibt, die Grenze

2 Der Begriff Personen mit Migrationshintergrund hat sich in der Migrationsforschung durchgesetzt, wenngleich nicht ohne Kritik. Er wird hier übernommen um die soziale Konstruktion von symbolischen Grenzen im Berufsschulalltag, z. B. zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu analysieren.

durch Loyalitätsbekundungen – sprich Assimilation – zu überschreiten (*boundary crossing*). Sind Grenzen dagegen verschwommen (*blurred boundaries*), dann haben sie geringe Bedeutung im Alltag und multiple Zugehörigkeiten auf beiden Seiten der Grenze sind denkbar (ebd., S. 41).

Doch wie können Akteure symbolische Grenzen in der Lebenswelt verhandeln? Allgemein wird zwischen Grenzüberschreitungen (*boundary crossing*), Grenzverwischungen (*boundary blurring*), Grenzverschiebungen (*boundary shifting*) und einer Umdeutungen der Grenze (*transvaluation*) unterschieden (Wimmer, 2008a, 2008b). Bei Grenzüberschreitungen müssen Einwanderer die propagierten Attribute der Mehrheitsgesellschaft übernehmen, um Anerkennung als vollständige Gesellschaftsmitglieder zu erlangen. Diese Konzeption spiegelt sich z. B. in der Forderung nach ihrer kulturellen Anpassung in den gesellschaftlichen Mainstream wider (Zolberg & Woon, 1999). Die Beschaffenheit der Grenze wird als solche nicht verhandelt, nur die Position einzelner Individuen variiert, wenn sie z. B. als integriert/nicht integriert klassifiziert werden. Bei Grenzverwischungen geht es um die Auflösung der Grenze, indem die Kriterien der Zugehörigkeit zur «Wir-Gruppe» und «den Anderen» infrage gestellt und multiple Zugehörigkeit propagiert wird, indem z. B. Zweisprachigkeit in der Berufsschule anerkannt wird. Grenzverschiebungen gelten als fundamentale Veränderungen, denn die Zugehörigkeit zur Wir-Gruppe wird völlig neu bestimmt, die Grenzlinie wird bestimmten Migrantengruppen insgesamt geöffnet (Zolberg & Woon, 1999, S. 9). Schliesslich kann die Grenze auch eine neue Bewertung erfahren, ohne dass sie verändert oder überschritten wird. Die Bewertung von kultureller Differenz als etwas Bereicherndes ist z. B. eine Form der Umdeutung der Grenze (Wimmer, 2008b).

Für die Schweizer Berufsbildung ist bekannt, dass sich Jugendliche mit Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien häufiger in weniger prestigeträchtigen Berufen befinden (Bergman et al., 2011). Diese Ungleichheiten stehen auch mit ihrer sozioökonomischen Herkunft in Verbindung und sie können zum Teil auf Diskriminierungen bei der Lehrstellensuche zurückgeführt werden (Imdorf, 2010). Wie noch gezeigt wird, sind negative Vorurteile gegenüber diesen Jugendlichen auch in der Berufsschule präsent. Sie sind also mit klaren Grenzen im Bildungssystem konfrontiert, sozialen Ungleichheiten, die auch durch negative Vorurteile über ihre vermeintlichen kulturellen Differenzen gestützt werden (Duemmler et al., 2009). Wenn sie in der Berufsbildung anerkannt werden wollen, bleibt ihnen fast nur die Möglichkeit, ihre Anpassungsbereitschaft zu manifestieren und ihre Herkunft in den

Hintergrund treten zu lassen. Verschwimmen könnte diese Grenze allerdings, wenn ihre Herkunft ihre Berufswahl nicht mehr einschränkt, unter anderem weil darin involvierte Akteure (Betriebe, Berufsschulen) die Grenze verschwimmen lassen, neubewerten oder gar öffnen, zum Beispiel in dem sie ihre negativen Vorurteile revidieren.

Eine lebensweltliche Analyse von Grenzziehungen, wie sie hier intendiert ist, muss die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit analysieren, sprich die negativen oder positiven Klassifikationen, z. B. die Anerkennungen und Missachtungen von bestimmten Personenkategorien, in ihrer Alltagslogik verstehen (Neckel & Sutterlüty, 2008). Auch wenn symbolische Grenzziehungen in der Alltagswelt historische und institutionell etablierte Repräsentationen und Ungleichheiten aufgreifen und reproduzieren, sind sie dadurch weder determiniert, noch können sie vollständig dadurch erklärt werden. Sie haben ihren sozialen Sinn in der Lebenswelt und können grundsätzlich auch verhandelt werden (ebd.).

Diese Grenzziehungsperspektive ist für die Schweizer Berufsbildung nicht zuletzt auch erhellend, weil die Berufsschule, insbesondere im Allgemeinbildungsunterricht, auch Vermittlungsort von gesellschaftlich relevantem Wissen und Werten ist, welche an die nachfolgende Generation weitergegeben werden sollen, um deren Aufnahme in die Gesellschaft zu ermöglichen (Fend, 2009, S. 83). Welches Wissen und welche Werte in Bezug auf Einwanderung und Umgang mit Heterogenität in der Berufsschule vermittelt werden, hat einen entscheidenden Einfluss darauf, wie nachfolgende Generationen mit Heterogenität umgehen und welche Zugehörigkeiten Personen mit Migrationshintergrund zugestanden werden. Zahlreiche Studien haben vor diesem Hintergrund gezeigt, dass Schulen an der Konstruktion von Fremdheit und dem alltäglichen Ausschluss von bestimmten Personen mit Migrationshintergrund beteiligt sind (Schiffauer et al., 2002; Weber, 2003). In diesem Beitrag wird deshalb der Frage nachgegangen, wie und gegenüber welchen Migrantengruppen Differenzen und Gemeinsamkeiten durch Lehrpersonen in der Berufsschule hergestellt werden.

3 Methode

Der Beitrag stützt sich auf qualitative Daten, die im Rahmen eines grösseren Forschungsprojektes zu ethnischen und religiösen Grenzziehungen 2008/09 in einer viermonatigen Feldforschung in drei Luzerner

Berufsschulen erhoben wurden³. In den drei Schulklassen gehörten ein Viertel bis ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der zweiten Generation an, d. h. ihre beiden Eltern sind in die Schweiz eingewandert, während sie selbst in der Schweiz geboren sind oder den Grossteil ihrer obligatorischen Schulzeit (mind. 5 Jahre) in der Schweiz verbracht hatten. Die Eltern stammten aus diversen Herkunftsländern, wie Ungarn, Italien, Brasilien, Portugal, Serbien, Kosovo und Montenegro. Zwei Drittel dieser Jugendlichen hatten Vorfahren aus dem ehemaligen Jugoslawien. Die Lehrpersonen der Schulklassen hatten allesamt keinen Migrationshintergrund.

Um den Umgang der Berufsschulen mit ethnischer und religiöser Heterogenität zu erfassen, wurden teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, d. h. die Forscherinnen gingen mit Lernenden – Fachangestellte Gesundheit, Malerinnen und Maler sowie Drucktechnologien und Drucktechnologininnen – in die Berufsschule und beobachteten das Unterrichts- und Pausengeschehen. Der Hauptfokus des Forschungsprojektes lag auf den Repräsentationen, Identitäten und Praktiken der Jugendlichen. Dieser Beitrag hingegen konzentriert sich auf die Wissens- und Wertevermittlung durch die Lehrpersonen und die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler.

Wenngleich kulturelle Heterogenität kein Gegenstand von offiziellen schulischen Leitbildern war, so war sie doch in der Berufsschule im Curriculum und im Unterricht sowie in den lebensweltlichen Deutungen und Praktiken der Lehrpersonen allgegenwärtig. Während sich der Allgemeinbildungsunterricht beim Modul «Fremde und Werthaltungen» oder «Staat und Heimat» mit der Thematik beschäftigte, wurde kulturelle Heterogenität auch in der Pflegeausbildung in verschiedenen berufskundlichen Modulen (z. B. Lebenszyklische Bräuche und Feste in verschiedenen Kulturen) integriert. Auch Schuldokumente (z. B. Rahmenlehrpläne, Unterrichtsmaterial, kantonales Integrationsleitbild) sind in die hier präsentierte Analyse eingeflossen.

Neben den Beobachtungen und informellen Gesprächen wurden zudem acht leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen aus der Berufskunde (eine Person), dem Deutschunterricht (eine Person) und der Allgemeinbildung (fünf Personen) sowie der Direktion (zwei Personen) geführt. Diese Interviews hatten einerseits den Zweck, das Binnenwissen

3 Das im Rahmen des NFP 58 vom Schweizer Nationalfond finanzierte Projekt «Ethnizität und Religion: Welche Identitäten, Praktiken und Grenzziehungen?» wurde von Prof. Janine Dahinden, unter Mitarbeit von Joëlle Moret, Joanna Menet und Kerstin Duemmler, an der Universität Neuchâtel geleitet.

zu institutionellen Regeln und Umgangsformen mit ethnischer und religiöser Heterogenität zu erheben, andererseits die Deutungen über dieses Thema zu erfassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 132 f.). Konkret wurden Fragen gestellt, inwiefern ethnische und religiöse Heterogenität in der Berufsschule präsent ist, welche Konsequenzen dies für die Berufsschule hat, wie dies im Unterricht thematisiert wird und wie mit Diskriminierung und Rassismus umgegangen wird. Die Lehrpersonen wurden angeregt, frei über die Herkunft oder Religion ihrer Schülerinnen und Schüler zu sprechen, der Fokus wurde von den Forschenden aber nicht auf bestimmte Gruppen oder Themen gelenkt, denn Ziel war, die Grenzziehungen und Interpretationen der Lehrpersonen zu erschliessen. Wenn bei der Ergebnispräsentation von kulturellen oder religiösen Differenzen gesprochen wird, dann handelt es sich also um emische und nicht etische Kategorien.

Die transkribierten Daten und Dokumente wurden auf Basis der Grounded Theory kodiert und analysiert (Charmaz, 2001). Nach einer ersten Durchsicht aller für die Thematik relevanten Textstellen, wurde zunächst offen und nah am Text kodiert, wobei diese Codes mit der Zeit abstrakter wurden, um Konzepte aus den Daten zu entwickeln. Die Analyse wurde geleitet von einer Sensibilität gegenüber der Theorie des Grenzziehungsansatzes und war insgesamt nah an den Daten orientiert. Aus der Datenanalyse kristallisierten sich schliesslich drei wichtige Konzepte heraus, die im nächsten Kapitel präsentiert und diskutiert werden: das Konzept der kulturalistisch legitimierten Grenzziehungen, das Konzept des Integrationsparadigmas und die Verharmlosung von Grenzziehungen.

4 Herstellung von symbolischen Grenzen in der Berufsschule

4.1 Kulturelle Differenzen konstruieren: ein kulturalisierender Blick

Die Lehrpersonen verstanden sich als Vermittler beziehungsweise Vermittlerinnen zwischen den verschiedenen Einwanderungskulturen in der Schweiz. Ihr Unterricht verfolgte einerseits das Ziel, Wissen über kulturelle Differenzen zu vermitteln und andererseits eine offene, tolerante und respektvolle Haltung unter der Schülerschaft zu fördern. In der Terminologie von Grenzziehungen werden klare Grenzen konstruiert, es soll allerdings vermieden werden, dass sich Grenzen zu Hierarchien wandeln und mit Auf-/Abwertungen einhergehen. Kulturelle Differenz

wird dabei nicht nur als Realität, sondern auch als Grundrecht «anders zu sein» verstanden. In der Berufsschule galt es, dafür Verständnis zu schaffen, wobei sich dieser Grundsatz bereits im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung finden lässt:

«Die Lernenden erkennen andere kulturelle Realitäten in einem Umfeld an, in dem jeder und jede das Recht auf Andersartigkeit und die Wahrung der Grundrechte berücksichtigen muss. Sie lassen deren Existenz gelten und bewerten sie mit Offenheit und Toleranz ihrem eigenen Lebensstil entsprechend.» (BBT, 2006, S. 18)

Diese Perspektive liess sich konkret auch in den Berufsschulen beobachten. In einer Schule gab es eines Tages einen Vortrag einer Exil-Tibeterin über ihre Heimat und Flucht. Als der Lehrer ankündigte, dass auch gesungen würde, wies er darauf hin, dass er von den Schülerinnen und Schülern Respekt und Toleranz erwarte, auch wenn der Gesang «für unsere Ohren vielleicht etwas gewöhnungsbedürftig ist». Eine Lehrerin betonte beim Thema Toleranz von kulturellen Differenzen im Interview, dass es ihr dabei darauf ankäme, dass Schülerinnen und Schüler Differenzen nicht bewerten:

«Einfach, dass sie ganz klar merken, es gibt klare soziale, kulturelle Unterschiede, denen werden wir im Alltag tagtäglich begegnen. Und die sollte ich einfach nicht werten, ich kann es anschauen und mir Gedanken machen, aber es gibt kein schlecht und kein gut.» (Lehrerin, Berufskunde Gesundheitsausbildung)

Die Thematisierung kultureller Differenzen wurde von einigen Lehrpersonen als eine Bereicherung ihres Unterrichtes angesehen. Die Konfrontation mit anderen Lebensweisen erweitere nicht nur den eigenen Horizont und Kenntnisstand und jenen der Schülerinnen und Schüler, sondern gebe auch Beispiele für alternative Lebenspraktiken. Eine Lehrerin berichtete:

«Ja ich finde, das ist eine Bereicherung gewesen. Gerade beim Thema Alter, da haben sie sehr viele erzählt, wie das bei ihnen läuft, in ihrer Kultur. Dass man alte Leute zu Hause behält. Und sie nicht in ein Pflegeheim bringt. Und da gibt es natürlich auch Diskussionen, denn in manchen Kulturen ist das kein Thema. Und in gewissen Familien, wenn ich schaue, ist

es einfach nicht drin. Aber da sucht man einen Weg und da gehört alles, die Grossmutter, dazu. Und das kommt dann schon durch und das macht es ja auch spannend, wenn sie dann davon erzählen.» (Lehrerin, Berufskunde Gesundheitsausbildung)

Andere Lehrpersonen nahmen dagegen eher die gesellschaftlichen Herausforderungen in den Blick, die sich durch kulturelle Heterogenität stellen würden und sahen die Rolle der Berufsschule als Vermittlerin im Falle von Konflikten. Die Herausforderungen einer pluralen Gesellschaft würden darin gründen, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunftskultur spezifische Lebensstile, Werte, Religionen, Sprachen usw. pflegen würden, weshalb es häufig zu Missverständnissen käme und manchmal gar zu Konflikten. Ein Lehrer berichtete:

«Ja ich habe zu Zeiten des Jugoslawienkonfliktes unterrichtet. Und da haben wir wirklich ethnische Konflikte in der Klasse gehabt, zwischen Serben, Kroaten und Schweizern und dann hat es noch Türken da gegeben. Und das ist sehr schwierig gewesen und da musste man schauen, dass es nicht eskaliert. Dass man die Klassensituation so bereinigen kann, dass die zusammen arbeiten wollen.» (Lehrer, Allgemeinbildung, Direktion)

Das letzte Zitat offenbart deutlich den dominanten, kulturalisierenden Blick der Lehrpersonen auf Heterogenität. Kulturen und die dazugehörigen Individuen würden sich durch bestimmte Eigenschaften auszeichnen (z. B. Einstellungen), durch enge Beziehungen zusammen gehalten und kollektive Identitäten ausbilden. Diese Konzeption von Kultur beruht auf dem Herderschen Gemeinschaftsglauben, wonach nationale Herkunft gleichzusetzen sei mit Kultur, Gemeinschaft und Identität (Herder, 1968; Wimmer, 2008c, S. 59). Dieses essentialistische Verständnis von Kultur hat Implikationen für die schulische Lebenswelt, denn Schülerinnen und Schüler werden a priori vor dem Hintergrund ihrer (beziehungsweise der elterlichen) Herkunftskultur angesehen, die ihnen durch Sozialisation vermittelt würde und sich in ihrem Verhalten widerspiegeln. So äusserte sich ein Lehrer:

«Andere Kulturen prägen die Jugendlichen, sie sind in den Strukturen drin. Manchmal ist ihnen nicht bewusst, dass sie ein bestimmtes Verhalten drin haben.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Diese kulturalisierende Sichtweise auf Heterogenität kanalisiert auch den Umgang mit der Schülerschaft. Einige Lehrpersonen wandten sich wiederholt explizit vor dem Hintergrund der Herkunft – meist abgeleitet von ihrem Namen – an einzelne Schülerinnen und Schülern, was in den meisten der Fälle wertschätzend gemeint sein sollte, wenngleich dies nicht immer auch so empfunden wurde. Ein Lehrer begrüßte einen Schüler immer auf Italienisch, wobei der betreffende Schüler uns Forscherinnen gegenüber allerdings sein Unbehagen äusserte, vor den Blicken der anderen Schülern als Italiener ständig in den Fokus des Lehrers zu geraten.

Problematisch wird ein solcher Umgang vor allem dann, wenn sich die Sichtweisen der Lehrpersonen im Hinblick auf kulturelle Klassifizierungen und Deutungen mit denen der Jugendlichen nicht decken. Exemplarisch dafür stand die folgende Situation. Elma und Dorina berichteten in einer Pause, dass sie in der Zeitung «20 Minuten» gelesen hätten, dass eine Schweizerin ein ganzes Kosovodorf – genauer gesagt fünf Männer – geheiratet habe. Die anwesende Lehrerin fragte sie daraufhin, ob das denn in ihrer Kultur so üblich sei, woraufhin Elma und Dorina verdutzt schauten, vehement verneinten und zusätzlich erklärten «damit sie [die Männer] die Schweizer Staatsbürgerschaft erhielten». Obwohl sich Elma und Dorina nur darüber amüsieren wollten, welche Wege gefunden werden können, um die Schweizer Staatsbürgerschaft zu erhalten, wurden sie von der Lehrerin als Kosovarinnen und Expertinnen für ihre Kultur angesprochen – also aufgrund ihrer Herkunft klar klassifiziert.

Aber auch wenn sich die Klassifizierungen und Deutungen der Lehrpersonen und Jugendlichen decken, kann eine kulturalisierende Sichtweise und Praxis problematisch sein. In den untersuchten Berufsschulen war es verbreitet, die Jugendlichen aufzufordern, von ihrer vermeintlichen Heimat und Kultur (auch Religion) zu berichten. Wenn es im Unterricht um kulturelle Heterogenität ging, galten sie als Experten ihrer Herkunftskultur beziehungsweise der ihrer Eltern. Nicht nur besteht darin die Gefahr, «kulturelle Differenzen» in der Schulklasse zu reifizieren beziehungsweise bestehende Reifizierungen zu stützen. In einer Klasse verschärften sich nach einer Diskussion in der Klasse auch die Abwertungen und der Ausschluss von bestimmten Personen. Albert und Ardit berichteten, dass es in ihrer Kultur und ihrem Herkunftsland Kosovo so sei, dass Frauen als Jungfrauen heiraten sollten. Die anderen Schüler der Klasse verurteilten diese Norm als frauenfeindlich und stempelten Albert und Ardit als Machos ab, mit denen sie nichts zu tun haben wollten. Der Lehrer kommentierte diese Situation mit den Wor-

ten «das ist dort halt etwas so». Er unternahm keinerlei Versuche, der klaren Grenzziehung und Abwertung in der Klasse entgegen zu wirken, u. a. durch Relativierungen der glasklaren Unterschiede (z. B. Sprechen über Ungleichheiten zwischen Frauen und Männern in der Schweiz).

Nur in wenigen Ausnahmefällen stellten Lehrpersonen klare Grenzen und kulturelle Differenzen infrage. Zu dominant war das kulturalistische Interpretationsschema, als dass es grundsätzlich von anderen Narrativen und Praktiken hätte herausgefordert werden können. Doch welche Form nehmen die Strategien an, die klare Grenzziehung verschwimmen lassen?

Erstens lassen sich ansatzweise Interpretationen finden, welche die Kultur nicht essentialistisch und stabil, sondern dynamisch und prozesshaft verstehen. Das folgende Zitat einer Lehrerin macht deutlich, wie sie ihre Vorstellung von kultureller Heterogenität im Gespräch veränderte und keine klaren Grenzen zog, sondern sie verschwimmen liess, indem sie mit kultureller Vermischung argumentierte. Auf die Frage, ob in ihrem Unterricht das Thema «Ausländer» aufgegriffen wurde – ein Terminus, den sie selbst benutzte – meinte sie:

«Jetzt bei mir vielleicht weniger als beim Allgemeinbildungsunterricht. Aber das ist ein Thema. Wenn ich über andere Kulturen rede, dann ist es der Ausländer, der vielleicht schmerzempfindlicher ist oder anders reagiert. Es ist dann eben anders. Aber ich sehe einfach den Ausländer nicht als Ausländer, sondern dass wir kulturell durchmischt sind. Also für mich gibt es den Ausländer in dem Sinne gar nicht mehr groß. [...] Es gibt einfach andere Kulturen. Und auch schon darin, auch wenn ich so aufgewachsen, dann bin ich schon unterschiedlich.» (Lehrerin, Berufskunde Gesundheitsausbildung)

Zweitens lassen sich kritische Reflektionen über den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft finden, insbesondere der Gefahr, Grenzen im Schulunterricht zu reproduzieren. Ein Lehrer gab an, sich deshalb zurückzuhalten, Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer Herkunft explizit anzusprechen. Zwar begrüßte er es, wenn sie sich selbst vor diesem Hintergrund in den Unterricht einbrachten, allerdings wollte er sie keinesfalls auf diese Kategorien festlegen.

«[Sie] bringen sich natürlich im Unterricht immer wieder mit ihrer Position ein, wie verstehe ich diesen Text. Es kommt also zum Tragen, aber weniger explizit, als dass man sagen

würde bei Aziz, wie verstehst du das vor deinem kulturellen Hintergrund her, überrascht dich das, wenn du die Aussagen deiner Mitschüler hörst. Aber ich finde es auch heikel, dass es dann wie ins Gegenteil, dass man sie wie irgendwo auf ihre Herkunft behaftet, das ist ja dann die umgekehrte Gefahr.»
(Lehrer, Deutschunterricht)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen, bis auf Ausnahmen, von relativ klaren kulturellen Differenzen und Grenzen ausgehen und sich diese Vorstellung auch in ihrem Umgang mit der Schülerschaft widerspiegelt. Sie tragen damit zur Reifizierung von kulturellen Differenzen bei. Wenngleich einige Lehrpersonen diese Differenzen als Bereicherung ansahen, betonten andere die Herausforderungen durch kulturelle Differenzen (z. B. Konflikte in der Klasse). Grundsätzlich werben sie zwar für Toleranz und Respekt, sie können mit dieser essentialistischen Vorstellung von Kultur den konkreten Missachtungen und Ausgrenzungen zwischen den Schülerinnen und Schülern jedoch nichts entgegen setzen.

4.2 Kulturelle Differenzen überwinden: das Integrationsparadigma

Die Vorstellung der Lehrpersonen, dass kulturelle Differenzen eine Herausforderung für ein friedliches Zusammenleben darstellten, ging mit der Forderung einher, sich anzupassen beziehungsweise zu integrieren. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten gegenüber «der Schweizer Kultur» und den Schweizer Jugendlichen keine Berührungsängste entwickeln oder Barrieren aufbauen. Zwar wurde ihnen das Recht zugesprochen, «anders» (z. B. Sprache, Identität) zu sein, ihr Anderssein sollte aber den alltäglichen Schulbetrieb grundsätzlich nicht allzu sehr stören. In den informellen Gesprächen und Interviews mit Lehrpersonen über Heterogenität wurden konkrete Schülerinnen und Schüler denn auch spontan entlang dieses Integrationsparadigmas bewertet.

Ein Lehrer urteilte z. B. positiv über drei junge Frauen mit Vorfahren aus dem Kosovo. Sie würden nur albanisch sprechen, wenn sie unter sich wären, nicht aber während des Unterrichts oder vor den anderen Schülerinnen und Schülern, die sie nicht verstehen könnten. In der Terminologie des Grenzziehungsansatzes heisst das, dass sich die Frauen sprachlich anpassen müssen, wenn sie als integriert gelten und anerkannt werden wollen. Während dieser Lehrer die drei Frauen

durchaus als integriert wahrnahm, urteilte eine andere Lehrerin genau umgekehrt.

Die Lehrerin beklagte im Interview, dass die drei Frauen ständig zusammen seien, wobei anzumerken ist, dass die ganze Klasse in Gruppen organisiert war, die sich wenig untereinander austauschten und mischten. Als ein Problem wurde dies allerdings nur bei den drei Frauen angesehen. Für die Lehrerin war die Gruppierung eine «Suche nach Sicherheit in ihrer Herkunftsgruppe» und wurde nicht einfach als ein typisches Verhalten für junge Frauen gedeutet. Eine andere junge Frau, ebenfalls mit Vorfahren aus dem Kosovo, wurde denn auch von der Lehrerin im Interview als positives Integrationsbeispiel hervorgehoben, weil sie sich hauptsächlich in einer Gruppe mit Personen unterschiedlicher Herkunft bewegte. An diesem Beispiel zeigt sich nicht nur, wie subjektiv über die Integration bestimmter Jugendlicher geurteilt wird. Das Integrationsparadigma prägte auch den Umgang mit kultureller (vor allem sprachlicher) Heterogenität in dieser Berufsschulklasse. Die Lehrerin setzte nämlich ein generelles Albanisch-Sprechverbot durch (Pausen eingeschlossen), weil sich Lernende beschwerten, die drei Frauen nicht verstehen zu können, wenn sie untereinander sprächen.

Von den drei Schülerinnen wurde eine Überschreitung der Grenze (sprachliche Anpassung und soziale Durchmischung) erwartet, wenn sie zu den «Integrierten» zählen wollten. Die Integrationsverantwortung wurde dabei hauptsächlich den jungen Frauen zugeschrieben, nicht der Berufsschule oder den Mitschülerinnen und -schülern, denen keine Toleranz gegenüber sprachlicher Heterogenität abverlangt wurde. Hier zeigen sich klare Grenzen, denn die Kriterien der Mitgliedschaft zu einer der beiden Seiten (integriert vs. nicht integriert) sind eindeutig und werden explizit verteidigt.

Die Vorstellung, dass sich Einwanderer integrieren müssen, wenn sie anerkannt werden wollen, wurde auch im Unterricht zu kultureller Heterogenität vermittelt. Die gleiche Lehrerin las zur Entspannung häufig Geschichten vor, die von den Herausforderungen von Schulen im Umgang mit kultureller Diversität (z. B. Sprachbarrieren zwischen Schule und Elternhaus) und Anpassungsschwierigkeiten der Kinder und Eltern (z. B. unangemessene Kleidung für Schulausflug) handelten. Sie erklärte im Interview, bei den Jugendlichen dafür Verständnis zu schaffen, wie schwierig es ist, «von einer anderen Kultur» zu kommen. In einer anderen Berufsschulklasse fasste der Lehrer nach dem Modul Fremde und Werthaltungen zusammen, dass «Migration in der Schweiz ein Thema ist», dass «andere Kulturen aufeinander treffen» und es deshalb

«Umgangsformen für ein gutes Miteinander zwischen Einheimischen und Fremden» geben müsse. Auf einer Folie stand dann dazu, neben «Respekt zeigen, Vorurteile hinterfragen, Akzeptanz gegenüber Andersartigem»: «Fremde müssen die einheimische Sprache lernen, Anpassung an das vorherrschende System und Provokationen vermeiden.»

Exkurs: Integrationsparadigma als kulturelles Narrativ und politisches Dispositiv

Das Integrationsparadigma, auf das sich die Lehrpersonen stützten, ist ein etabliertes und dominantes kulturelles Narrativ und politisches Dispositiv, das sich seit langem in der Schweizer Einwanderungs- und Integrationspolitik institutionalisiert hat. Ein Blick auf dieses Paradigma und seinen Wandel auf institutioneller Ebene zeigt, dass die Deutungen und Handlungen der Lehrpersonen dadurch strukturiert sind. In der Schweizer Nachkriegszeit dominierte zunächst im Kontext des kulturellen Überfremdungsdiskurses ein Assimilationsparadigma, wonach Ausländer sich an die Schweizer Kultur anzupassen hätten, d. h. die lokale Sprache lernen, sich in das Gemeinschaftsleben integrieren und mit lokalen Gepflogenheiten vertraut machen sollten (Mahnig & Piguet, 2003, S. 77; Niederberger, 2004, S. 54–56). Dieses Paradigma wurde in den 1990er Jahren durch ein Integrationsparadigma, unter Einfluss multikultureller Einwanderungspolitik in anderen europäischen Staaten, überlagert, wonach kulturelle Differenzen auch als Bereicherung angesehen wurden und nicht komplett abgelegt werden müssten (Niederberger, 2004, S. 147). In den letzten zwei Jahrzehnten lässt sich unter den Vorzeichen des Förderns und Forderns eine neue Verschiebung beobachten, wobei sich der Fokus auf mehr Verantwortung für die eigene soziale und ökonomische Integration verschiebt (Wicker, 2009, S. 35). Der Kanton Luzern schreibt sich, wie viele Deutschweizer Kantone, in ein assimilatorisch geprägtes Integrationsverständnis ein (Menet & Wichmann, 2012), wonach sich Ausländer kulturell anpassen sollten, ohne ihre Herkunftskultur allerdings komplett zu verleugnen, denn sie sei eine Bereicherung und solle mit Respekt und Toleranz begegnet werden (Luzerner Regierungsrat, 2001, S. 19). Das Luzerner Integrationsleitbild sieht auch eine Gefahr in einer multikulturalistischen Gesellschaft – in der ein gleichberechtigtes Zusammenleben aller Kulturen propagiert wird – denn sie könne die soziale Kohäsion durch die Aufsplitterung der Gesellschaft in ethnische Gruppen gefährden (ebd., S. 16). Die Parallelen zwischen den Vorstellungen und Handlungen der Lehrpersonen und denen der Schweizer und Luzerner Integrationspolitik sind offensicht-

lich. Die klar institutionalisierten Grenzen auf politischer Ebene bilden letztlich den kontextuellen Hintergrund, vor dem im Mikrokosmos der Berufsschulen unter den Vorzeichen Bereicherung, Toleranz, Anpassung und Herausforderungen beziehungsweise Gefahren ähnlich klare Grenzen konstruiert werden.

Der Fokus der Lehrpersonen richtete sich aber nicht auf eine beliebige Herkunft oder Religion. Die Forderung nach mehr Integration – verstanden als kulturelle Anpassung – wurde vor allem an Muslime gerichtet oder Jugendliche, deren Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien stammten. Wenn von vermeintlichen Integrationsproblemen berichtet wurde, wurde deshalb ausnahmslos von diesen Schülerinnen und Schülern gesprochen. In der Terminologie von Grenzziehungen heisst das, dass es für diese Jugendlichen besonders schwer ist, die klare Grenze zu überschreiten und als integriert angesehen zu werden. Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Seiten ist also nicht nur an das Kriterium der kulturellen Anpassung geknüpft, sondern einigen Schülerinnen und Schülern wird von vornherein aufgrund ihrer Herkunft oder Religion unterstellt, dass sie (beziehungsweise ihre Eltern) damit Schwierigkeiten hätten.

Die Grenzziehung verknüpfte sich zudem mit der Forderung nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen, sodass die Grenze ganz besonders aufschien und zusätzlich verstärkt wurde (Duemmler et al., 2010). Männlichen Schülern wurde aufgrund der Herkunft ihrer Eltern vom Balkan oder ihrer muslimischen Religion unterstellt, dieses Paradigma nicht zu respektieren, während gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen für die Schweizer Bevölkerung als typisch dargestellt wurden. Ein Lehrer erzählte:

«Auch bei den zwei Jungs, Ardit und Albert, ist es schon so, habe ich das Gefühl, dass der Stellenwert der Frauen in diesen Kulturen nicht so hoch ist. Also sicher nicht gleichberechtigt. Teilweise ist es auch in der italienischen Kultur so, dass es nicht ganz gleichberechtigt ist, aber sicher in der muslimischen Kultur, dass eben Gleichberechtigung nicht da ist. Sie machen immer Witze darüber. [...] «Ja eben, man muss dann wirklich immer in der Küche stehen.» Dann lachen sie, um das etwas zu entschärfen. Es ist natürlich auch ein Kern Wahrheit dahinter (hustet). [Interviewerin: «Also, was wäre denn Gleichberechtigung genau?»] Ja, beide haben die gleichen Rechte. Also wenn die Frau besser ausgebildet ist, geht sie arbeiten und der Mann soll bei den Kindern bleiben

zum Beispiel. Das fände ich auch okay. Aber ich glaube, das hört man auch bei Jugendlichen, die ich unterrichte, wenn die Frau mehr verdient, dann soll sie arbeiten gehen, also wir sind noch nicht in Schweden, aber es wird immer mehr als selbstverständlich angenommen.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Hier verknüpft sich die Forderung nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen mit der Vorstellung von klaren kulturellen Differenzen und der Forderung nach Anpassung. Dies hat zur Folge, dass die Grenze einerseits noch klarer hervortritt – sprich fast unüberwindbar wird – und andererseits mit Abwertungen einhergeht, denn gleichberechtigte Geschlechterbeziehungen werden als soziale Norm propagiert. Zum Teil handelt es sich dabei um eine Instrumentalisierung und keine Verteidigung dieser Norm. Der betreffende Lehrer erklärte nämlich in einer anderen Schulstunde, dass eine gute Ausbildung vor allem für Männer wichtig sei, weil sie es seien, die häufig immer noch die Familie ernährten, während Frauen vorrangig Kinder betreuten und allenfalls halbtags arbeiteten.

Während also den jungen Männern mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder den Muslimen unterstellt wird, die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern nicht zu akzeptieren, werden dagegen die jungen Frauen in der Berufsschule zu potentiellen Opfern stilisiert. Ein Lehrer berichtete z. B. von einem Konflikt zwischen einem Vater und seiner Tochter als einen seines Erachtens typischen Konflikt für Leute aus dem ehemaligen Jugoslawien. Dort seien die Väter Familienoberhäupter, die ihre Töchter kontrollierten und gegen ihren Willen verheirateten:

«Das ist ein Konflikt von jugoslawischen Leuten gewesen, also ex-jugoslawischen, die ihre Töchter eigentlich verheiratet und sich die Töchter da widersetzt haben. Also da ist der Vater das allmächtige Familienoberhaupt und er schaut eigentlich und hat Verantwortung für seine Kinder. Und bei den Töchtern, die werden eigentlich ganz klar in die Schranken gewiesen und haben eigentlich nichts zu sagen.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Es lässt sich festhalten, dass kulturelle Differenzen nicht nur essentialistisch verstanden, sondern auch als eine Herausforderung angesehen werden, die nur durch Integration, verstanden als kulturelle Anpassung, überwunden werden könnten. Angesichts dieses Interpretationsschemas geraten verstärkt Probleme mit Schülerinnen und Schüler in den Blick, die selbst oder deren Eltern in die Schweiz aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert sind und/oder Muslime sind. Gegenüber jenen wird die

kulturalistisch legitimierte Grenze besonders klar gezogen (z. B. durch das Albanisch-Sprechverbot). Diese Grenzziehung verbindet sich mit dem Paradigma nach gleichberechtigten Geschlechterbeziehungen, was nicht nur zu einer verstärkten Wahrnehmung von kulturellen Differenzen führt, sondern auch mit einer Abwertung der jungen Männer und einer Stilisierung der jungen Frauen als Opfer männlicher Unterdrückung einhergeht. Wahrgenommene Probleme werden ausschliesslich vor dem dominanten Interpretationsschema «Herkunfts-kultur» gedeutet, wobei andere Erklärungen systematisch ausgeblendet werden (z. B. familiäre Situation, Migrationserfahrung, Gruppendynamiken in Klasse, Erfahrung von Stigmatisierung).

4.3 Symbolische Grenzziehungen: auf diesem Auge eher blind

Während von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erwartet wurde, dass sie sich kulturell anpassen, wurde von den einheimischen Schülerinnen und Schülern Respekt und Toleranz gegenüber kulturellen Differenzen erwartet. Generell zeigte sich allerdings in den Daten, dass die Lehrpersonen der Forderung nach kultureller Anpassung tendenziell mehr Gewicht gaben, als dass sie Respekt und Toleranz einforderten. Diese Tendenz lässt sich auf verschiedenen Ebenen aufzeigen: erstens bei dem Verständnis von Respekt und Toleranz, zweitens beim Umgang mit konkreten Verletzungen von Toleranz und Respekt in der Schule und drittens beim essentialistische Kulturverständnis, das letztlich selbst Grenzen herstellt und legitimiert.

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen zeigte sich deren Überzeugung, dass es bisher keine nennenswerten Probleme im Zusammenhang mit Respekt und Toleranz gegeben hätte. Sie berichteten, dass die Jugendlichen kulturelle Differenzen als Bereicherung ansähen oder, wenn dies nicht der Fall sei, doch niemanden angreifen oder ausschliessen würden. So meinte auch ein Lehrer von jenen Schülern, die mit Ardit und Albert aufgrund ihrer vermeintlich frauenverachtenden Einstellung nichts mehr zu tun haben wollten:

«Was an dieser Klasse wirklich gut ist, obwohl teilweise die Einstellungen zu Religion und so weiter eben manchmal diametral entgegengesetzt sind, das heisst völlig unterschiedlich sind. Und trotzdem habe ich nie das Gefühl, das man irgendeinen wegen einer anderen Meinung oder anderen Religionsattitüde irgendwie angreift. Also totale Toleranz in dieser Klasse, habe ich das Gefühl. Ich weiß nicht, vielleicht

wissen Sie besser, was hinter den Kulissen passiert, weil Sie sie begleiten, vielleicht gibt es mal ein paar Reibereien, aber ich habe das Gefühl, im Unterricht lässt man jeden stehen wie er ist.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

In den Gesprächen mit Lehrpersonen wurde deutlich, dass sie vor allem auf der Verhaltensebene erwarteten, dass es keine expliziten Beschimpfungen oder Ablehnungen gibt. Welche Repräsentationen und Wertungen die Jugendlichen gegenüber anderen Personengruppen kognitiv hegen, darauf schienen die Schulen kaum Einfluss zu nehmen, beziehungsweise nehmen zu wollen. Deutlich wurde dies auch im Allgemeinbildungsunterricht einer Klasse, die das Thema «Rassismus und Diskriminierung» unter einem sehr engen Fokus behandelte. Der Lehrer führte zunächst den Rassismus- und Diskriminierungsartikel der Schweizer Verfassung ein. Anschliessend wurde über verschiedene Aussagen geurteilt, ob sie gegen den Artikel verstossen oder unter den Schutz der Meinungsfreiheit fallen. Der Lehrer machte klar, dass nicht alle negativen verbalen Äusserungen über Ausländerinnen beziehungsweise Ausländer und Asylsuchende gegen die Verfassung wären, auch wenn sie «rassistisch angehaucht» seien. Diese Art des Unterrichtes verhinderte letztlich eine umfassende Auseinandersetzung mit der Problematik rassistischer (stummer) Repräsentationen und Abwertungen und über die grundlegende Frage nach ungleichen Machtverhältnissen (Davolio, 2015).

Im Interview wurde nachgefragt, ob die Lehrpersonen tatsächlich nicht mit konkreten Situationen in der Schule konfrontiert seien, in denen Normverletzungen im Hinblick auf Toleranz, Respekt, Rassismus oder Diskriminierung auftraten. In ihren Antworten lässt sich durchweg eine Verharmlosung solcher Situationen beobachten. Ein Lehrer berichtete, dass das vorgekommen sei, aber nicht eingeschritten wurde. Er führte seine Zurückhaltung auf die Berufskultur in den Bauberufen zurück, in der politisch unkorrekte Antworten verbreitet seien:

«Ja das ist natürlich quer durch. Das ist auch wieder je nach Berufsgruppe. Zum Beispiel im Baubereich hat man sicher einen höheren Ausländeranteil. Und dass dort dann mal markige Wörter fallen, das gibt es schon, die sind dann halt auch anders vom Typ her.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Bemerkenswert ist, dass der Lehrer die moralischen Ansprüche seines Allgemeinbildungsunterrichtes an die Berufsgruppe anpasste und dadurch die Position des Faches in der Berufsschule untergrub.

Während also die meisten Lehrpersonen die Situationen herunterspielten («mal markige Wörter fallen»), zweifelte eine Lehrerin sogar ein Stück weit die Legitimität von Beschwerden an. Sie berichtete, dass verbale Angriffe durchaus gemeldet würden, diese aber durch ein paar Gespräche aus dem Weg geräumt werden konnten. Anschliessend erklärte sie, dass es in ihren Augen Personengruppen gebe, die dazu tendieren, sich sehr schnell angegriffen zu fühlen:

«Schon, das gibt es natürlich immer wieder, dass sich Leute beschwerten, weil sie sich verbal angegriffen fühlen von Klassenkameradinnen und -kameraden. Leute, die auch aufwachsen mit einem bestimmten Bezug zu Rache, mit einem ganz anderen Bezug zur Rache, wie wir das sehen. Rache ist für mich, wenn ich da an meine Kindheit denke, ist Rache eigentlich kein Thema.» (Schuldirektion)

Mit dieser Aussage wird bestimmten Personen unterstellt, sich aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation («ganz anderen Bezug zur Rache, wie wir das sehen») sehr schnell angegriffen zu fühlen und zur Wehr zu setzen. Diese Auffassung ist insofern problematisch, als dass sie jene, die sich zur Wehr setzen, zu illegitimen Sprechern erklärt. Es mag sicher falsche Alarmmeldungen gegeben haben, aber andere Gründe als kulturelle Differenzen nahm die Lehrerin nicht wahr, wie z. B. eine starke Sensibilisierung für Diskriminierung aufgrund vergangener Erlebnisse. Viele Lernende mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien berichteten, dass sie bei der Suche einer Lehrstelle häufig diskriminiert wurden, was Studien zur Diskriminierung bei der Lehrstellensuche auch bestätigten (Imdorf, 2010).

Bemerkenswert ist auch, dass selbst im Beisein der Forscherinnen Stigmatisierungen keine Konsequenzen nach sich zogen, sondern Beschwichtigungsversuche einsetzten. Albert berichtete einem Klassenlehrer, dass ein Lehrer «Scheiss Ausländer» gesagt hätte, woraufhin der Klassenlehrer im ersten Moment lachte. Im zweiten Moment betonte er, dass das nicht zu tolerieren sei und bot an, mit dem Lehrer zu sprechen. Ebenso fügte er an, dass sich dieser in der Schule über den Unterricht hinaus sehr engagiere, woraufhin Albert insistierte, dass der Lehrer nicht erfahren solle, dass er es weitererzählt habe. Das Thema kam dann nie wieder zu Sprache. Erhellend war in diesem Zusammenhang der Bericht eines Lehrers einer anderen Schule über die Existenz von Vorurteilen im Kollegium, wobei allerdings auch dieser Umstand verharmlost wurde,

denn es würde «nur Frust abgelassen». Betont wurde, dass Vorurteile keine Folgen für die Schülerinnen und Schüler hätten:

«Ja, da [Lehrerzimmer] werden Vorurteile gewälzt. [...] Ja klar, das ist so. Wir müssen ja auch irgendwo einmal ablassen (lacht). Ja da wird ein bisschen geflucht oder irgendwie ist ja klar «typisch» gesagt. Aber wir holen immer wieder die Kurve und sagen, es gibt ja wirklich auch ganz andere, die es super machen. Ja, aber die Lehrer sind auch nur ganz normale «Jogis», oder?» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Die Forderung nach Toleranz und Respekt blieb in den Schulen auch deshalb so verhalten, weil die Lehrpersonen überzeugt waren, dass es klare kulturelle Unterschiede zwischen Herkunfts- und Religionsgruppen gebe, die es zwar nicht abzuwerten, aber die es auch nicht unbedingt gut zu heissen oder zu übernehmen gelte. In einer Klasse äusserte sich Ardit eines Tages negativ über Juden, woraufhin der Lehrer sofort einschritt und Respekt und Toleranz für andere Menschen einforderte. In diesem Apell ging es ihm darum, rassistische Vorurteile anzuprangern⁴, klare kulturelle und religiöse Grenzziehungen wurden allerdings nicht in Frage gestellt, sondern sogar zu legitimen Grenzmarkern erklärt:

«Das ist natürlich ein Gebot, auch wenn sie gewisse Leute nicht mögen, wie die Juden. Ich würde zum Beispiel auch keine Jüdin heiraten, aber nicht weil ich Rassist bin, sondern weil ich ein überzeugter Katholik bin, ganz andere Kultur. Ich könnte es mir deswegen nicht vorstellen und nicht aus rassistischen Gründen. Und trotzdem muss man natürlich Respekt haben vor anderen Rassen, anderen Leuten.» (Lehrer, Allgemeinbildung)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrpersonen überzeugt waren, den Forderungen nach Toleranz und Respekt gerecht zu werden. Allerdings kam es den Lehrpersonen vorrangig darauf an, dass sich diese Forderungen im Verhalten der Jugendlichen zeigen, d. h. sie setzten nicht auf eine umfassende Förderung dieser Werte in den Einstellungen. Gleichzeitig liess sich eine Verharmlosung konkreter Situationen beobachten, in denen es zu Normverletzungen kam. Die Lehrpersonen zeigten nicht nur eine geringe Sensibilität für niederschwellige alltägliche

4 Auch hier ist sein Vorgehen problematisch, denn er stellt den Rassebegriff nicht in Frage.

Stigmatisierungen in der Schule, sondern auch ein begrenztes Verständnis von Respekt und Toleranz.

5 Diskussion und Ausblick

Die Untersuchung zum Umgang mit ethnischer und religiöser Heterogenität in den Berufsschulen hat gezeigt, dass die Lehrpersonen von relativ klaren kulturellen Unterschieden ausgehen, die sie in alltäglichen Urteilen und Praktiken gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck bringen. Es dominiert ein essentialistisches Verständnis von Kultur, wobei Differenzen z. T. als Bereicherung propagiert und Respekt und Toleranz eingefordert werden. Die reifizierten kulturellen Differenzen gehen dennoch mit Ausschluss und Abwertungen von bestimmten Personengruppen einher (v. a. Jugendliche mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Muslime), die sozialen Normen (z. B. Geschlechtergleichberechtigung) vermeintlich nicht gerecht würden (vgl. auch Becci, 2004; Korteweg & Yudakul, 2009; Phillips, 2010). Das heisst, die Berufsschule ist an der Herstellung von symbolischen Grenzen und Ungleichheitsverhältnissen beteiligt, wobei sich dieses Ergebnis in das anderer Forschungsergebnisse einreicht (Gomolla & Radtke, 2002; Schiffauer et al., 2002).

Die dominante Vorstellung, dass die unterschiedliche Herkunft der Jugendlichen (der zweiten Generation) mit kulturellen Differenzen, ethnischer Gemeinschafts- und Identitätsbildung einhergeht, verbindet sich mit der Forderung nach Integration, d. h. kultureller, sozialer und sprachlicher Anpassung. Wer als integriert gelten will, muss die klar gezogene Grenze ein Stück weit selbst überschreiten. Interpretations- und Handlungsschemen, die Grenzen verschwimmen lassen, bleiben in der Berufsschule in Ansätzen stecken. Die Jugendlichen können sich deshalb nicht ohne Probleme auf beiden Seiten verorten (Alba, 2005) – in der Schweizer Kultur und ihrer Herkunftskultur – denn letztere wird grösstenteils auf die Privatsphäre verschoben. Die Vorstellung von kulturellen Differenzen als Bereicherung wird beispielsweise stark durch die Wahrnehmung kultureller Herausforderungen überlagert, woraus sich Anpassungsforderungen in der Schule ableiten (z. B. Albanisch-Sprechverbot). Die Berufsschulen richten sich tendenziell an eine homogene Schülerschaft, die sich durch die Schweizer Mehrheitsgesellschaft, im Hinblick auf Sprache, Kultur, Religion, Identität oder auch Gemeinschaft, charakterisieren liesse. Diese Ausrichtung auf einen vor allem monolingualen Habitus, wurde von diversen Studien vor

dem Hintergrund heterogen zusammengesetzter Schulklassen kritisiert (Allemann-Ghionda, 2002; Gogolin, 1994; Weber, 2003). Die Fokussierung auf Normabweichungen, Integrationsprobleme und -defizite verhindert, dass Lernende mit Migrationshintergrund ihre Potentiale und Ressourcen vollständig entfalten können (Haenni Hoti & Schader, 2005; Juhasz & Mey, 2003; Schittenhelm, 2005). Die vorliegende Studie zeigt zudem, dass Integrationsforderungen bereits ein Anzeichen beziehungsweise ein Mechanismus für Ausschluss sein können.

Obwohl die Berufsschulen Werte wie Toleranz und Respekt vermitteln sollen (explizit im Allgemeinbildungsunterricht), zeigt die Analyse, dass diesbezügliche Defizite der Schülerinnen und Schüler allenfalls auf der Verhaltensebene und weniger auf der Einstellungsebene als interventionsbedürftig angesehen werden. Durchweg lässt sich auch eine Verharmlosung von Situationen beobachten, in denen Toleranz und Respekt auf dem Spiel stehen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch andere Studien in Schulen, deren multikulturell und multireligiös ausgerichtete Bildungsprogramme eigentlich darauf abzielen, Marginalisierung und Unterordnung von Minderheiten zu vermeiden (Bhopal, 2011; Bryan, 2009). Die kontinuierliche Reproduktion von ethnischen Grenzziehungen und Abwertungen durch die Schule erklären diese Studien durch den ausserschulischen Kontext, der eine Intensivierung fremdenfeindlicher Haltungen aufweist. Dieser Umstand lässt sich auch auf die Schweiz übertragen (EKR, 2013). Die vorliegende Studie zeigt zusätzlich, dass ein oberflächlich auf Toleranz und Respekt setzendes Schulprogramm, wie im Allgemeinbildungsunterricht, den Blick auf die eigene Verwobenheit in die alltägliche Produktion und Legitimation von symbolischen und sozialen Ungleichheiten verstellen kann. Das heisst, die Lehrpersonen sind sich der Problematik und der Auswirkungen von alltäglichen ethnischen und religiösen Grenzziehungen und Abwertungen in der Berufsschule kaum bewusst.

Nicht näher eingegangen wird hier auf die Frage, welche Auswirkungen vor allem auf die Schülerschaft dieser problematische Umgang mit Heterogenität haben kann.⁵ Festgehalten werden kann aber, dass auch die Schülerinnen und Schüler eine essentialistische Vorstellung von kulturellen Differenzen vertraten, die z. T. als Bereicherung wahrgenommen wurden (Duemmler, 2015). Jugendlichen mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien wurden allerdings ebenso Integrationsdefizite und Normverletzungen (z. B. in Bezug auf Geschlechtergleichberechtigung)

5 Diese Frage war Teil des grösseren Forschungsprojektes, die hier ausgeblendet werden musste.

gung) unterstellt. Diese Interpretationsschemen führten auch zu Abwertungen und teilweise zu Ausgrenzungen, denen die Lehrpersonen kaum entgegen steuerten. Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder der Muslime liessen sich auf einem Kontinuum beschreiben. Die einen tendierten zu «Forderungen nach Anerkennung» ihrer Religion oder Herkunft, die anderen setzten in diesem Schulkontext eher auf Anpassung an die Erwartungen der Lehrpersonen und anderen Schülerinnen und Schüler. Die Grenzziehung präsentierte sich ihnen als klar, sodass sie dazu aufgefordert waren, sich auf eine der beiden Seiten zu verorten, also entweder als angepasst oder unangepasst.

Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, nicht nur auf eine interkulturelle, sondern auch auf eine antidiskriminierende Pädagogik zu setzen. Interkulturelle Pädagogik müsste konsequent das essentialistische Kulturkonzept infrage stellen, d. h. Kultur als etwas Dynamisches und nicht Stabiles ansehen (Haenni Hoti, 2015). Schülerinnen und Schüler z. B. vor dem Hintergrund ihrer Herkunft oder Religion a priori zu klassifizieren und das eigene Handeln danach auszurichten, wie es so oft in (Berufs-)Schulen geschieht, verträgt sich eher nicht mit dem Prinzip interkultureller Bildung. Die Gefahr besteht, dass Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler auf ihre Herkunft oder Religion festlegen.⁶ Auch das Integrationsparadigma, das Zugehörigkeit als Entweder-Oder vorsieht und Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft fordert, würde dann grundlegend verworfen. Hier geht es um die tatsächliche Akzeptanz von kultureller, religiöser und sprachlicher Diversität in der Schule, indem z. B. keine Sprachverbote aufgestellt und auf Wunsch Schulkantinenmahlzeiten inhaltlich deklariert werden. Antidiskriminierende Pädagogik meint dagegen auch, asymmetrische Machtbeziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten sowie Ungleichheitsideologien und Diskriminierungen zum Gegenstand der Reflektion zu machen, ohne dabei zu moralisieren (Davolio, 2015; Mecheril, 2016). Konkret würde das z. B. bedeuten, Rassismus und Diskriminierung im Unterricht nicht nur im Hinblick auf die Frage zu behandeln, ob bestimmte Aussagen gegen die Schweizer Verfassung verstossen. Reflektionen müssten sich anschliessen, welche ungleichen Verhältnisse zwischen Personengruppen durch solche Aussagen propagiert und legitimiert werden, und/oder welche Konsequenzen solche Missachtungen bei den

6 Es kommt jedoch auch bisweilen vor, dass solche Identitäten von den Schülerinnen und Schülern aktiv selbst in konkreten Situationen eingebracht werden z. B. als Selbstdefinitionen.

Betroffenen auslösen können. Es darf insgesamt nicht nur darum gehen Heterogenität zu thematisieren und um Verständnis zu werben, sondern Kategorisierungen, Stereotypisierungen und Hierarchisierungen auch aufzubrechen. Beide Ansätze haben eine umfassende Anerkennung und gleiche moralische Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel (Honneth, 2003).

Was die Umsetzung solcher Empfehlungen betrifft, lassen sich nicht nur in den Haltungen und Praktiken der Lehrperson, sondern auch auf der Ebene der Curricula Defizite erkennen. Der Lehrplan für Allgemeinbildung an Berufsschulen fordert beispielsweise allenfalls Offenheit und Toleranz gegenüber anderen kulturellen Realitäten (BBT 2006, S. 18). Weder regt er eine kritische Auseinandersetzung mit dem Kulturkonzept an, noch macht er in diesem Zusammenhang auf Ungleichheiten aufmerksam. Sowohl die Lehrpläne, als auch die Aus- und Weiterbildung der Berufsschullehrpersonen brauchen deshalb eine verbindlichere Anbindung an aktuelle sozialwissenschaftliche und migrationspädagogische Konzepte.

Literatur

- Achermann, C. & Gass, S. (2003). *Staatsbürgerschaft und soziale Schliessung. Eine rechtsethnologische Sicht auf die Einbürgerungspraxis der Stadt Basel*. Zürich: Seismo.
- Alba, R. (2005). Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Lang.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. London: Allen & Unwin.
- BBT (2006). *Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Becci, I. (2004). The Veil Debate: When the Religious Other and the Gendered Other are One. In G. Titley (Ed.), *Resituating Culture* (pp. 139–149). Strasbourg: Council of Europe.
- Bergman, M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. & Stalder, B. E. (2011). *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.

- Bertheleu, H. (Ed.) (2001). *Identification ethniques. Rapport de pouvoir, compromis, territoire*. Paris: L'Harmattan.
- Bhopal, K. (2011). This is a school, it's not a site: teachers' attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England, UK. *British Educational Research Journal*, 37(3), 465–483.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). *Secondas – Secondos: Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Brubaker, R., Loveman, M. & Stamatov, P. (2004). Ethnicity as cognition. *Theory and Society*, 33, 31–64. doi:10.1023/a:1007068714468
- Bryan, A. (2009). The intersectionality of nationalism and multiculturalism in the Irish curriculum: teaching against racism? *Race Ethnicity and Education*, 12(3), 297–317.
- Charmaz, K. (2001). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context and Methods*. (pp. 675–694). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dahinden, J. (2014). «Kultur» als Form symbolischer Gewalt: Grenzziehungen im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung* (S. 97–122). Wiesbaden: VS Verlag.
- Davolio, M. E. (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* (S. 143–150). Bern: EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen – Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript.
- Duemmler, K. & Dahinden, J. (2016). Gehören wir dazu? Grenzziehungsprozesse und Positionierungen der zweiten Generation im Vergleich zwischen Luzern und Neuchâtel. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 309–331.
- Duemmler, K., Dahinden, J. & Moret, J. (2010). Gender Equality as 'Cultural Stuff': Ethnic Boundary Work in a Classroom in Switzerland. *Diversities*, 12(1), 19–37.
- EKR. (2013). Die Anderen. *Tangram 13* (Vol. 13). Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- Elias, N. & Scotson, J. L. (1994 [1965]). *The established and the outsiders. A sociological enquiry*. London: Sage.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Haenni Hoti, A. (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* (S. 90–99). Bern: EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Haenni Hoti, A. & Schader, B. (2005). The Ignored Potential of Albanian-Speaking Minority Children in Swiss Schools: Determinative Contextual Factors for School Success and the Impact of Teachers' Assessments. *The International Journal of Learning*, 12(7), 287–294.
- Herder, J. G. (1968). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Sämtliche Werke Bd. XIII, herausgegeben von Bernhard Suphan*. Hildesheim: Olms.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–219). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jenkins, R. (2008a). *Rethinking Ethnicity: Arguments and Explorations*. London: Sage.
- Jenkins, R. (2008b). *Social Identity*. London: Routledge.
- Juhasz, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussen-seiter?* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Korteweg, A. & Yudakul, G. (2009). Islam, Gender and Immigrant Integration: Boundary Drawing in Discourses on Honor Killing in the Netherlands and Germany. *Ethnic and Racial Studies*, 32(2), 218–238.
- Lamont, M. & Molnar, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Luzerner Regierungsrat. (2001). *Über die Ausländer- und Integrationspolitik des Kantons Luzern*. Luzern: Regierungsrat.
- Mackert, J. (2004). Die Theorie sozialer Schliessung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite. In J. Mackert (Hrsg.), *Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven* (S. 9–26). Wiesbaden: VS Verlag.

- Mahnig, H. & Piguet, E. (2003). Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen. In H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 65–108). Zürich: Seismo.
- Mecheril, P. (Ed.) (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Menet, J. & Wichmann, N. (2012). Die schweizerische Integrationspolitik zwischen Fördern und Fordern. In Konstanzer Wissenschaftsforum (Hrsg.), *Integration per Unterschrift? Zweckmässigkeit von Integrationsvereinbarungen im Migrationsrecht. Tagungsdokumentation*, 13–19.
- Neckel, S. & Sutterlüty, F. (2008). Negative Klassifikationen und die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In S. Neckel & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Mittendrin im Abseits. Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext* (S. 15–25). Wiesbaden: VS Verlag.
- Niederberger, J. M. (2004). *Ausgrenzen, Assimilieren, Integrieren. Die Entwicklung einer schweizerischen Integrationspolitik*. Zürich: Seismo.
- Phillips, A. (2010). *Gender and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenburg Verlag.
- Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R. & Vertovec, S. (2002). *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster: Waxmann.
- Schittenhelm, K. (2005). Primäre und sekundäre Effekte kultureller Praktiken. Der Ausbildungseinstieg junger Migrantinnen im interkulturellen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 57(4), 691–713.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.
- Weber, M. (1922 [1980]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weber, M. (2003). Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn. In T. Badawia, F. Hamburger & M. Hummrich (Hrsg.), *Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung* (S. 67–80). Frankfurt: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Wicker, H.-R. (2009). Die neue schweizerische Integrationspolitik. In E. Pinero, I. Bopp & G. Kreis (Hrsg.), *Fördern und fördern. Leerstellen im schweizerischen Integrationsdiskurs* (S. 23–47). Zürich: Seismo.
- Wimmer, A. (2008a). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022.

- Wimmer, A. (2008b). Elementary strategies of ethnic boundary making. *Ethnic and Racial Studies*, 31(6), 1025–1055.
- Wimmer, A. (2008c). Ethnische Grenzziehungen in der Immigrationsgesellschaft. Jenseits des Herderschen Commonsense. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 57–80.
- Zolberg, A. & Woon, L. L. (1999). Why Islam Is Like Spanish: Cultural Incorporation in Europe and the United States. *Politics & Society*, 27(1), 5–38.

Same same but different.
**Migrationspezifische Ungleichheiten
beim Übergang in Ausbildungen der
Sekundarstufe II in der Deutschschweiz**

David Glauser

1 Einleitung

Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang auf unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems, aber auch beim Bildungserwerb sowie Bildungserfolg sind für die Schweiz gut dokumentiert (Kronig, 2007; Beck et al., 2010; Hadjar & Hupka-Brunner, 2013; Beck, 2015). Migrationspezifische Nachteile von Bildungschancen sind problematisch, weil diese mit langfristigen negativen Konsequenzen für den gesamten weiteren Bildungserwerb und die späteren Beschäftigungschancen einhergehen. Nachteile beim Bildungserwerb erhöhen das Risiko von Prekarität und Arbeitslosigkeit, und sie wirken sich negativ aus in Bezug auf den Zugang zu qualifizierter Beschäftigung, Weiterbildung sowie das erzielbare Einkommen und damit auch hinsichtlich der Inanspruchnahme wohlfahrtsstaatlicher Dienstleistungen. Unterscheiden sich die Möglichkeiten der Akkumulation von ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen bestimmter Migrationsgruppen von den Möglichkeiten der Mehrheitspopulation über einen längeren Zeitraum, so hat dies negative Konsequenzen nicht nur für die Sozialintegration von Individuen, sondern auch für die Systemintegration einer Gesellschaft als Ganze (Lockwood, 1971; Esser, 2000, 2006).

Ergebnisse zu Bildungsdisparitäten von Migrationsgruppen in der Schweiz zeichnen ein heterogenes Bild. Einerseits werden die am stärksten ausgeprägten Nachteile für Jugendliche beobachtet, die selber oder deren Eltern aus den Balkanstaaten, Portugal oder der Türkei

stammen (Meyer, 2003; Beck et al., 2010). Andererseits werden Bildungsvorteile – auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems – nicht nur für Kinder und Jugendliche berichtet, deren Eltern aus EU-15/EFTA-Staaten stammen, und die im Vergleich zur Schweizer Bevölkerung ein höheres Bildungsniveau aufweisen, sondern teilweise auch für Jugendliche der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei, wobei der Bildungserfolg letzterer in der Regel auf eine ausgeprägte Bildungs- und Aufstiegs motivation (*immigrant optimism*-Hypothese) zurück geführt wird (Moser & Rhyn, 2000; Meyer, 2003; Beck et al., 2010; Becker et al., 2013a; Griga, 2014; Tjaden & Scharenberg, 2017). In diesem Zusammenhang ist einerseits zu berücksichtigen, dass die uneinheitliche Befundlage auf unterschiedliche Analysestrategien zurückzuführen ist. So unterscheiden sich z. B. die Bildungschancen von Migrantengruppen beim Zugang zu Mittelschulen, wenn alle Jugendliche der Sekundarstufe I eines Jahrgangs betrachtet werden, oder wenn das Analysesample auf Jugendliche bestimmter Schultypen eingeschränkt wird, für die der Zugang institutionell vorgesehen ist. Andererseits basieren empirische Ergebnisse für die Schweiz – insbesondere in Bezug auf den Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II – mehrheitlich auf Daten, die im Rahmen von PISA 2000 und der Längsschnittstudie TREE erhoben wurden. Diese Ergebnisse beziehen sich somit auf die Kohorte der um 1985 Geborenen und nicht auf die jüngsten Schulabgangskohorten. Der Grund hierfür ist, dass für die Schweiz nur wenige andere longitudinale Studien zum Übergang in die Sekundarstufe II vorliegen, und dass amtliche Daten im Rahmen des Programms «Längsschnittanalysen im Bildungsbereich» (LABB) erst seit kurzem genutzt werden können (vgl. Glauser, 2015: 15 f.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Bildungsdisparitäten für Jugendliche unterschiedlicher Migrationsgruppen aktuell beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen zu beobachten sind? In diesem Beitrag stehen migrationsspezifische Vor- und Nachteile in Bezug auf die Ausbildungssituation direkt im Anschluss sowie drei Jahre nach Beendigung der 9. Klasse im Vordergrund. Da die Wahl der nachobligatorischen Ausbildungsalternativen in Zusammenhang mit dem zuvor besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I steht, werden im Beitrag auch Ergebnisse zu migrationsspezifischen Ungleichheiten in Bezug auf die Allokation auf Schultypen der Sekundarstufe I präsentiert. Diese Analysen sind wichtig im Hinblick auf die Beurteilung der beobachteten Bildungsdisparitäten beim Bildungserwerb auf der Sekundarstufe II. Von besonderem Interesse ist einerseits der Zugang

zu Ausbildungen, die zu einem zertifizierenden Abschluss der Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung, Mittelschulen) führen. Andererseits wird darauf eingegangen, welche Ungleichheiten in Bezug auf den Verbleib in Zwischenlösungen bestehen, beziehungsweise welche jungen Erwachsenen ein erhöhtes Risiko aufweisen, ohne Ausbildung zu verbleiben. Die Grundlage der empirischen Analysen bilden Daten der Studie «Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (DAB-Panelstudie). Mit den verwendeten Daten kann der Übergang in nachobligatorische Ausbildungen der Kohorte der um 1998 Geborenen für die Deutschschweiz abgebildet werden.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut. Das nächste Kapitel beinhaltet erstens einen kompakten Überblick über den Forschungsstand migrationsspezifischer Vor- und Nachteile beim Bildungserwerb. Zweitens wird die Entwicklung der relativen Stärke unterschiedlicher Migrationsgruppen auf der Sekundarstufe I zwischen 1990 und 2015 anhand amtlicher Daten dargestellt. Schliesslich werden theoretische Erklärungen von Bildungsungleichheit nach Migrationshintergrund diskutiert. Die Erläuterung der Datenbasis, Variablen und statistischen Verfahren bildet das dritte Kapitel. Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse präsentiert. Der Beitrag schliesst mit einer kritischen Diskussion der Ergebnisse und offenen Fragen.

2 Forschungsstand und theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit nach Migrationshintergrund

Das Spektrum an Ausbildungsalternativen beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen steht in engem Zusammenhang mit dem auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyp. Dies trifft auf Bildungssysteme wie jene der Deutschschweiz in besonderem Masse zu, weil einerseits die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen gering ist und weil andererseits die Aufnahmebedingungen der Ausbildungen der Sekundarstufe II an den besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I wie auch an die gezeigten schulischen Leistungen gekoppelt sind. Sind beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen keine direkten Effekte des Migrationshintergrunds zu beobachten, so impliziert dies nicht die Absenz migrationsspezifischer Vor- oder Nachteile, weil diese durch die im Bildungssystem vorgelagerte Selektion beim Übergang von der Primarschule auf die Sekundarstufe I beeinflusst werden.

Verschiedene Studien belegen, dass migrationspezifische Nachteile hinsichtlich sprachlicher und mathematischer Kompetenzen bereits vor der Einschulung bestehen (Stamm, 1998; Lanfranchi, 2002; Dubowy et al., 2008). Diese Nachteile werden während der obligatorischen Schulzeit nicht ausgeglichen (Angelone & Ramseier, 2012). Nachteile in der schulischen Leistung bestehen während der Grundschulzeit wie auch auf der Sekundarstufe I in Bezug auf die Lesekompetenz und in Mathematik (Ramseier et al., 2002; Ramseier & Brühwiler, 2003; Moser et al., 2008; Meunier, 2011; PISA, 2011). Die Folge hiervon ist, dass migrationspezifische Nachteile in Bezug auf die Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I bestehen. Übervertreten sind Kinder mit Migrationshintergrund beim Schultyp mit Grundanforderungen, während eine Unterrepräsentation beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen wie auch beim Vorgymnasium (Bezirks- beziehungsweise Kantonsschulen) besteht (vgl. Becker et al., 2013b; Beck, 2015: Kap. 2.1; Glauser, 2015: 13 f.; Felouzis et al., 2016). Dies führt in der Folge zu migrationspezifischen Nachteilen beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen. So beginnen Jugendliche mit Migrationshintergrund erst mit zeitlicher Verzögerung eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II (Meyer, 2003; Sacchi et al., 2011; Glauser, 2015), sie beginnen weniger häufig eine Schullaufbahn, die zur Hochschulberechtigung führt (Beck et al., 2010; Hupka-Brunner et al., 2011; Hupka-Brunner & Stalder, 2011), und sie sind auch auf Tertiärstufe untervertreten (Picot & Hou, 2013; Griga, 2014; Murdoch et al., 2016). Unabhängig von den Bildungsstufen stehen diese migrationspezifischen Bildungsungleichheiten in einem engen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft. Dies ist im Wesentlichen auf die sozial selektive Entwicklung der Migration in die Schweiz zurückzuführen (siehe folgendes Kap. 2.1 Exkurs). Zudem ist zu berücksichtigen, dass auf allen Bildungsstufen – wie auch bei Personen der Mehrheitsbevölkerung – Frauen gegenüber Männern mit Migrationshintergrund Vorteile aufweisen (Bauer & Riphahn, 2007; Fibbi et al., 2007).¹

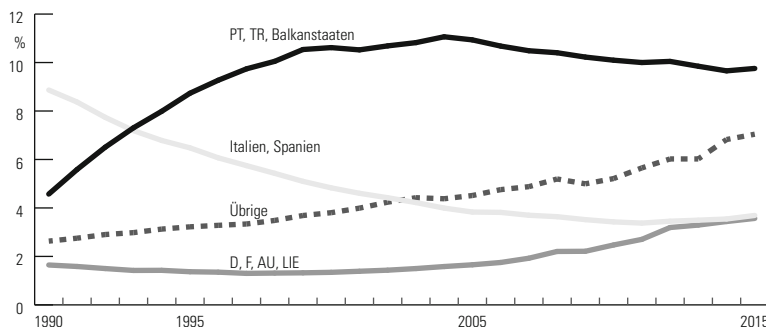
Wie einleitend ausgeführt, sind migrationspezifische Bildungsdisparitäten stark kontextabhängig. So waren beispielsweise in den 1980er Jahren Kinder von Eltern, die aus Jugoslawien in die Schweiz migriert sind, erfolgreicher als Kinder der Mehrheitsbevölkerung (Imdorf, 2001). Die durch die Balkankriege ausgelöste starke Zuwanderung hat dem-

1 Für eine Übersicht international vergleichender Studien zu Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund und Geschlecht siehe Heath et al. (2008) sowie Fleischmann et al. (2014).

gegenüber dazu geführt, dass Kinder dieser Migrationsgruppe beim Schultyp mit Grundanforderungen wie auch in Sonderklassen stark übervertreten waren oder es nach wie vor sind (vgl. Kronig et al., 2000; Kronig, 2007). Damit wurden Kinder aus Familien, welche der klassischen Arbeitermigration aus Italien und Spanien zuzuordnen sind, und deren Eltern zu einem früheren Zeitpunkt in die Schweiz migriert sind, als «Bildungsverlierer» abgelöst. Ebenfalls zugenommen hat ab Mitte der 1990er Jahre und verstärkt ab 2002 im Zuge der Umsetzung des Personenfreizügigkeitsabkommens die Zuwanderung hochqualifizierter Personen (Cattaneo & Wolter, 2012; Cattaneo et al., 2017). Aufgrund der Komplexität des Phänomens sowie der Entwicklung der Immigration in die Schweiz ist eine Klassifizierung von Migrationshintergrund sowie eine Definition von Migrationsstatus unerlässlich, da eine Differenzierung zwischen Einheimischen und Ausländerinnen und Ausländern, aber auch zwischen verschiedenen Nationalitäten nicht zielführend ist zur Beschreibung und Erklärung migrationsspezifischer Bildungsungleichheiten (Kristen & Olczyk, 2013).

Die beschriebene Entwicklung der Immigration und die damit einhergehenden sozialstrukturellen Unterschiede zwischen Migrationsgruppen werden in vielen Studien zur Situation in der Schweiz zumindest teilweise berücksichtigt. Bei der Klassifizierung von Migrationsgruppen werden nebst dem historischen Zeitpunkt der Immigration auch der durchschnittliche soziale Status miteinbezogen (vgl. Meyer, 2003; Beck et al., 2010; Beck, 2015). In der Regel wird zwischen folgenden Migranten Gruppen beziehungsweise Migrationsclustern differenziert: «Italien, Spanien» beziehungsweise «Balkanstaaten, Portugal und Türkei». Zudem werden teilweise auch Migrationscluster der Nachbarstaaten (ohne Italien) oder der nicht-südlichen EU-15/EFTA-Staaten in empirischen Analysen berücksichtigt. Um den Migrationsstatus abzubilden wird teilweise in Ergänzung zur Nationalität der Generationenstatus verwendet (Kristen & Dollmann, 2010; Gresch & Kristen, 2011). Als Migrantenkinder 1. Generation werden Kinder bezeichnet, die selber sowie deren Eltern im Ausland geboren sind. Migrantenkinder 2. Generation sind demgegenüber Kinder, die selber in der Schweiz und deren Eltern im Ausland geboren sind. Weiter kann danach differenziert werden, ob lediglich ein Elternteil im Ausland geboren ist (2.5 Generation), oder ob Eltern wie auch das Kind in der Schweiz geboren sind (3. Generation). Bevor auf theoretische Ansätze zur Erklärung migrationsspezifischer Bildungsdisparitäten beim (nachobligatorischen) Bildungserwerb eingegangen wird, werden nachfolgend zunächst die Veränderung der Migrations-

Abbildung 1: Schülerinnen und Schüler Sekundarstufe I nach Migrationscluster, 1990 bis 2015



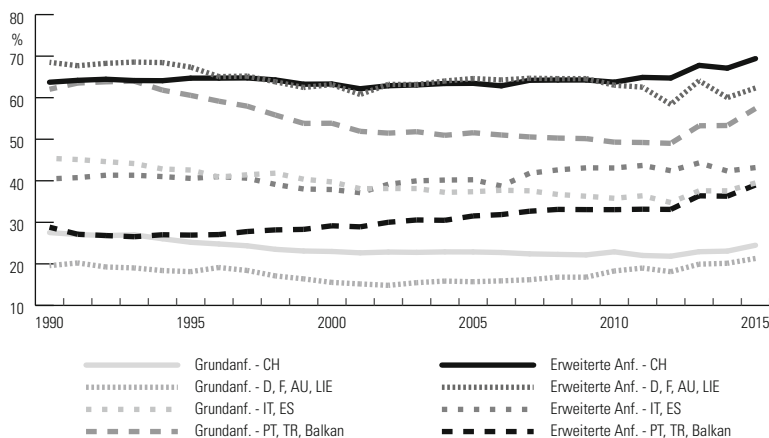
Daten: BFS. Lernende der Sekundarstufe I nach Bildungstypen und Staatsangehörigkeit, 1990/91 – 2015/16. Daten auf Anfrage beim BFS erhalten (vgl. BFS-Nummer: su-d-089-1100_2015), eigene Berechnungen.

population sowie deren Verteilung auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I ausgehend von amtlichen Daten des Bundesamtes für Statistik dargestellt.

2.1 Exkurs: Veränderung der Migrationspopulation und Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I seit 1990

Für die Zeitspanne zwischen 1990 bis 2015 sind bedeutsame Veränderungen hinsichtlich der Migrationspopulation auf der Sekundarstufe I festzustellen (vgl. Abbildung 1). Während zu Beginn der 1990er Jahre Jugendliche aus Italien und Spanien mit einem relativen Anteil von knapp 9 Prozent am stärksten vertreten sind, nimmt der Anteil dieser Jugendlichen kontinuierlich ab und beträgt 2015 weniger als vier Prozent. Im Zuge der Auflösung des ehemaligen Jugoslawiens ist demgegenüber eine markante Zunahme des Anteils von Jugendlichen aus den Balkanstaaten zu verzeichnen. Der relative Anteil dieses Migrationsclusters beträgt 1990 rund 4.6 % und liegt beim Höchststand 2004 bei elf Prozent. Auch wenn der relative Anteil von Jugendlichen der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei seit 2004 rückläufig ist, beträgt deren Anteil auch 2015 noch knapp zehn Prozent. Jugendliche dieser Nationalitäten bilden zurzeit die grösste Migrationsgruppe. Eine kontinuierliche Zunahme – wenn auch ausgehend von einem tieferen Niveau – ist auch für Jugendliche der Nachbarstaaten (Deutschland, Frankreich, Liechtenstein und Österreich) und für die heterogene Restgruppe zu beobachten. Die Entwicklung

Abbildung 2: Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen Sekundarstufe I nach Migrationscluster, 1990 bis 2015



Daten: BFS. Lernende der Sekundarstufe I nach Bildungstypen und Staatsangehörigkeit, 1990/91–2015/16. Daten auf Anfrage beim BFS erhalten (vgl. BFS-Nummer: su-d-089-1100_2015), eigene Berechnungen.

beider Gruppen dürfte mit der Umsetzung der Personenfreizügigkeit ab 2002 in Zusammenhang stehen. So hat sich der Anteil der Jugendlichen der Nachbarstaaten seit 2002 (1.4 %) auf 3.6 % im Jahr 2015 mehr als verdoppelt. Dies trifft annähernd auch auf Jugendliche der Restkategorie zu (2002: 4.2 %; 2015: 7 %). Während der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund über die letzten 25 Jahre insgesamt zugenommen hat, hat der Anteil der «einheimischen Schülerinnen und Schüler» von 82 % im Jahr 1990 auf 76 % im Jahr 2015 abgenommen (vgl. auch SKBF, 2014: 28).

Für den besagten Zeitraum sind Veränderungen der Migrationscluster in Bezug auf die besuchten Schultypen auf der Sekundarstufe I weniger stark ausgeprägt (vgl. Abbildung 2). Rund zwei Drittel der Jugendlichen mit Schweizer Nationalität beziehungsweise der Nachbarstaaten belegen auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen, während in beiden Gruppen der Anteil beim Schultyp mit Grundanforderungen 2015 weniger als 25 % (Schweizerinnen und Schweizer) beziehungsweise rund 21 % (Nachbarstaaten) beträgt.² Dies-

² In den verwendeten amtlichen Daten ist eine Unterscheidung von Schülerinnen und Schülern der Vorgymnasien sowie jenen des Schultyps mit

bezüglich bestehen markante Unterschiede im Vergleich zu Jugendlichen der Migrationscluster «Italien, Spanien» sowie «Balkanstaaten, Portugal, Türkei». Jugendliche mit spanischer oder italienischer Nationalität sind erstmals im Jahr 2002 zu einem höheren Anteil beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen vertreten. Eine vergleichbare Entwicklung ist für Schülerinnen und Schüler des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» in den nächsten Jahren nicht zu erwarten. Im Jahr 2012 haben knapp 50 Prozent dieser Jugendlichen einen Schultyp mit Grundanforderungen und ein Drittel einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht.³ Jugendliche dieses Migrationsclusters weisen hinsichtlich der Allokation auf die Schultypen der Sekundarstufe I die am stärksten ausgeprägten Nachteile auf, auch wenn sich ihre Bildungsteilnahme innerhalb der vergangenen 15 Jahre wesentlich verbessert hat.

2.2 Theoretische Erklärung von Bildungsungleichheit nach Migrationshintergrund

Wie lassen sich Ungleichheiten beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen zwischen Jugendlichen mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund erklären? In Anlehnung an das zur Erklärung von Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft bewährte Konzept primärer und sekundärer Herkunftseffekte (Boudon, 1974; Jackson, 2013), wird zur Erklärung von Bildungsdisparitäten nach Migrationshintergrund in verschiedenen Studien zwischen primären und sekundären ethnischen Herkunftseffekten unterschieden (van De Werfhorst & Hofstede, 2007; Heath et al., 2008; Kristen & Dollmann, 2010; Relikowski et al., 2012; Beck, 2015). Primäre soziale Herkunftseffekte beziehen sich auf die Korrelation von sozialer Herkunft und familialer Lernumwelt, welche die kognitive Entwicklung und damit auch die schulische Leistung beeinflussen. *Primäre ethnische Herkunftseffekte* liegen vor, wenn sich schulische Leistungen zwischen Kindern mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund unter Kontrolle der sozialen Herkunft systematisch unterscheiden. Als Gründe hierfür werden eine geringere Ressourcenausstattung der Eltern mit Migrationshintergrund genannt,

erweiterten Anforderungen nicht möglich. Anteile der Schülerinnen und Schüler des Schultyps «Ohne Niveauunterscheidung» wurden nicht berücksichtigt.

3 Die Zunahme beim Schultyp mit Grundanforderungen für Schülerinnen und Schüler der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei ab dem Jahr 2013 ist teilweise bedingt durch eine Änderung in der Erfassung der Population auf der Sekundarstufe I durch das BFS.

welche den Zugang zu (familienexternen) Lerngelegenheiten beeinflussen (Steinbach & Nauck, 2004; Kristen & Olczyk, 2013). Dies beeinträchtigt beispielsweise den Erwerb sprachlicher Kompetenzen negativ, was einen Nachteil darstellt, wenn im Unterricht nicht die Muttersprache gesprochen wird (Esser, 2006). Primäre ethnische Herkunftseffekte sind dann stärker ausgeprägt, wenn statustiefe Familien mit Migrationshintergrund in Quartieren wohnhaft sind, für die ein tiefer sozialer Status und ein hoher Migrationsanteil charakteristisch sind (Rüesch, 1998; Stanat, 2006; Coradi Vellacott, 2007).

Bildungsnachteile können jedoch auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft nicht vollständig auf mangelnde Sprachfertigkeiten zurückgeführt werden (Heath et al., 2008; Becker & Beck, 2011; Becker & Schubert, 2011). Zudem liegen Ergebnisse vor, wonach bei vergleichbaren schulischen Leistungen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise sogar erfolgreicher sind als jene der Mehrheitsbevölkerung (Moser & Rhyn, 2000; Ramseier & Brühwiler, 2003; Beck et al., 2010; Beck, 2015). Dieses Phänomen kann weder mit dem primären (ethnischen), noch mit dem sekundären sozialen Herkunftseffekt plausibel erklärt werden. Der sekundäre soziale Herkunftseffekt bezieht sich auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidung unter Kontrolle der schulischen Leistung. Kinder aus sozial privilegierten Familien entscheiden sich bei vergleichbaren schulischen Leistungen häufiger für eine allgemeinbildende Ausbildung, während Kinder statustieferer Familien sich eher für eine Berufsausbildung entscheiden (Combet, 2013; Glauser, 2015; Jäpel, 2017; Becker & Glauser, 2018). *Sekundäre ethnische Herkunftseffekte* bezeichnen demgegenüber Unterschiede der Bildungsaspirationen und -entscheidungen von Personen mit beziehungsweise ohne Migrationshintergrund, die unter Kontrolle primärer und sekundärer Herkunftseffekte bestehen. Unterschiede bestimmter Migrationsgruppen, die unter Kontrolle schulischer Leistung und sozialer Herkunft bestehen, werden als *ethnic penalties* (Nachteile) beziehungsweise *ethnic premiums* (Vorteile) bezeichnet (Heath & Cheung, 2007). *Ethnic penalties* liegen beispielsweise dann vor, wenn Jugendliche bestimmter Migrationscluster – unter Kontrolle von schulischer Leistung und sozialer Herkunft – seltener direkt im Anschluss an die 9. Klasse einen zertifizierenden Ausbildungsplatz der Sekundarstufe II erhalten. *Ethnic premiums* für Kinder und Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal und Türkei» werden in der Schweiz nachgewiesen beim Übergang in die Sekundarstufe I von Moser & Rhyn (2000; Beck, 2015 und Beck & Jäpel, 2018 können das Ergebnis nicht replizieren), beim Zugang kognitiv

anspruchsvoller Berufsausbildungen von Meyer (2003), hinsichtlich der Chance eine Mittelschule anstelle einer Berufsausbildung zu beginnen (Tjaden & Scharenberg, 2017; weder Vor- noch Nachteile zeigen sich bei Glauser, 2015) sowie bei der Aufnahme eines Hochschulstudiums von Griga (2014).⁴ Zudem weisen Jugendliche Bildungsvorteile beim Zugang zu Mittelschulen auf, die dem Migrationscluster der nicht-südlichen EU-15/EFTA-Staaten zuzuordnen sind (Glauser, 2015).

Ethnic premiums der ansonsten im Bildungssystem benachteiligten Migrationsgruppen werden oft in Zusammenhang mit der *immigrant optimism*-Hypothese (Kao & Tienda, 1995) diskutiert. Hohe Bildungsaspirationen werden auf die Motivation der Eltern zurückgeführt, dass ihre Kinder sozial aufsteigen, da das im Herkunftsland erworbene Humankapital der Eltern im Zuge der Migration häufig entwertet wird (Nauck, 1994; Vallet, 2005). Bildungsinvestitionen eröffnen diesen Familien demnach eine Möglichkeit der Aufwärtsmobilität. Hohe Bildungsaspirationen und die Entscheidung zugunsten einer Allgemeinbildung sind auch dann zu erwarten, wenn Personen mit Migrationshintergrund eine Diskriminierung bei der Vergabe von Lehrstellen durch Betriebe sowie auf dem Arbeitsmarkt erwarten (Heath & Brinbaum, 2007). Weitere Gründe für eine hohe Bildungsmotivation dürften die Vertrautheit mit dem Bildungssystem des Ziellandes sein. Dies kann dazu führen, dass Erfolgswahrscheinlichkeiten für weiterführende schulische Ausbildungen, die zur Hochschulberechtigung führen, überschätzt werden, während relevante Informationen und Kenntnisse über vorteilhafte Bildungsalternativen – insbesondere des dualen Berufsbildungssystems – fehlen (van De Werfhorst & van Tubergen, 2007; Relikowski, 2012; Kristen & Olczyk, 2013).

Werden die im Theorieteil beschriebenen Mechanismen als gegebene Randbedingungen zur Erklärung migrationsspezifischer Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung vorausgesetzt, so ist zunächst zu erwarten, dass insbesondere Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal und Türkei» auf der Sekundarstufe I aufgrund primärer ethnischer Herkunftseffekte beim Schultyp mit Grundanforderungen übervertreten sind. In Bezug auf den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen sind unter Kontrolle der sozialen Herkunft sowie der schulischen Leistungen verschiedene Ergebnisse denkbar. Treffen die Annahmen der *immigrant optimism*-Hypothese für Jugendliche der Migrationscluster «Balkanstaaten, Portugal und Türkei»

4 Für eine Übersicht weiterer Studien siehe Glauser (2015: 115 f.), Becker (2010: 1) oder Kristen & Dollmann (2010: 120).

sowie «Italien, Spanien» zu, so müssten diese aufgrund des sekundären ethnischen Herkunftseffekts häufiger eine Mittelschule absolvieren als «einheimische» Jugendliche. Plausibel wäre demnach auch, dass Jugendliche der oben genannten Migrationscluster direkt im Anschluss an die 9. Klasse häufiger eine Zwischenlösung beginnen, um ihre Chancen für den Zugang an eine Mittelschule zu erhöhen.

3 Datenbasis, Variablen und statistische Verfahren

3.1 Datenbasis

Für die empirischen Analysen werden Längsschnittdaten des Projekts «Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (DAB-Panelstudie) verwendet. Zielpopulation der DAB-Panelstudie sind Schülerinnen und Schüler aus 8. Regelklassen öffentlicher Schulen in deutschsprachigen Kantonen beziehungsweise deutschsprachigen Kantonsteilen des Schuljahres 2011/12. Die Daten basieren auf einer geschichteten Zufallsstichprobe. Als Stratifizierungsmerkmale wurden der Gemeindetyp, der Schultyp sowie der Migrationsanteil an Schulen berücksichtigt (vgl. Glauser, 2015: Kap. 5). Die DAB-Panelstudie umfasst drei Teilprojekte: Im ersten Teilprojekt (DAB-I) wurden Jugendliche Mitte der 8. Klasse (Befragungszeitpunkt t1, Januar–Februar 2012) sowie zu Beginn (t2, August–Oktober 2012) und gegen Ende (t3, Mai–Juni 2013) der 9. Klasse zu ihren Ausbildungswünschen und zum Stand ihrer Ausbildungsentscheidung befragt. In DAB-II wurden Informationen zum tatsächlichen nachobligatorischen Bildungserwerb innerhalb der ersten 15 Monate nach Schulaustritt (t4, Oktober–November 2014) erhoben. In DAB-III stehen die erworbenen Qualifikationen auf Sekundarstufe II, der Arbeitsmarkteintritt sowie die Weiterqualifikation im Vordergrund (t5–t7, Mai 2017/18/19). Die verwendeten Daten sind zur Abbildung aktueller, migrationsspezifischer Bildungsungleichheiten bestens geeignet.

Um migrationsspezifische Ungleichheiten in Bezug auf die Ausbildungssituation auf der Sekundarstufe I sowie direkt im Anschluss beziehungsweise drei Jahre nach Abschluss der 9. Klasse abzubilden, werden in den Analysen Daten der ersten fünf Befragungszeitpunkte berücksichtigt (t1–t5).⁵ Je nach Fokus der Analysen unterscheidet sich die Grösse der verwendeten Analysesamples. Das Sample der Analysen

5 Aufgrund der laufenden Datenaufbereitung der Daten der sechsten Befragung können diese Daten in den Analysen nicht verwendet werden.

zu migrationsspezifischer Selektivität auf der Sekundarstufe I umfasst 3632 Jugendliche. In den Analysen zur Ausbildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse beziehungsweise drei Jahre nach Schulaustritt können Informationen von 2058 beziehungsweise 2059 Jugendlichen verwendet werden. Die Analysesamples werden jeweils auf diejenigen Beobachtungen eingeschränkt, für die gültige Angaben der abhängigen Variable vorliegen. Fehlende Werte der unabhängigen Variablen wurden hingegen mittels dem Verfahren der *chained equations* imputiert (Allison, 2001; White et al., 2011). In *z*-standardisierter Form verwendete Variablen wie die Schulnoten, wurden nach dem Vorgehen des *just another variable approach* (JAV) imputiert. Bei der Datenimputation wurden Informationen der Stichprobenziehung, dem Geschlecht sowie dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I berücksichtigt. Alle Analysen basieren auf 30 imputierten Datensätzen.

3.2 Abhängige und unabhängige Variablen

Abhängige Variablen sind erstens der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I und zweitens die Ausbildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse sowie drei Jahre nach Schulaustritt. In Bezug auf den besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I in der 8. Klasse werden folgende Schultypen unterschieden: Schultyp mit Grundanforderungen, Schultyp mit erweiterten Anforderungen sowie Vorgymnasium. Bei der Ausbildungssituation (drei Jahre) nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit wird danach differenziert, ob Jugendliche eine berufliche Grundbildung (EBA, EFZ) oder eine Mittelschule (Gymnasium, Fachmittelschule (FMS)) absolvieren, oder ob sie über keinen zertifizierenden Ausbildungsplatz der Sekundarstufe II (Zwischenlösung, ausbildungslos) verfügen.

Der *Migrationshintergrund* der Jugendlichen wird einerseits über die Nationalität abgebildet. Hierzu wird in Anlehnung an Meyer (2003) eine Differenzierung in fünf Migrationscluster verwendet: a) Schweiz, b) Italien und Spanien, c) Balkanstaaten, Türkei und Portugal, d) EU-15/EFTA-Staaten ohne Italien und Spanien, e) Übrige. Verfügen Jugendliche nebst dem Schweizer Bürgerrecht über eine zweite Staatsbürgerschaft, so wurde die Angabe der zweiten Staatsbürgerschaft verwendet. In den Analysen wird dafür kontrolliert, ob Jugendliche eine zweite Staatsbürgerschaft aufweisen. Andererseits wird in Bezug auf den Generationenstatus danach differenziert, ob Jugendliche wie auch ihre Eltern im Ausland geboren sind (1. Generation), ob die Eltern im Ausland und das Kind in der Schweiz geboren sind (2. Generation), ob ein Elternteil im Aus-

land und das Kind in der Schweiz geboren sind (2.5 Generation), oder ob Eltern wie auch Kind in der Schweiz geboren sind (3. Generation).

Die *soziale Herkunft* der Jugendlichen wird über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern beziehungsweise über die elterliche Klassenlage abgebildet.⁶ Zur Operationalisierung der elterlichen Bildung wird die ISCED97-Klassifikation verwendet. Es wird zwischen folgenden Kategorien differenziert: höchstens obligatorische Schule abgeschlossen oder kurze Ausbildungen der Sekundarstufe II (max. ISCED 3C), berufliche Grundbildung (ISCED 3B), Mittelschulabschluss (ISCED 3A) sowie post-sekundäre und tertiäre Bildungsabschlüsse (ISCED 4–6), wobei letztere die Referenzkategorie bilden. Zur Abbildung der Klassenlage der Eltern wird eine aggregierte Version des Klassenschemas nach Erikson et al. (1979; EGP-Klassenschema) verwendet, wobei zwischen drei sozialen Klassen – Arbeiterklassen, Mittelklassen und Dienstklassen – unterschieden wird.⁷

Da die Restriktionen und Gelegenheiten zur Realisierung von Ausbildungsabsichten in hohem Masse vom besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I sowie den schulischen Leistungen abhängen, werden in den Analysen, in Ergänzung zum besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I in der 8. Klasse, die (*z*-standardisierten) Schulnoten in Deutsch und Mathematik berücksichtigt. Die Angaben zum Schultyp und den Schulnoten wurden von den Lehrpersonen berichtet.

3.3 Statistische Verfahren und Vorgehen

In den multivariaten Analysen zur Bildungssituation auf der Sekundarstufe I wie auch beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen wird die multinomiale logistische Regression angewandt (Long & Freese, 2014). Um Koeffizienten geschachtelter Modelle zu vergleichen und Verzerrungen aufgrund von unbeobachteter Heterogenität zu minimieren, werden Average Marginal Effects (AMEs) ausgewiesen. AME

6 Beiden Indikatoren basieren auf Angaben der Jugendlichen in t3. Die Operationalisierung der elterlichen EGP-Klasse basiert auf einer von Leiulforsrud et al. (2005) vorgeschlagenen Routine. Die Grundlage bilden vom European Social Survey (ESS) übernommene Fragen.

7 Dienstklassen: Obere/untere Dienstklassen (EGP-Klassen I/II, z. B.: Führungskräfte in Privatwirtschaft, höhere Beamte, Ärzte, Professoren, usw.); Mittelklassen: einfache und qualifizierte Angestellte nicht-manueller Routineberufe (EGP-Klassen IIIa/b, z. B.: einfache/qualifizierte Tätigkeiten im Handels- und Dienstleistungsbereich), Selbständige mit/ohne Angestellte sowie selbständige Landwirte (EGP-Klassen IVa/b/c) Arbeiterklassen: Vor- und Facharbeiter, an- und ungelernete Arbeiter (EGP-Klassen V/VI/VIIa/b).

entsprechen dem durchschnittlichen additiven Effekt von Prädiktor x_j auf die Wahrscheinlichkeit von $y = 1$, wenn x_j um eine Einheit erhöht wird (Best & Wolf, 2012). Da sich die Bildungsbeteiligung sowohl auf der Sekundarstufe I wie auch auf der Sekundarstufe II deutlich zwischen den Geschlechtern unterscheidet, werden alle multivariaten Analysen getrennt nach Geschlecht durchgeführt.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst Ergebnisse zur Verteilung der Migrationscluster auf die Schultypen der Sekundarstufe I anhand der DAB-Daten berichtet. Anschliessend werden im zweiten Abschnitt die Ergebnisse zur Ausbildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse sowie drei Jahre nach Schulaustritt präsentiert.

4.1 Besucher Schultyp auf der Sekundarstufe I

Welche Unterschiede bestehen zwischen den Migrationsclustern bei der Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I in den DAB-Daten? Zunächst ist ausgehend von den deskriptiven Kennzahlen in Abbildung 3 darauf hinzuweisen, dass der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund rund 36 % beträgt und im Wesentlichen mit Daten der amtlichen Statistik übereinstimmt (vgl. BFS, 2017). Die relativen Anteile der Migrationscluster betragen 6.5 % (Italien, Spanien), 15.5 % (Balkanstaaten, Portugal, Türkei), 8.5 % (EU-15/EFTA) beziehungsweise 5.5 % (übrige). Die nach Migrationscluster und Geschlecht getrennt ausgewiesenen relativen Anteilswerte auf die Schultypen verweisen auf substantielle Geschlechterunterschiede, wobei diese – unabhängig vom Migrationscluster – zu Ungunsten der Knaben ausfallen.⁸ Auffällig sind insbesondere die Geschlechterunterschiede des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei». Knaben dieses Migrationsclusters sind mit einem Anteil von 60 Prozent beim Schultyp mit Grundanforderungen deutlich überrepräsentiert. In Bezug auf den Besuch des Vorgymnasiums verzeichnen Mädchen durchwegs Vorteile, wobei der Anteil der Mädchen der EU15/EFTA-Staaten mit 17 % am höchsten ausfällt.⁹

8 Relative Anteile auf die Schultypen getrennt nach Geschlecht: Mädchen (Grundanforderungen: 29 %; erweiterte Anforderungen: 58 %; Vorgymnasium: 12 %); Knaben (Grundanforderungen: 38 %; erweiterte Anforderungen: 54 %; Vorgymnasium: 8 %).

9 Schülerinnen und Schüler an Vorgymnasien sind aufgrund der disproportionalen Stichprobenziehung in den DAB-Daten unterrepräsentiert. Der Anteil dieser Gruppe beträgt im Stichprobenplan 10 % der Gesamtstichprobe.

Tabelle 1: Determinanten des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I, 8. Klasse

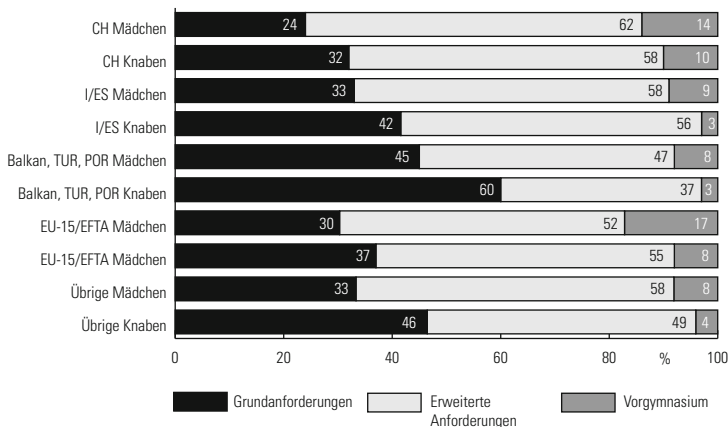
	Knaben			Mädchen		
	Grundanf.	Erw. Anf.	Vorgym.	Grundanf.	Erw. Anf.	Vorgym.
Nationalität (Ref.: CH)						
IT/ES	0.091 (0.057)	-0.011 (0.058)	-0.081** (0.025)	0.067 (0.052)	-0.046 (0.057)	-0.021 (0.034)
Balkan, TUR, POR	0.150* (0.063)	-0.078 (0.064)	-0.072** (0.025)	0.131* (0.053)	-0.121* (0.057)	-0.010 (0.036)
EU-15/EFTA	0.067 (0.059)	-0.019 (0.061)	-0.048 (0.031)	0.057 (0.055)	-0.118 (0.061)	0.061 (0.046)
Übrige	0.089 (0.072)	-0.019 (0.073)	-0.069 (0.037)	0.047 (0.060)	-0.031 (0.066)	-0.016 (0.047)
Doppelte Staatsbürgerschaft	-0.102* (0.040)	0.065 (0.055)	0.037 (0.053)	-0.047 (0.035)	0.038 (0.041)	0.008 (0.031)
Generationenstatus (Ref.: 3. Generation)						
1. Generation	0.182** (0.069)	-0.187** (0.066)	0.005 (0.036)	0.137* (0.068)	-0.055 (0.069)	-0.082* (0.037)
2. Generation	0.090 (0.053)	-0.106* (0.052)	0.017 (0.026)	0.014 (0.046)	0.014 (0.051)	-0.028 (0.034)
2.5 Generation	0.085* (0.042)	-0.061 (0.043)	-0.024 (0.018)	0.065 (0.039)	-0.032 (0.043)	-0.032 (0.032)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4–6)						
Max. ISCED 3C	0.302*** (0.046)	-0.227*** (0.048)	-0.075* (0.030)	0.288*** (0.048)	-0.159** (0.053)	-0.129*** (0.036)
ISCED 3B	0.141*** (0.031)	-0.082* (0.034)	-0.058** (0.021)	0.145*** (0.029)	-0.080* (0.036)	-0.065** (0.028)
ISCED 3A	0.041 (0.043)	-0.001 (0.044)	-0.041 (0.026)	0.054 (0.037)	-0.029 (0.044)	-0.024 (0.036)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)						
Mittelklassen	0.044 (0.030)	0.002 (0.032)	-0.046** (0.018)	0.043 (0.030)	-0.019 (0.033)	-0.024 (0.020)
Arbeiterklassen	0.090** (0.033)	-0.026 (0.036)	-0.065** (0.023)	0.074* (0.031)	-0.022 (0.036)	-0.052* (0.021)
Beobachtungen		1854			1778	
Pseudo-R ²		0.078			0.059	

Anmerkungen:

Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern.

Signifikanzniveaus: * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Abbildung 3: Besucher Schultyp Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Nationalitätengruppen in Prozenten



Anmerkungen:

Beobachtungen Knaben: N = 1.854 Relative Anteile der Nationalitätengruppen: CH: 64.9 % (95 % Konfidenzintervall: 62.7 / 67.1); I/ES: 6.3 % (5.2 / 7.4); Balkanstaaten, Türkei, Portugal: 15.1 % (13.4 / 16.7); EU-15/EFTA: 8.5 % (7.3 / 9.8); Übrige: 5.1 % (4.1 / 6.1).

Beobachtungen Mädchen: N = 1.778 Relative Anteile der Nationalitätengruppen: CH: 62.7 % (95 % Konfidenzintervall: 60.4 / 64.9); I/ES: 6.5 % (5.4 / 7.7); Balkanstaaten, Türkei, Portugal: 15.7 % (14.1 / 17.4); EU-15/EFTA: 9.1 % (7.7 / 10.5); Übrige: 5.9 % (4.8 / 7.1). Konfidenzintervalle der Verteilung auf Schultypen nach Nationalität nicht ausgewiesen. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen.

Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Sind Bildungsnachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» bei der Verteilung auf die Schultypen auch dann zu beobachten, wenn für den Generationenstatus und die soziale Herkunft kontrolliert wird? Anhand der in Tabelle 1 präsentierten Ergebnisse kann die Frage bejaht werden. Knaben dieses Migrationsclusters sind beim Schultyp mit Grundanforderungen überrepräsentiert, während ihre Wahrscheinlichkeit, ein Vorgymnasium zu besuchen, um sieben Prozentpunkte geringer ausfällt verglichen mit Schweizer Knaben. Auch für die Mädchen zeigt sich, dass diese einerseits beim Schultyp mit Grundanforderungen überrepräsentiert beziehungsweise beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen unterrepräsentiert sind, während beim Vorgymnasium keine Unterschiede gegenüber Schweizer Mädchen bestehen. Weiter zeigen die Ergebnisse, dass Jugendliche der ersten Generation ebenfalls – unabhängig vom Geschlecht – mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit Grundanforderungen belegen.

Bedeutsam für die Allokation auf die Schultypen ist jedoch insbesondere die soziale Herkunft der Jugendlichen.¹⁰ In Bezug auf die Bildung der Eltern verweisen die Ergebnisse darauf, dass Kinder von Eltern, die höchstens über eine abgeschlossene berufliche Grundbildung verfügen, mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit Grundanforderungen beziehungsweise mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen oder ein Vorgymnasium besuchen. Ähnlich gelagert, wenn auch weniger stark ausgeprägt, sind die Nachteile von Kindern der Arbeiterklasse im Vergleich zu Kindern der Dienstklasse. Jugendliche der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei sind demnach doppelt benachteiligt. Einerseits aufgrund der direkten negativen Effekte ihres Migrationshintergrunds auf die Bildungsteilnahme auf der Sekundarstufe I. Und andererseits, weil diese Jugendlichen zu einem vergleichsweise hohen Anteil eine negativ privilegierte soziale Herkunft aufweisen. Da in den Daten keine Informationen zur schulischen Leistung und der sprachlichen Fähigkeiten vor dem Übergang in die Sekundarstufe I verfügbar sind, besteht keine Möglichkeit zu prüfen, ob die direkten Effekte der Migrationscluster auf primäre ethnische Herkunftseffekte zurückzuführen sind.

4.2 Übergang in nachobligatorische Ausbildungen und Stand des Bildungserwerbs 3 Jahre nach Schulaustritt

Bestehen die zuvor ausgeführten Nachteile für Jugendliche der Balkanstaaten, Portugals und der Türkei auch beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen *direkt im Anschluss an die 9. Klasse*? Direkt im Anschluss an die 9. Klasse beginnen drei Viertel der jungen Männer eine berufliche Grundbildung, während dies nur auf etwas mehr als die Hälfte der jungen Frauen zutrifft. Übervertreten sind Frauen hingegen an Mittelschulen (Frauen: 26 %, Männer: 15 %) und in Zwischenlösungen (Frauen: 22 %, Männer: 10 %).

Wird in Tabelle 2 für die Männer zunächst lediglich für die Nationalität und den Generationenstatus kontrolliert (Modell 1), so weisen jene der Migrationscluster «Italien, Spanien» sowie «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» im Vergleich zu Schweizern eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, eine Berufsausbildung zu beginnen beziehungsweise sie absolvieren mit geringer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschulbildung. Die direkten

10 Die Effekte für die Nationalität sind etwas stärker ausgeprägt, wenn die soziale Herkunft der Jugendlichen unberücksichtigt bleibt. Die Richtung und Signifikanz der Ergebnisse unterscheiden sich hingegen nicht, weshalb diese Modelle nicht ausgewiesen werden.

Effekte der Nationalität sind bei den Frauen hingegen deutlich schwächer ausgeprägt.¹¹ Zudem sind für Frauen keine signifikanten Effekte des Generationenstatus zu beobachten, während Männer der 2. Generation beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen Schwierigkeiten bekunden, da sie einerseits mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zunächst eine Zwischenlösung beginnen und andererseits mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine berufliche Grundbildung absolvieren. Die Ergebnisse der übrigen Modelle relativieren die direkten Effekte der Nationalität der Männer nur bedingt. So zeigt sich unter Kontrolle der sozialen Herkunft, dass die direkten Effekte der Migrationscluster in Modell 2 insignifikant werden. Das bedeutet, dass für Bildungsdisparitäten nicht der Migrationshintergrund, sondern vielmehr die soziale Herkunft der Jugendlichen von Bedeutung ist. Beim Zugang zu Ausbildungen an Mittelschulen weisen diejenigen Personen Nachteile auf, deren Eltern selber höchstens eine berufliche Grundbildung erworben haben, oder die der Arbeiterklasse zuzuordnen sind. In beiden Gruppen sind Eltern des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» übervertreten. Wenn in Modell 3 zusätzlich für den besuchten Schultyp in der 8. Klasse sowie die Schulnoten kontrolliert wird, sind die direkten Effekte der sozialen Herkunft weniger stark ausgeprägt, aber nach wie vor statistisch signifikant. Die Nachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» sind somit zu einem substantiellen Anteil bereits auf die Selektion beim Übergang von der Grundschule in die Schultypen der Sekundarstufe I zurückzuführen. Nicht zu beobachten sind für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» hingegen Effekte, die im Sinne von ethnic premiums oder ethnic penalties zu interpretieren sind. Unter Kontrolle von sozialer Herkunft und schulischer Leistung bestehen für diese Jugendlichen weder Vor- noch Nachteile in Bezug auf den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen.

Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen darin, dass Frauen aus bildungsnahen Familien das geringste Risiko aufweisen, nach der 9. Klasse eine Zwischenlösung zu beginnen.¹² Ein Teil der Effekte der sozialen Herkunft erklärt sich auch bei den Frauen über den besuchten Schultyp und die schulischen Leistungen. Ohne zertifizierenden Ausbil-

11 Die entsprechende Tabelle der Frauen wird im Anhang ausgewiesen (vgl. Tabelle 3).

12 Aufgrund der Problematik der Verwendung von Interaktionstermen in nichtlinearen Modellen beziehen sich die Aussagen auf Geschlechterunterschiede im Allgemeinen.

dungsplatz der Sekundarstufe II verbleiben demnach insbesondere junge Frauen des Schultyps mit Grundanforderungen (vgl. auch Glauser et al., 2016). Hingegen zeigt sich für Männer der 1. und 2. Generation, dass diese unter Kontrolle der sozialen Herkunft und des besuchten Schultyps mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschule beziehungsweise mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine berufliche Grundbildung beginnen als jene der 3. Generation. Dieser Befund ist insofern von Bedeutung, als dass in Studien, die auf den TREE-Daten basieren, Jugendliche der 1. und 2. Generation keine Vorteile in Bezug auf den direkten Übergang an Mittelschulen aufweisen. Das Ergebnis dürfte im Wesentlichen auf die verstärkte Immigration hochqualifizierter Erwerbspersonen und deren Familien zurückzuführen sein.

Da beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II insbesondere in der Deutschschweiz ein vergleichsweise hoher Anteil der Jugendlichen zunächst eine Zwischenlösung beginnt (Keller, 2014: 200 f., 232), stellt sich die Frage, inwiefern die oben berichteten Korrelate auch hinsichtlich der *Ausbildungssituation drei Jahre nach Beendigung der 9. Klasse* bestehen. Wird einzig das Geschlecht in Bezug auf die nachobligatorische Ausbildungssituation berücksichtigt, ergibt sich folgende Verteilung. Knapp 80 % der jungen Männer absolvieren eine berufliche Grundbildung, der Anteil bei den Frauen hat innerhalb von drei Jahren von 52 auf 67 Prozent zugenommen. Die starke Zunahme ist darauf zurückzuführen, dass nunmehr lediglich vier Prozent der Frauen keinen zertifizierenden Ausbildungsplatz aufweisen. Der entsprechende Anteil der Männer unterscheidet sich nur marginal und beträgt fünf Prozent. Weitgehend unverändert ist hingegen die Geschlechterdifferenz bei der Mittelschulquote. Diese beträgt bei den Männern knapp 17 und bei den Frauen 27 Prozent.

Auch die multivariaten Ergebnisse zur Ausbildungssituation drei Jahre nach Schulaustritt für die jungen Männer (vgl. Tabelle 4, Modell 1) verweisen auf direkte, migrationspezifische Effekte, wobei die oben ausgeführten Nachteile für Personen der Migrationscluster «Italien, Spanien» beziehungsweise «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» einzig für Männer nicht aber für Frauen (vgl. Tabelle 5 im Anhang) zu beobachten sind. Demnach beginnen junge Männer dieser Migrationscluster mit grösser Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung beziehungsweise mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschule als junge Schweizer. Wird in Modell 2 zusätzlich für die soziale Herkunft kontrolliert, sind die Effekte für Männer des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» insignifikant. Wie bereits für die Situation direkt im Anschluss

an die 9. Klasse ist demnach die soziale Herkunft bedeutsamer als der Migrationshintergrund.

Das trifft auf den Generationenstatus so nicht zu, da sich diese Effekte auch unter Berücksichtigung von sozialer Herkunft und besuchtem Schultyp kaum verändern. Männer der 1. und 2. Generation absolvieren nach wie vor mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Berufsausbildung, aber Vorteile in Bezug auf den Besuch einer Mittelschule bestehen drei Jahre nach Schulaustritt nicht. Als problematisch ist zu werten, dass Männer der 1. Generation ein erhöhtes Risiko aufweisen, keine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II zu absolvieren. Für junge Frauen der 1. Generation besteht dieser negative Effekt hingegen nicht. Im Gegenteil, Frauen der 2. Generation absolvieren mit höherer Wahrscheinlichkeit eine Mittelschule, als Frauen der 3. Generation. Da in den Analysen auf die Verwendung von Interaktionstermen verzichtet wird, kann keine Aussage gemacht werden, welche Frauen der 2. Generation in besonderem Masse diesen Bildungsweg eingeschlagen haben.¹³ Auf Ausführungen in Bezug auf die Ausbildungssituation drei Jahre nach Schulaustritt wird an dieser Stelle verzichtet, da sich die Ergebnisse nur unwesentlichen von der Situation direkt im Anschluss an die 9. Klasse unterscheiden.

5 Zusammenfassung und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag stehen Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen im Vordergrund. Ausgehend von der Feststellung, dass sich ein Grossteil migrationsspezifischer Studien der Schweiz auf die Kohorte der 1985 Geborenen bezieht, wurde anhand aktueller Daten der DAB-Panelstudie für die Deutschschweiz überprüft, ob und welche migrationsspezifischen Bildungsdisparitäten in jüngster Zeit – für die Kohorte der 1998 Geborenen – zu beobachten sind. Mit Bezugnahme auf die Unterscheidung primärer und sekundärer ethnischer Herkunftseffekte wurde analysiert, welche migrationsspezifischen Vor- und Nachteile bei der Allokation auf die Schultypen der Sekundarstufe I sowie in Bezug auf die Ausbildungssituation direkt im Anschluss und drei Jahre nach Schulaustritt bestehen. Hinsichtlich des nachobligatorischen Bildungserwerbs wurde

13 Ergebnisse bivariater Analysen (nicht ausgewiesen) legen den Schluss nahe, dass dieser Effekt insbesondere auf Frauen der EU-15/EFTA-Staaten zurückzuführen ist.

danach differenziert, ob Jugendliche eine Berufsausbildung, eine Mittelschule oder eine Zwischenlösung absolvieren.

Bei der Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe I konnte in Ergänzung zu deskriptiven Ergebnissen, die teilweise auf amtlichen Daten basieren, aufgezeigt werden, dass Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» die am stärksten ausgeprägten Nachteile aufweisen. Knaben und Mädchen dieses Migrationsclusters sind einerseits beim Schultyp mit Grundanforderungen übervertreten, während sie andererseits mit geringerer Wahrscheinlichkeit einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen (Mädchen) beziehungsweise ein Vorgymnasium (Knaben) besuchen als ihre Schweizer Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Nachteile sind auch unter Kontrolle des Generationenstatus und der sozialen Herkunft zu beobachten. Inwiefern diese Nachteile beispielsweise auf sprachliche Probleme der Kinder und damit auf primäre ethnische Herkunftseffekte zurückzuführen sind, konnte im Rahmen der Analysen nicht beantwortet werden.

Die Ergebnisse zur Ausbildungssituation auf der Sekundarstufe II machen deutlich, dass die soziale Herkunft und damit in Zusammenhang stehend der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I sowie die gezeigten schulischen Leistungen bedeutsamer sind, als die Nationalität der jungen Erwachsenen. Weder beim direkten Übergang noch drei Jahre nach der 9. Klasse sind Bildungsdisparitäten im Sinne von ethnic penalties oder premiums festzustellen, wie sie beispielsweise von Tjaden & Scharenberg (2017) berichtet werden.¹⁴ Die vorgelegten Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass der Migrationshintergrund lediglich einen Spezialfall der sozialen Herkunft darstellt. Letztere beeinflusst die Bildungschancen der nachwachsenden Generationen in hohem Masse. Die Nachteile für Jugendliche des Migrationsclusters «Balkanstaaten, Portugal, Türkei» sind zu einem substantiellen Anteil auf die Selektion beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zurückzuführen. Eine Verbesserung der Bildungsteilhabe und der Bildungschancen von sozial gering privilegierten Kindern ist deshalb nicht mit kosmetischen Korrekturen am Ende, sondern nur mit integrativen Massnahmen während der gesamten obligatorischen Schulzeit zu erreichen, welche die Beratung und Begleitung bis zum Übergang in zertifizierende Ausbildungen der

14 Einschränkend ist hierbei anzumerken, dass im vorliegenden Beitrag die Nationalität der Jugendlichen sowie der Generationenstatus zur Operationalisierung des Migrationshintergrunds verwendet wurden, während sich die Analysen von Tjaden & Scharenberg (2017) auf das Geburtsland der Eltern und den Generationenstatus beziehen.

Sekundarstufe II miteinschliesst. Denn es sind insbesondere primäre (ethnische) Herkunftseffekte (Beck & Jäpel, 2018), die Kinder frühzeitig von vorteilhaften Bildungsgängen ablenken und den weiteren Bildungserwerb sowie die späteren Beschäftigungschancen nachhaltig negativ beeinflussen.

Nicht beantwortet wurde im Rahmen der vorgelegten Analysen, ob und welche migrationsspezifischen Ungleichheiten bestehen, wenn lediglich Personen berücksichtigt werden, die eine berufliche Grundbildung absolvieren. Diesbezüglich könnten Ungleichheiten nicht nur in Bezug auf das Absolvieren der Berufsmaturität, sondern auch hinsichtlich des kognitiven Anforderungsniveaus von Berufsausbildungen bestehen (vgl. Meyer, 2003). Sollen diese relevanten Aspekte analysiert werden, so besteht ein wesentliches Problem darin, dass die Fallzahl in den zurzeit verfügbaren Datensätzen meist zu klein ist, um nebst der Nationalität auch den Generationenstatus und damit den Migrationshintergrund adäquat abzubilden. Weiter kann mit den für diesen Beitrag verwendeten Daten lediglich die Situation in der Deutschschweiz beschrieben werden. Welche migrationsspezifischen Ungleichheiten zwischen den Sprachregionen in jüngster Zeit bestehen, und inwiefern diese mit der unterschiedlichen Ausgestaltung der Bildungssysteme in Zusammenhang stehen, bleibt somit offen. Schliesslich bleibt auch ungeklärt, ob für die in den Analysen berücksichtigte Kohorte der 1998 Geborenen in Bezug auf Bildungserträge beim Erwerbseintritt, aber auch während des weiteren Erwerbsverlaufs und beim Zugang zu Weiterbildung migrationsspezifische Ungleichheiten auftreten.

Literatur

- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Angelone, D. & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38(2): 223–244.
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2007). Heterogeneity in the intergenerational transmission of educational attainment. Evidence from Switzerland on natives and second-generation immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1): 121–148.
- Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten. Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. Bern: Haupt.

- Beck, M. & Jäpel, F. (2018). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem in *Handbuch Bildungsarmut*, hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 313–340). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *MZES Arbeitspapier Nr. 137*.
- Becker, R. & Beck, M. (2011). Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung: Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 121–137). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Beck, M. & Jäpel, F. (2013a). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(3): 517–549.
- Becker, R., Beck, M. & Jäpel, F. (2013b). Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg. Eine empirische Analyse für Schulkinder im Deutschschweizer Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung ihres Migrationshintergrundes. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 77–101). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Becker, R. & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 44(1).
- Becker, R. & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 161–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Best, H. & Wolf, C. (2012). Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(2): 377–395.
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2017). *Bevölkerung nach Migrationsstatus, 2016 (BFS-Nummer: gr-d-01.05.03.01.01-su)*. Neuenburg: BFS.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.

- Cattaneo, M. A., Oggenfuss, C. & Wolter, S. C. (2017). The more, the better? The impact of instructional time on student performance. *Education Economics*: 1–13.
- Cattaneo, A. M. & Wolter, S. C. (2012). Migration Policy Can Boost PISA Results – Findings from a Natural Experiment. *SKBF Staff Paper* 7.
- Combet, B. (2013). Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3): 447–471.
- Coradi Vellacott, M. (2007). *Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer, und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit*. Zürich: Rüegger.
- Dubowy, M., Ebert, S., von Maurice, J., et al. (2008). Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten: Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(3): 124–134.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three western European societies. England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4): 415–441.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Esser, H. (2000). *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 2. Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Felouzis, G., Charmillot, S. & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2): 219–244.
- Fibbi, R., Lerch, M. & Wanner, P. (2007). Naturalisation and socio-economic characteristics of youth of immigrant descent in Switzerland. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7): 1121–1144.
- Fleischmann, F., Kristen, C. & et al. (2014). Gender Inequalities in the Education of the Second Generation in Western Countries. *Sociology of Education*, 87(3): 143–170.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glauser, D., Becker, R. & Zwahlen, F. (2016). Passungsprobleme beim Übergang in nachobligatorische Bildungsgänge. Längsschnittdaten zur Situation in der Deutschschweiz. *BWP*, 4: 26–30.

- Gresch, C. & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3): 208–227.
- Griga, D. (2014). Participation in higher education of youths with a migrant background in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 40(3): 379–400.
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (Hrsg.) (2013). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial. Explaining ethnic inequalities in educational attainment *Ethnicities*, 7(3): 291–304.
- Heath, A. & Cheung, S.-Y. (2007). *Unequal chances. Ethnic minorities in western labour markets*. Oxford: British Academy/Oxford University Press.
- Heath, A. F., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The second generation in western europe. Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34: 211–235.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S. & Stalder, B. E. (2011). Social origin and access to upper secondary education in Switzerland. A comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 157–182). Zürich: Seismo.
- Hupka-Brunner, S. & Stalder, B. E. (2011). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 183–200). Zürich: Seismo.
- Imdorf, C. (2001). Von der Schulbank in die Berufswelt. Ungleiche schulische und berufliche Integration von in- und ausländischen Jugendlichen auf den Sekundarstufen I und II. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70(3): 256–267.
- Jackson, M. (Hrsg.) (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*: Stanford University Press.
- Jäpel, F. (2017). *Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung*. Bern: Haupt.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1): 1–19.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS.

- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 117–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 353–403). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Leiulfsrud, H., Bison, I. & Jensberg, H. (2005). *Social class in europe. European Social Survey 2002/3*. Trondheim: NTNU Social Research Ltd.
- Lockwood, D. (1971). Soziale Integration und Systemintegration. In W. Zapf (Hrsg.), *Theorien des sozialen Wandels* (S. 124–137). Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Long, S. J. & Freese, J. (2014). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. College Station: Stata Press.
- Meunier, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland. *Economics of Education Review*, 30(1): 16–38.
- Meyer, T. (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In BFS (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule (Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE)*, (S. 111–118). Neuchâtel: BFS.
- Moser, U., Keller, F. & Zimmermann, P. (2008). Soziale Ungleichheiten und Fachleistungen. In U. Moser & J. Hollenweger (Hrsg.), *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse*, (S. 115–152). Oberentfelden: Sauerländer.
- Moser, U. & Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., et al. (2016). How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France, and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2): 245–263.

- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In P. Büchner, M. Grundmann, J. Huinink, L. Krappmann, B. Nauck, D. Meyer & S. Rothe (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen* (S. 107–142). München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Picot, G. & Hou, F. (2013). Why Immigrant Background Matters for University Participation: A Comparison of Switzerland and Canada. *International Migration Review*, 47(3): 612–642.
- PISA [PISA Konsortium Schweiz] (2011). *PISA 2009. Regionale und kantonale Ergebnisse*. Neuchâtel: Konsortium PISA.ch.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem. Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25: 23–58.
- Ramseier, E., Brühwiler, C., Moser, U., et al. (2002). *Bern, St. Gallen, Zürich. Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen -- kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Relikowski, I. (2012). *Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Method Studie zur Rolle von Bildungsdifferenzen, Informationsdefiziten und antizipierter Diskriminierung. *Soziologische Bildungsforschung*: 111–136.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Peter Lang.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E., et al. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*, (S. 120–156). Zürich: Seismo.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Stamm, M. (1998). *Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen? Eine Längsschnittstudie (1995–1998). Leistung, Interessen, Schulerfolg und soziale Entwicklung von Kindern, die bei Schuleintritt bereits lesen und/oder rechnen konnten*. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.

- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2004). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1): 20–32.
- Tjaden, J. D. & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4): 309–324.
- Vallet, L.-A. (2005). *What can we do to improve the education of children from disadvantaged Backgrounds?* Paper prepared for the Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences, Vatican City.
- van De Werfhorst, H. G. & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *The British Journal of Sociology*, 58(3): 391–415.
- van De Werfhorst, H. G. & van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3): 416–444.
- White, I. R., Royston, P. & Wood, A. M. (2011). Multiple imputation using chained equations: Issues and guidance for practice. *Statistics in Medicine*, 30: 377–399.

Anhang

Tabelle 2: Bildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse, Männer

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (Ref.: CH)									
IT/ES	0.119 [*] (0.057)	-0.125 ^{**} (0.045)	0.006 (0.042)	0.096 (0.057)	-0.091 [*] (0.046)	-0.005 (0.041)	0.052 (0.059)	-0.041 (0.049)	-0.010 (0.037)
Balkan, TUR, POR	0.152 ^{**} (0.048)	-0.123 ^{**} (0.040)	-0.029 (0.030)	0.096 (0.058)	-0.058 (0.053)	-0.038 (0.031)	0.073 (0.060)	-0.038 (0.051)	-0.035 (0.032)
EU-15/EFTA	0.009 (0.065)	-0.023 (0.058)	0.014 (0.040)	0.004 (0.064)	-0.017 (0.052)	0.013 (0.043)	-0.016 (0.061)	-0.003 (0.047)	0.019 (0.040)
Übrige	0.001 (0.084)	-0.036 (0.076)	0.035 (0.056)	-0.005 (0.085)	-0.013 (0.075)	0.018 (0.056)	-0.016 (0.076)	0.011 (0.064)	0.004 (0.054)
Doppelte Staatsbürgerschaft	-0.108 (-0.070)	0.128 (0.071)	-0.021 (0.029)	-0.088 (0.064)	0.100 (0.062)	-0.012 (0.032)	-0.069 (0.053)	0.077 (0.047)	-0.008 (0.030)
Generationsstatus (Ref.: 3. Generation)									
1. Generation	-0.191 (0.099)	0.087 (0.077)	0.104 (0.076)	-0.187 (0.098)	0.073 (0.068)	0.114 (0.081)	-0.223 [*] (0.095)	0.155 [*] (0.078)	0.068 (0.063)
2. Generation	-0.240 ^{***} (0.064)	0.077 (0.054)	0.163 ^{***} (0.048)	-0.237 ^{***} (0.063)	0.069 (0.053)	0.168 ^{***} (0.048)	-0.240 ^{***} (0.062)	0.115 [*] (0.050)	0.125 ^{**} (0.044)
2.5 Generation	-0.107 [*] (0.047)	-0.018 (0.035)	0.125 ^{**} (0.041)	-0.097 [*] (0.047)	-0.034 (0.033)	0.131 ^{**} (0.042)	-0.116 ^{**} (0.043)	0.018 (0.030)	0.098 ^{**} (0.036)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)									
Max. ISCED 3C				0.098 (0.053)	-0.160 ^{***} (0.042)	0.062 (0.040)	0.044 (0.051)	-0.078 [*] (0.039)	0.034 (0.033)
ISCED 3B				0.110 ^{**} (0.037)	-0.134 ^{***} (0.032)	0.024 (0.025)	0.073 [*] (0.031)	-0.084 ^{***} (0.021)	0.012 (0.025)
ISCED 3A				0.057 (0.047)	-0.050 (0.039)	-0.007 (0.029)	0.033 (0.042)	-0.028 (0.030)	-0.006 (0.030)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)									
Arbeiterklassen				0.143 ^{***} (0.039)	-0.120 ^{***} (0.030)	-0.023 (0.029)	0.099 [*] (0.039)	-0.066 [*] (0.028)	-0.033 (0.028)
Mittelklassen				0.034 (0.034)	-0.043 (0.029)	0.009 (0.026)	0.012 (0.031)	-0.010 (0.022)	-0.002 (0.026)
Schultyp 8. Klasse (Ref.: Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.042 (0.030)	0.116 ^{***} (0.019)	-0.073 ^{**} (0.024)
Vorgymnasium							-0.412 ^{***} (0.066)	0.538 ^{***} (0.070)	-0.125 ^{***} (0.027)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.058 ^{***} (0.018)	0.061 ^{***} (0.016)	-0.003 (0.010)
Mathematiknote							0.025 (0.016)	0.017 (0.014)	-0.042 ^{***} (0.012)
Beobachtungen		1060			1060			1060	
Pseudo-R ²		0.041			0.086			0.242	

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus: * p≤0.05, ** p≤0.01, *** p≤0.001. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 3: Bildungssituation direkt im Anschluss an die 9. Klasse, Frauen

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (<i>Ref.: CH</i>)									
IT/ES	-0.111 (0.085)	-0.037 (0.071)	0.148 [*] (0.072)	-0.142 (0.082)	0.024 (0.076)	0.118 (0.071)	-0.152 [*] (0.076)	0.094 (0.068)	0.059 (0.064)
Balkan, TUR, POR	0.032 (0.076)	-0.111 [*] (0.056)	0.079 (0.064)	-0.008 (0.075)	-0.054 (0.062)	0.062 (0.062)	0.003 (0.072)	-0.035 (0.060)	0.032 (0.056)
EU-15/EFTA	-0.145 (0.078)	0.044 (0.079)	0.100 (0.072)	-0.154 [*] (0.074)	0.038 (0.073)	0.116 (0.071)	-0.143 [*] (0.071)	0.045 (0.069)	0.098 (0.065)
Übrige	-0.218 ^{**} (0.079)	0.063 (0.084)	0.155 (0.084)	-0.225 ^{**} (0.078)	0.083 (0.083)	0.142 (0.083)	-0.225 ^{**} (0.077)	0.088 (0.071)	0.137 (0.073)
Doppelte Staatsbürgerschaft	0.09 (-0.057)	-0.009 (0.049)	-0.081 [*] (0.036)	0.115 [*] (0.054)	-0.042 (0.047)	-0.073 [*] (0.037)	0.119 [*] (0.053)	-0.056 (0.043)	-0.064 (0.037)
Generationenstatus (<i>Ref.: 3. Generation</i>)									
1. Generation	-0.122 (0.091)	0.017 (0.089)	0.105 (0.080)	-0.121 (0.088)	0.013 (0.084)	0.108 (0.078)	-0.158 (0.087)	0.119 (0.084)	0.039 (0.065)
2. Generation	-0.024 (0.065)	-0.017 (0.065)	0.041 (0.050)	-0.040 (0.064)	0.013 (0.061)	0.027 (0.051)	-0.067 (0.062)	0.074 (0.056)	-0.008 (0.044)
2.5 Generation	-0.073 (0.047)	-0.001 (0.040)	0.074 (0.042)	-0.062 (0.047)	-0.017 (0.036)	0.078 (0.042)	-0.082 (0.050)	0.034 (0.036)	0.048 (0.038)
Bildungsabschluss Eltern (<i>Ref.: ISCED 4–6</i>)									
Max. ISCED 3C				0.090 (0.051)	-0.264 ^{***} (0.046)	0.174 ^{***} (0.044)	0.031 (0.045)	-0.117 ^{**} (0.038)	0.085 [*] (0.041)
ISCED 3B				0.135 ^{***} (0.039)	-0.218 ^{***} (0.039)	0.082 ^{**} (0.029)	0.087 [*] (0.036)	-0.126 ^{***} (0.028)	0.039 (0.030)
ISCED 3A				-0.016 (0.052)	-0.067 (0.048)	0.083 [*] (0.039)	-0.045 (0.048)	-0.021 (0.039)	0.066 (0.041)
Klassenlage Eltern (<i>Ref.: Dienstklassen</i>)									
Arbeiterklassen				0.155 ^{***} (0.040)	-0.125 ^{***} (0.034)	-0.030 (0.033)	0.133 ^{***} (0.039)	-0.084 ^{**} (0.031)	-0.049 (0.031)
Mittelklassen				0.059 (0.032)	-0.020 (0.030)	-0.038 (0.031)	0.057 (0.033)	-0.016 (0.027)	-0.041 (0.029)
Schultyp 8. Klasse (<i>Ref.: Grundanf.</i>)									
Erw. Anforderungen							-0.041 (0.043)	0.229 ^{***} (0.024)	-0.188 ^{***} (0.040)
Vorgymnasium							-0.357 ^{***} (0.060)	0.658 ^{***} (0.053)	-0.302 ^{***} (0.041)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.037 (0.020)	0.068 ^{***} (0.015)	-0.031 (0.017)
Mathematiknote							0.014 (0.019)	0.034 [*] (0.015)	-0.048 ^{***} (0.014)
Beobachtungen		1129			1129			1129	
Pseudo-R ²		0.02			0.065			0.206	

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus: * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 4: Bildungssituation 3 Jahre nach der 9. Klasse, Männer

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (Ref.: CH)									
IT/ES	0.162** (0.052)	-0.170*** (0.041)	0.008 (0.034)	0.139** (0.054)	-0.150*** (0.042)	0.011 (0.037)	0.107 (0.057)	-0.105* (0.048)	-0.002 (0.034)
Balkan, TUR, POR	0.126* (0.053)	-0.107* (0.049)	-0.019 (0.027)	0.063 (0.067)	-0.046 (0.063)	-0.017 (0.029)	0.027 (0.065)	-0.005 (0.058)	-0.022 (0.030)
EU-15/EFTA	0.058 (0.065)	-0.025 (0.062)	-0.033 (0.026)	0.068 (0.060)	-0.034 (0.056)	-0.034 (0.025)	0.040 (0.058)	-0.003 (0.052)	-0.038 (0.025)
Übrige	-0.035 (0.099)	-0.018 (0.084)	0.053 (0.067)	-0.049 (0.100)	-0.007 (0.082)	0.056 (0.069)	-0.083 (0.096)	0.036 (0.076)	0.047 (0.065)
Doppelte Staatsbürgerschaft	-0.143 (-0.078)	0.131 (0.077)	0.012 (0.029)	-0.137 (0.074)	0.125 (0.072)	0.012 (0.029)	-0.106 (0.061)	0.073 (0.052)	0.032 (0.033)
Generationsstatus (Ref.: 3. Generation)									
1. Generation	-0.283* (0.111)	0.062 (0.076)	0.220* (0.109)	-0.274* (0.111)	0.054 (0.073)	0.221 (0.113)	-0.299** (0.105)	0.126 (0.072)	0.172* (0.087)
2. Generation	-0.104 (0.065)	0.079 (0.063)	0.025 (0.028)	-0.116 (0.067)	0.092 (0.065)	0.025 (0.028)	-0.128* (0.062)	0.113 (0.059)	0.015 (0.027)
2.5 Generation	-0.026 (0.048)	-0.036 (0.036)	0.063 (0.035)	-0.012 (0.048)	-0.048 (0.035)	0.060 (0.034)	-0.040 (0.047)	-0.006 (0.037)	0.046 (0.030)
Bildungsabschluss Eltern (Ref.: ISCED 4-6)									
Max. ISCED 3C				0.160** (0.056)	-0.155** (0.048)	-0.005 (0.030)	0.066 (0.060)	-0.036 (0.053)	-0.029 (0.028)
ISCED 3B				0.132*** (0.036)	-0.129*** (0.033)	-0.004 (0.021)	0.074* (0.032)	-0.055* (0.025)	-0.019 (0.022)
ISCED 3A				0.065 (0.049)	-0.063 (0.044)	-0.002 (0.029)	0.021 (0.046)	-0.015 (0.035)	-0.007 (0.030)
Klassenlage Eltern (Ref.: Dienstklassen)									
Arbeiterklassen				0.130*** (0.038)	-0.123*** (0.033)	-0.007 (0.022)	0.092* (0.037)	-0.074* (0.031)	-0.018 (0.022)
Mittelklassen				0.070 (0.037)	-0.057 (0.032)	-0.013 (0.019)	0.043 (0.033)	-0.021 (0.026)	-0.022 (0.019)
Schultyp 8. Klasse (Ref.: Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.071* (0.031)	0.140*** (0.021)	-0.069** (0.023)
Vorgymnasium							-0.428*** (0.074)	0.520*** (0.064)	-0.093*** (0.025)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.060** (0.018)	0.067*** (0.017)	-0.007 (0.008)
Mathematiknote							-0.008 (0.015)	0.014 (0.013)	-0.007 (0.009)
Beobachtungen		1012			1012			1012	
Pseudo-R ²		0.042			0.087			0.244	

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus: * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** $p \leq 0.001$. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Bildungssituation 3 Jahre nach der 9. Klasse, Frauen

	1			2			3		
	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL	VET	MS	ZL
Nationalität SuS (<i>Ref.</i> : CH)									
IT/ES	0.051 (0.076)	-0.026 (0.074)	-0.025 (0.015)	0.004 (0.080)	0.024 (0.078)	-0.028 (0.015)	-0.053 (0.073)	0.084 (0.072)	-0.031 [*] (0.013)
Balkan, TUR, POR	0.095 (0.065)	-0.097 (0.055)	0.003 (0.026)	0.043 (0.069)	-0.037 (0.062)	-0.006 (0.023)	0.031 (0.065)	-0.024 (0.059)	-0.007 (0.023)
EU-15/EFTA	-0.103 (0.079)	0.072 (0.077)	0.031 (0.033)	-0.108 (0.072)	0.069 (0.068)	0.039 (0.035)	-0.078 (0.067)	0.032 (0.059)	0.046 (0.040)
Übrige	-0.069 (0.093)	0.095 (0.094)	-0.026 (0.020)	-0.106 (0.090)	0.135 (0.090)	-0.029 (0.019)	-0.105 (0.076)	0.134 (0.073)	-0.028 (0.019)
Doppelte Staatsbürgerschaft	0.033 (0.056)	-0.042 (0.054)	0.008 (0.023)	0.058 (0.053)	-0.066 (0.050)	0.008 (0.023)	0.065 (0.049)	-0.076 (0.043)	0.011 (0.025)
Generationenstatus (<i>Ref.</i> : 3. Generation)									
1. Generation	0.010 (0.089)	-0.010 (0.089)	-0.000 (0.031)	0.022 (0.087)	-0.027 (0.084)	0.005 (0.031)	-0.064 (0.084)	0.071 (0.083)	-0.007 (0.028)
2. Generation	-0.042 (0.069)	0.023 (0.066)	0.020 (0.025)	-0.069 (0.065)	0.050 (0.063)	0.019 (0.024)	-0.125 [*] (0.056)	0.121 [*] (0.053)	0.005 (0.019)
2.5 Generation	-0.002 (0.042)	0.017 (0.041)	-0.016 (0.015)	0.012 (0.039)	0.001 (0.038)	-0.013 (0.015)	-0.028 (0.038)	0.044 (0.036)	-0.016 (0.015)
Bildungsabschluss Eltern (<i>Ref.</i> : ISCED 4–6) Max. ISCED 3C				0.226 ^{***} (0.048)	-0.265 ^{***} (0.047)	0.039 (0.022)	0.090 [*] (0.045)	-0.109 [*] (0.043)	0.019 (0.018)
ISCED 3B				0.194 ^{***} (0.038)	-0.220 ^{***} (0.037)	0.026 (0.014)	0.108 ^{***} (0.030)	-0.126 ^{***} (0.028)	0.018 (0.015)
ISCED 3A				0.024 (0.054)	-0.043 (0.054)	0.020 (0.020)	-0.022 (0.047)	0.005 (0.045)	0.017 (0.022)
Klassenlage Eltern (<i>Ref.</i> : Dienstklassen)							0.047 (0.047)	0.045 (0.045)	0.022 (0.022)
Arbeiterklassen				0.103 ^{**} (0.038)	-0.114 ^{***} (0.035)	0.011 (0.018)	0.054 (0.037)	-0.061 (0.034)	0.007 (0.017)
Mittelklassen				0.026 (0.032)	-0.040 (0.031)	0.014 (0.014)	0.025 (0.030)	-0.042 (0.028)	0.017 (0.014)
Schultyp 8. Klasse (<i>Ref.</i> : Grundanf.)									
Erw. Anforderungen							-0.216 ^{***} (0.026)	0.249 ^{***} (0.021)	-0.033 [*] (0.016)
Vorgymnasium							-0.600 ^{***} (0.054)	0.664 ^{***} (0.052)	-0.064 ^{***} (0.014)
Schulische Leistung									
Deutschnote							-0.072 ^{***} (0.018)	0.068 ^{***} (0.017)	0.004 (0.007)
Mathematiknote							-0.031 (0.018)	0.054 ^{**} (0.017)	-0.023 ^{**} (0.008)
Observations		1165			1165			1165	
Pseudo-R ²		0.012			0.069			0.259	

Anmerkungen: Multinomiale logistische Regression, average marginal effects (AMEs), discrete change effects für binär codierte unabhängige Variablen, robuste Standardfehler in Klammern. Signifikanzniveaus: ^{*}p ≤ 0.05, ^{**}p ≤ 0.01, ^{***}p ≤ 0.001. Berechnungen basierend auf 30 imputierten Datensätzen. Daten: DAB-Panelstudie, eigene Berechnung.

Die Integration von Flüchtlingen in den Schweizer Arbeitsmarkt – landesweite strukturelle Grundlagen und lokale Prozessorganisation¹

Antje Barabasch, Seraina Leumann, Ursula Scharnhorst

1 Einführung

Um Flüchtlinge erfolgreich integrieren zu können, braucht es nationale gesetzliche Standards, die die Transparenz von arbeitsmarktrelevanten Berufsabschlüssen sicherstellen und ein durchlässiges Aus- und Weiterbildungssystem, das den Erwerb weiterer Qualifikationen auf der Grundlage erworbenen Wissens gewährleistet. Darüber hinaus sind kommunale Träger erforderlich, welche die damit einhergehenden Verwaltungsprozesse sowie die Integrationsarbeit effizient und auf die Bedürfnisse der Flüchtlinge abgestimmt gestalten. Daher werden Governance-Strukturen benötigt, die sowohl ein geordnetes und zeitgemässes Bearbeiten von Aufnahme und Integration, als auch von der operativen Basis gesteuerte Innovationen ermöglichen.

Die Schweiz ist traditionell ein Einwanderungsland (vgl. Efiornayi-Mäder in diesem Band), in welchem beinahe 30 Prozent der jungen Erwachsenen einen oder zwei ausländische Elternteile haben. Aufgrund der bisher bereits erfolgten Zuwanderung ausländischer Personengruppen sind umfangreiche Erfahrungen im Umgang mit Integration und Inklusion neuer Migrantinnen und Migranten im erwerbsfähigen Alter vorhanden. Nebst den lokal oder regional angebotenen Massnahmen zur Unterstützung der Arbeitsmarktintegration gibt es in der Schweiz verschiedene Wege, um zu einem anerkannten Berufsabschluss zu gelangen.

1 Dieser Beitrag beruht auf zwei Artikeln der Autorinnen, die im Jahr 2016 in zwei deutschsprachigen Fachzeitschriften publiziert wurden (siehe Literaturverzeichnis).

In diesem Beitrag geht es vordergründig um Massnahmen und Mechanismen der Integration von Flüchtlingen in den ersten Arbeitsmarkt. Thematisiert werden nicht nur pragmatische Fragen hinsichtlich der rechtlichen Grundlagen, Aufenthaltsgenehmigungen und institutionalisierten Zugangsvoraussetzungen zu beruflichen Bildungsangeboten, sondern auch Implikationen bezüglich der praktischen Gestaltung beruflicher Bildung für diese Zielgruppe in einer zunehmend transkulturell geprägten Gesellschaft.

Darüber hinaus schildert der Beitrag die organisationalen und teambezogenen Herausforderungen der Flüchtlingsintegration in der Schweiz aus der Perspektive der Akteure und Akteurinnen in Organisationen, die diese Aufgabe täglich wahrnehmen. Auf der Basis von Interviews mit Mitarbeitenden der Zürcher Fachorganisation AOZ sowie der Fachstelle Integration in Graubünden wird die Herausbildung und Funktionsweise unterschiedlicher Organisationsstrukturen erörtert und hinsichtlich ihrer Adaption an strukturelle Bedingungen der Region sowie spezifische Anforderungen der ankommenden Flüchtlinge analysiert. Dabei werden vor allem Massnahmen zur beruflichen und sozialen Integration kritisch betrachtet. Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Herausforderungen der Einwanderung für die Berufsbildung mit Hinblick auf Ideen und Ansätze aus der Schweiz, die auch für andere europäische Länder, welche vor ähnlichen Herausforderungen stehen, Lösungsansätze bieten könnten.

2 Die Schweiz – ein Einwanderungsland

Der Begriff «Migrantin beziehungsweise Migrant» bezieht sich generell sowohl auf Personen, die ihren Lebensmittelpunkt über internationale Grenzen verlagert haben, als auch auf Personen, die sich als Familienmitglied damit identifizieren, weil es in ihrem Leben und ihrer Kultur noch eine Rolle spielt (Heckmann, 2014). Synonym werden auch die Begriffe «Immigrantinnen beziehungsweise Immigranten», «Einwanderin beziehungsweise Einwanderer», «Zuwanderin beziehungsweise Zuwanderer» oder «Personen mit Migrationshintergrund» verwendet. Unterschiedliche Arten von Migration haben unterschiedliche Konsequenzen und es lässt sich z. B. unterscheiden zwischen Arbeitsmigration, Bildungs- und Heiratsmigration oder Migration aus humanitären Gründen. Im Zusammenhang mit den aktuellen Flüchtlingsströmen aus Krisen- oder Kriegsregionen, z. B. Syrien, handelt es sich um erzwungene Migration beziehungsweise Flucht vor gegebener oder drohender Verfolgung.

Erzwungene Migration kann mit dem Wunsch nach Rückkehr in das Heimatland verbunden sein.

In der Schweiz wurden im Jahr 2016 27'207 Asylgesuche gestellt. Das sind im Vergleich zum Spitzenjahr 2015 (39'523 Gesuche) fast ein Drittel weniger (SEM, 2017). Setzt man die Gesuchzahlen in Relation zur aktuellen Wohnbevölkerung (Schweiz: 8.3 Mio., vgl. BFS, 2016), entsprechen diese einem Anteil von ca. 0.5 Prozent. Die Asylsuchenden kommen hauptsächlich aus aussereuropäischen Staaten, insbesondere aus Eritrea, Afghanistan, Syrien, Somalia, Sri Lanka und Irak (SEM, 2017). Die Schutzquote – das Verhältnis zwischen der Anzahl Anerkennungen als Flüchtling oder vorläufig aufgenommene Person und allen gestellten Asylanträgen – von 48.7 Prozent im Jahr 2016 ist hoch (SEM, 2017).

Die Aufnahme der Personen im neuen Land und ihre Integration in den Arbeitsmarkt erfordern zahlreiche Massnahmen. Für Bildungsinstitutionen und Arbeitgebende stellen sich Fragen bezüglich des Umgangs mit Heterogenität, der Zugangshürden zu Berufsbildung, Sonderförderung, Alphabetisierung oder der Anerkennungsverfahren von Vorkenntnissen, einschliesslich informeller Bildung (vgl. Schneider et al., 2014 und Tsandev, Salzmann in diesem Band).

Die Erwerbsbeteiligung von Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen in der Schweiz wird von der OECD als gering und unbefriedigend beurteilt (vgl. Liebig et al., 2012). Die durchschnittliche Erwerbstätigenquote steigt in den ersten drei Jahren nach Behandlung des Asylgesuchs bei beiden Gruppen relativ rasch auf 20 Prozent, doch sind nach zehn Jahren nur 25 Prozent der vorläufig Aufgenommenen erwerbstätig während bei den anerkannten Flüchtlingen ein kontinuierlicher Anstieg bis auf 48 Prozent zu verzeichnen ist² (KEK-CDC Consultants & B.S.S, 2014, S. 21). Diese Quoten sind tief im Vergleich zu denen anderer, in der Schweiz ansässiger Ausländerinnen und Ausländer (79 Prozent) und denen der Schweizerinnen und Schweizer (88 Prozent) im Alter zwischen 25 und 54 Jahren.

Die Gründe, die eine Integration in den Arbeitsmarkt befördern oder verhindern können, umfassen zum einen Kenntnisse der Landessprache sowie die Bereitschaft, eine status-niedrigere Arbeit aufzunehmen, und zum anderen psycho-physische Beeinträchtigungen oder

2 Diese Befunde betreffen die Einreisekohorte 1997–2000 und beziehen sich auf Daten von total 407 Flüchtlingen, 953 vorläufig Aufgenommenen und 1281 Härtefällen. Ab fünf Jahren Aufenthalt können vorläufig Aufgenommene ein sogenanntes Härtefallgesuch einreichen, um ihre vorläufige Aufnahme in eine reguläre Aufenthaltsbewilligung umzuwandeln (Art. 84 Abs. 5 AuG).

Traumata (KEK-CDC Consultants & B.S.S., 2014). Für die Flüchtlinge ist weiterhin wesentlich, ob sie die Möglichkeit haben, ihre Familien nachzuholen. Bei vorläufig Aufgenommenen wird die Ausbildungsmotivation auch erschwert durch die Unsicherheit über den Verbleib (vgl. Felder in diesem Band) sowie die geringere Anstellungsbereitschaft bei Arbeitgebenden. Die Motivation, eine Arbeit anzutreten, ist bei Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen häufig hoch und meist verfügen sie über berufliche Erfahrungen und Kompetenzen aus ihren Heimatländern. Diese entsprechen jedoch oft nicht den am Schweizer Bildungs- und Arbeitsmarkt erwarteten Kompetenzen, so dass ein direkter Einstieg in eine Berufsausbildung oder in den Schweizer Arbeitsmarkt nicht möglich ist.

Erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ist immer der Erwerb von Sprachkompetenz. Als Voraussetzung für eine berufliche Bildung wird meist das Niveau B1 bis B2 des europäischen Referenzrahmens für Sprachen betrachtet. Häufig werden zunächst ein praktisches Kennenlernen der Schweizer Arbeitskultur und grundlegende berufliche Kompetenzen gefordert, die z. B. im Rahmen von Praktika, erworben werden sollten. Ein Assessment der bestehenden Kompetenzen und die Erarbeitung eines Fähigkeitsprofils sowie der Bewerbungsunterlagen sind Voraussetzung für die Suche nach Praktika, Ausbildungsplätzen oder einer Arbeitsstelle. Sollten bereits Kompetenzprofile bestehen, die zu Erwerbstätigkeit führen könnten, ist häufig noch der Besuch von Weiterbildungskursen erforderlich, um den aktuellen Wissenstand in einer Branche zu erwerben. All diese Massnahmen erfordern Zeit. Zwei exemplarische Ansätze der beruflichen Integrationsförderung, die in diesem Beitrag vorgestellt werden, geben Aufschluss über konkrete Massnahmen in der Praxis (Barabasch et al., 2016b).

Seit 2014 wird die Integrationsförderung in der Schweiz mittels kantonaler Integrationsprogramme (KIP) umgesetzt (Phase I: 2014–2017). Sie werden ergänzt durch Programme und Projekte von nationaler Bedeutung des Bundes, die zum Ziel haben, Instrumente zur Qualitätssicherung oder Wirkungskontrolle zu entwickeln, mit innovativen Projekten neue Lösungsansätze zu erproben und zudem Lücken im bestehenden Angebot zu schliessen. Das Bundesamt für Migration³ (BFM, 2014) unterstützte 2013 insgesamt 103 Projekte und 2014 investierten Bund und Kantone insgesamt rund 112,5 Millionen Franken in acht Förderbereiche, von denen einer die Integration in den Arbeitsmarkt betrifft. Auch für die KIP-Phase II von 2018–2021 sind

3 Das BFM heisst inzwischen «Staatssekretariat für Migration SEM».

bereits Pilotprojekte und Programme von nationaler Bedeutung definiert (vgl. Website BFM beziehungsweise SEM).

3 Herausforderungen der Arbeitsmarktintegration für die Berufsbildung

Mit der Zuwanderung vieler junger Menschen mit Bleibeperspektive im ausbildungsfähigen Alter sind verschiedene Herausforderungen für die Berufsbildung und ihre Institutionen verbunden. Diese sollen im Folgenden kurz umrissen werden.

1) Gefahr durch Diskriminierung

Die Gefahr der Diskriminierung ist bei der sozialen und beruflichen Integration von Personen mit Migrationshintergrund nicht zu unterschätzen, insbesondere bei Arbeitgebenden, die wenig oder keine Erfahrung mit solchen Mitarbeitenden haben und deren Markt- und Kundenbeziehungen regional ausgerichtet sind (vgl. Scherr et al., 2015). Der in Deutschland geführte Diskurs um «mangelnde Ausbildungsfähigkeit», welcher häufig auch mit Migrationshintergrund in Zusammenhang gebracht wird, befördert unter anderem kulturalisierende Sichtweisen und trägt damit zu einer sozialen Selektion bei Entscheidungen über die Aufnahme in Ausbildung und damit zu Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei (vgl. Hormel, 2016). Obgleich ein grosser Teil der Flüchtlinge nachqualifiziert werden muss, um den Anforderungen des Arbeitsmarktes zu entsprechen, haben auch diejenigen, die adäquat qualifiziert sind, häufig Schwierigkeiten Erwerbsarbeit zu finden. Es ist auch eine Hierarchie in Bezug auf Einstellungspräferenzen zu beobachten, die dazu führen, dass Unternehmen und Organisationen zunächst aktiv Arbeitskräfte über die Personenfreizügigkeit mit der EU/EFTA rekrutieren. Damit werden die Möglichkeiten für Flüchtlinge, eine Anstellung zu finden, ebenfalls reduziert.

2) Aufwändige Anerkennungsverfahren

Viele der derzeit in Europa ankommenden Flüchtlinge haben keine Unterlagen dabei, mit denen sie ihre Qualifikationen nachweisen könnten. In diesen Fällen wird die Prüfung der Kompetenzen oft sehr aufwändig.

Zunächst liegt die Beschaffungsverantwortung für Dokumente, die bisher erworbene Qualifikationen ausweisen, bei den Flüchtlingen. Liegen diese vor, müssen sie übersetzt und geprüft werden. Dazu werden zurzeit verschiedene Anerkennungsverfahren getestet (vgl. KEK-CDC

Consultants, 2011). Ist eine Anerkennung auf Grundlage entsprechender Dokumente nicht möglich, müssen vorhandene Kompetenzen mittels ergänzender Methoden erfasst und eingeschätzt werden (z. B. durch Gespräche, Fragebogen, Tests, Beobachtungen in Arbeitseinsätzen).

3) Neue Ausbildungsgestaltung erforderlich

Die Heterogenität der Flüchtlinge und ihrer Erfahrungen erfordert nicht nur neue Sichtweisen und Handlungsmuster, die zum einen eine Bereicherung für die Arbeitswelt in der Schweiz sein können, sondern auch eine Offenheit aller Arbeitskräfte für das gemeinsame Lernen. Für die Aus- und Weiterbildung, insbesondere auch am Arbeitsplatz, bedeutet dies ein breiteres Verständnis von Arbeits- und Erfahrungswissen sowie Methoden wie dieses für den Arbeitsprozess sichtbar und nutzbar gemacht werden kann. Besonders wichtig ist das Sammeln von unmittelbaren und praktischen Erfahrungen in ganz konkreten Arbeitskontexten. Erfahrungsbasiertes Lernen wird als sinnstiftend erfahren, weil der Nutzen der erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten unmittelbar erlebbar wird. Das Lernen am Arbeitsplatz muss in der Einführungsphase in der Regel unterstützt werden, z. B. mit Mentorenprogrammen, was jedoch zusätzliche Personalkapazität erfordert. Bereits erprobte Verfahren, die in die Arbeitsprozessorganisation integriert werden könnten, sind das Begleiten und Beobachten einer anderen Fachkraft bei der Arbeit (Job-Shadowing) und der Wechsel in unterschiedliche Arbeitsbereiche (Job-Rotation). Wie hilfreich solche Methoden für die erfolgreiche Eingliederung von Flüchtlingen in die Arbeitswelt sind, müsste geprüft werden. Weiterhin bietet die Erprobung neuer Lehr- und Lernmethoden, um das erfahrungsorientierte Lernen zu unterstützen (z. B. durch den Einsatz von Video-Technologie), generell Chancen für Innovationen in der Ausbildungsgestaltung, nicht nur in Bezug auf die Integration von Flüchtlingen.

4) Zugang zu dualer Ausbildung

Derzeit gibt es viele unbesetzte Lehrstellen (v. a. in den Branchen Architektur/Baugewerbe und Dienstleistungen gemäss Lehrstellenbarometer vom August 2017). Dem kann entgegengewirkt werden mit einer inklusiven Berufsbildungspolitik, deren Ziel es ist, den Umweg über berufliche Bildungsangebote in Sonderinstitutionen zu vermeiden und Flüchtlinge möglichst direkt ins Regelsystem der dualen Berufsbildung zu integrieren. Die Einbindung in das wertschöpfende Arbeitsleben trägt auch positiv

zur Integration in die Gesellschaft bei. Um dies zu erreichen, muss die Einsicht und das Vertrauen der Arbeitgebenden gewonnen werden, damit sie genügend Ausbildungsplätze für Flüchtlinge zur Verfügung stellen. Da ein direkter Einstieg in die Berufsausbildung häufig aufgrund von mangelhaften Vorkenntnissen scheitert, sind Programme und Modelle erforderlich, die einen verlangsamten und begleiteten Eintritt in die Berufsbildung ermöglichen.

5) Motivationshindernisse

Neben strukturellen Hindernissen gibt es verschiedene weiche Faktoren, die einer Qualifizierung im Erwachsenenalter im Wege stehen können, beispielsweise geringe Selbstlernkompetenz, geringes Durchhaltevermögen, Mehrfachbelastung durch Familie und allfällige Erwerbstätigkeit, fehlende soziale und betriebliche Unterstützung oder Angst vor Misserfolg. Viele Flüchtlinge benötigen mehr als die klassische strukturelle Unterstützung, um die geltenden Bestimmungen zu verstehen, sich selbst zu vertrauen und eine gesunde Work-Life-Balance herzustellen.

Berufsbildung erfüllt neben der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt auch in grossem Umfang eine soziale Funktion, die von den Berufsbildungseinrichtungen in ihrer derzeitigen Ausgestaltung nicht übernommen werden kann. Sie unterstützt nicht nur die Sozialisation am Arbeitsplatz, sondern auch die Integration in die Gesellschaft. Auszubildende können hier wichtige grundlegende Verhaltensweisen erlernen und Kontakte zu Kollegen knüpfen. Arbeitgebende sind jedoch häufig mit der Bereitstellung zusätzlicher Integrationsleistungen überfordert, insbesondere wenn es um das Erklären grundsätzlich erwarteter sozialer Verhaltensweisen geht, wie z. B. pünktliches Erscheinen in gepflegter Kleidung, sprachliche Höflichkeitsgesten, Service beziehungsweise Kundenorientierung am Arbeitsplatz, in entscheidenden Momenten nachzufragen wenn nötig, Initiative zu übernehmen usw. Um die Integration in Ausbildung und Arbeitsmarkt erfolgreich gestalten zu können, braucht es die Unterstützung von Case Managerinnen und Case Managern, Beratenden, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen sowie Integrationsbeauftragten, die die Bedürfnisse der Flüchtlinge verstehen und gleichzeitig lenkend in Integrationsbemühungen eingreifen.

4 Herausforderungen für öffentliche Institutionen für Integration

Zunehmende Einwanderungsbestrebungen stellen an kommunale Verwaltungen besondere Anforderungen. Ihre Aufgaben im Rahmen der Integration von Flüchtlingen in Arbeitsprozesse umfassen im Wesentlichen die Erfassung der Sprachkenntnisse und die Vermittlung in Sprachkurse, die Beratung und Unterstützung im Hinblick auf die Anerkennung ausländischer Abschlüsse sowie die Vermittlung in Ausbildung und Arbeitsmarkt einschliesslich berufsvorbereitender Massnahmen (vgl. Heckmann, 2015). Diese Entwicklungsstufen werden idealerweise von einem Coaching und Beratungsangebot umrahmt, das sowohl die Flüchtlinge als auch die Ausbildenden unterstützt.

Netzwerke zwischen kommunalen Organisationen entstehen im Rahmen der Flüchtlingsintegration dann, wenn die Arbeitsteilung zu einer grundlegenden Funktionsteilung geführt hat. Dabei wird zwischen den Domänen der sozialen Sicherung (z. B. Sozialhilfe), der Arbeitsintegration und der Bildung (z. B. Berufsberatung, Sprachkurse) unterschieden. Das erfordert mehr Koordinationsaufwand, gleichzeitig können sich die Organisationen auf ihre Kernkompetenzen konzentrieren und bei geringeren Personalressourcen die Teamarbeit auf der Basis von vertrauensvollen Kooperationsbeziehungen zur Kernstruktur innerhalb einer Prozessorientierung wählen (vgl. Mayntz, 1992).

In der Schweiz wird diese interinstitutionelle Zusammenarbeit (IIZ)⁴ seit 2010 auf nationaler Ebene organisiert und im März 2017 wurde beschlossen, das nationale IIZ-Steuerungsgremium, das IIZ-Entwicklungs- und Koordinationsgremium sowie die IIZ-Fachstelle weiterzuführen. Die IIZ-Aktivitäten werden erfasst und auf der nationalen Website aufgeführt, denn im operativen Bereich sind die Strukturen zur Förderung, Optimierung und Durchführung von IIZ unterschiedlich und vor allem auf kantonaler und kommunaler Ebene angesiedelt. Das gilt auch für die Umsetzung von Projekten. Im strategischen und im normativen Bereich liegen die Kompetenzen weitgehend beim Bund, insbesondere in den Bereichen Sozialversicherung und Berufsbildung. Für die Sozialhilfe ist die Regelungskompetenz bei den Kantonen, die sehr unterschiedliche Organisationsformen haben. Daher können IIZ-Modelle oft nur innerhalb eines Kantons entwickelt werden und lassen sich nicht immer auf andere Kantone übertragen.

4 <http://www.iiz.ch/dynasite.cfm?dssid=5621>.

Die erfolgreiche Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt erfordert also Institutionen, welche die Organisation von Massnahmen sowie die Beratung und Betreuung der Teilnehmenden in den Kantonen bewältigen (vgl. Barabasch et al., 2016a). Die schweizerische Integrationspolitik ist im Ausländergesetz (Inkraftsetzung Januar 2008) und der ersten Integrationsverordnung verankert und orientiert sich an der Prämisse «fördern und fordern». Das Fordern enthält die Aufforderung an die Ausländerinnen und Ausländer zur Selbstverantwortung, während das Fördern finanzielle Beiträge des Bundes an die Kantone umfasst, welche die sozialen und beruflichen Integrationsmassnahmen auf kantonaler Ebene koordinieren und umsetzen (vgl. Jörg et al., 2016). Anfang 2014 haben Bund und Kantone vierjährige kantonale Integrationsprogramme lanciert (vgl. SEM, 2015). Dabei zählt die nachhaltige berufliche Integration von vorläufig aufgenommenen Personen und Flüchtlingen zu den wichtigsten strategischen Zielen (vgl. Scharnhorst in diesem Band). Viele Kantone wollen die Umsetzung der Integrationsprogramme nutzen, um die Begleitung dieser Personengruppen zu verbessern und das Qualifizierungsangebot zu stärken. Dies wird als relevant erachtet, da vorläufig Aufgenommene und Flüchtlinge eine vergleichsweise hohe Sozialhilfeabhängigkeit und eine geringe Arbeitsmarktbeteiligung aufweisen (vgl. Jörg et al., 2016). Je nach Kanton werden die konkreten Massnahmen und Programme zur sozialen und beruflichen Integration von vorläufig aufgenommenen Personen und Flüchtlingen an nationale, regionale oder lokale NGOs oder an öffentlich-rechtliche Anstalten auf Kantons- oder Gemeindeebene delegiert. In einzelnen Fällen ist dafür auch eine spezifische Fachstelle der Kantons- oder Gemeindeverwaltung zuständig. Aktuell sind es gemäss eines vom SEM in Auftrag gegebenen Berichts (vgl. Jörg et al., 2016) schweizweit etwa 50 kleinere oder grössere Fachorganisationen mit einer breiten Angebotspalette, die von Coaching und Beratung, Abklärung/Assessment über Arbeitsintegrationsmassnahmen bis zu Qualifizierungsmassnahmen reicht.

5 Rechtliche Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung in der Schweiz

Integration ist eine Querschnittsaufgabe von Bund, Kantonen und Gemeinden. Sie sind in ihren Zuständigkeitsbereichen dafür verantwortlich, günstige Rahmenbedingungen zu schaffen, um längerfristig und rechtmässig in der Schweiz anwesenden Ausländerinnen und Ausländern die Teilhabe am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen

Leben der Gesellschaft zu ermöglichen. Die Rechtsgrundlagen umfassen die folgenden Gesetze:

- › ANAG (Bundesgesetz über Aufenthalt und Niederlassung der Ausländer/innen vom 26. März 1931, SR 142.20)
- › AuG (Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer vom 16. Dezember 2005, SR 142.20)
- › BVO (Verordnung vom 6. Oktober 1986 über die Begrenzung der Zahl der Ausländer/innen, SR 823.21)
- › FZA (Personenfreizügigkeitsabkommen, in Kraft seit dem 1. Juni 2002, zwischen EG und ihren Mitgliedstaaten einerseits und der Schweiz andererseits, SR 0.142.112.681)

Seit dem 1. Januar 2008 gibt es das neue beziehungsweise revidierte Asyl- und Ausländergesetz (AuG), in welchem Grundsätze und Ziele der Integration, Beitrag und Pflichten von Ausländerinnen und Ausländern sowie die Zuständigkeiten und die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen festgelegt sind. Seitdem gilt der Grundsatz der Integration nicht nur für anerkannte Flüchtlinge (FL-B), sondern auch für vorläufig aufgenommene Personen (VA) beziehungsweise vorläufig aufgenommene Flüchtlinge (FL-F), um der immer wieder auftretenden Diskrepanz zwischen der zeitlich beschränkten (aber laufend erneuerten) vorläufigen Aufnahme und der Realität einer langjährigen Anwesenheit in der Schweiz mit prekärem Aufenthaltsstatus entgegen zu treten. Die Umsetzung des im Ausländergesetzes AuG verankerten Integrationsauftrags erfolgt durch die Kantone.

In der Schweiz gibt es verschiedene Arten von Aufenthaltsbewilligungen, die die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit auch für Personen aus nicht EU oder EFTA Staaten ermöglichen (SDBB 2015).

1. Den Ausweis B können anerkannte Flüchtlinge (d. h. positiver Asylentscheid), zunächst für ein Jahr erhalten und damit auch arbeiten. Der B-Ausweis wird jeweils erneuert und nach zehn Jahren Aufenthalt (bei erfolgreicher Integration auf Antrag bereits nach fünf Jahren) kann eine unbefristete Niederlassungsbewilligung (Ausweis C) erteilt werden.
2. Der Ausweis F ist für vorläufig aufgenommene Personen und gilt zunächst für ein Jahr. Nach Prüfung kann er jeweils um ein weiteres Jahr verlängert werden. Nach fünf Jahren Aufenthalt können vorläufig Aufgenommene eine Aufenthaltsbewilligung (Ausweis B) beantragen (sogenannte Härtefallregelung). Die vorläufig Aufgenommenen können trotz negativem Asylentscheid im

Land verbleiben, da der Vollzug der Wegweisung als unzulässig (Verstoss gegen Völkerrecht), unzumutbar (konkrete Gefährdung der Person) oder sich als unmöglich (vollzugstechnische Gründe) erwiesen hat.

3. Den Ausweis N erhalten Personen, welche in der Schweiz ein Asylgesuch gestellt haben und im Asylverfahren stehen. Während der ersten drei Monate dürfen Asylsuchende keiner Erwerbstätigkeit nachgehen. Ergeht in dieser Frist ein negativer Entscheid, so kann der Kanton die Erwerbstätigkeit für weitere drei Monate verbieten. Anschliessend gilt das Prinzip des «Inländervorrangs», was bedeutet, dass Asylsuchende nur dann eine Arbeitsbewilligung erhalten, wenn für die Arbeitsstelle keine Person mit Schweizer Pass, mit Herkunft aus dem EU/EFTA-Raum oder mit C- oder B-Ausweis gefunden werden kann. Der Abschluss eines Lehrvertrags ist nur in seltenen Fällen möglich.
4. Ein Ausweis S berechtigt zum vorläufigen Aufenthalt in der Schweiz, jedoch weder zum Grenzübertritt noch zur Rückkehr in die Schweiz. Aus der Gültigkeitsdauer kann kein Anwesenheitsrecht abgeleitet werden. Jeder Stellenantritt und -wechsel bedarf der vorgängigen Bewilligung. Bei Stellenbewerbungen ist der Ausweis dem Arbeitgeber beziehungsweise der Arbeitgeberin vorzulegen.
5. Jugendliche «Sans-Papiers» erhalten ein befristetes Aufenthaltsrecht (Art. 30a VZAE) für die Dauer der Berufslehre beim SEM, sofern sie während mindestens fünf Jahren in der Schweiz die Schule besucht haben, den Antrag innerhalb eines Jahres nach Schulabschluss einreichen und eine Lehrstelle zugesichert bekommen haben (der Arbeitgeber macht sich damit nicht strafbar). Damit müssen sie aber auch ihre Identität offenlegen und im Falle einer Ablehnung des Antrags können sie und ihre Familien weggewiesen werden. All diese Bedingungen führen dazu, dass bisher nur sehr wenige Anträge gestellt wurden.

Während ihres Aufenthalts in der Schweiz werden vorläufig Aufgenommene und Flüchtlinge vom Staat unterstützt, wenn sie für ihren Lebensunterhalt nicht selber aufkommen können. Sobald sie durch ihre Arbeit ein Einkommen haben, waren sie bisher verpflichtet, sich an den verursachten Kosten zu beteiligen. Diese sogenannte Sonderabgabe betrug 10 Prozent des Bruttolohns. Die entsprechende Verordnung ist nun abgeschafft (Medienmitteilung des Bundesrats vom 15.11.2017). Damit reduziert sich zum einen der administrative Aufwand für die

Abbildung 1: Übersicht über fünf Wege für Erwachsene

Weg A	Weg B	Weg C	Weg D	Weg E
Qualifikationsverfahren ohne berufliche Grundbildung	Validierung	Reguläre berufliche Grundausbildung	Individuell vereinbarte Verkürzung	Spezielle Lehren für Erwachsene
Art. 32 BBV	Art. 31 BBV		Art. 18 BBG	Art. 18 BBG
Reguläre Lehrabschlussprüfung	Validierungsverfahren	Reguläre Lehrabschlussprüfung	Reguläre Lehrabschlussprüfung	Reguläre Lehrabschlussprüfung
↓	↓	↓	↓	↓
Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis oder eidgenössisches Berufsattest				

Eigene Darstellung in Anlehnung an Wettstein & Neuhaus, 2011 (in: KEK-CDC Consultants, 2011).

Arbeitgeber und eine wichtige Hürde bei der Anstellung von vorläufig aufgenommenen Personen wurde beseitigt, so dass es für diese attraktiver wird, eine Arbeit aufzunehmen.

6 Anstellung im ersten Arbeitsmarkt

Auf der Grundlage des 2004 in Kraft getretenen Bundesgesetzes über die Berufsbildung (BBG) in Verbindung mit der Berufsbildungsverordnung (BBV) wurden fünf Wege festgelegt, die Erwachsenen einen eidgenössisch anerkannten Berufsabschluss ermöglichen (Abbildung 1). Zur Gruppe der Erwachsenen zählen auch Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene, die nicht mehr die Sekundarstufe I der Volksschule besuchen können, jedoch Zugang zu den kantonalen Übergangsangeboten in die Berufsbildung (Vorlehren, Integrationsklassen usw.) erhalten. Bis zum Alter von 24 Jahren können sie eine reguläre Lehre beginnen.

Weg A, basierend auf BBV Art. 32, besteht seit Inkrafttreten des ersten Bundesgesetzes über die Berufsbildung 1933. Er bezieht sich auf die Möglichkeit der direkten Zulassung zur Abschlussprüfung. Individuelle Verkürzungen von Bildungsgängen und eine direkte Zulassung zum Qualifikationsverfahren sind sowohl in der beruflichen Grundbildung wie auch an höheren Fachschulen möglich.

Weg B, basierend auf BBV Art. 31, ist bekannt unter der Bezeichnung «Validierung». Umfangreiche Pilotversuche der letzten Jahre führten zu ersten anerkannten Validierungsverfahren in ausgewählten Berufen.

Beide Wege kommen nur für Personen in Frage, die über einschlägige Qualifikationen verfügen, also nicht mehr «ungelernt» sind. Während die Kenntnisse und Fähigkeiten bei Weg A in allen Punkten denjenigen entsprechen müssen, die in einer Berufslehre erworben werden, gibt es für Weg B Sonderregelungen und Kurse, um allfällige Lücken zu schliessen.

Weg C ist der Besuch einer Berufslehre von Jugendlichen, aber auch Erwachsenen. BBG Art. 18 ermöglicht eine Verkürzung der beruflichen Grundbildung (Berufslehre). Bei entsprechenden Vorkenntnissen kann die kantonale Behörde in Absprache mit dem Lehrbetrieb für eine Person eine individuelle Verkürzung anordnen (Weg D). Zudem gibt es für bestimmte Berufe spezielle Berufslehren für Erwachsene (Weg E), die in der Regel mind. ein Jahr kürzer sind als die reguläre Berufslehre.

Die hier dargestellten Möglichkeiten des Erwerbs eines Berufsabschlusses zeigen, dass sich das System flexibel auf verschiedene Situationen und Bedürfnisse eingerichtet hat. Mit etwa 400.000 Erwachsenen (insgesamt in der Schweiz) zwischen 25 und 54 Jahren ohne nachobligatorischen Abschluss ist das Potenzial für Qualifizierung erheblich (vgl. SBFI, 2014; Tsandev, Beeli, Aeschlimann, Kriesi & Voit, 2017). Daran gemessen ist die Zahl der Abschlüsse jedoch relativ bescheiden und im Zeitverlauf nur geringfügig steigend: So haben im Jahr 2014 lediglich 7643 Personen ab 25 Jahren einen Abschluss auf Sekundarstufe II erlangt, wovon zwei Drittel eine reguläre oder eine verkürzte berufliche Grundbildung absolviert haben; die für Erwachsene geschaffenen Wege – direkte Zulassung zum Qualifikationsverfahren und Validierungsverfahren – werden deutlich weniger häufig und je nach Kanton und Beruf zu sehr unterschiedlichen Anteilen beschränkt (vgl. Wettstein, 2015).

7 Strukturen und Prozesse ausgewählter kommunaler Organisationen der Flüchtlingsintegration

Die strukturelle Gestaltung von Organisationen, die mit der Aufnahme und Integration von Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen beauftragt sind, richtet sich vor allem nach den Kriterien der Effizienz, der regionalen Verortung sowie des Umfangs der Aufgaben und damit der Grösse der Organisation. Bei der Gestaltung von Teamstrukturen hingegen sind formale und informale Beziehungen zwischen den Teammitgliedern ausschlaggebend für die Funktionalität der Organisation. Typische Merkmale einer Teamorientierung beinhalten, dass die Leitenden in erster Linie zwischen den Teammitgliedern vermitteln oder

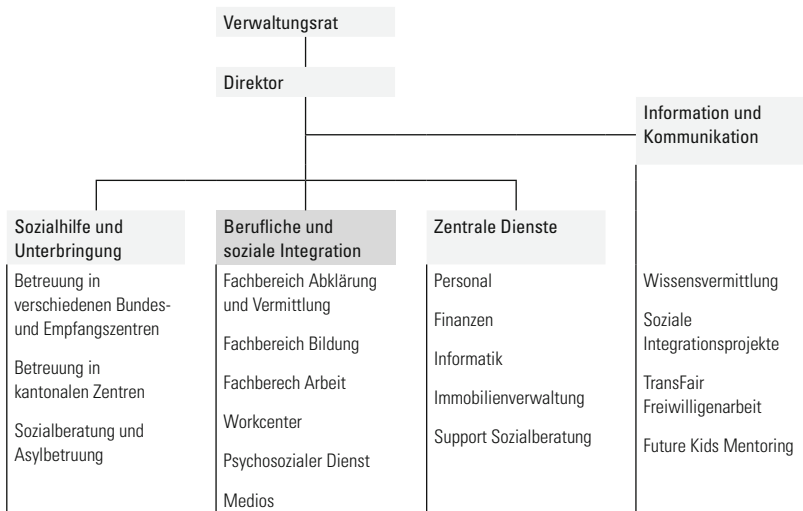
moderieren und so Entscheidungen in der Gruppe herbeiführen. Sie setzen Ziele und Unterziele fest und evaluieren die Qualität der Arbeit. Dieser interaktive und partizipative Führungsstil erfordert hohe Selbstständigkeit und Interaktion von den Angestellten.

Für die Analyse der Koordinationsstrukturen zweier exemplarischer Organisationen der Flüchtlingsbetreuung wurden 2016 semi-strukturierte Gruppeninterviews mit zwei bis drei Vertreterinnen und Vertretern aus zwei Schweizer Organisationen, die sich der beruflichen und sozialen Integration von Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen widmen, durchgeführt (Barabasch et al., 2016a). Ausgewählt wurden die Zürcher Fachorganisation (AOZ) als Vertreterin grosser zentral geführter, funktional hochausdifferenzierter Organisationen in einer Schweizer Grossstadt und die Fachstelle Integration (FI) des Kantons Graubünden als eine neuartige Organisationsform, welche klein, funktional auf die Arbeitsvermittlung begrenzt und im ländlichen Raum angesiedelt ist. Ziel der Befragung war eine Informationssammlung zur Herausbildung und Funktionsweise dieser Organisationen und ihrer internen Teamstrukturen. Im Fokus der Interviews stand die organisationale Adaption an (a) strukturelle Bedingungen der Region und (b) spezifische Anforderungen der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen sowie ihrer beruflichen und sozialen Integration. Die wichtigsten Interviewleitfragen lauteten:

- › Was ist aus Ihrer Sicht die Stärke ihrer Organisation im Zusammenhang mit der beruflichen und sozialen Integration?
- › Welche organisationalen und teambezogenen Aspekte erachten Sie für die berufliche und soziale Integration als besonders wichtig und unabdingbar? Sind Sie der Meinung, dass diese auch allgemein, d. h. von anderen Organisationen/Teams, beachtet werden müssten?
- › Wo sehen Sie in Zukunft die grössten Herausforderungen für Ihre Organisation im Hinblick auf die berufliche und soziale Integration? Wie kann die Organisation darauf reagieren?

Die ca. zweistündigen semi-standardisierten Interviews wurden aufgezeichnet und anschliessend themengeleitet mittels eines induktiv entwickelten Kategoriensystems analysiert. Der Frageleitfaden umfasste einerseits Fragen zu Aufbau und Struktur der Organisation sowie zur Einschätzung der Stärken und Schwächen hinsichtlich der beruflichen und sozialen Integration von Flüchtlingen. Andererseits sollten die Interviewpartnerinnen und -partner anhand eines fiktiven Beispiels eines Flüchtlings Fragen zur internen Koordination, Abläufen und

Abbildung 2: Organisationsstruktur der Zürcher Fachorganisation AOZ



Eigene Darstellung in Anlehnung an Organigramm AOZ (vgl. AOZ, 2016a).

konkreten Massnahmen beantworten. Die Ergebnisse wurden von den Interviewten in Bezug auf Korrektheit der Angaben zu organisatorischen Strukturen und Abläufen gegengelesen. Im Folgenden werden die beiden Organisationen vorgestellt.

7.1 Die Fachorganisation AOZ, Abteilung «Berufliche und soziale Integration»

Die AOZ ist eine nicht gewinnorientierte, selbstständige öffentlich-rechtliche Anstalt der Stadt Zürich. Sie erbringt seit knapp 30 Jahren Dienstleistungen im Sozialhilfe- und im Integrationsbereich, primär für Asylsuchende, Flüchtlinge und andere Migrantinnen und Migranten. Derzeit werden in der Abteilung «Berufliche und soziale Integration» ca. 2500 Personen gefördert. Die Organisation arbeitet im Auftrag des Bundes sowie kantonaler und kommunaler Behörden hauptsächlich im Kanton Zürich, ist jedoch auch in den Kantonen Thurgau, Aargau, Solothurn, St. Gallen und Schwyz tätig. Die AOZ verfügt über sehr feingliedrige Strukturen mit einer differenzierten Arbeitsteilung und Fachpersonen aus unterschiedlichen Bereichen: Es arbeiten aktuell ca. 900 Mitarbeitende in den Abteilungen «Sozialhilfe und Unterbringung», «Berufliche und soziale Integration», «Zentrale Dienste» sowie «Information und

Kommunikation» mit je verschiedenen Fachbereichen. Die Abteilung «Berufliche und soziale Integration» beschäftigt knapp 250 Mitarbeitende und die integrierten Fachbereiche orientieren sich je an einem fachlichen Thema. Es sind dies die Fachbereiche «Arbeit» (branchenspezifische Integrationsprogramme), «Bildung» (verschiedene Deutschkurse, Pflege- und Reinigungskurs), «Abklärung und Vermittlung» (Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt mit Job- und Bewerbungscoaches), «Workcenter» (Qualifizierungsprogramme) sowie «Psychosozialer Dienst» (Familiencoaching, sozialtherapeutische Begleitung) (siehe Abb. 2). Für die Stadt Zürich und für rund 20 weitere Gemeinden übernimmt die AOZ die Sozialhilfe der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen (vgl. Homepage der AOZ: <https://www.stadt-zuerich.ch/aoz/de>).

Für die einzelnen Fachbereiche der Abteilung «Berufliche und soziale Integration» (siehe Abb. 3) gibt es je eine Leitung, die für die Budgetierung, Personalführung und Weiterentwicklung der Angebote zuständig ist. Die in diesen Angeboten operativ tätigen Mitarbeitenden haben keine Budgetverantwortung beziehungsweise -hoheit, stehen jedoch mit den Auftraggebenden in Kontakt. Die Funktion der Gesamtleitung «Berufliche und soziale Integration» ist für die Steuerung und strategische Ausrichtung der Angebote der Fachbereiche und die Sicherstellung der Ressourcen (räumlich, finanziell usw.) verantwortlich. Die Fallführung der Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Personen liegt bei der Sozialberatung. Die Betreuung orientiert sich dabei nicht primär an einem Standardprozess mit definierten, aufeinander aufbauenden Schritten, welche die Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen für die berufliche und soziale Integration durchlaufen, sondern am Fortschritt ihrer persönlichen Integration. Bei der Sozialberatung werden die Personen bezüglich ihrer Bedarfe eingestuft und den entsprechenden Massnahmen zugeführt (z. B. psychosozialer Dienst, spezifischer Sprachkurs usw.). Dieses Assessment ist die Grundlage für konkrete Anfragen zur Unterstützung bei einzelnen Fachbereichen. Die Abteilung «Berufliche und soziale Integration» hat in diesem Sinne einen Dienstleistungscharakter. Sie arbeitet für die fallführende Stelle (Sozialberatung) im Auftragsmandat für eine festgelegte Zeit (z. B. Arbeitsvermittlung max. 18 Monate). Falls ein Flüchtling beziehungsweise eine vorläufig aufgenommene Person nach Vermittlung der Sozialberatung parallel in zwei Fachbereichen der beruflichen und sozialen Integration betreut beziehungsweise begleitet wird (z. B. sozialtherapeutische Begleitung und Sprachkurs) funktioniert die Kommunikation ausschliesslich zwischen den jeweiligen Fachbereichen mit der Sozialberatung in Form

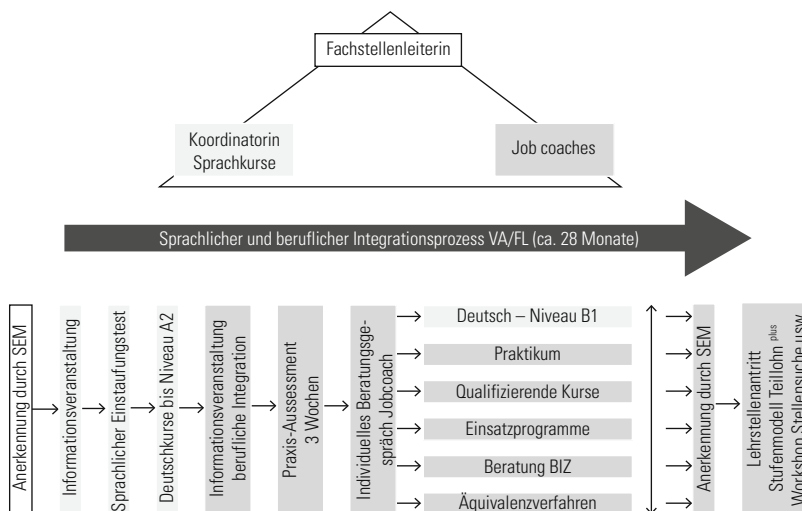
von regelmässigen Berichterstattungen. Datenschutzbestimmungen verhindern, dass die Fachbereiche direkt miteinander über die konkreten Fälle kommunizieren, so dass die Sozialberatung immer als Vermittlerin zugeschaltet ist.

Die AOZ kann aufgrund ihrer Grösse und hohen funktionalen Ausdifferenzierung eine domänenspezifische Arbeits- und Ressourcenteilung vornehmen. Aufgrund ihrer Vernetzung und Zusammenarbeit mit den Gemeinden und der Wirtschaft kann für viele Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene eine Vermittlung in die Arbeitswelt erfolgen. Aus der Sicht der Leitung sind zwei Qualitätsmerkmale relevant: die Integration von Sozialberatung (Betreuung und wirtschaftliche Hilfe) in die AOZ und eine enge Kooperation mit allen anderen Bereichen. Gleichzeitig ist diese differenzierte Struktur auch eine Herausforderung. Für die Teams ist es wichtig, immer wieder zu reflektieren, ob der eigene Wissens- und Erfahrungsschatz für die Betreuung ausreichend ist oder weitere, beziehungsweise andere Stellen hinzugezogen werden sollten. Deshalb findet häufig eine Rückkopplung zur Sozialberatung statt. Eine weitere strukturbedingte Herausforderung liegt darin, den Wissensstand aller involvierten Personen aktuell zu halten. Deshalb ist es unabdingbar, sehr detailliert und konsequent zu kommunizieren. Aus der Perspektive der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen erscheint die Struktur und Aufgabenteilung der AOZ schwer zu verstehen. Für den beruflichen Integrationsprozess wird für sie meist der Jobcoach zur wichtigsten Ansprechperson, die sie im Prozess der Arbeitsvermittlung bis zu 18 Monaten begleitet. Die Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Personen bringen bei den Jobcoaches aber oft auch andere Sorgen oder Anliegen vor, die deren Rollenabgrenzung häufig erschweren, da diese durch Mitarbeitende der anderen Fachbereiche bearbeitet werden. Auch die vorgeschriebene zeitliche Begrenzung, die pro Flüchtling/vorläufig aufgenommene Person besteht, erfordert eine Balance von Betreuungs- und Integrationsprioritäten.

7.2 Die Fachstelle Integration (FI) des Kantons Graubünden

Der Kanton Graubünden wendet ein innovatives Modell der Arbeitsintegration für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene an. Zentral ist die Vereinigung der Organisation in eine strategische (Steuerung und Koordination der Integrationsangebote) und operative (Umsetzung) Ansprechstelle mit Handlungs- und Finanzkompetenz. Dabei wird die Organisation und Koordination von Angeboten auf die spezifischen

Abbildung 3: Struktur der Fachstelle Integration Graubünden und Ablauf Integrationsprozess



Eigene Darstellung in Anlehnung an «Ablauf sprachlicher und beruflicher Integrationsprozess vorläufig Aufgenommene/Flüchtlinge» (vgl. Ganter, 2016).

Bedürfnisse und Voraussetzungen der Zielgruppe ausgerichtet (z. B. Sprachangebote, Praxisassessment). Die Fachstelle agiert nach dem Grundsatz «Qualifizierung vor Beschäftigung», welcher im Sinne der Langfristigkeit individuelle Fähigkeiten und Potenziale für entsprechende Perspektiven im ersten Arbeitsmarkt weiterentwickelt (z. B. Handlungsplan mit Massnahmen, Qualifizierung), (vgl. Ganter, 2016; KEK-CDC Consultants, 2014).

Die FI ist dem Amt für Migration und Zivilrecht des Kantons Graubünden angegliedert, existiert in dieser Form seit sieben Jahren. Als kantonale Anlaufstelle für Integrationsfragen im Migrationsbereich steuert, koordiniert und unterstützt die FI den Kanton und die Gemeinden bei der Umsetzung ihrer Integrationsaufgaben und vernetzt Behörden, Institutionen und Organisationen, die im Integrationsbereich tätig sind. Ein wichtiger Bestandteil der FI ist die spezifische Förderung der sprachlichen und beruflichen Integration der im Kanton Graubünden wohnhaften Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen. Dieser Integrationsprozess erfolgt entlang eines klaren, unmittelbar nach dem Asylentscheid des Staatssekretariats für Migration (SEM) einsetzenden Ablaufs, der in der Struktur für alle Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen identisch ist.

In der FI sind vier Personen operativ mit je eigenen Aufgabenbereichen im standardisierten sprachlichen und beruflichen Integrationsprozess zuständig. Neben der Fachstellenleiterin kümmert sich eine Person um die Koordination der sprachlichen Integration, die in Zusammenarbeit mit zwei kantonalen Anbietern geschieht. Drei Personen der FI begleiten die Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen in der Funktion als Jobcoaches bei der beruflichen Integration in den ersten Arbeitsmarkt (siehe Abb. 4). Während die FI die Fallführung hinsichtlich der integrativen Massnahmen der im Kanton wohnhaften Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen innehat, liegt die Verantwortung für die Betreuung (Sozialhilfe und Unterbringung) bei den zuständigen Gemeinden. Es gibt also zwei relativ autonom funktionierende fallführende Instanzen mit getrennter Finanzhoheit (vgl. Homepage der FI des Kantons Graubünden: <https://www.integration.gr.ch>).

Die FI führt regelmässig Informationsveranstaltungen durch, damit die betroffenen Personen die Betreuenden möglichst unmittelbar nach der Anerkennung als Flüchtling oder der Anordnung einer vorläufigen Aufnahme kennenlernen. Gleichzeitig zur Meldung der Anerkennung als Flüchtling oder vorläufig aufgenommene Person an die FI erfolgt eine Meldung an den zuständigen Sozialdienst, der sich um die wirtschaftlichen Bedürfnisse dieser Personen kümmert. Die FI kümmert sich nur um die Integration, der Sozialdienst um die Betreuung. Nach der Erstinformation der FI wird die Fallführung von der Koordination für Sprachkurse übernommen. Nach Abschluss der sprachlichen Erstförderung wird sie ohne Zeitverluste an die Jobcoaches übergeben. Diese sind zuständig für die berufliche Integration (Stellensuche, Praktika, Massnahmen der Qualifizierung bis zur Unterstützung bei der Vermittlung einer Anstellung oder beruflichen Grundbildung) und führen mit den Betreuten regelmässig Standortgespräche durch. Nach dem Arbeitsintegrationsprozess wird der aktuelle Stand der Dinge dem Sozialdienst zurückgemeldet und die Fallführung übergeben. Alle vier Mitarbeitenden der FI haben Zugriff auf die Dossiers der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen im Integrationsprozess und führen sie weiter. Sonstige Absprachen erfolgen grösstenteils informell beziehungsweise in einmal monatlich stattfindenden Teamsitzungen.

Um die Teilnahme an Sprachkursen für alle gewährleisten zu können, wird eine Kinderbetreuung angeboten. Ist das Sprachniveau A2 erreicht, tritt die berufliche Integration in den Vordergrund und wird, wenn nötig, weiter von Sprachkursen begleitet. Es werden auch jene Flüchtlinge und vorläufig aufgenommenen Personen von der Fachstelle

begleitet, die bereits arbeiten. Die Fachstelle, kann autonom über die Integrationspauschale des Bundes verfügen, arbeitet jedoch mit dem zuständigen Sozialdienst (z. B. Wohnungssuche, wirtschaftliche Hilfe) zusammen.

Nach der Informationsveranstaltung zur beruflichen Integration findet ein dreiwöchiges Praxisassessment zusammen mit einer Analyse von Vorkenntnissen statt, auf dessen Grundlage ein individueller Handlungsplan erstellt wird. Dabei wird versucht, den beruflichen Erfahrungen Rechnung zu tragen. Die Jobcoaches, welche selbst alle eine Berufsausbildung durchlaufen haben, stehen in engem Kontakt mit der Praxis und akquirieren (Praktikums-)Stellen. Die FI nimmt sowohl bei der sprachlichen als auch der beruflichen Integration die Aufgabe eines Case Managements wahr. Institutionen und Lehrpersonen der Sprachkurse, als auch die Betriebe werden begleitet und unterstützt.

Im Jahr 2016 betreute die Fachstelle ca. 200 Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene in der beruflichen Integration und ca. 300 Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen in Sprachkursen. Nach Aussage der Leiterin lassen Organisationsstruktur und Ablaufprozesse auch eine Betreuung einer grösseren Anzahl Personen zu. Begründet wird dies mit der Auslagerung zahlreicher Leistungen, die jedoch eine gewisse Flexibilität der Leistungsträger erfordern. Bei der FI selbst findet ausschliesslich das Case Management statt. Die Organisationsstruktur ist offen und jede Stelle trifft ihre Entscheidungen autonom. Dies erfordert funktionierende Teamstrukturen und Mitarbeitende, die sich durch Eigeninitiative, Selbstständigkeit, Kreativität und Enthusiasmus auszeichnen. Daraus ergibt sich die Entwicklung neuer Kooperationen und effizienter Arbeitsweisen. Bei der FI fallen die Flexibilität und die Autonomie auf, mit der das kleine Team im Sprach- und Arbeitsintegrationsprozess agieren kann. Für Aspekte der Sozialberatung werden die Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen parallel dazu vom Sozialdienst betreut. Die Mitarbeitenden der FI werden als Vertrauenspersonen im gesamten Arbeitsintegrationsprozess ab und zu mit Anfragen der Betreuten konfrontiert, die in den Bereich der Sozialberatung fallen, für den sie nicht direkt zuständig sind. Dann weisen sie darauf hin, dass für diese Belange der Sozialdienst kontaktiert werden muss. Der Austausch mit dem Sozialdienst wird unter Umständen aktiv gesucht, wenn die FI – nach Gesprächen mit den Betreuten – feststellt, dass es nicht wie gewünscht läuft, weil bestimmte Belastungen die sprachliche und berufliche Integration beeinträchtigen. Insofern gibt es für die Betreuten auch im Modell des Kantons Graubünden zwei Ansprech-

stellen. Die formale Rückkoppelung an den Sozialdienst seitens der FI erfolgt mit der Fallübergabe am Ende des Arbeitsintegrationsprozesses. Vorher kann die FI gemäss dem phasenorientierten Integrationsablauf ohne formale Rückkoppelung zum Sozialdienst agieren.

7.3 Ergebnisse

Bezüglich der Strukturmerkmale beider Organisationen wurde eine kategoriale Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) durchgeführt. Dabei ist zunächst auffällig, dass die AOZ über eine lineare Aufbauorganisation verfügt mit einer klaren abteilungsbezogenen Aufgabenverteilung in einzelnen Geschäftsbereichen. Sie zeichnet sich durch eine klassische Funktionsorganisation aus (vgl. Vahs, 2005). Aufgrund der Organisationsgrösse sind eindeutige Dienstwege und Verantwortungsbereiche erforderlich. In Teilaspekten besteht ein Mehrliniensystem, so dass untergeordnete Einheiten (z. B. bei der AOZ der Fachbereich Sozialberatung) direkt mit anderen Einheiten kommunizieren können (z. B. Fachbereich Bildung oder Arbeit). So ist neben der Instanzautorität auch die Fachautorität massgebend. Diese Organisationsform ermöglicht ein hohes Mass an verrichtungsorientierter Arbeitsteilung bei hoher fachlicher Spezialisierung des Personals wobei Entscheidungsrechte stärker zentralisiert sind.

Bei der FI Graubünden wurde hingegen eine Spartenorganisation kombiniert mit einer funktionalen Organisationsform gewählt, welches bei der deutlich kleineren Mitarbeitendenzahl praktikabler erscheint. Dieser neuere Organisationstyp entspricht einer Prozessorganisation mit marktorientierter Weiterentwicklung (vgl. Gaitanides, 2007). Hier stehen die Funktionen im Vordergrund und gleichwertige Aufgaben werden zusammengefasst. Die Vermittlung von Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen in Arbeit wird als erfolgreiches Ergebnis definiert. Die Prozessplanung erfolgt beim FI Graubünden über alle Funktionen hinweg. Die eigentliche Leistung ist die Auftragsabwicklung, welche die Betreuung der Zielgruppe insgesamt beinhaltet. Die Zielerreichung bezüglich der Arbeitsmarktintegration beinhaltet vier mögliche Einstiegskarrieren: einfache repetitive Hilfsarbeit, qualifizierte Hilfsarbeit, Berufsbildung (duale berufliche Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest EBA oder Fähigkeitszeugnis EFZ) und die Beschäftigung in einer Sozialfirma (in der entsprechenden Gemeinde).

Der Eingliederungsprozess von Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen in den Arbeitsmarkt umfasst dabei unter anderem die folgenden Schritte: Information, standardisierter Sprachtest, individualisierter Sprachkurs, Information berufliche Eingliederung, standardisiertes

Praxisassessment, individuelles Beratungsgespräch mit Jobcoach, Praktikumseinsatz in Unternehmen für rund sechs Monate mit der Möglichkeit einer Verlängerung, Beratungsgespräch, wenn möglich duale berufliche Grundbildung mit Lehrstellenantritt und weitere Beratungsgespräche. Der Prozess dauert insgesamt ca. 28 Monate. Dabei ist ein Stellenantritt im ersten Arbeitsmarkt (ohne berufliche Grundbildung mit Abschluss auf Sekundarstufe II im Sinne von angelernter aber unqualifizierter Hilfsarbeit) nach dem ersten Praktikum jederzeit möglich und alle weiteren Beratungsangebote sind individualisiert auf die Situation der Person abgestimmt. Die Prozessorganisation als Organisationsform ist in ihrer Effizienz von der Abstimmung des Teams abhängig. Nur wenn eine Vervielfachung von Funktionen vermieden werden kann und Spezialisierungsvorteile einzelner Mitarbeitender ausgeschöpft werden, kommt es zu einer effizienten Prozessgestaltung (vgl. Davenport, 1993; Gaitanides, 1983; Picot et al., 2001).

Ein besonderes Merkmal dieser Organisationsstruktur ist, dass die FI eingebunden ist in ein Netzwerk interinstitutioneller Zusammenarbeit (IIZ) (vgl. Nationales IIZ Steuerungsgremium, 2011).

«IIZ bezeichnet Modelle der formalen und informalen Kooperation bezüglich Strategien, operativer Prozesse, Koordination von Angeboten bis hin zur Zusammenarbeit auf Einzelfalebene.» (ebd., S. 1)

Die Organisationform «Netzwerk» soll die gegenseitige Abstimmung zwischen verschiedenen Sicherungs- und Integrationssystemen sicherstellen, so dass wirksames und effizientes Arbeiten ermöglicht wird. Am Netzwerk sind Institutionen der sozialen Sicherung (z. B. Arbeitslosenversicherung, Invalidenversicherung, Sozialhilfe), der Bildung (z. B. Berufsbildung) und der Arbeitsmarktintegration (z. B. Berufsberatung) beteiligt. Die Arbeitgebenden sind die wichtigsten Partner aller an IIZ beteiligten Institutionen, denn ohne Einbezug, Austausch und Kooperation mit der Wirtschaft ist das Ziel der Arbeitsmarktintegration nicht zu erreichen. Die Vermittlung in Arbeit wird dabei vielfältig anhand der oben beschriebenen Einstiegsmöglichkeiten interpretiert (repetitive oder qualifizierte Hilfsarbeit, Berufsbildung mit praktischem Lernen im Betrieb oder Beschäftigung in Sozialfirmen). Die Vernetzung verschiedener Systeme im Sinne der IIZ ist durch den internen Fachbereich der Sozialberatung bei der AOZ bereits in Teilen integriert.

7.4 Zusammenfassung

In diesem Vergleich wurden zwei Organisationen der Flüchtlingsintegration exemplarisch als Vertreterinnen unterschiedlicher Organisationsformen mit nahezu identischem Aufgabenbereich vorgestellt, die sich in ihrer Struktur, Aufgabenverteilung und Integration in Netzwerke massgeblich unterscheiden. Beide Organisationen integrieren jährlich eine grosse Zahl von Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen in den Arbeitsmarkt, unterscheiden sich dabei jedoch in ihren Arbeitsweisen. Die folgende Tabelle enthält eine Kategorisierung grundsätzlicher Strukturmerkmale beider Organisationen.

Tabelle 1: Unterscheidung der Strukturmerkmale beider Organisationen

Strukturmerkmal	AOZ Zürich	FI Graubünden
Lage	Stadt	Land
Organisationsgrundlage	Strukturierte spartenverortete Fallführung und hierarchische Organisationsstruktur	Psychotechnik und Human Relations Ansatz
Spezialisierung	Hoch (zahlreiche und strenge Differenzierung)	Dynamisch (Funktionen sind weniger differenziert und greifen stärker ineinander)
Standardisierung	Hoch: Vorgegebene Funktionen und Arbeitsabläufe	Niedrig (Individuen entscheiden über eigene Methoden)
Orientierung der Organisationsmitglieder	Funktion	Prozess
Konflikt Lösung und Abstimmung	Durch Vorgesetzte, sowie Einsatz von Supervision	Durch Interaktion im Team
Kontrolle und Kommunikation	Tendenziell hierarchisch	Tendenziell breit auf Basis von Vereinbarungen
Interaktion	Vertikal	Lateral
Feedbackmechanismen	Zentral	Dezentral
Knowledge Management	Spartenbezogen	Prozessbezogen
Case Management	Bei der Sozialberatung, die auch berufliche Integrationsmassnahmen (in Zürich) auslöst	Für wirtschaftliche Bedürfnisse und Unterbringung beim Sozialamt; Für berufliche und sprachliche Integration autonom bei der FI
Personale Kontinuität	An Marktentwicklungen angepasst	Relativ stabiler Personalbestand

Quelle: Eigene Darstellung.

Ogleich in beiden Fällen Mitarbeitende in hohem Masse autonom handeln können, ist die FI Graubünden in besonderem Masse auf ein sensibles HR Management angewiesen, um die Mitarbeitenden-Personalressourcen optimal einsetzen zu können und damit eine effiziente Case Bearbeitung zu fördern. Dafür sind kurze Wege, ausgeweitete Entscheidungsspielräume und ein vertrauensvoller Umgang miteinander relevant. Schwierigkeiten können sich bei interner harmonischer Abstimmung jedoch aufgrund der Koordination mit anderen Organisationen ergeben, da diese ebenfalls autonom agieren und die geforderte Flexibilität, schnell auf neue Anfragen reagieren zu können, nicht immer aufbringen. Eine im Gegensatz dazu zentralere und umfassendere Betreuung der Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen in der AOZ, in welcher alle Funktionen unter einem Dach organisiert sind, erfordert eine stärkere interne Kontrolle und hohe Anzahl an Personalressourcen. Interne Abstimmungs- und Reportingprozesse können aufwändig sein, da sie auf die fallführende Stelle ausgerichtet werden. Im Gegensatz dazu gibt es bei der FI Graubünden zwei relativ unabhängig funktionierende fallführende Stellen (inkl. Finanz- und Entscheidungskompetenz): die Sozialdienste und die Fachstelle (FI) für berufliche und soziale Integration. Letztere hat damit eine hohe Flexibilität beim Handeln bezüglich ihrer Teilaufgabe. Für die Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen ist zudem die Transparenz des Integrationsprozesses in Bildung und Arbeit erhöht, der Austausch reduziert sich auf wenige Bezugspersonen, mit denen sie längerfristig in Kontakt stehen.

8 Ausblick

Die in den letzten Jahren angestiegenen Zahlen anerkannter Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommener machen eine intensive Beschäftigung mit dem Thema der Integration in Ausbildung, Beruf und Erwerb unabdinglich. Dieses Kapitel beschäftigte sich insbesondere mit der Gestaltung struktureller Voraussetzungen und Bedingungen, die eine Integration dieser Personen unterstützen. Neben der institutionellen Betreuung, dem Coaching oder Mentoring, der Bereitstellung von finanziellen Mitteln und den Anerkennungsverfahren stellen sich über diesen Beitrag hinaus auch Fragen hinsichtlich der Schulung des Personals, welches für Integrationsaufgaben eingesetzt wird, welchen wir hier allerdings nicht nachgehen konnten. Bezüglich der Massnahmen und Mechanismen zur Integration von Flüchtlingen in den ersten Arbeitsmarkt hat die Schweiz bereits gut vorgesorgt. Besonders hervorzuheben sind hier die grossen

Anstrengungen, dem primären Ziel der nachhaltigen Integration in den Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Dafür wurden die notwendigen Governance Strukturen auf Bundesebene geschaffen bei gleichzeitiger relativer Autonomie bei der strukturellen Gestaltung von Behörden auf kantonaler Ebene. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die verschiedenen Wege zur Anerkennung von Vorleistungen und die damit einhergehenden Einstiegsmöglichkeiten in Ausbildung und Beruf. Am Beispiel der Zürcher Fachorganisation AOZ und der Fachstelle für Integration in Graubünden wird erkennbar, dass sowohl zentrale Organisationsstrukturen, die nahezu alle Integrationsaufgaben unter einem Dach vereinen als auch eine dezentrale Struktur, die auf enger Zusammenarbeit mit anderen kommunalen Anbietern beruht, gut funktionieren können. Beide Organisationen sind erfolgreich in ihrem Anliegen, möglichst viele Flüchtlinge in den Erstarbeitsmarkt zu integrieren. Bezogen auf die Umsetzung der Integration soll hier insbesondere das individualisierte Coaching-Angebot als erfolgsversprechende Massnahme hervorgehoben werden.

Trotz dieser positiven Bilanz, bezogen auf die Funktionsweise der Institutionen, zeigt sich, dass die Beteiligung der Flüchtlinge beziehungsweise der Personen mit Migrationshintergrund in der Aus- und Weiterbildung weiterhin hinter den Erwartungen zurück liegt und zusätzliche Anstrengungen erforderlich sind, damit Integration gelingen kann. Verschiedene Faktoren sind ausschlaggebend, damit Bildungsangebote als erwachsenengerecht beurteilt werden können. Dazu gehören die flexible zeitliche Gestaltung und das selbständige und eigenverantwortliche Lernen, die Abstimmung der Lehr- und Lerninhalte auf zielgruppenspezifische Bedürfnisse (z. B. Wiedereinsteigerinnen und Wiedereinsteiger, Migrantinnen und Migranten). Derzeit unterscheiden sich in der Schweiz die Grundbildungsangebote für Erwachsene je nach Kanton, Branche oder Beruf stark. Die Angebotsvielfalt gründet teilweise auf unterschiedlichen wirtschaftlichen und regionalen Anforderungen von Branchen und Berufen sowie auf zielgruppenspezifischen Bedürfnissen. So sind beispielsweise Validierungsverfahren in 20 Berufen möglich, werden aber nicht in allen Kantonen durchgeführt. Einige Branchen bieten Grundausbildungen an, die in Form von Modulen absolviert werden können. Die grössten Hürden für die Anbietenden von Ausbildungen für Flüchtlinge liegen in der eingeschränkten medialen und persönlichen Erreichbarkeit der Zielgruppen. Diese benötigen wiederum unkomplizierten Zugang zu Information sowie Beratung und Motivation in der Einstiegsphase und später zur Existenzsicherung.

Da die Zahl der jugendlichen und jungen erwachsenen Auszubildenden kontinuierlich abnimmt, kommt der Erwachsenenbildung und -qualifizierung zunehmend Bedeutung zu. Hier sind nicht nur die Bildungsinstitutionen gefragt, um entsprechende Angebote zu schaffen, sondern auch die Arbeitgebenden, um auch dieser Zielgruppe die arbeitspraktischen Erfahrungen zu ermöglichen.

Literatur

- AOZ (2016a). *BSI Organigramm Total VSD*. Internes Arbeitsdokument. Zürich: AOZ.
- AOZ (2016b). *Geschäftsbericht 2015*. Unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/aoz/de/index/aoz/zahlen.html> (aufgerufen am 21.1.2018).
- Barabasch, A., Leumann, S. & Scharnhorst, U. (2016a). Die Entwicklung von Organisations- und Teamstrukturen zur Integration von Flüchtlingen: zwei Fallbeispiele aus der Schweiz. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 1(10), 255–264. doi: 10.1007/s11612-016-0336-4.
- Barabasch, A., Scharnhorst, U. & Leumann, S. (2016b). Flüchtlingsintegration in den Arbeitsmarkt – Das Beispiel Schweiz – Das Beispiel Schweiz. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Special issue: Inklusion in der beruflichen Bildung*(30), 1–17.
- Bundesamt für Migration (BFM) (2014). *Jahresbericht 2013: Integrationsförderung des Bundes und ihre Auswirkungen in den Kantonen*. Unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/berichte/integration.html> (aufgerufen am 21.1.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016). *Bevölkerungsstand und -struktur – Indikatoren. Aktuellste provisorische Monats- und Quartalsdaten*. Unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/bevoelkerungsstand/01.html> (aufgerufen am 21.1.2018).
- Davenport, T. H. (1993). *Process innovation. Reengineering work through information technology*. Boston, MA, United States of America: Harvard Business Review Press.
- Gaitanides, M. (2007). *Prozessorganisation: Entwicklung, Ansätze und Programme des Managements von Geschäftsprozessen*. München: Vahlen.
- Gaitanides, M. (1983). *Prozessorganisation: Entwicklung, Ansätze und Programme prozessorientierter Organisationsgestaltung*. München: Vahlen.

- Ganter, P. (2016). *Panel «Integrationsförderung im Kanton Graubünden»* an der Tagung der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) «Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene: Schritt für Schritt in den Arbeitsmarkt», Biel, 17. März 2016. Unter: https://skos.ch/fileadmin/user_upload/public/pdf/veranstaltungen/2016/2016_BT_Panel_Kt.Graub%C3%BCnden-d.pdf (aufgerufen am 24.4.18).
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Hormel, U. (2016). Berufliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. In S. Bohlinger & A. Fischer (Hrsg.), *Lehrbuch Europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 279–296). Bielefeld: Bertelsmann.
- Jörg, R., Fritschi, T., Frischknecht, S., Megert, M., Zimmermann, B., Widmer, P. & Lesai, M. (2016). *Schlussbericht. Potenzialabklärung bei Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen*. Unter: [https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/berichte/integration/studien.html#Berichte zu vorläufig Aufgenommenen und Flüchtlingen](https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/berichte/integration/studien.html#Berichte%20zu%20vorl%C3%A4ufig%20Aufgenommenen%20und%20Fl%C3%BChtlingen) (aufgerufen am 21.1.2018).
- KEK-CDC Consultants. (2014). *Berufsbildung für spätimmigrierte Jugendliche und niedrigqualifizierte Ausländerinnen und Ausländer im Kanton Graubünden. Analyse der Situation und des Verbesserungsbedarfs*. Zürich: KEK-CDC.
- KEK-CDC Consultants. (2011). *Vorstudie «Potentiale nutzen – Pilotprojekt Nachholbildung» Schlussbericht*. Zürich: KEK-CDC.
- KEK-CDC Consultants & B.S.S. (2014). *Studie Erwerbsbeteiligung von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Zürich: KEK-CDC.
- Liebig, T., Kohls, S. & Krause, K. (2012). The labour market integration of immigrants and their children in Switzerland. *OECD Social, Employment and Migration. Working Papers No. 128, Directorate for Employment, Labour and Social Affairs*. Paris: OECD Publishing.
- Mayntz, R. (1992). Modernisierung und die Logik von interorganisatorischen Netzwerken. *Journal für Sozialforschung*, 32, 19–31.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nationales IIZ Steuerungsgremium. (2011). *Wichtigste Grundsätze der interinstitutionellen Zusammenarbeit IIZ*. Unter: <http://www.iiz.ch/dynasite.cfm?dsmid=103728> (aufgerufen am 13.6.2016).
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer.

- Schneider, J., Yemane, R. & Weinmann, M. (2014). Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven. Unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/diskriminierung-am-ausbildungsmarkt/> (aufgerufen am 21.1.2018).
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (SDBB) (2015). *Merkblatt 205. Migration*. Unter: <http://www.mb.berufsbildung.ch> (aufgerufen am 21.1.2018).
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2014). *Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene. Bestehende Angebote und Empfehlungen für die Weiterentwicklung*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Migration (SEM) (2017). *Asylstatistik 2016*. Unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/statistik/asylstatistik/archiv/2016.html> (aufgerufen am 21.1.2018).
- Staatssekretariat für Migration (SEM) (2015). *Spezifische Integrationsförderung*. Unter: <http://www.bfm.admin.ch/content/bfm/de/home/themen/integration/foerderung/spezifisch.html> (aufgerufen am 21.1.2018).
- Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I. & Voit, J. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von Arbeitgebenden*. Schlussbericht. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.
- Vahs, D. (2005). *Organisation: Einführung in die Organisationstheorie und -praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Wettstein, E. & Neuhaus, H. (2011). Ungelernte erhalten eine zweite Chance. Unter: http://www.valida.ch/fileadmin/twwc/redakteur/pdf/ZweiteChance_B802.pdf (aufgerufen am 21.1.2018).

Die Integrationsvorlehre für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen – ein neues Brückenangebot in die Berufsbildung

Ursula Scharnhorst

1 Einleitung

Der Beitrag informiert über das nationale Pilotprogramm «Integrationsvorlehre für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen». Seit 2016 sind die Vorbereitungen dazu angelaufen und die neuen Integrations-Brückenangebote werden in den beteiligten Kantonen ab Sommer 2018 umgesetzt werden. Zunächst werden die Ausgangslage und die bisherigen Planungsprozesse seitens des Bundes und der Kantone beschrieben. Es folgt eine Beschreibung und Begründung der wichtigsten Ziele und Merkmale der Integrationsvorlehre, die sich auf die offiziellen Dokumente und bisher veröffentlichte Informationen und Artikel sowie bildungspolitische Vorgaben und Prinzipien abstützt. Die Gestaltung der Integrationsvorlehre stellt einige organisatorische und pädagogische Herausforderungen, die auch Spannungsfelder eröffnen. Der Hauptteil des Beitrags beschäftigt sich daher mit einer Reihe von grundsätzlichen Fragen, die sich im Zusammenhang mit diesem neuen Brückenangebot stellen, das Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen, den Zugang ins Berufsbildungssystem und die Arbeitswelt erleichtern soll. Antworten oder Lösungsvorschläge zu diesen Fragen werden in Form von bisher zugänglichen Beispielen und Informationen zur Gestaltung der Integrationsvorlehren aufgezeigt und reflektiert, aber auch durch Bezüge zur Fachliteratur und zu Studien über die Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von Personen aus dem Asylbereich sowie durch persönliche Überlegungen.

2 Ausgangslage

Als aufgrund der grossen Flüchtlingsströme nach Europa im Verlauf des Jahres 2015 fast 40'000 Asylsuchende neu in die Schweiz kamen, beschloss der Bundesrat im Dezember ein Pilotprogramm¹ (Dauer 2018 bis 2021) mit dem Ziel, die Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen zu verbessern. In Zusammenarbeit mit den Kantonen, Organisationen der Arbeitswelt (OdA) und Institutionen der Berufsbildung soll das Potential dieser Arbeitskräfte besser genutzt und ihre Abhängigkeit von der Sozialhilfe reduziert werden. Gleichzeitig leistet das Pilotprogramm einen Beitrag zur Umsetzung des Verfassungsartikels zur Steuerung der Zuwanderung. Im Bericht «Begleitmassnahmen Artikel 121a BV: Verstärkung der Integrationsmassnahmen für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene» wurde die Ausrichtung des Pilotprogramms festgelegt (Bundesrat, 2015). Es ergänzt die bestehenden Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) und wird im Rahmen der Programme und Projekte von nationaler Bedeutung durchgeführt. Der Bundesrat hat dafür einen Kredit von 54 Millionen Franken gesprochen. Die Rechtsgrundlage bildet Artikel 55 des Ausländergesetzes (AuG, SR 142.20) sowie Artikel 17e der Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA, SR 142.205).

Mit den zur Verfügung stehenden Mitteln sollen für Flüchtlinge und vorläufig aufgenommene Personen zwei Typen von Angeboten entwickelt werden: (1) Integrationsvorlehren und (2) Massnahmen zur frühzeitigen Sprachförderung.

Das Staatssekretariat für Migration (SEM) wurde beauftragt, die Umsetzung des Pilotprogramms zu koordinieren und zu begleiten. Im Sommer 2016 erhielt das Eidgenössische Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB) vom SEM ein Begleitmandat und hat in diesem Rahmen die Erarbeitung von Richtlinien zur Gestaltung des Pilotprogramms und zu dessen Evaluation unterstützt. In diesem Beitrag wird die bisherige Entwicklung der Integrationsvorlehren vorgestellt.

3 Planung der Umsetzung

Für das Verständnis der Planung und der vorbereitenden Arbeiten zur Umsetzung der Integrationsvorlehren (INVOL) ist wichtig, dass es sich

1 <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/integration/ppnb/integrationsvorlehre-sprachfoerd.html>.

um ein Brückenangebot in die Berufsbildung handelt. Diese Festlegung hat das SEM zu Beginn mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) getroffen. Wie die bereits bestehenden flächendeckenden Brückenangebote (z. B. schulische Zwischenjahre, Vorlehren, Integrationsklassen für spät zugewanderte Jugendliche) zwischen der Sekundarstufe I und II², liegen auch die INVOL in der Verantwortung der Kantone. Brückenangebote, die auf die Berufsbildung vorbereiten, werden vom Bund ko-finanziert (nach Art. 53 des Berufsbildungsgesetzes). Die INVOL werden während der Dauer des Pilotprogramms aus dem entsprechenden Kredit ko-finanziert werden (pro Jahr und Person mit 13'000 Franken). Für das Jahr 2018 sind ca. 800 INVOL-Plätze geplant und für die folgenden drei Jahre je 1000 Plätze. Über eine allfällige Weiterführung des Programms wird der Bundesrat nach einem Zwischenbericht (ca. Ende 2019) entscheiden.

Da die Brückenangebote in der Zuständigkeit der Kantone liegen, hat das SEM die kantonalen Berufsbildungsbehörden im Frühjahr 2017 angeschrieben und eingeladen, bis zum Herbst 2017 Eingaben einzureichen, in denen sie ihre geplanten INVOL näher beschreiben und die Kosten für die vorgesehene Anzahl Plätze budgetieren. Für diese Eingaben wurden vom SEM Eckpunkte gesetzt, die bei der Gestaltung der INVOL zu berücksichtigen sind. Bis zum 22. September 2017 haben 19 Kantone Eingaben beim SEM eingereicht. Diese wurden sorgfältig geprüft (v. a. im Hinblick auf die Eckpunkte) und anschliessend erhielten die Kantone ein Feedback. In Absprache mit dem SEM werden einige Kantone noch Anpassungen vornehmen oder Unterlagen, die noch in Erarbeitung sind, nachreichen. Bis Ende 2017 sollten die Verträge mit den einzelnen Kantonen abgeschlossen sein, so dass die konkrete Umsetzung der INVOL im Jahr 2018 starten kann. Diese werden jeweils im August beginnen und vor den Sommerferien enden, damit sie zeitlich auf den üblichen Lehrbeginn ausgerichtet sind. Mit den 19 Eingaben ergibt sich insgesamt eine gute Verteilung der INVOL über alle Landesregionen und verschiedene Berufsfelder. Auch die geplante Anzahl Plätze wird voraussichtlich ausgeschöpft werden. Weiter hat das SEM mit Unterstützung des EHB ein Pflichtenheft für das Monitoring und die Evaluation der beiden Teile des Pilotprogramms (Integrationsvorlehre und frühzeitige Sprachförderung) erarbeitet, für die sich externe Evaluationsanbieter bewerben können.

2 22 Kantone führen eigene Brückenangebote; die anderen bieten nachfragenden Jugendlichen Zugang zu ausserkantonalen Brückenangeboten.

4 Ziele und Merkmale der Integrationsvorlehre

Mit dem Dokument «Eckpunkte Pilotprogramm Integrationsvorlehre» wurde im Herbst 2016 ein Leitfaden zur Verfügung gestellt, der in Form von Vorgaben und Empfehlungen die Ziele sowie die zentralen strukturellen und inhaltlichen Aspekte beschreibt, die bei der Entwicklung von INVOL zu berücksichtigen sind. Eine kurze Zusammenfassung findet sich auch im Factsheet «Integrationsvorlehre». Beide erwähnten Dokumente finden sich auf der Webseite des SEM (s. Fussnote 1). Die Ziele und Eckpunkte der INVOL wurden auch an verschiedenen Tagungen und in Artikeln vorgestellt (z. B. Fuhrmann, 2017; Scharnhorst & Scheidiger, 2017). Das SEM hat sie zudem in Gesprächen mit den kantonalen Berufsbildungsbehörden und nationalen Oda näher erläutert und diskutiert. Zunächst waren diese Eckpunkte vor allem für die Kantone und Oda wichtig, die INVOL gemeinsam entwickeln sollen, um die Eingaben beim SEM vorzubereiten. Da sie die Ziele und Merkmale der INVOL prägen, stellen sie aber auch eine Grundlage für alle an der Umsetzung Beteiligten dar. Daher werden die wichtigsten Eckpunkte in den folgenden Abschnitten näher beschrieben und diskutiert.

4.1 Zielgruppe und Alter

Hauptzielgruppe für die INVOL sind Flüchtlinge (mit Ausweis B oder F)³ und vorläufig Aufgenommene (mit Ausweis F), die aus dem Herkunftsland Berufserfahrung und/oder eine Berufsausbildung mitbringen und das Potential für eine entsprechende berufliche Tätigkeit haben (Eckpunkt 2)⁴. Die Öffnung der INVOL für andere geeignete Zielgruppen wird zwar begrüsst (z. B. spätmigrierte Jugendliche oder junge Erwachsene mit Zuwanderungsgründen ausserhalb des Asylbereichs), doch werden diese Ausbildungsplätze nicht über das Pilotprojekt finanziert.

Das SEM setzt keine verbindlichen Altersangaben für INVOL-Teilnehmende, empfiehlt aber, Personen im Alter zwischen 16 und ca. 35 Jahren aufzunehmen. Diese Empfehlung berücksichtigt, dass die grösste Gruppe von Personen im erwerbsfähigen Alter, die in den Jahren 2014 und 2015 als Flüchtlinge anerkannt oder vorläufig aufgenommen

3 Vgl. SEM (2015). Kurzinformationen zu anerkannten Flüchtlinge, vorläufig aufgenommen Flüchtlinge und Vorläufig Aufgenommenen (<https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/publikationen.html>).

4 In Klammern wird jeweils auf die Nummerierung im Dokument «Eckpunkte Pilotprogramm Integrationsvorlehre» verwiesen, da die Eckpunkte hier z. T. in anderer Reihenfolge aufgegriffen werden.

wurden, zwischen 20 und 30 Jahre alt waren (2014: 3682 Personen, 2015: 3320 Personen). Gleichzeitig zielt die Empfehlung darauf ab, die Kantone anzuregen, die Altersgrenzen für junge Erwachsene in der INVOL deutlich zu erweitern, da spätmigrierte junge Menschen in der Regel nur bis ca. 22 Jahre in bereits bestehende Integrations-Brückenangebote aufgenommen werden (vgl. Leumann, Scharnhorst & Barabasch in diesem Band).

4.2 Anschlussfähigkeit an die berufliche Grundbildung

Die INVOL soll motivierten Flüchtlingen (FL) und vorläufig aufgenommenen Personen (VA) mit einem entsprechendem Potential den Zugang zur beruflichen Grundbildung und zum Arbeitsmarkt erleichtern (Eckpunkt 1).

Eine nachhaltige Integration in den Schweizer Arbeitsmarkt erfordert meist eine Qualifikation auf Sekundarstufe II, wie z. B. einem anerkannten Berufsabschluss (d. h. einen eidgenössischen Berufsattest EBA oder ein Fähigkeitszeugnis EFZ). Zudem ist ein solcher Abschluss für eine allfällige spätere Teilnahme an den Bildungsangeboten auf Tertiärstufe unabdingbar. Im Weiteren ist es ein bildungspolitisches Ziel des Bundes und der Kantone, dass in der Schweiz 95 % der 25-Jährigen über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen.⁵ Dieses Ziel gilt auch für spät zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene, zu denen auch Personen aus dem Asylbereich gehören. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat am 23. Juni 2016 eine Erklärung verabschiedet, die festhält, dass für diese Zielgruppe die Prinzipien «Bildung vor Arbeit» und «Arbeit vor Sozialhilfe» soweit als möglich gelten sollen. Die Tripartite Konferenz (2017)⁶, die politische Plattform von Bund, Kantonen, Städten und Gemeinden, betont, dass FL/VA mit beruflichen Kompetenzen oder Potentialen Zeit und Unterstützung benötigen, um sich Sprach-, Sozial- und Selbstkompetenzen anzueignen, bevor sie in eine berufliche Qualifizierung oder in den Arbeitsmarkt einsteigen können. Aufgrund der Heterogenität der Kompetenzen der einzelnen Personen sei zur Nutzung der Potentiale zudem ein individueller Ansatz notwendig.

Auf diesen Hintergrund stützt sich auch das Hauptziel der INVOL, nämlich dass FL/VA die notwendigen grundlegenden Kompetenzen im

5 <https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-57292.html>.

6 Die TK führt seit 2012 u. a. einen vertieften Dialog zur öffentlich-privaten Zusammenarbeit im Integrationsbereich «Arbeiten».

Hinblick auf eine berufliche Grundbildung in einem Berufsfeld erwerben sollen. Dabei soll auf den Berufserfahrungen und Vorkenntnissen der Teilnehmenden aufgebaut werden. Gemäss Schätzungen des SEM haben ca. 70 % der FL/VA ein Arbeitsmarktpotential, weil sie Berufserfahrung und/oder eine abgeschlossene (oder angefangene) berufliche Ausbildung aus dem Herkunftsland mitbringen (vgl. Bundesrat, 2015, S. 13).

Falls ein Übertritt in eine berufliche Grundbildung im Anschluss an eine INVOL nicht möglich ist oder nicht angestrebt wird, können die Teilnehmenden die erworbenen Kompetenzen unter Umständen in anderen Aus- oder Weiterbildungen im Berufsfeld nutzen. Eventuell ist auch ein sofortiger Arbeitsmarkteinstieg ohne zertifizierende Qualifikation möglich, oder es ergeben sich später noch Optionen für einen Berufsabschluss.

4.3 Berufsfeldbezug

Jede INVOL soll auf ein Berufsfeld (BF) bezogen sein (Eckpunkt 7). In dieser Explizitheit ist dies eine neue Vorgabe für Brückenangebote und erfordert die Zusammenarbeit mit OdA, um berufsfeldbezogene Kompetenzprofile zu erstellen (Eckpunkt 5). Bestehende Vorlehren und Integrations-Brückenangebote fördern ebenfalls Kontakte und praktische Erfahrungen in der Arbeitswelt, doch sind sie (insbesondere im schulischen Teil) nicht auf ein bestimmtes BF ausgerichtet.

Auch wenn die INVOL keine zertifizierende Ausbildung ist, soll sie FL/VA gezielt auf eine duale Lehre (EBA, EFZ) vorbereiten. Das Kompetenzprofil einer INVOL ist jedoch kein offizielles Qualifikationsprofil, wie man es z. B. den Bildungsverordnungen für die EBA- und EFZ-Grundbildungen findet, sondern soll einfach ca. 5 relevante Tätigkeitsfelder im jeweiligen Berufsfeld beschreiben (vgl. Dokument «Hinweise zur Erarbeitung eines Kompetenzprofils» auf der Website des SEM). Damit soll aufgezeigt werden, welche praktischen Handlungskompetenzen in der betreffenden INVOL angestrebt werden und wie diese mit sprachlichen, schulischen und überfachlichen Kompetenzen, die ebenfalls zu vermitteln sind, verknüpft werden können.

Der Fokus auf praktische und überfachliche Kompetenzen in einem BF soll den FL/VA in der INVOL ermöglichen, ihre beruflichen Vorerfahrungen und Kenntnisse sowie ihre individuelle Eignung und Neigung einzubringen (Eckpunkte 3 und 4). Prägt der Bezug zum BF auch die Vermittlung der sprachlichen und schulischen Grundlagen, so können sich die Teilnehmenden im einjährigen Vollzeit-Brückenangebot zielgerichtet und motiviert auf eine berufliche Grundbildung vorbereiten.

Der Berufsfeldbezug impliziert auch, dass jede INVOL auf eine bestimmte Auswahl von beruflichen Grundbildungen abzielt, die – je nach Breite des BF – mehr oder weniger gross ist. INVOL sind grundsätzlich in allen Berufsfeldern und Branchen denkbar, in denen OdA beziehungsweise Betriebe Bedarf und Interesse haben, künftig Teilnehmende für berufliche Grundbildungen zu gewinnen.

Der erwünschte Berufsfeldbezug stellt ein Kernmerkmal der INVOL dar, dessen Umsetzung auch eine Reihe von Fragen aufwirft, die in den nächsten Abschnitten noch näher diskutiert werden.

5 Grundsätzliche Fragen zur Integrationsvorlehre

Die Konzeption der INVOL mit den Zielen der Anschlussfähigkeit an die berufliche Grundbildung und dem Berufsfeldbezug stellt organisatorische und pädagogische Herausforderungen und birgt auch Spannungsfelder. Diese werden in den folgenden Abschnitten anhand wichtiger Fragen näher diskutiert.

5.1 In welchen Berufsfeldern gibt es INVOL?

Den Berufsfeldbezug der INVOL sollen die Kantone durch den Einbezug von OdA sichern. Diese sollen in erster Linie mitarbeiten bei der Erstellung von berufsfeldbezogenen Kompetenzprofilen und Vorlagen für die Teilnahmebestätigung, die am Ende der INVOL ausgestellt wird. Bei der Umsetzung der INVOL wird die weitere aktive Mitarbeit von OdA selbstverständlich begrüsst.

Interessierte OdA haben in Zusammenarbeit mit kantonalen Berufsbildungsbehörden oder dem SEM Berufsfelder (BF) und entsprechende Kompetenzprofile für die INVOL definiert. Die Ergebnisse zeigen, dass einerseits kombinierte BF vorgeschlagen werden, die zu verschiedenen Lehrberufen führen können. Beispielsweise haben im Baunebengewerbe drei OdA⁷ ein gemeinsames BF definiert (Polybau, Gipser/Maler, Plattenleger) und ein Kompetenzprofil erstellt. Ein weiteres Beispiel für ein breites BF gibt es im Bereich Gastronomie⁸ mit Ausbildungsmodulen in Küche, Service und Hauswirtschaft. Andererseits haben einzelne OdA in ihrem angestammten BF ein INVOL-Kompetenzprofil

7 Verein Polybau, Schweizerischer Gipser- und Malerverband SGMV, Schweizerischer Plattenverband SPV.

8 Hotel Gastro Formation hat auf der Grundlage des RIESCO-Lehrgangs ein INVOL-Kompetenzprofil entwickelt.

erarbeitet, das auf ihre jeweiligen beruflichen Grundbildungen vorbereitet, beispielsweise in der Logistik.⁹

Eine Reihe von Kompetenzprofilen wurde von nationalen OdA, vergleichbaren Organisationen oder von schweizweiten Unternehmen erarbeitet (auf Anregung und mit Unterstützung des SEM) und stehen allen interessierten Kantonen zur Verfügung.¹⁰ Auf den Webseiten der kantonalen Berufsbildungsbehörden, die bereits Informationen zur INVOL aufgeschaltet haben (meist unter der Rubrik «Brückenangebote» oder «Zwischenlösungen»), wird ersichtlich, dass diese nationalen Kompetenzprofile genutzt und mehrere Kantone INVOL in den entsprechenden BF planen. Weitere BF und Kompetenzprofile wurden auf Nachfrage und Anregung einzelner Kantone mit kantonalen oder regionalen OdA definiert. Die entsprechenden INVOL werden wohl meist nur in den jeweiligen Kantonen angeboten werden. Da seitens des SEM die definitiven Vertragsabschlüsse für die INVOL mit den Kantonen bis Ende 2017 vorgesehen sind, finden sich derzeit (Mitte Dezember) noch nicht auf allen diesbezüglichen Webseiten der kantonalen Berufsbildungsbehörden entsprechende Informationen. Das gilt auch für die Webseiten der beteiligten nationalen, regionalen oder kantonalen OdA. Am Ende dieses Beitrags findet sich eine Liste von Weblinks, auf denen bereits erste Informationen zu den INVOL aufgeschaltet sind.

Insgesamt decken die vorgeschlagenen INVOL eine breite Palette von BF ab (Bau, Büro/KV, Druck, Fahrzeuge, Gastronomie, Gesundheit/Soziales, Holz, Logistik/Verkehr, Nahrung, Natur, Reinigung, Verkauf/Detailhandel), die sich auch relativ gut auf verschiedene Kantone und Sprachregionen verteilen. Da die Federführung bei den Kantonen liegt, mussten diese klären und mit OdA entscheiden, in welchen BF sie INVOL anbieten wollen und können. Das jeweilige kantonale Angebot wird daher nicht alle möglichen INVOL einschliessen, sondern sich auf eine Auswahl beschränken, die in grossen Kantonen mit städtischen Zentren vielfältiger sein wird als in kleinen, ländlichen Kantonen (z. T. werden einzelne Kantone auch INVOL-Teilnehmende aus benachbarten Kantonen aufnehmen).

Zudem werden sich in kleinen Kantonen kaum immer genügend FL/VA oder Ausbildungsbetriebe finden, um an den Berufsfachschulen berufsfeldreine Klassen zu bilden. Das bedeutet, dass der schulische Unterricht in den INVOL je nachdem auch in berufsfeldgemischten

9 Schweizerische Vereinigung für die Berufsbildung in der Logistik SVBL.
10 <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/ausschreibungen/2018-integrvorlehre/20170314-rs-invol-anh4-d.pdf> (Stand 1. März 2017).

Klassen stattfinden wird, in denen folglich der Bezug zu verschiedenen BF hergestellt werden muss (z. B. mittels Binnendifferenzierung).

Diese Ausführungen zeigen, dass die Definition von BF und die Erstellung von Kompetenzprofilen eine Grundlage für die INVOL sind, deren Umsetzung jedoch Anlass zu weiteren Fragen gibt.

5.2 Wie aktiv beteiligen sich Organisationen der Arbeitswelt und Betriebe an der INVOL?

Zentral für den Erfolg der INVOL wird sein, ob und wie stark sich die OdA und Betriebe bei der konkreten Umsetzung engagieren. Die an der Planung der INVOL beteiligten OdA möchten FL/VA mit Potential einen Einstieg in die Ausbildung und den Arbeitsmarkt bieten und sehen in ihren Berufsfeldern Bedarf für künftige Fachkräfte, die sie u. a. über dieses Brückenangebot für ihre beruflichen Ausbildungen gewinnen können. Sie müssen ihre Betriebe aber auch überzeugen können, dass es sich lohnt, in die Ausbildung von FL/VA zu investieren. Viele Arbeitgebende wissen zu wenig über die Arbeitsmarktintegration FL/VA: z. B. ist noch immer zu wenig bekannt, dass diese Menschen langfristig in der Schweiz bleiben, dass sie über Potentiale und Motivation verfügen und dass es auch verschiedene Formen der Unterstützung gibt (Tripartite Konferenz, 2017, S. 19).

Alle Teilnehmenden der INVOL sollen einen Betriebseinsatz im ersten Arbeitsmarkt von mindestens acht Wochen machen (Eckpunkt 8). Das kann in Form von Praktika erfolgen, wobei längere oder durchgehende Betriebseinsätze (wie bei üblichen dualen Vorlehren) erwünscht sind. Doch ist es für FL/VA häufig sehr schwierig, einen Praktikumsplatz oder eine Vorlehrstelle und später eine Lehrstelle zu finden. Die Bereitschaft, Ausbildungsplätze für FL/VA anzubieten, wird daher auch von der Sensibilisierung und Information der Betriebe abhängen. Beteiligte OdA und Kantone haben über ihre offiziellen Informationskanäle und die Presse bereits begonnen, über die INVOL zu informieren¹¹ und die Betriebe zu motivieren, Ausbildungsplätze anzubieten. Diese Bemühungen werden in den kommenden Monaten sicher noch verstärkt werden – wie erfolgreich wird sich bis im Sommer 2018 zeigen, wenn die erste Kohorte des Pilotprogramms startet.

Einzelne Kantone haben schon vor der Planung der INVOL erste Erfahrungen in Projekten gesammelt, in denen gemeinsam mit OdA berufsfeldbezogene Ausbildungsprogramme für FL/VA entwickelt

11 Vgl. Liste der Weblinks am Schluss des Beitrags.

wurden, z. B. in Zürich (Gastronomie, Automobil, Bau), Luzern (Gastronomie, Bau, Pflege), Bern (Bau, Schreiner) oder Glarus (verschiedene Berufe). Weitere Projekte entstanden auf Initiative einzelner Firmen, z. B. Ikea, Micarna oder Planzer (vgl. Tripartite Konferenz, 2017, S. 20). Einige dieser Vorläuferprogramme bildeten denn auch die Basis für eine INVOL (z. B. in der Logistik, der Gastronomie oder im Bau). In diesen Branchen sind die Betriebe zum Teil bereits sensibilisiert worden, sich in der Ausbildung von FL/VA zu engagieren und über die dabei gemachten Erfahrungen kann berichtet werden.

Viele der Eingaben für die INVOL setzen auf ein duales Modell, in dem die Teilnehmenden drei Tage pro Woche in einem Betrieb und zwei Tage an einer Berufsfachschule oder durch eine andere Trägerschaft des schulischen Unterrichts ausgebildet werden. In anderen INVOL sind betriebliche Praktikumseinsätze geplant (z. B. in mehreren Bereichen des Berufsfeldes). In einigen INVOL ist auch vorgesehen, dass der Betriebs-einsatz vorbereitet oder begleitet wird, indem praktische Kompetenzen im Berufsfeld auch an dritten Lernorten vermittelt werden (z. B. Fachkurse in überbetrieblichen Kurszentren oder in Lehrwerkstätten), damit der Betreuungsaufwand in der Praxis weniger gross ist und die FL/V von der aktiven Mitarbeit in einem Betrieb möglichst viel profitieren können. Eine weitere Frage ist daher, ob OdA solche Ausbildungsanteile übernehmen und wo sie dies tun können. In üblichen Vorlehren gibt es keine dritten Lernorte (d. h. eine Koordination mit Fachkursen der OdA ist nicht erforderlich). Die Berufsfachschulen können Lernende in der Regel nur beschränkt auf praktische Tätigkeiten in einem Berufsfeld vorbereiten und bieten in den bestehenden Vorlehren meist keine praktischen oder berufskundlichen Ausbildungsmodule an. In den üblichen Vorlehren an den Berufsfachschulen wird daher primär Allgemeinbildung vermittelt.

Ein wichtiger Punkt für die Ausbildungsbereitschaft, der weniger von den OdA abhängt, dürfte die begleitende Unterstützung der Betriebe durch klar definierte Ansprechpersonen sein, die in der INVOL eine Coachingfunktion übernehmen und ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmenden und den Betrieben aufbauen (Eckpunkt 3). So betont auch die Tripartite Konferenz (2017, S. 9), dass ein Coaching oder Case Management für spätmigierte Jugendliche bis zum Lehrabschluss dauern und sich im Asylbereich nicht auf Jugendliche beschränken sollte.

5.3 Wie werden geeignete Teilnehmende für die INVOL gefunden?

Die Auswahl der FL/VA ist ein wichtiger Erfolgsfaktor für die INVOL. Eingaben beim SEM erforderten u. a., dass die Kantone eine professionelle Potentialabklärung und Triage aufzeigen, da sie meist schon entsprechende Stellen, Funktionen und Prozesse eingerichtet haben, aber unterschiedlich organisiert sind (Eckpunkt 3). Die Organisation der Begleitprozesse (Ansprechpersonen für Teilnehmende und Betriebe) sowie entsprechende Verantwortlichkeiten waren zu beschreiben. Zur Optimierung dieser Prozesse verweist das SEM auf die Studie «Potentialabklärung bei Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen» (Jörg et al., 2016). In dieser Studie wurde ein Kriterienkatalog aufgrund von Literatur und Erfahrungen in den Kantonen erarbeitet. Dieser gründet sich auf bestehende Prozesse und Instrumente, beurteilt diese und identifiziert Herausforderungen und Bedürfnisse. In Abklärungen zur sozialen und beruflichen Integration von FL/VA geht es im Wesentlichen um folgende Bereiche: Sprachkenntnisse, Ausbildung und Berufserfahrung (Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen) sowie gesundheitliche, soziale und motivationale Ressourcen. Empfohlen wird u. a., dass die Ziele einer Potentialabklärung für alle Beteiligten transparent sind und die Durchführung durch ein interdisziplinäres und interkulturell geschultes Team erfolgt. Differenzierte Ergebnisse erfordern eine Kombination verschiedener Methoden (z. B. Gespräch, Interview, Arbeitseinsätze, Selbst- und Fremdbeurteilung) und Verfahren (z. B. Sprachtest, berufspraktische Kompetenzerfassung in Schnuppereinsätzen). Bei den INVOL sind zudem die Eingangsvoraussetzungen zu berücksichtigen, welche die Oda für das jeweilige Berufsfeld formuliert haben.

Auch in Deutschland wird auf die Notwendigkeit von Potentialabklärungen beziehungsweise Kompetenzfeststellungen und den damit verbundenen Herausforderungen hingewiesen (vgl. Döring & Severing, 2016; Granato et al., 2016): Die Verfahren und Instrumente sind methodisch, sprachlich, kulturell und inhaltlich oft noch zu wenig auf die Bedürfnisse von FL/VA ausgerichtet. Als notwendig und nützlich erachtet werden Verfahren, die auf tatsächlich vorhandene, arbeitsbezogene Kompetenzen fokussieren (und nicht auf Kompetenzdefizite oder auf die Bildungsgänge, die im Herkunftsland besucht wurden). Weiter sollten überfachliche Kompetenzen eingeschätzt werden, die in der hiesigen Arbeitswelt erforderlich sind. Benötigt werden zudem valide und praktikable Verfahren, die berücksichtigen, dass die Kulturtechniken von den Betroffenen oft nicht ausreichend beherrscht werden. Als wich-

tig erachtet wird auch eine stabile Institutionalisierung der Verfahren wegen der Qualitätssicherung, aber auch, um gegenüber Arbeitgebenden und Flüchtlingen Einheitlichkeit, Transparenz und Nachhaltigkeit zu signalisieren (Döring & Severing, S. 36). Die derzeitige Vielfalt und die damit verbundene mangelnde Aussagekraft der Verfahren zur Kompetenzeinschätzung wird als unbefriedigend bezeichnet (Aumüller, 2016): Abklärungen würden an verschiedenen Orten, von verschiedenen Akteuren, mit unterschiedlichen Verfahren durchgeführt. So sei nicht überschaubar, ob Doppelstrukturen aufgebaut würden, die mit unterschiedlichen Standards arbeiten. Letztlich sind jedoch all diese Forderungen nur bedeutsam, wenn Kompetenzfeststellungen auch Perspektiven eröffnen und die Ergebnisse zu Möglichkeiten der Berufsbildung und Beschäftigung führen (Döring und Severing, 2016, S. 36).

Diese Feststellungen aus deutscher Perspektive dürften auch für die Schweiz mit ihrer kantonal unterschiedlichen Organisation zutreffen, obschon die Einbettung der Potentialabklärungen in die kantonalen Strukturen, der damit verbundene Zugang zu regionalen Netzwerken und die Berücksichtigung der regionalen wirtschaftlichen Bedingungen zweifellos wichtig sind. Zu hoffen ist, dass die in der Studie von Jörg et al. (2016) aufgezeigten Kriterien und Möglichkeiten von den Kantonen für Verbesserungen auch genutzt werden und der Austausch über kantonale Praktiken der Potentialabklärung während des Pilotprogramms weiter angeregt werden kann.

5.4 Reicht eine einjährige INVOL, um sprachliche und schulische Kompetenzen für eine berufliche Grundbildung ausreichend zu fördern?

Für FL/VA ist es ein anspruchsvolles Ziel, innerhalb eines Jahres den Anschluss an eine berufliche Grundbildung zu schaffen, vor allem wenn sie noch nicht lange in der Schweiz sind, die Regionalsprache noch unzureichend beherrschen und mit der hiesigen Arbeits- und Lernkultur noch wenig vertraut sind. Bei vielen Personen kommen zusätzlich erschwerte Lernvoraussetzungen hinzu (z. B. ein lückenhafter schulischer Bildungsstand oder psycho-soziale Belastungen).

Die Anschlussfähigkeit an eine berufliche Grundbildung wird letztlich davon abhängen, ob die Teilnehmenden der INVOL das einjährige Vollzeitprogramm durchhalten und nebst den berufspraktischen Kompetenzen auch ihre bildungssprachlichen und schulischen Voraussetzungen so weit entwickeln können, dass sie dem berufskundlichen und allgemein bildenden Unterricht in einer dualen Lehre zu folgen

vermögen. Im Wesentlichen sollten sie ihre Ressourcen und Kompetenzen in folgenden Bereichen aufbauen oder ergänzen (vgl. allgemeine Ziele im Dokument «Eckpunkte Pilotprogramm Integrationsvorlehre»):

- a. Sprachkompetenzen in der jeweiligen Regionalsprache
- b. Schulische Grundlagen (v. a. Mathematik/Naturwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologien)
- c. Normen und Werte (im Berufsfeld und in der schweizerischen Arbeitswelt allgemein)
- d. Überfachliche Kompetenzen (v. a. Sozial- und Selbstkompetenzen im Berufsfeld, aber z. B. auch lernmethodische Kompetenzen)
- e. Grundfertigkeiten und Grundlagenwissen im Berufsfeld
- f. Arbeitserfahrungen in einem Betrieb im Berufsfeld

Die Reihenfolge dieser Elemente erscheint dabei weniger wichtig als der gesamte Mix und der mehrfach erwähnte Berufsfeldbezug. Sprachkompetenzen sind insofern prioritär, als die meisten FL/VA nach der Einreise und ersten behördlichen Abklärungen im Asylprozess in Sprachkursen erst begonnen haben, eine Regionalsprache zu erlernen. Zu Beginn der INVOL wird bereits ein gewisses Niveau an Sprachkompetenz vorausgesetzt und bei deren Abschluss ist ein Niveau zu nachzuweisen, das für den Eintritt in eine berufliche Grundbildung als notwendig erachtet wird (Eckpunkt 9). In der INVOL muss also weiterhin eine durchgehende Sprachförderung erfolgen, besonders im Hinblick auf das Vokabular und den Gebrauch der Sprache im jeweiligen Berufsfeld. Doch sollte auch die Bildungssprache so weit gefördert werden, dass die Teilnehmenden anschliessend eine berufliche Grundbildung in Angriff nehmen können. Weitere Ausführungen zur Sprachförderung in der INVOL folgen weiter hinten (vgl. Kap. 5.6).

Aufgrund bisheriger Erfahrungen haben viele Kantone für spätmigrierte Jugendliche zweijährige Integrations-Brückenangebote konzipiert (vgl. Landert & Eberli, 2015, S. 19). Das erste Jahr dient vorwiegend der Förderung der sprachlichen und schulischen Kompetenzen, der Auseinandersetzung mit kulturellen Gepflogenheiten in der Schweiz und der Berufsorientierung. Das zweite Jahr entspricht eher einer Vorlehre, indem ein kontinuierlicher Betriebseinsatz oder verschiedene Schnupperlehren sowie die Bewerbung für eine Lehrstelle im Vordergrund stehen. Die Konzeption der INVOL als einjähriges Brückenangebot mit explizitem Berufsfeldbezug wurde daher von einigen Personen an einer

Vernetzungstagung im Frühjahr 2017¹² auch kritisch beurteilt: Nur ein vorbereitendes Jahr sei nicht ausreichend und die Ausrichtung auf ein Berufsfeld brauche es im ersten Jahr noch nicht unbedingt. Vielmehr brauche es ein vorbereitendes Jahr mit Fokus auf dem Sprachunterricht, dem Schliessen schulischer Lücken sowie der Vermittlung von Normen und Werten der Schweizer Bildungs- und Arbeitswelt, inklusive berufsorientierende Aktivitäten (z. B. Schnuppern in mehreren Berufsfeldern). Danach könnten die Teilnehmenden auch in eine übliche Vorlehre und anschliessend ins Regelsystem der beruflichen Grundbildung übertreten. Wäre diese Argumentation für die Ausrichtung der INVOL bestimmend, hätten die Kantone ihre bereits bestehenden Integrations-Brückenangebote für die Zielgruppe des Pilotprogramms öffnen und nutzen können (auch ohne Berufsfelder und Kompetenzprofile unter Bezug von OdA zu definieren). Ein solches, eher allgemein bildendes INVOL-Jahr mit anschliessender Vorlehre verlängert aber den ganzen Prozess um ein Jahr und entspricht auch nicht der Idee, individuelle berufliche Potentiale von FL/VA zu nutzen und eine möglichst rasche Integration in die berufliche Grundbildung (oder in eine Beschäftigung mit anderen Weiterbildungsoptionen) anzustreben. Jugendliche FL/VA mit wenig Berufserfahrung mögen längere, vollzeitliche Bildungswege in Kauf nehmen und können sicher auch über ein zweijähriges Brückenangebot auf die berufliche Grundbildung vorbereitet werden. Für motivierte Erwachsene sollte die INVOL aber konkrete berufliche Perspektiven bieten, die ihren bisherigen Erfahrungshintergrund berücksichtigen. Sie haben unter Umständen bereits eine eigene Familie, wollen sich beruflich rasch integrieren und sind kaum interessiert an einem allgemeinen, berufsorientierenden Angebot. Personen, die nach der INVOL noch eine Lehre absolvieren wollen und eine Lehrstelle kriegen, werden ohnehin einen langen Atem brauchen (weitere 2–4 Jahre, ev. mit zusätzlichen Stütz- und Förderkursen) und auch eine finanzielle Durststrecke überwinden müssen im Vergleich zu einer unqualifizierten Beschäftigung im Arbeitsmarkt (sofern sich eine solche anbietet).

Es wird sich zeigen, ob einzelne Kantone weitere Zugangsvoraussetzungen (ausserhalb der Eckpunkte des SEM) für die INVOL festlegen, wie z. B. den vorgängigen Besuch einer Integrationsklasse. Auch die Gestaltung des Berufsfeldbezugs in den INVOL und die damit verbundene Zusammenarbeit mit OdA wird wohl unterschiedlich umgesetzt

12 Diese Tagung wurde am 4. April 2017 vom SEM und dem EHB für Vertretende von Kantonen und OdA organisiert, die an der Planung von INVOL interessiert waren oder bereits damit begonnen hatten.

werden. Letztlich werden unterschiedliche Umsetzungsbedingungen der INVOL auf individuell unterschiedliche Merkmale der Teilnehmenden und ihrer allgemeinen Lebenssituation treffen. Die Frage, ob eine einjährige, berufsfeldbezogene INVOL ausreicht, damit FL/VA in eine berufliche Grundbildung einsteigen können, kann daher erst durch die Evaluation des Pilotprogramms differenzierter untersucht werden.

5.5 Wie kann der Berufsfeldbezug im schulischen Unterricht realisiert werden?

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die Ansichten bezüglich der Ausrichtung und Gestaltung der INVOL unterschiedlich sind und die Umsetzung auch an kantonale Bedingungen angepasst werden muss. Was den erwünschten Berufsfeldbezug im schulischen Anteil anbetrifft, werden auch erst die konkreten Umsetzungen zeigen, wie stark dieser die INVOL tatsächlich prägen wird. Aus berufspädagogischer und lernpsychologischer Sicht ist zu empfehlen, die INVOL im schulischen Unterricht möglichst konsequent auf die Handlungssituationen und -kompetenzen auszurichten, die in den Tätigkeitsfeldern des jeweiligen Kompetenzprofils beschrieben sind (vgl. Scharnhorst, 2017). So bleiben die praktische Anwendung der Lerninhalte sowie Sinn und Zweck des Ausbildungsjahres im Vordergrund, denn es geht es ja darum, sich nicht auf alle, sondern auf bestimmte berufliche Grundbildungen vorzubereiten.

Grossenbacher weist in einem Interview in der Berner Zeitung darauf hin (in der Rubrik «Einsteiger» vom 10. Juni 2017), dass die schulischen Lerninhalte mit den Lernenden in der INVOL anhand typischer Situationen aus dem betreffenden Berufsfeld erarbeitet werden und diese Situationen von den Branchen bestimmt würden. Die angezielten Handlungskompetenzen beziehungsweise -situationen sind in den jeweiligen INVOL-Kompetenzprofilen kurz beschrieben. Gleichzeitig sollten für den schulischen Unterricht informative Hinweise zu damit verbundenen sprachlichen, schulischen und überfachlichen Kompetenzen aufgeführt sein. Konkrete, einsehbare Beispiele sind das nationale Kompetenzprofil der «INVOL Logistik» der Schweizerischen Vereinigung für Berufsbildung in der Logistik (SVBL) und das kantonale Kompetenzprofil der «INVOL Dienstleistungen», das vom SVBL sowie den Oda Hauswirtschaft und Gesundheit des Kantons Bern erstellt wurden.¹³ In der Vorlage, die das SEM zur Erstellung der Kompetenzprofile

13 Für beide Kompetenzprofile vgl. <http://www.logistiker-logistikerin.ch/downloads-20/>.

zur Verfügung gestellt hat (vgl. Webseite SEM), kann zudem vermerkt werden, welche Handlungssituationen und -kompetenzen im Betrieb dann auch praktisch geübt werden konnten.

Mitarbeitende des EHB haben in Forschungs- und Entwicklungsprojekten für verschiedene Berufsfelder und Inhalte (z. B. Mathematik, Lern- und Arbeitstechniken) praxisorientierte Verfahren und Instrumente entwickelt, um einen situations- und kompetenzorientierten Unterricht an Berufsfachschulen oder die Reflexion beruflicher Handlungssituationen an dritten Lernorten zu unterstützen (z. B. Kaiser, 2008, 2015; Scharnhorst, 2012; Vonlanthen & Kaiser, 2017). Weiter wird das Leading House «Berufsfelddidaktik» vom EHB geleitet, das für diese Thematik mit den Pädagogischen Hochschulen Luzern, Zürich und St. Gallen sowie mit der Universität Zürich kooperiert. Die Netzwerkpartner erforschen u. a. die entsprechende Unterrichtspraxis, wobei sich das EHB in erster Linie mit der Frage beschäftigt, wie berufsfelddidaktische Konzepte in die Ausbildung des Lehrpersonals einfließen und wie diese von den Zielpersonen wahrgenommen werden. Das Know-how des EHB in der Berufsfelddidaktik, der Berufsentwicklung und im Bereich der Berufsbildung von Migrantinnen und Migranten (vgl. Magazin skilled 2/2017) kann von Berufsfachschulen sowie von O&A oder Betrieben genutzt werden, um Berufsbildungsverantwortliche in den INVOL bedarfs- und bedürfnisgerecht weiterzubilden und begleiten zu lassen.

5.6 Gibt es Erfahrungen und Hilfsmittel für eine berufsfeldbezogene Sprachdidaktik?

Da die Sprachkompetenzen bei der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von FL/VA eine zentrale Rolle spielen und das Pilotprogramm, nebst der INVOL, auch die Entwicklung von Angeboten der frühzeitigen Sprachförderung einschliesst, wird auf die Sprachdidaktik in diesem Abschnitt noch speziell eingegangen.

Das SEM hat mit «fide» (steht für französisch-italienisch-deutsch)¹⁴ ein innovatives System zur Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten entwickeln lassen. Dazu hat das Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg im Jahr 2009 ein Rahmencurriculum (vgl. Lenz & Andrey, 2009) erstellt, das sich auf kommunikative Bedürfnisse in verschiedenen Lebensbereichen bezieht und Empfehlungen zur Gestaltung von Sprachkursen gibt, die sich auf Erkenntnisse zum Zweitspracherwerb und auf die Praxis abstützen. Daraus entstanden verschiedene Projekte,

14 Vgl. <http://www.fide-info.ch/de/entwicklung>.

u. a. wurden für mehr als 100 Alltagsszenarien der Handlungsablauf sowie sprachliche und sozio-kulturelle Kenntnisse und Fähigkeiten für eine erfolgreiche Kommunikation beschrieben. Mögliche Lernziele im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen zeigen auf, wie die Szenarien von Lernenden auf den Sprachniveaus A1, A2 und B1¹⁵ bewältigt werden. Die Nutzung des GER im allgemein bildenden Unterricht an Berufsfachschulen, in Verbindung mit anderen bekannten Instrumenten, wurde auch von Plüss (2007) beschrieben und differenziert diskutiert.

Zu Beginn der INVOL sollte der Sprachstand der Teilnehmenden dem Niveau A2 mündlich und A1 bis A2 schriftlich entsprechen (Eckpunkt 9). Auf den Abschluss hin ist das Niveau B1 bis B2 mündlich und A2 bis B1 schriftlich anzustreben und nachzuweisen, z. B. mit dem neu entwickelten «fide-Sprachtest», der ab 2018 von akkreditierten Nachweisinstitutionen angeboten werden soll.

Da die Bedürfnis- und Teilnehmerorientierung in fide-Sprachkursen zentral ist, sind die erarbeiteten Szenarien nicht als vorgefertigte Lernmaterialien, sondern als Referenzbeispiele zu verstehen. Das Lernen mittels Szenarien erlaubt Kursteilnehmenden relativ rasch, sich in typischen Situationen im Alltag zu verständigen. Weiter gibt es das im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO) erstellte Rahmenkonzept «Deutsch für den Arbeitsmarkt» für Projektverantwortliche und Lehrpersonen, die arbeitsmarktbezogene Sprachförderungsangebote planen und durchführen (Maurer, 2010). Mit diesem Konzept soll die berufliche Handlungskompetenz fremdsprachiger Stellensuchender gefördert werden, um deren Arbeitsmarktchancen und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu verbessern.

Ähnliche Ansätze zur Sprachförderung von Personen mit Migrationshintergrund gibt es in Deutschland, z. B. das Programm «Berufsbezogene Sprachförderung» des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Da jeder Beruf oder jedes Berufsfeld eigene Formen der Kommunikation kennt, sollte der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache folgende Merkmale beach-

15 Der GER ist in sechs Stufen gegliedert. Die hier erwähnten Sprachniveaus sind grob wie folgt eingeteilt: A1 Anfänger, A2 Grundlegende Kenntnisse, B1 Fortgeschrittene Sprachverwendung. Sie werden in einer Globalskala auch kurz umschrieben (vgl. <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>). Im fide-System gibt es dazu auch eine Globalskala, die konkreter formuliert ist (vgl. http://www.fide-info.ch/doc/04_Unterrichtshilfen/fideDE04_f_Globalskala.pdf).

ten: (1) Behandlung berufs(feld)- und arbeitsplatzbezogener Inhalte, (2) Vermittlung von Kenntnissen über kommunikative Regeln am Arbeitsplatz, (3) Behandlung von sprachlichen Fertigkeiten je nach Bedarf der Lerngruppe, und (4) Einsatz von authentischem Unterrichtsmaterial.

Viele Lehrpersonen, die in Integrationsklassen oder Stützkursen an Berufsfachschulen unterrichten, sind bereits weitergebildet in der Förderung von Deutsch als Zweitsprache, da Experten in der Schweiz seit Jahren Kurse, Anleitungen und Materialien für die Berufsbildung entwickelt haben, die sich auf die Sprachniveaus beziehen, mit denen die INVOL starten und abschliessen soll (z. B. Nodari & Consani, 2005, 2015; Nodari & Schiesser, 2007). Weiterbildungsbedarf gibt es trotzdem, da in den letzten zwei bis drei Jahren die Anzahl Integrationsklassen in den Kantonen teilweise massiv erhöht werden musste und ab 2018 die INVOL hinzukommen. Lehrpersonen, die neu in diesem Umfeld unterrichten, werden ihre Kompetenzen bezüglich der Sprachförderung von FL/VA wohl erweitern wollen. Zudem wären geeignete Weiterbildungsangebote für Ausbildungsverantwortliche an dritten Lernorten und in Betrieben sinnvoll, damit die sprachliche Förderung von FL/VA auch beim praktischen Lernen optimiert werden kann.

Bezüglich der berufsfeldbezogenen Sprachförderung wird manchmal auch kritisch vermerkt (vgl. Kap. 5.4), dass in erster Linie die Bildungssprache zu fördern sei. Steuben und Gillen (2016) verweisen in diesem Zusammenhang auf den Unterschied zwischen der Alltagssprache als «Sprache der Nähe», die durch Dialog und Bezug zum situativen Kontext geprägt ist, und der Bildungs-, Fach- und Wissenschaftssprache als «Sprache der Distanz», bei der die Kommunikationsbedingungen der konzeptionellen Schriftlichkeit bestimmend sind. Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Polen stellt für viele Lernende – unabhängig davon, ob sie in einer Zweitsprache oder in der Muttersprache gefördert werden – eine kaum zu überwindende Barriere dar (Morek & Heller, 2012, S. 70). Eine Sprachförderung, die vorrangig auf bildungssprachliche Normen wie Explizitheit und korrekte Sprachanwendung fokussiert, trägt kaum zum Abbau dieser Barriere bei. Da in der Berufspädagogik ein handlungsbeziehungsweise tätigkeitstheoretisch begründeter Kompetenzbegriff verbreitet ist, kann für die berufliche Bildung auch ein Verständnis von Sprachkompetenz formuliert werden, das vom Bewältigungshandeln und von Inhalten in beruflichen Situationen ausgeht und bildungssprachliche Begriffe und Strukturen erst zunehmend erschliesst (Steuben & Gillen, 2016, S. 18–19). Gemäss Schwarzwälder (2016, S. 6) zeigen Erfahrungen aus nordischen Ländern, dass mehrjährige Sprachkurse sich nur bedingt

eignen, um die Sprachkompetenz von Flüchtlingen zu verbessern, und dass sie die Arbeitsmarktintegration auch verzögern (Lock-in-Effekt). Als vielversprechender werden stattdessen Programme erachtet, die Spracherwerb, berufsqualifizierende Massnahmen und einen frühen Kontakt mit dem Arbeitsmarkt flexibel miteinander verbinden.

5.7 Sichern die Kompetenzprofile in den INVOL die Verknüpfung zwischen praktischem und schulischem Lernen?

Die INVOL werden an zwei bis drei Lernorten (Berufsfachschule, Betrieb, ev. dritte Lernorte) stattfinden. Die gegenseitige Verknüpfung des schulischen und praktischen Lernens erscheint angesichts der kurzen Dauer der INVOL besonders wichtig. Sie sollte nicht den Teilnehmenden allein überlassen, sondern aktiv gefördert und unterstützt werden, um die vielfältigen Lernziele der INVOL möglichst zu sichern. Das erfordert eine regelmässige Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Ausbildungsverantwortlichen der verschiedenen Lernorte sowie eine Begleitung durch klar bezeichnete Ansprechpersonen (Coaches) für die Teilnehmenden.

Die Kompetenzprofile der INVOL sind eine Grundlage zur Erarbeitung detaillierter Ausbildungsziele und -inhalte in den praktischen Ausbildungsprogrammen und den schulischen Lehrplänen. Insbesondere können sie wertvolle Hinweise geben zu Praxisbezügen, die in der Schule thematisiert und mit schulischen Lernzielen verbunden werden können. Die Voraussetzung dafür ist eine gut nachvollziehbare Formulierung der angestrebten Handlungskompetenzen in den jeweiligen Tätigkeitsfeldern einer INVOL, die eine Vorstellung der entsprechenden typischen Handlungssituationen vermittelt. Die Definition von Tätigkeitsfeldern und berufspraktischen Kompetenzen erfolgt mit Vorteil in einem Workshop mit Personen, die mit den Tätigkeiten und den Anforderungen im Berufsfeld vertraut sind (vgl. Dokument «Hinweise zur Erarbeitung eines Kompetenzprofils» auf der Webseite des SEM). Angemessenes Handeln in der Praxis bezieht sich nämlich nicht nur auf die fachlich-praktischen Fertigkeiten, sondern auch auf überfachliche Aspekte. Mit Blick auf Migrantinnen und Migranten geht es vor allem auch um mündliche und schriftliche Sprachanforderungen sowie um Selbst- und Sozialkompetenzen oder, anders gesagt, um Haltungen und Einstellungen (Normen und Werte), die im jeweiligen Berufsfeld als relevant erachtet werden. Diese sogenannten «weichen» Faktoren, die angemessene situative Handlungskompetenz in einem Berufsfeld aus-

machen, bleiben oft implizit. Expliziter formulieren lassen sie sich durch die gemeinsame Beschreibung und Reflexion in einem moderierten Workshop oder allenfalls durch andere Formen des aktiven Austausches in den Gruppen, die Kompetenzprofile erarbeiten.

Der Gebrauchswert von INVOL-Kompetenzprofilen hängt also davon ab, wie nachvollziehbar sie für die an der Ausbildung Beteiligten formuliert sind. Werden typische, praktische Handlungssituationen und -kompetenzen genügend konkret beschrieben, wird ein Kompetenzprofil für Ausbildungsverantwortliche an allen Lernorten und für die Teilnehmenden zu einem nützlichen und zielführenden Instrument, mit dem die Ausbildung gesteuert und detaillierter geplant werden kann. Erfahrungsgemäss wenig dienlich sind Kompetenzprofile, welche die Handlungskompetenzen zu allgemein und abstrakt umschreiben. Ihr geringer Informationsgehalt macht sie wenig fassbar für betriebliche Berufsbildnerinnen und Berufsbildner und für die Lernenden sind sie meist unverständlich. Eine zusätzliche Herausforderung wäre es auf jeden Fall, das Kompetenzprofil und die Ausbildungsziele jeder INVOL auch den Teilnehmenden möglichst verständlich zu vermitteln. Hilfreich in dieser Hinsicht wäre z. B. eine textoptimierte Version, welche die Beschreibungen so vereinfacht, dass sie eindeutig und verständlich werden, ohne den Inhalt zu verändern (vgl. Stiftung Bildungspakt Bayern, 2016). Berichte in «einfacher Sprache» werden mittlerweile öfters im Kontext der Inklusion von Menschen mit Behinderungen publiziert (z. B. Studer & Parpan-Blaser, 2016). Natürlich kann man argumentieren, dass erfahrene und geschickte Lehrpersonen und Berufsbildnerinnen und Berufsbildner auch mit weniger expliziten Kompetenzprofilen, die Teilnehmenden der INVOL angemessen und engagiert auf eine berufliche Grundbildung vorzubereiten wissen und vor allem die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigen müssen. Auch im Bewusstsein der Heterogenität der Zielgruppe und der Notwendigkeit der Individualisierung, ist es aber hilfreich, wenn die Ausbildungsbeteiligten und die Lernenden sich auf informative und richtungsweisende Kompetenzprofile stützen können. Es ist zu früh, um an dieser Stelle eine zusammenfassende Beurteilung der Qualität der vorgeschlagenen INVOL-Kompetenzprofile vorzunehmen, da sie der Autorin nicht alle bekannt sind und sich teilweise noch in Erarbeitung oder Überarbeitung befinden.

6 Fazit

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass eine Umsetzung der INVOL, die möglichst vielen FL/VA den Weg in die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt ebnet, für die beteiligten Akteurinnen und Akteure zahlreiche Herausforderungen stellt. Eine gelingende individuelle Integration von Personen in dieser Zielgruppe erfordert insbesondere auch ein gut koordiniertes Zusammenspiel der verschiedenen Beteiligten und der Massnahmen.

Der mit Einbezug von Oda angestrebte Berufsfeldbezug der INVOL soll wesentlich dazu beitragen, dass möglichst viele Teilnehmende nach einem Jahr anschlussfähig sind für berufliche Grundbildungen in den entsprechenden Berufsfeldern. Im Zentrum der INVOL steht der Erwerb grundlegender, berufsfeldbezogener Handlungskompetenzen (mittels dualer Vorlehren oder Praktika in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes), der möglichst eng mit der ebenfalls erforderlichen Förderung der schulischen Kompetenzen verzahnt werden soll (mittels einer situierter Didaktik im Unterricht). Diese Konzeption ist lernpsychologisch sinnvoll und auch angemessen aus der Perspektive von FL/VA, die einen geeigneten Erfahrungshintergrund mitbringen und motiviert sind, ihre Aus- und Weiterbildung nach der INVOL im jeweiligen Berufsfeld fortzusetzen.

Diese Konzeption der INVOL, die mit einem individuell möglichst gut angepassten berufsvorbereitenden Angebot gleichzeitig eine rasche Zuführung in eine qualifizierende berufliche Grundbildung und in den Arbeitsmarkt anstrebt, birgt aber auch Zielkonflikte und wirft eine Reihe von Fragen auf, die in diesem Beitrag diskutiert wurden. Die Erfahrungen der aktiv Beteiligten und die Evaluation der INVOL werden zeigen, wie diese gelöst werden können und welche konzeptuellen Anpassungen allenfalls notwendig sind.

Die Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von FL/VA ist ein umfassender und komplexer Prozess, der einerseits die Anforderungen des Regelsystems der Berufsbildung und des Arbeitsmarktes und andererseits die besonderen Voraussetzungen und Lebensumstände dieser Zielgruppe berücksichtigen muss. Die nachhaltige Arbeitsmarktintegration von FL/VA erfordert, dass diese zu qualifizierten Fachkräften ausgebildet werden. Viele möchten jedoch möglichst rasch eine bezahlte Beschäftigung finden, so dass die Vorteile eines berufsvorbereitenden Brückenangebots schwierig zu vermitteln sind. Aus diesem Grund ist es auch so wichtig, dass FL/VA ihre beruflichen Kompetenzen und das

Potential nutzen können, das sie mitbringen, und nicht zu viel Zeit verstreicht bis zum Einstieg in eine qualifizierende Berufsausbildung. Es besteht auch weitgehend Konsens, dass diese im Regelsystem und nicht auf separativen Sonderwegen erfolgen sollte. Aus dieser Perspektive ist es auch folgerichtig, mit berufsfeldbezogenen INVOL eine frühe Integration in Ausbildungsbetriebe und Berufsfachschulen anzustreben. Der Förderbedarf und die erforderliche Zeit zum Aufbau von sprachlichen und allgemeinen schulischen Kompetenzen darf jedoch nicht unterschätzt werden.

Zu bedenken ist ferner, ob vollzeitliche Brückenangebote wie die INVOL und das Regelsystem der beruflichen Grundbildung – auch mit zusätzlich unterstützenden Massnahmen – nicht auch an ihre Grenzen stossen. Möglicherweise braucht es zur beruflichen Qualifizierung von FL/VA künftig noch flexiblere Lösungen (z. B. modularisierte Ausbildungen oder Teilzeitmodelle der Ausbildung), um den besonderen Lebensumständen und den überaus heterogenen Bildungsbedürfnissen dieser Population gerecht zu werden.

Literatur

- Aumüller, J. (2016). *Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen: bestehende Praxisansätze und weiterführende Empfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berner Zeitung (2017, Juni). Die Vorlehre Integration ist auch eine Chance für die Wirtschaft. *Rubrik «Einsteiger» vom 10. Juni 2017*. Bern: BZ.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Berufsbezogene Deutschförderung (ESF-BAMF-Programm)*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesrat (2015, Dezember). *Begleitmassnahmen Artikel 121a BV: Verstärkung der Integrationsmassnahmen für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene*. Bern: Schweizerische Eidgenossenschaft.
- Döring, O. & Severing, E. (2016). Anmerkungen zur Erfassung der beruflichen Kompetenzen von Flüchtlingen. *berufsbildung*, 158, 34–36.
- Fuhrimann, Th. (2017). Integrationsvorlehre. Ein Jahr lang für die Lehre üben. *Panorama*, 2, 8–9.
- Granato, M., Neises, F., Bethscheider, M., Garbe-Emden, B., Junggeburth, Ch., Prakopchik, Y & Raskopp, K. (2016). *Wege zur Integration von jungen Geflüchteten in die berufliche Bildung – Stärken der dualen Berufsausbildung in Deutschland nutzen (Fachbeiträge im Internet der Task Force Flüchtlinge, Stand: Juni 2016)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Jörg, R., Fritschi, T., Frischknecht, S., Megert, M., Zimmermann, B., Widmer, P. & Lesai, M. (2016). *Schlussbericht «Potenzialabklärung bei Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen» (im Auftrag des Staatssekretariats für Migration)*. Bern: socialdesign und Berner Fachhochschule.
- Kaiser, H. (2015). *Fachrechnen. Vom Kopf auf die Füsse gestellt*. Bern: hep.
- Kaiser, H. (2008). *Berufliche Handlungssituationen machen Schule*. Winterthur: Swissmem Berufsbildung.
- Landert, C. & Eberli, D. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)*. Zürich: Landert Brägger Partner.
- Lenz, P. & Andrey, S. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration.
- Mauer, E. (2010). *Deutsch für den Arbeitsmarkt Rahmenkonzept für Projektverantwortliche und Lehrpersonen (im Auftrag des SECO)*. Zug: Klett und Balmer.
- Morek, M & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101.
- Nodari, C. & Consani, C. (2005). *Mathematikaufgaben verstehen. Trainingsprogramm*. Bern: hep.
- Nodari, C. & Schiesser, D. (2015). *Lesen und Verstehen – kein Problem. Eine Wegleitung für Lernende an Berufsfachschulen*. Bern: hep.
- Nodari, C. & Schiesser, D. (2008). *Förderung des Leseverstehens in der Berufsschule*. Bern: hep.
- Plüss, D. (2007). Allgemeinbildung: Die Sprache schläft nicht! *Folio*, 1, 6–13.
- Scharnhorst, U. (2017). Der Berufsfeldbezug und die Rolle der Lernorte beim Aufbau von Kompetenzen in der Integrationsvorlehre. *Bulletin ASFL/SVBL*, 4, 28–30.
- Scharnhorst, U. (2012). Mit «Lernstopps» ins Lernen starten. *Folio*, 5, 24–27.
- Scharnhorst, U. & Scheidiger, A. (2017). Die Integrationsvorlehre als Einstieg in die Welt der Berufsbildung und der Arbeit. *EHB Magazin Skilled*, 2, 6–7.
- Schwarzwälder, J. (2016). *Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen im EU-Vergleich: Keine Patentlösung in Sicht (Zukunft Soziale Marktwirtschaft, Policy Brief 3)*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Staatssekretariat für Migration (2015). *Kurzinformationen (Anerkannte Flüchtlinge, vorläufig aufgenommen Flüchtlinge und Vorläufig Aufgenommene)*. Bern: SEM. Unter: <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/publiservice/publikationen.html> (aufgerufen am 28.4.2018).

- Stiftung Bildungspakt Bayern (2016). *Inklusive berufliche Bildung in Bayern. Projektdokumentation und Ergebnisse des Schulversuchs*. München: Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Steuber, A. & Gillen, J. (2016). Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Ein tätigkeitsbezogener Ansatz. *berufsbildung*, 158, 17–20.
- Studer, M. & Parpan-Blaser, A. (2016). *Menschen mit Beeinträchtigungen erzählen über ihre Ausbildung und ihre Arbeit*. Zürich und Olten: Hochschule für Heilpädagogik und Fachhochschule Nordwestschweiz. Unter: <http://www.szh.ch/bausteine.net/f/20017/MenschenmitBeeintraechtigungenzaehlenueberihreAusbildungundArbeit.pdf?fd=3> (aufgerufen am 28.4.2018).
- Tripartite Konferenz (2017). *TK-Integrationsdialog 2012 – 2017. Erkenntnisse, Schlussfolgerungen, Empfehlungen*. Unter: http://www.dialog-integration.ch/_upload/file/i_20171106-084533-933.pdf (aufgerufen am 28.4.2018).
- Vonlanthen, M. & Kaiser, H. (2017). In 8 Schritten zum Erfolg. Lernen mit beruflichen Handlungssituationen. *EHB Magazin Skilled*, 1, 22–23.

Liste von Weblinks mit Informationen zur INVOL (Stand Mitte Dezember 2017)

Organisation der Arbeitswelt (OdA) zur INVOL

<http://www.jardinsuisse-aargau.ch/INVOL.html>

<http://www.logistiker-logistikerin.ch/integrationsvorlehre-logistik/>

RIESCO Bau: https://www.hotelgastro.ch/branchenzertifikate-basisqualifikation?c=Integrationsvorlehre_RIESCO_Bau

RIESCO Gastronomie: https://www.hotelgastro.ch/branchenzertifikate-basisqualifikation?c=Integrationsvorlehre_RIESCO_Gastronomie

RIESCO Gebäude- oder Automobiltechnik: https://www.hotelgastro.ch/branchenzertifikate-basisqualifikation?c=Integrationsvorlehre_RIESCO_Gebaeude-_oder_Automobiltechnik

Kantonale Berufsbildungsbehörden zur INVOL

Kt. AG: https://www.ag.ch/de/weiteres/aktuelles/medienportal/medienmitteilung/medienmitteilungen/mediendetails_84809.jsp

Kt. BE: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/berufsbildung/brueckenangebote/pilotprogramm-volehre-integration--invol-.html>

Kt. GL: <https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/beispiele/513/bepplus-integrationsvorlehre/>

Kt. SH: <https://www.srf.ch/news/regional/zuerich-schaffhausen/pilotkanton-schaffhausen-vom-fluechtling-zum-lehrling>

Kt SO: <https://www.so.ch/verwaltung/departement-fuer-bildung-und-kultur/amt-fuer-berufsbildung-mittel-und-hochschulen/berufsfachschulen-bbz/brueckenangebote-zwischenloesungen/> und weiter zu «Integrationsvorlehre»

Kt ZH: https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/dienstleistungen_kommunikation/talentoerderung/integrationsvorlehre.html

Kt SZ: <https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/beispiele/376/iba-21plus-integratives-brueckenangebot-fur-erwachsene-fluechtlinge-und-vorlaufig-aufgenommene/>

<https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/beispiele/520/integrationsvorlehre/>

Unter den Beispielen von Ausbildungen auf der Website <https://www.fachkraefte-schweiz.ch/de/fluechtlinge/> gibt es auch einige Informationen zu INVOL

Presse zur INVOL

<https://www.badenertagblatt.ch/aargau/baden/neun-fluechtlinge-beginnen-im-august-eine-lehre-131469040>

<https://www.srf.ch/news/regional/aargau-solothurn/projekt-integrationsvorlehre-arbeit-statt-sozialhilfe-fuer-fluechtlinge-im-aargau>

http://www.erz.be.ch/erz/de/index/berufsbildung/grundbildung/einsteiger/Archiv_Einsteiger_2017.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/ABS-ABB-ABR/Einsteiger/Archiv_2017/Einsteiger_20170610_Vorlehre%20Integration_786220_v1_KW23.pdf

<https://www.bernerzeitung.ch/region/emmental/da-liegt-ein-potenzial-brach/story/29352977>

<https://www.bernerzeitung.ch/region/kanton-bern/kanton-startet-eine-vorlehre-fuer-fluechtlinge/story/28259595>

<http://www.luzernerzeitung.ch/nachrichten/zentralschweiz/zug/zug-gibt-bei-integrations-lehre-gas;art9648,1113972>

<http://www.luzernerzeitung.ch/nachrichten/zentralschweiz/luzern/bundes-idee-bringt-kantone-in-bedraengnis;art9647,1120470>

Chancen

Potential und Anerkennung von Kompetenzen qualifizierter Migrantinnen und Migranten in der Schweiz

Evelyn Tsandev und Patrizia Salzmann

1 Migrantinnen und Migranten als Potential für die Schweizer Wirtschaft

Die Schweiz zählt zu den OECD-Ländern mit dem höchsten Immigrantenteil (Liebig, Kohls & Krause, 2012). Im Jahre 2015 hatten 36 % der ständigen Wohnbevölkerung in der Schweiz einen Migrationshintergrund, davon gehören rund vier Fünftel (29 % der ständigen Wohnbevölkerung) zur ersten Generation, und rund ein Fünftel (7 % der ständigen Wohnbevölkerung) gehört zur zweiten Generation (BFS, 2017a). Migrantinnen und Migranten der ersten Generation sind im Vergleich zu Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation im Ausland geboren und haben die Einwanderung in die Schweiz selbst erlebt (BFS, 2017a). Während nach dem zweiten Weltkrieg hauptsächlich nicht oder gering qualifizierte Arbeitskräfte zuerst aus Italien und später auch aus Spanien, Portugal und Jugoslawien in die Schweiz einwanderten, kamen in neuerer Zeit vermehrt qualifizierte und hochqualifizierte Personen, mehrheitlich Staatsangehörige der Europäischen Union (EU) und der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA), in die Schweiz (BFS, 2017a; Pecoraro, 2005; Pecoraro & Fibbi, 2010).¹ Die Bevölkerungsgruppe der Migrantinnen und Migranten der ersten Generation wies im Jahr 2015 den höchsten Anteil an Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung auf Tertiärstufe auf. Sechsuunddreissig Prozent dieser Gruppe hatten

1 Als «qualifiziert» gelten Personen mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II. Als «hochqualifiziert» werden Personen mit einem Abschluss auf Tertiärstufe eingestuft (Jey Aratnam, 2012, Pecoraro & Fibbi, 2010, Wastl-Walter, Riaño, Bühler, Aschwanden & Limacher, 2014).

einen Abschluss auf Tertiärstufe erreicht (in der Bevölkerungsgruppe ohne Migrationshintergrund waren es 32 % und bei den Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation lediglich 26 %). Ein ebenso hoher Anteil der Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (36 %) hatte eine Ausbildung auf Sekundarstufe II abgeschlossen (BFS, 2016a). Insgesamt weisen also mehr als zwei Drittel der Personen, die im Ausland geboren und in die Schweiz eingewandert sind, ein hohes Bildungsniveau auf. Viele von ihnen bringen im Ausland erworbene Bildungs- und Berufsabschlüsse mit.

Das Humankapital (hoch-)qualifizierter Migrantinnen und Migranten ist für die Schweizer Wirtschaft grundsätzlich von grosser Bedeutung, insbesondere in Berufsfeldern, die einen Mangel an qualifizierten Fachkräften verzeichnen, wie zum Beispiel Ingenieurberufe, Managementberufe, Informatikberufe und Berufe im Gesundheitswesen (SECO, 2006). Diese Berufsfelder sind zum Teil in hohem Mass auf zugewanderte Arbeitskräfte angewiesen, und es ist davon auszugehen, dass der Fachkräftemangel in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird. Zugleich weisen Studien darauf hin, dass das Potenzial der in der Schweiz lebenden (hoch-)qualifizierten Migrantinnen und Migranten unzureichend ausgeschöpft wird, insbesondere bei Personen aus Nicht-EU/EFTA-Staaten (sogenannten Drittstaaten²), bei Frauen und bei Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen (z. B. Efonayi-Mäder, in diesem Band; Jey Aratnam, 2012; Kamm, Efonayi-Mäder, Neubauer, Wanner & Zannol, 2003; Liebig et al., 2012; Pecoraro, 2011; Wastl-Walter et al., 2014). Eine verstärkte Bildungs- und Arbeitsmarktintegration von Ausländerinnen und Ausländern ist ein prioritäres Ziel der staatlichen Integrationspolitik (SBFI, 2014). Migrantinnen und Migranten sollen in der Schweiz möglichst einer ihrem Ausbildungsniveau, respektive ihrer beruflichen Tätigkeit im Herkunftsland entsprechenden Berufstätigkeit nachgehen können.

Aktuell sind Migrantinnen und Migranten mit diversen Hürden konfrontiert, die ihnen den Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt erschweren und dazu führen, dass Personen mit Tertiärausbildung überdurchschnittlich häufig Berufe ausüben, für die sie eigentlich überqualifiziert sind. Insbesondere Migrantinnen und Migranten der

2 Mit Drittstaaten sind sowohl europäische Nicht-EU/EFTA-Staaten als auch Staaten ausserhalb Europas gemeint. Die Bevölkerungsgruppen der folgenden europäischen Nicht-EU/EFTA-Staaten sind in der Schweiz am grössten (Anzahl Personen > 10'000, BFS, 2017b): Kosovo, Serbien, Türkei, Mazedonien, Bosnien und Herzegowina und Russland.

ersten Generation haben Schwierigkeiten eine Arbeitsstelle zu finden, die ihrem Ausbildungsniveau und ihrer Berufserfahrung entspricht. Der Anteil an Überqualifizierten in dieser Bevölkerungsgruppe betrug im Jahr 2015 19 %. Im Vergleich dazu waren bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund lediglich 11 % überqualifiziert. Der Anteil an überqualifizierten Migrantinnen und Migranten der ersten Generation ist bei Personen aus europäischen Nicht-EU/EFTA-Staaten mit 40 % (im Vergleich zu EU/EFTA-Staatsangehörigen mit 16 %) besonders hoch (BFS, 2016b). Die erschwerte Anerkennung im Ausland erworbener Studien- und Berufsabschlüsse und die mangelnde Validierung von Berufserfahrung und fachlichen Kompetenzen sind zentrale Hürden, die zu diesem auch als *Brain waste* bekannten Phänomen beitragen (Jey Aratnam, 2012; Pecoraro, 2011; Wichmann, 2014). Vorhandene Qualifikationen sowie berufliche Erfahrungen und Kompetenzen bleiben aufgrund mangelnder Transferierung des Bildungskapitals unberücksichtigt. Zudem finden Prozesse der Dequalifizierung statt, indem erworbene berufliche Kompetenzen ungenutzt bleiben, durch fehlende Berufspraxis nicht weiterentwickelt werden können und dadurch abgewertet werden (z. B. Bachmann, 2016). Auch war die Erwerbslosenquote gemäss International Labour Organisation (ILO, 2017) im Jahr 2015 bei den Migrantinnen und Migranten der ersten Generation mit 8 % mehr als doppelt so hoch wie bei der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (3 %). Personen aus Ländern ausserhalb Europas sowie aus europäischen Nicht-EU/EFTA-Staaten wiesen die höchsten Erwerbslosenquoten auf (BFS, 2017a). Wird die Erwerbslosenquote nach Bildungsniveau betrachtet, so zeigt sich, dass Personen mit einer Ausbildung auf Tertiärstufe insgesamt am wenigsten von Erwerbslosigkeit betroffen sind, mit 6 % ist die Erwerbslosenquote bei hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten der ersten Generation aber dreimal so hoch wie bei hochqualifizierten Personen ohne Migrationshintergrund (2 %).

In diesem Beitrag werden zuerst drei Gruppen von qualifizierten Migrantinnen und Migranten unterschieden, für die der Zugang zum Arbeitsmarkt in der Schweiz besonders erschwert ist, nämlich Personen aus Drittstaaten, Frauen sowie Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene, und es wird aufgezeigt, welche Faktoren damit zusammenhängen (Kapitel 2). Danach wird auf die Bedeutung eines anerkannten Bildungsabschlusses eingegangen, um Zugang zum Schweizerischen Arbeitsmarkt zu erhalten (Kapitel 3). In einem ersten Schritt wird dargestellt, wie qualifizierte Erwachsene unterschiedlicher Herkunftsländer in der Schweiz vorgehen müssen, um einen formalen ausserhalb der Schweiz erworbenen

Bildungsabschluss anerkennen zu lassen. In einem zweiten Schritt wird skizziert, welche Wege erwachsenen Migrantinnen und Migranten offen stehen, deren Bildungsabschluss in der Schweiz nicht offiziell anerkannt wird, um eine Nachqualifikation zu erlangen. Schliesslich wird auf besondere Herausforderungen und Hürden eingegangen, die sich bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse und der Nachqualifizierung von erwachsenen Migrantinnen und Migranten ergeben und darauf bezogen mögliche Handlungsfelder skizziert (Kapitel 4).

2 Erschwerter Zugang zum Arbeitsmarkt für bestimmte Gruppen von qualifizierten Migrantinnen und Migranten

Insgesamt sind Migrantinnen und Migranten in der Schweiz im internationalen Vergleich gut in den Arbeitsmarkt integriert. Die Beschäftigungsquote der im Ausland geborenen Bevölkerung ist sowohl bei den Männern als auch bei den Frauen höher als in anderen Ländern der OECD. Diese Ergebnisse hängen damit zusammen, dass die Lage auf dem Schweizer Arbeitsmarkt insgesamt gut ist, und dass die Mehrheit der zugewanderten Bevölkerung EU/EFTA-Staatsangehörige sind, viele davon aus Italien, Deutschland und Frankreich, die eine der Schweizer Landessprachen sprechen, und für die die Hürden beim Zugang zum Arbeitsmarkt in der Regel niedrig sind (Liebig et al., 2012). Für gewisse Gruppen von Migrantinnen und Migranten gestaltet sich die Situation jedoch schwierig. Dies hängt insbesondere mit den drei Merkmalen Herkunftsland, Geschlecht und Flucht/Asylsuche als Hauptgrund der Zuwanderung zusammen. Im Folgenden wird auf jedes dieser drei Merkmale eingegangen (Kapitel 2.1 bis 2.3) und dargestellt, weshalb der Zugang zum Arbeitsmarkt für diese Personengruppen besonders erschwert ist.

2.1 Merkmal Herkunftsland

Die Schweiz praktiziert in Bezug auf die Zuwanderung ausländischer Personen ein duales Zulassungssystem. Dabei wird zwischen Personen aus EU-/EFTA-Staaten und Personen aus Drittstaaten unterschieden. EU/EFTA-Staaten geniessen in der Schweiz Personenfreizügigkeit (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2017). Dieses 2002 in Kraft getretene Abkommen (kurz FZA) zwischen der Schweiz und den EU/EFTA-Staaten beinhaltet, dass Personen der Mitgliedstaaten in der Schweiz ohne Arbeitsbewilligung einer Erwerbstätigkeit nachgehen können und

bezüglich der Anerkennung von Diplomen eng mit der EU zusammengearbeitet wird.³ Migrantinnen und Migranten aus EU-/EFTA-Staaten verfügen also über gute Zugangschancen zum Schweizer Arbeitsmarkt, das duale Zulassungssystem der Schweiz benachteiligt jedoch Personen aus Drittstaaten. Aus Drittstaaten werden lediglich Führungskräfte, Spezialistinnen und Spezialisten und andere qualifizierte Arbeitskräfte auf den Schweizer Arbeitsmarkt zugelassen und dies nur in beschränktem Mass, das heisst, nur wenn auf dem inländischen Arbeitsmarkt und den Arbeitsmärkten der EU/EFTA-Staaten keine geeignete Person mit Vorrang zur Verfügung steht (für weitere Voraussetzungen siehe Ausländergesetz, AuG, Art. 18–25).⁴ Personen aus Drittstaaten können also nur in sehr beschränktem Mass aus Arbeitsgründen in die Schweiz einwandern (siehe Tabelle 1). Die Hauptgründe der Zuwanderung sind bei dieser Personengruppe denn auch familiärer Art (eine Familie gründen, die Familie begleiten beziehungsweise zu ihr kommen; BFS, 2017a). Ausländische Partnerinnen und Partner erhalten nach der Heirat oder Eintragung der Partnerschaft eine Aufenthaltsbewilligung B und haben somit das Recht in der Schweiz einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Im Unterschied zu EU/EFTA-Staatsangehörigen ist bei ihnen die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Ausbildungsabschlüsse in der Schweiz aber erschwert, was dazu führt, dass sie häufig Tätigkeiten ausführen, die ihren Kompetenzen und ihrer Berufserfahrung nicht entsprechen (BFS, 2017a). Zudem existieren in der Schweiz im Gegensatz zu anderen Ländern der OECD nur wenige Brücken- beziehungsweise Passerelle-Kurse sowie Programme oder Projekte, die Migrantinnen und Migranten bei der Integration in den Arbeitsmarkt unterstützen (Liebig et al., 2012). Insbesondere gibt es kaum Massnahmen für (hoch-)qualifizierte Migrantinnen und Migranten, die sich an deren Potenzial orientieren und sie darin unterstützen, Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt zu erhalten, beispielsweise indem sie ihnen beim Aufbau eines beruflichen Netzwerks behilflich sind. Dies hat damit zu tun, dass sich die Schweizer Integrationspolitik am sogenannten Regelstrukturansatz orientiert. Das heisst, die Integration von Migrantinnen und

3 Das FZA gilt auch nach der Annahme der Volksinitiative «Gegen Masseneinwanderung» vom 9. Februar 2014. Seit dem 1. Januar 2017 kommt das FZA auch auf Kroatien zur Anwendung und somit auf alle aktuell 28 EU-Mitgliedstaaten.

4 Vorrang haben Schweizerinnen und Schweizer, Ausländerinnen und Ausländer mit Niederlassungsbewilligung, Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltsbewilligung, die zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigt und alle Personen aus EU/EFTA-Staaten.

Migranten soll grundsätzlich in den bestehenden und auf die Gesamtbevölkerung ausgerichteten Strukturen erfolgen (z. B. Bildungssystem, Gesundheitswesen, Sozialsystem). Zusätzliche spezifisch auf Migrantinnen und Migranten ausgerichtete Massnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt sind nur im Asyl- und Flüchtlingsbereich vorgesehen.

2.2 Merkmal Geschlecht

Migrantinnen der ersten Generation sind auf dem Schweizer Arbeitsmarkt besonders schlecht positioniert. Sie weisen sowohl im Vergleich zu den Frauen der anderen Bevölkerungsgruppen (ohne Migrationshintergrund, zweite Generation mit Migrationshintergrund) als auch im Vergleich zu den Männern eine niedrigere Erwerbsbeteiligung, eine höhere Quote an Überqualifizierten und Arbeitskräften mit Tieflohnen⁵ sowie eine tiefere Quote an Arbeitskräften mit Führungsfunktion auf (BFS, 2017a).⁶ Für Frauen aus Drittstaaten die Kinder haben, ist der Zugang zum Schweizer Arbeitsmarkt besonders erschwert, auch wenn sie über ein hohes Bildungsniveau verfügen (Liebig et al., 2012; Wastl-Walter et al., 2014). Studien, die nach Erklärungen für diese Ungleichheiten suchen, zeigen, dass die Berufslaufbahnen vieler Frauen durch Diskontinuitäten gekennzeichnet sind (z. B. Brüche und Veränderungen aufgrund der Geburt von Kindern), die ihre Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und die längerfristige Aufrechterhaltung beruflicher Qualifikationen erschweren (z. B. Jey Aratnam, 2012; Wastl-Walter et al., 2014). Zudem sind in der Schweizer Gesellschaft viele berufstätige Frauen neben ihrer Erwerbstätigkeit nach wie vor hauptverantwortlich für den Haushalt und die Kinder. Mangelnde externe Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die für die Betroffenen finanziell tragbar sind, sowie die vielerorts geltenden Unterrichts- und Ferienzeiten für schulpflichtige Kinder, die sich mit den in vielen Berufen geltenden Arbeits- und Ferienzeiten nur marginal überschneiden, erschweren die Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit. Für im Ausland geborene Frauen gestaltet sich die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besonders schwierig, zumal sie in der Schweiz häufig weder über ein familiäres Netzwerk verfügen, das

5 Ein Tieflohn ist ein Lohn, der weniger als zwei Drittel des schweizerischen Bruttomedianlohnes beträgt. Im Jahr 2015 waren dies weniger als CHF 52'580 Bruttolohn pro Jahr beziehungsweise CHF 4382 Bruttolohn pro Monat (BFS, 2016c).

6 Bei Betrachtung der Gesamtbevölkerung zeigt sich, dass dieselben Ergebnisse auch für Frauen im Vergleich zu Männern unabhängig von ihrem Migrationsstatus zutreffen.

Unterstützung bei der Kinderbetreuung bietet, noch über ein berufliches Netzwerk, das ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert. Für qualifizierte Migrantinnen aus Drittstaaten stellt die mangelnde Anerkennung im Ausland erworbener Bildungs- und Berufsabschlüsse eine zusätzliche Hürde dar. Diese Schwierigkeiten betreffen zwar auch die Männer, aufgrund geschlechterspezifischer Rollenerwartungen sind sie für Frauen aber verschärft (Wastl-Walter et al., 2014). Auch spezifisch auf Migrantinnen ausgerichtete Projekte zur Verbesserung der beruflichen Integration existieren in der Schweiz kaum (Bachmann, 2016).

2.3 Merkmal Flucht/Asyl als Hauptgrund der Zuwanderung

Ende 2015 lebten in der Schweiz 44'277 anerkannte Flüchtlinge⁷ (19'238 mit Ausweis B und 21'039 mit Ausweis C) sowie 33'059 vorläufig aufgenommene Personen⁸ (inkl. vorläufig aufgenommene Flüchtlinge) und 32'701 Asylsuchende (im Verfahrensprozess). Bei den anerkannten Flüchtlingen mit Asyl (Ausweis B) betrug die Erwerbsquote 21.3 %, bei den vorläufig Aufgenommenen 29.7 % und bei den Asylsuchenden 1.1 % (SEM, 2016). Im Vergleich dazu betrug die Erwerbsquote der gesamten Bevölkerung der 15- bis 64-Jährigen in der Schweiz im selben Jahr 84.1 % (BFS, 2017a). Personen, die in der Schweiz eine Aufenthaltsbewilligung aus humanitären Gründen erhalten, wie anerkannte Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene, stellen in Bezug auf den Zugang zum Arbeitsmarkt in Vergleich zu Asylsuchenden und Migrantinnen und

7 «Flüchtlinge sind Personen, die in ihrem Heimatstaat oder im Land, in dem sie zuletzt wohnten, wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Anschauungen ernsthaften Nachteilen ausgesetzt sind oder begründete Furcht haben, solchen Nachteilen ausgesetzt zu werden. Als ernsthafte Nachteile gelten namentlich die Gefährdung des Leibes, des Lebens oder der Freiheit sowie Massnahmen, die einen unerträglichen psychischen Druck bewirken. Den frauenspezifischen Fluchtgründen ist Rechnung zu tragen.» (AsylG, Art. 3)

8 Die vorläufige Aufnahme ist eine Ersatzmassnahme für Ausländerinnen und Ausländer, die in der Schweiz kein Asyl erhalten haben, bei denen eine Wegweisung jedoch unzulässig (völkerrechtliche Gründe), unzumutbar (z. B. wegen Krieg oder einer schwerwiegenden persönlichen Notlage) oder aus vollzugstechnischen Gründen unmöglich ist. Vorläufig Aufgenommene erhalten einen Aufenthaltsausweis F, der 12 Monate gültig ist und um jeweils 12 Monate verlängert werden kann. Vorläufig Aufgenommene können nach fünf Jahren unter bestimmten Bedingungen eine Aufenthaltsbewilligung B beantragen (SECO/BFM, 2012).

Migranten aus Drittstaaten eine Sondergruppe dar. Sie dürfen in der Schweiz unabhängig vom Stellenmarkt und der Wirtschaftslage einer Erwerbstätigkeit nachgehen und einen Stellen- und Berufswechsel vornehmen (Asylgesetz, AsylG, Art. 61). Im Unterschied zu anerkannten Flüchtlingen, dürfen vorläufig Aufgenommene den Kanton nur auf Bewilligung hin wechseln, wenn wichtige Gründe vorliegen (z. B. dass die Familie zusammen leben kann). Diese Mobilitätseinschränkungen können den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren. Zudem müssen vorläufig aufgenommene Personen, die erwerbstätig sind, während einer gewissen Zeit zusätzlich zu den regulären Steuern eine Sondersteuer von 10 % des Einkommens entrichten. Sie haben Anspruch auf Sozialleistungen, diese sind jedoch bedeutend niedriger als die Sozialleistungen für einheimische Empfängerinnen und Empfänger.⁹ Diese Einschränkungen verschärfen die Situation von vorläufig aufgenommenen Erwerbstätigen, die tendenziell in Billiglohnbranchen arbeiten, zusätzlich (Kamm et al., 2003). Asylsuchende (Ausweis N) haben bezüglich Erwerbstätigkeit einen anderen rechtlichen Status als anerkannte Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene. Sie dürfen während der ersten drei Monate nach dem Einreichen des Asylgesuchs keine Erwerbstätigkeit ausüben. Die Bewilligung zur Erwerbstätigkeit kann bei einem negativen erstinstanzlichen Entscheid für weitere drei Monate verweigert werden. Danach gelten für diese Personengruppe bezüglich Zulassung zur Erwerbstätigkeit die gleichen Voraussetzungen wie für Ausländerinnen und Ausländer aus Drittstaaten (siehe Tabelle 1).

Anders als im sogenannten Ausländerbereich, der dem Regelstrukturansatz folgt, wird die berufliche Integration im Asyl- und Flüchtlingsbereich in der Schweiz explizit gefördert. Praktisch in allen Kantonen existieren vom Bund subventionierte Programme für anerkannte Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene.¹⁰ Entsprechende Angebote sind jedoch mehrheitlich auf gering qualifizierte bildungsferne Arbeitskräfte ausgerichtet und folgen mehrheitlich einem Defizitansatz. Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer entweder keine beruflichen Kenntnisse und Erfahrungen mitbringen oder diese auf dem Schweizer Arbeitsmarkt nicht nutzbar sind. Der Fokus dieser Angebote liegt auf der Überwindung fehlender Sprachkenntnisse, ungenügender Kenntnisse des Schweizer Systems und sozialer Isolation.

9 Anerkannte Flüchtlinge sind von einer solchen Sondersteuer befreit, und sie erhalten die gleichen Sozialleistungen wie einheimische Sozialhilfebezügerinnen und -bezüger.

10 Asylsuchende haben keinen Anspruch auf diese Integrationsmassnahmen.

Angebote, die auf die Bedürfnisse (hoch-)qualifizierter Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommener ausgerichtet sind, existieren bisher kaum (Bachmann, 2016; Wichmann, 2014; für Ausnahmen siehe Scharnhorst, in diesem Band).

Tabelle 1: Voraussetzungen bezüglich der Zulassung zur Erwerbstätigkeit für Personen im Ausländerbereich und Personen im Asyl- und Flüchtlingsbereich in der Schweiz

Personengruppen Ausländerbereich	Zulassungsvoraussetzungen
Personen aus EU-/EFTA-Staaten	Recht einer Erwerbstätigkeit nachzugehen Recht eines Stellen- und Berufswechsels
Personen aus Drittstaaten ^a	Nur Führungskräfte, Spezialistinnen und Spezialisten und andere qualifizierte Arbeitskräfte Nur wenn auf dem inländischen Arbeitsmarkt und den Arbeitsmärkten der EU/EFTA-Staaten keine geeignete Person mit Vorrang ^b zur Verfügung steht
Asyl- und Flüchtlingsbereich	
Anerkannte Flüchtlinge	Recht einer Erwerbstätigkeit nachzugehen Recht eines Stellen- und Berufswechsels
Vorläufig Aufgenommene	Recht einer Erwerbstätigkeit nachzugehen Recht eines Stellen- und Berufswechsels Kantonswechsel nur auf Bewilligung hin möglich
Asylsuchende	Keine Bewilligung zur Erwerbstätigkeit während der ersten drei Monate nach dem Einreichen des Asylgesuchs (verlängerbar) Danach gleiche Voraussetzungen wie für Ausländerinnen und Ausländer aus Drittstaaten

Anmerkungen:

- a Für weitere Voraussetzungen siehe AuG, Art. 18–25
b Vorrang haben Schweizerinnen und Schweizer, Ausländerinnen und Ausländer mit Niederlassungsbewilligung, Ausländerinnen und Ausländer mit Aufenthaltsbewilligung, die zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit berechtigt und alle Personen aus EU/EFTA-Staaten.

3 Ein anerkannter Bildungsabschluss als Schlüssel zum Arbeitsmarkt

Die Arbeitswelt hat in den letzten Jahrzehnten einen erheblichen Wandel durchgemacht. Die Globalisierung führt dazu, dass die Produktion von Gütern und Dienstleistungen in Länder mit tieferen Produktions- und Lohnkosten verschoben wird. Durch die Digitalisierung werden

Arbeitsprozesse automatisiert und einfachere Arbeiten fallen weg. Gleichzeitig steigen durch die Entwicklung hin zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft die Anforderungen bei vielen Tätigkeiten. Diese Veränderungen führen mitunter dazu, dass anerkannte Qualifikationen für den Zugang zum Arbeitsmarkt immer wichtiger werden (EKM, 2016; Strahm, 2010). Insbesondere für unqualifizierte oder gering qualifizierte Migrantinnen und Migranten, aber auch für (hoch-) qualifizierte Personen, die aus familiären Gründen oder als Flüchtlinge beziehungsweise um Asyl zu beantragen in die Schweiz eingewandert sind und (noch) keinen Zugang zum Arbeitsmarkt gefunden haben, ist es wichtig einen anerkannten Bildungsabschluss zu erlangen und ihre Arbeitsmarktfähigkeit durch Aus- und Weiterbildungen zu erhalten. Gemäss Maurer, Wettstein und Neuhaus (2016) ist eine qualifizierende Berufstätigkeit die wirksamste Form der Integration und bietet auch gute Möglichkeiten zum Erwerb der lokalen Landessprache. Auf beruflicher Ebene bringt ein anerkannter Bildungsabschluss für die betroffenen Personen nicht nur Vorteile beim Zugang zum Arbeitsmarkt, sondern erleichtert auch den Zugang zu weiterführenden Aus- und Weiterbildungen, erhöht die Arbeitsplatzsicherheit und bedeutet vielfach, wenn auch nicht immer, mehr Lohn. Auf persönlicher Ebene können ein anerkannter Abschluss und die damit einhergehenden beruflichen Möglichkeiten das Selbstvertrauen, die Motivation und Leistungsbereitschaft und oftmals auch die Anerkennung durch das berufliche und private Umfeld erhöhen (z. B. Tsandev, Beeli, Aeschlimann, Kriesi & Voit, 2017). Strahm (2010) zeigt auf, dass sich bereits der Abschluss einer beruflichen Grundbildung lohnt. So haben Personen mit einer abgeschlossenen Berufslehre gegenüber Personen ohne nachobligatorische Ausbildung ein dreimal geringeres Risiko arbeitslos zu werden und ein 2.5-mal geringeres Risiko von der Sozialhilfe abhängig zu werden. Zudem bewältigen sie den Strukturwandel des Arbeitsmarktes besser und verdienen nicht zuletzt 1000 bis 1500 Franken im Monat mehr als ungelernete Personen.

Doch welche Möglichkeiten stehen Migrantinnen und Migranten überhaupt offen, um zu einem in der Schweiz anerkannten Bildungsabschluss zu gelangen? Grundsätzlich haben Migrantinnen und Migranten in der Schweiz die Möglichkeit, einen im Ausland erworbenen formalen Ausbildungs- oder Berufsabschluss anerkennen zu lassen. Das Anerkennungsverfahren und die zuständigen Behörden unterscheiden sich, je nachdem, ob der Beruf in der Schweiz reglementiert ist oder nicht (Kapitel 3.1). Wird ein ausländischer Bildungsabschluss nicht anerkannt, was vor allem bei Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten der Fall

ist, stehen erwachsenen Personen verschiedene Wege offen, um einen anerkannten Bildungsabschluss nachzuholen. Diese sind im Kapitel 3.2 dargestellt. Abbildung 1 gibt einen Überblick über Möglichkeiten der Anerkennung und Nachholbildung für qualifizierte Migrantinnen und Migranten auf der Sekundarstufe II und auf Tertiärstufe (Bereich Höhere Berufsbildung und Hochschulbereich).

Abbildung 1: Mögliche Wege der Anerkennung und Nachholbildung für qualifizierte Migrantinnen und Migranten im Bereich Berufsbildung und im Hochschulbereich

Anerkennung von Bildungsabschlüssen						Nachholen von Bildungsabschlüssen					
Berufliche Grundbildung (Sekundarstufe II)		Höhere Berufsbildung (Tertiärstufe B)		Hochschulbereich (Tertiärstufe A)		Berufliche Grundbildung (Sekundarstufe II)		Höhere Berufsbildung (Tertiärstufe B)		Hochschulbereich (Tertiärstufe A)	
Beruf reglementiert	Beruf nicht reglementiert	Beruf reglementiert	Beruf nicht reglementiert	Beruf reglementiert	Beruf nicht reglementiert	Reguläre oder verkürzte berufliche Grundbildung	Berufserfahrung	Zulassung zu einem Bildungsgang oder einer Abschlussprüfung eines Bildungsganges oder Dispensierung von einem Teil eines Bildungsganges oder Zertifizierung	Zulassung zu einem Bildungsgang oder einer Abschlussprüfung eines Bildungsganges oder Dispensierung von einem Teil eines Bildungsganges oder Zertifizierung		
Gleichwertigkeit anerkennen	Niveaubestätigung oder Gleichwertigkeit anerkennen	Gleichwertigkeit anerkennen	Niveaubestätigung oder Gleichwertigkeit anerkennen	Gleichwertigkeit anerkennen	Anerkennungsempfehlung						
SBFI	SBFI	SBFI	SBFI	SBFI, EDK, usw.	Swiss ENIC	Kantone	Kantone	Prüfungs-kommission BP/HFP, HF	Hochschule Uni/PH/FH		

Eigene Darstellung in Anlehnung an KEK|CDC Consultants, 2012.

3.1 Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse

Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) ist die nationale Kontaktstelle für die Anerkennung von Berufsabschlüssen im Bereich der Berufsbildung und für Hochschulabschlüsse in der Schweiz und somit erste Anlaufstelle für Fragen in diesem Zusammenhang. Die nachfolgend dargestellten Informationen beziehen sich auf die verfügbaren Informationen auf der Homepage des SBFI (2017a). Beim Anerkennungsverfahren für Personen, die sich dauerhaft, das heisst mehr als 90 Tage pro Kalenderjahr, in der Schweiz niederlassen möchten (Anerkennungsverfahren bei Niederlassung), wird zwischen reglementierten Berufen oder Tätigkeiten und nicht reglementierten Berufen oder Tätigkeiten unterschieden.

Bei *reglementierten* Berufen oder Tätigkeiten – diese kommen vor allem in den Bereichen Gesundheit, Bildung beziehungsweise Pädagogik, Sozialarbeit, Psychologie, Technik und Recht vor¹¹ – ist für deren Ausübung eine Anerkennung (Gleichwertigkeit) nötig.¹² Es werden nach Gesetz Bedingungen an die Ausbildung der Person gestellt und somit ein offiziell anerkannter Ausbildungsabschluss beziehungsweise Titel verlangt. Mit der Anerkennung wird bestätigt, dass der ausländische Abschluss einem schweizerischen Diplom oder Ausweis gleichwertig ist.¹³ Je nach Beruf ist eine andere Anerkennungsstelle für das Verfahren zuständig. Damit ein ausländischer Bildungsabschluss in der Schweiz gestützt auf Art. 69 ff der Berufsbildungsverordnung (BBV) und Art. 55 f. der Verordnung zum Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (V-HFKG) anerkannt wird, müssen folgende Voraussetzungen kumulativ erfüllt sein: 1) es muss sich um einen Abschluss auf derselben Bildungsstufe handeln, 2) die Bildungsdauer muss gleich lang sein, 3) die Inhalte müssen vergleichbar sein und 4) der ausländische Bildungsgang (und die entsprechende Vorbildung) umfassen praktische Qualifikationen, oder es ist eine einschlägige Berufserfahrung vorhanden. Werden durch die Anerkennungsstelle wesentliche Unterschiede zwischen der ausländischen und der schweizerischen Ausbildung festgestellt, ist die Anerkennung an Ausgleichsmassnahmen geknüpft, worunter Eignungsprüfungen wie auch Anpassungslehrgänge fallen können (KEK|CDC Consultants, 2012). Die Dauer des Prozesses, die nach der Einreichung des Gesuchs mindestens vier Monate beträgt und sich bis zum Abschluss allfälliger Ausgleichsmassnahmen entsprechend verlängert, kann für Arbeitgebende ein wichtiges Argument sein, weshalb sie Personen mit

11 Das SBFI führt eine Liste der reglementierten Berufe (SBFI, 2017b).

12 Der Beruf Arzt/Ärztin stellt in Bezug auf die Anerkennung (Gleichwertigkeit) aufgrund fehlender rechtlicher Grundlagen einen Sonderfall dar. Eine Anerkennung ist nur für Personen aus Staaten möglich, mit denen eine automatische Anerkennung vereinbart wurde.

13 Für die Bearbeitung des Gesuchs auf Gleichwertigkeit ist mit einem finanziellen Aufwand von CHF 550 zu rechnen. Diese Bearbeitungsgebühr ist sowohl bei einem positiven als auch bei einem negativen Entscheid zu entrichten. Dazu kommen Kosten für die Beglaubigung von Kopien und die Übersetzung von Dokumenten, was den finanziellen Aufwand massiv erhöhen kann. Allfällige Eignungsprüfungen und/oder Anpassungslehrgänge, die im Rahmen des Anerkennungsverfahrens absolviert werden müssen, sind ebenfalls vom Gesuchsteller oder der Gesuchstellerin zu finanzieren. Die Bearbeitungsdauer beträgt nach vollständiger Einreichung der Unterlagen laut Angaben vier Monate. Müssen vertiefte Abklärungen vorgenommen werden, kann sich diese Dauer verlängern.

ausländischen Bildungsabschlüssen in Bewerbungsverfahren nicht prioritär berücksichtigen. Zudem kann der Prozess für Migrantinnen und Migranten aus Drittstaaten dadurch erschwert sein, dass ihnen vorgegeben wird, welche Ausgleichsmassnahme sie zu absolvieren haben. Personen aus EU-/EFTA-Staaten hingegen können aus zwei vorgeschlagenen Alternativen auswählen. Bei *nicht reglementierten* Berufen oder Tätigkeiten ist grundsätzlich keine Anerkennung des ausländischen Bildungsabschlusses notwendig, um den Beruf auszuüben. Der ausländische Abschluss gewährt direkten Zugang zum Arbeitsmarkt. Wie schwierig sich dieser Zugang gestaltet, ist abhängig von der Lage auf dem Arbeitsmarkt sowie, bei Personen aus Drittstaaten, von den Zulassungsbeschränkungen für Nicht-EU/EFTA-Staatsangehörige. Eine zusätzliche Hürde besteht darin, dass potentielle Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber oftmals nicht wissen, ob und inwiefern ein ausländischer Abschluss hinsichtlich des Umfangs und der Qualität der erworbenen Kompetenzen mit dem schweizerischen Ausbildungsabschluss wirklich vergleichbar ist. Insbesondere in Nicht-EU/EFTA-Staaten ist das Bildungssystem zum Teil sehr unterschiedlich und die obligatorische Schulzeit kürzer, was bereits bei den Grundkompetenzen zu Unterschieden führen kann. Für Personen, die einen nicht reglementierten Beruferlernt haben, besteht die Möglichkeit, das im Ausland erworbene Diplom beziehungsweise Zeugnis mittels Niveaubestätigung einstufen zu lassen. Eine solche Niveaubestätigung wird durch das SBFI ausgestellt.¹⁴ Es handelt sich dabei um ein Dokument, welches Dritte (Schulen, Arbeitgebende und Behörden) über die Einstufung des ausländischen Abschlusses in das schweizerische Bildungssystem informiert. Es besteht grundsätzlich auch für nicht reglementierte Berufe oder Tätigkeiten die Möglichkeit, eine Anerkennung (Gleichwertigkeit) zu beantragen. Dies ist jedoch nicht notwendig und wird vom SBFI auch nicht empfohlen, da ein Anerkennungsverfahren mit einem nicht zu unterschätzenden Aufwand verbunden ist. Für die Ausübung von nicht reglementierten Berufen mit Hochschulabschluss stellt Swiss ENIC Anerkennungsempfehlungen für ausländische Hochschuldiplome aus (swissuniversities, 2017). Bei diesen Anerkennungsempfehlungen handelt es sich um eine vergleichende Einstufung, die rechtlich nicht bindend ist.¹⁵

14 Die Bearbeitungsgebühr dafür beträgt CHF 150. Dazu kommen Kosten für die Beglaubigung von Kopien und die Übersetzung von Dokumenten.

15 Es werden keine Bearbeitungsgebühren erhoben, allerdings müssen die Kosten für die Beglaubigungen und Übersetzungen selber getragen werden. Die Bearbeitungszeit beträgt gemäss Angaben maximal zwei Monate.

3.2 Nachholen eines anerkannten Bildungsabschlusses durch Nachqualifikation

Für erwachsene Personen, die über keinen Bildungsabschluss verfügen oder deren im Ausland erworbener Bildungsabschluss in der Schweiz nicht anerkannt wird, z. B. weil die Inhalte nicht vergleichbar sind oder die Ausbildungsdauer unterschiedlich ist (Kapitel 3.1), besteht die Möglichkeit, durch Nachqualifikation einen offiziell anerkannten Bildungsabschluss zu erwerben. Je nachdem, ob sie einen Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II oder auf der Tertiärstufe (Bereich Höhere Berufsbildung oder Hochschulbereich) erwerben möchten, stehen ihnen dabei verschiedene Möglichkeiten offen.

Auf der Sekundarstufe II und insbesondere im Bereich der Berufsbildung hat das Thema Nachqualifikation für Erwachsene in der Schweiz in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (Maurer et al., 2016; Schmid, Schmidlin & Hischier, 2016; SBFI, 2014). Im Jahr 2015 nahmen insgesamt 6061 Personen an einem Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung teil, die ihre Ausbildung nach dem 24. Lebensjahr begonnen hatten (Schmid et al., 2016), was etwa acht Prozent aller Teilnehmenden an Qualifikationsverfahren entspricht. Davon waren gut ein Drittel (624 Personen oder 36.1 % der Teilnehmenden an Qualifikationsverfahren) Personen ausländischer Nationalität. Zurzeit gibt es für erwachsene Personen vier Möglichkeiten einen formalen Berufsabschluss im Bereich der Berufsbildung zu erlangen: 1) die reguläre berufliche Grundbildung, 2) die verkürzte berufliche Grundbildung, 3) die direkte Zulassung zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung und 4) das Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen. Die letzten beiden Wege sind im Beruf erfahrene erwachsene Personen vorbehalten, die die nötigen Kompetenzen erworben haben, jedoch keinen anerkannten Bildungsabschluss vorweisen können. Im Folgenden sind diese vier Wege kurz skizziert. Sie sind nicht primär auf Migrantinnen und Migranten ausgerichtet – allerdings werden diese als potentiell Zielpublikum wahrgenommen (SBFI, 2014; Maurer et al., 2016; Tsandev et al., 2017).

Die *reguläre berufliche Grundbildung* richtet sich in erster Linie an Jugendliche im Anschluss an die obligatorische Schulzeit, steht jedoch auch Erwachsenen offen. Erwachsene Lernende bewegen sich hier in der Regel in denselben Strukturen wie jugendliche Lernende: Sie besuchen den regulären Unterricht an der Berufsfachschule und unterstehen einem Lehrvertrag, den sie mit ihrem Lehrbetrieb eingegangen sind.

Die *verkürzte berufliche Grundbildung* richtet sich an Personen, die bereits einen ersten Berufs- oder Mittelschulabschluss erworben haben, oder die sich im angestrebten Berufsfeld bereits Erfahrung aneignen konnten. Auch bei der verkürzten beruflichen Grundbildung schliessen die Lernenden und der Lehrbetrieb einen Lehrvertrag ab. Eine Verkürzung der Ausbildungsdauer kann auf Antrag der Lehrvertragsparteien durch den entsprechenden Kanton gewährt werden (Berufsbildungsgesetz, BBG, Art. 18, Abs. 1). Da die Lernenden in der verkürzten beruflichen Grundbildung bezüglich Vorbildung und persönlicher Reife in der Regel weiter sind als die Lernenden in der regulären beruflichen Grundbildung, wird ihnen oftmals ein höherer Lohn als der reguläre Lehrlingslohn bezahlt.

Bei der regulären und verkürzten beruflichen Grundbildung kann eine Schwierigkeit für Migrantinnen und Migranten vor allem darin bestehen, einen Ausbildungsbetrieb zu finden. Während es für jugendliche Migrantinnen und Migranten verschiedene Organisationen und Projekte gibt, die sie unter anderem bei der Suche nach Lehrstellen unterstützen (z. B. das Projekt *incluso*, Caritas Zürich, 2017), scheinen erwachsene Migrantinnen und Migranten bei der Lehrstellensuche weitestgehend auf sich selbst gestellt zu sein. Dadurch, dass sie ausländischer Herkunft und erwachsen sind, ist für sie die Lehrstellensuche umso schwieriger, da gewisse Branchen und Betriebe ihre Lehrstellen grundsätzlich lieber an Jugendliche vergeben (z. B. Tsandev et al., 2017) und Migrantinnen und Migranten bei der Lehrstellensuche generell benachteiligt sind (z. B. Häberlin et al., 2004). Die Betriebe entscheiden selber, ob sie mit einer Person, deren Kompetenzen beispielsweise in Bezug auf Sprache schwer einzuschätzen sind, einen Lehrvertrag abschliessen möchten. Im Gegenzug kann es für einen Betrieb von Vorteil sein, eine Person, die bereits einen Abschluss und/oder berufliche Erfahrung mitbringt, früher produktiv einsetzen zu können.

Die *direkte Zulassung zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung*¹⁶ ermöglicht Personen, die mindestens fünf Jahre Berufserfahrung vorweisen können – einen Teil davon im angestrebten Berufsfeld¹⁷

16 In der Praxis wird oftmals fälschlicherweise vom «Artikel 32» gesprochen. Der Artikel 32 der Berufsbildungsverordnung regelt allerdings lediglich die Zulassungsvoraussetzungen zum Qualifikationsverfahren, wenn Qualifikationen ausserhalb eines geregelten Bildungsganges erworben wurden. Dies gilt ebenso für das Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen.

17 Wie viel berufsfeldspezifische Berufserfahrung vorgewiesen werden muss, ist in der Bildungsverordnung des jeweiligen Berufs definiert.

– direkt an der Abschlussprüfung des jeweiligen Berufs teilzunehmen, ohne zuvor die Berufslehre zu durchlaufen. Diese Möglichkeit besteht in allen Kantonen und für alle Berufe. Es ist den Personen grundsätzlich selber überlassen, wie sie sich auf die Abschlussprüfung vorbereiten. Es wird kein Lehrvertrag abgeschlossen, und die Betriebe sind zu keinen Ausbildungsleistungen verpflichtet. Allerdings zeigt sich in der Realität, dass der Besuch eines Vorbereitungskurses oder eines Teils des Unterrichts an der Berufsfachschule empfehlenswert ist. Aus diesem Grund werden in einigen Berufen, wie beispielsweise bei den Logistikern/-innen, Gebäudereinigern/-innen und Detailhandelsfachleuten, in denen viele Personen den direkten Weg zum Qualifikationsverfahren wählen, spezielle Vorbereitungsklassen für Erwachsene gebildet. In anderen Berufen, in denen Erwachsene nur sehr vereinzelt direkt zum Qualifikationsverfahren antreten, werden diese nach individuellem Bedarf in den regulären Berufsfachschulunterricht integriert. Eine Schwierigkeit kann für Migrantinnen und Migranten bei diesem Weg darin bestehen, dass die zuständige Amtsstelle oder Berufsfachschule davon überzeugt werden muss, dass die Person bis zur Abschlussprüfung über die notwendigen Grundkompetenzen (insbesondere Sprachkompetenzen) verfügt, da ansonsten keine Zulassung zur Prüfung beziehungsweise zur Vorbereitung auf die Prüfung erteilt wird.

Beim *Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen* geht es darum, bereits erworbene Handlungskompetenzen in Bezug auf einen Berufsabschluss zu dokumentieren und anerkennen zu lassen. Dazu wird ein individuelles Dossier erstellt, das durch ein Fachgremium überprüft wird. Für die Erstellung des Dossiers werden umfassende Lese- und Schreibkompetenzen vorausgesetzt. Dies kann für Migrantinnen und Migranten (aber auch für Schweizerinnen und Schweizer) eine besondere Hürde darstellen. Es findet keine reguläre Abschlussprüfung statt. Wenn alle geforderten beruflichen Handlungskompetenzen sowie die Kompetenzen Allgemeinbildung nachgewiesen werden können, wird das Fähigkeitszeugnis oder Berufsattest ausgestellt. Auch das Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen richtet sich explizit an Erwachsene mit mindestens fünfjähriger Berufserfahrung. Wie bei der direkten Zulassung zum Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung muss auch hier ein in der Bildungsverordnung definierter Teil der Berufserfahrung im entsprechenden Beruf erworben worden sein. Falls sich die Personen in einem Anstellungsverhältnis befinden, geht der Betrieb auch bei diesem Weg keinerlei Ausbildungsverpflichtungen ein. Das Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen

existiert aktuell für 13 Berufe mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis und für einen Beruf mit eidgenössischem Berufsattest.¹⁸

Im Bereich der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe B) entscheiden die Prüfungskommissionen (für Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen) sowie die zuständige höhere Fachschule über eine Zulassung, um den entsprechenden Abschluss nachzuholen. Allerdings sind Anträge dieser Art gemäss SBFJ bisher eher selten und auch das Angebot an offiziell ausgewiesenen Möglichkeiten ist bislang noch stark beschränkt (vgl. z. B. das Anerkennungsverfahren Informa von Modell F, Verein Modell F, 2017). Auf der Tertiärstufe A (Hochschulbereich) gibt es für Erwachsene verschiedene Möglichkeiten einen Ausbildungsabschluss zu erlangen. Dabei kann zwischen der Zulassung zu einem Bildungsgang oder einer Abschlussprüfung eines Bildungsgangs, der Dispensierung von einem Teil eines Bildungsgangs und der Zertifizierung unterschieden werden. Jede dieser drei Varianten ist mit spezifischen Zulassungsvoraussetzungen verknüpft. Je nach Hochschule ist eine Zulassung zum Studium auch aufgrund einer Vorbildung möglich, die den üblichen Zulassungsvoraussetzungen (z. B. gymnasiale Maturität) gleichwertig ist (siehe z. B. HFKG, Art. 23, Abs. 2 und Art. 24, Abs. 3). Der Hochschulrat erlässt gestützt auf die Zusammenarbeitsvereinbarungen Richtlinien über die Gleichwertigkeit. Diese drei Varianten laufen direkt über die jeweilige Ausbildungsinstitution (vgl. swissuniversities, 2017; Salini, Petrini & Voit, 2012). Sie stehen nicht nur Migrantinnen und Migranten offen, sondern allen Personen, die die jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen erfüllen. Wie oben dargestellt, stehen qualifizierten Migrantinnen und Migranten verschiedene Wege offen, um ihre im Ausland erworbenen Abschlüsse anerkennen zu lassen oder einen anerkannten Abschluss in der Schweiz nachzuholen. Allerdings sehen sich Migrantinnen und Migranten dabei mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Diese werden im nachfolgenden Kapitel 4 weiter ausgeführt und darauf bezogen mögliche Handlungsfelder skizziert.

18 Es sind dies die Berufe Assistentin/Assistent Gesundheit und Soziales EBA, Detailhandelsfachfrau/-fachmann EFZ, Fachfrau/Fachmann Betreuung EFZ, Fachfrau/Fachmann Gesundheit EFZ, Fachfrau/Fachmann Hauswirtschaft EFZ, Informatiker/-in EFZ, Kauffrau/Kaufmann EFZ, Koch/Köchin EFZ, Logistiker/-in EFZ, Maurer/-in EFZ, Mediamatiker/-in EFZ, Medizinische Praxisassistentin/Medizinischer Praxisassistent EFZ, Produktionsmechaniker/-in EFZ, Restaurationsfachfrau/-fachmann EFZ (www.berufsberatung.ch, Zugriff am 21.09.2017).

4 Herausforderungen und Handlungsfelder bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse und der Nachqualifikation von qualifizierten Migrantinnen und Migranten

Die erschwerte Anerkennung im Ausland erworbener Studien- und Berufsabschlüsse sowie die mangelnde Validierung von Berufserfahrung und fachlichen Kompetenzen stellen für Migrantinnen und Migranten – insbesondere für Personen aus Drittstaaten – zentrale Hürden beim Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt dar (Kapitel 2). Diese machen gemäss dem unlängst von der Eidgenössischen Migrationskommission (EMK, 2016) veröffentlichten Positionspapier auch ein Umdenken in der Arbeitsintegrationspolitik erforderlich (Kapitel 4.1). Sprachliche Hürden sowie der administrative und finanzielle Aufwand sind zusätzliche Herausforderungen bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse und der Nachqualifikation von qualifizierten Migrantinnen und Migranten (Kapitel 4.2). Diese Hürden gilt es zu überwinden, wenn Migrantinnen und Migranten entsprechend ihrem Wissen und ihrer Erfahrung in den Arbeitsmarkt integriert und ihr Potenzial für die Schweizer Wirtschaft besser genutzt werden soll. Im Folgenden werden diese zentralen Herausforderungen aufgegriffen und Handlungsfelder skizziert, wie ihnen begegnet werden könnte. Die Überwindung dieser Hürden ist jedoch keine Garantie für eine erfolgreiche Integration qualifizierter Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt. Einerseits bringen Migrantinnen und Migranten je nach Studien- oder Berufsabschluss, den sie im Ausland erworben haben, Kompetenzen mit, die sehr länderspezifisch sind (dies ist beispielsweise bei Juristen/-innen der Fall). Andererseits können in Berufsfeldern, in denen kein Fachkräftemangel vorherrscht, auch Schweizerinnen und Schweizer Mühe haben nach Ausbildungsabschluss eine Stelle zu finden.

4.1 Die bestehende Anerkennungspraxis ausländischer Bildungsabschlüsse

Bei der aktuellen Anerkennungspraxis ausländischer Bildungsabschlüsse, werden diese unter anderem in Bezug auf die Bildungsstufe, die Dauer und die Ausbildungsinhalte mit den entsprechenden formal erworbenen inländischen Abschlüssen verglichen (Kapitel 3.1). Laut EKM (2016) müsste diese Praxis durch den verstärkten Miteinbezug von vorhandenen (informell und non-formal erworbenen) Kompetenzen und Berufserfahrung ergänzt werden. Dies wäre insbesondere auch in nicht

reglementierten Berufen möglich, weil für deren Ausübung keine offiziell anerkannten Ausbildungsabschlüsse verlangt werden, gestaltet sich in der Praxis jedoch häufig schwierig. Einerseits dürften diese Schwierigkeiten damit zusammenhängen, dass Migrantinnen und Migranten ihr Wissen und ihre Erfahrung potentiellen Arbeitgebenden gegenüber zu wenig sichtbar machen. Andererseits haben Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber oftmals Schwierigkeiten die Qualität des im Ausland erworbenen Wissens und der gemachten Erfahrungen einzuschätzen und sehen unter anderem deshalb von einer Anstellung ab (B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung, 2015). Aber auch in reglementierten Berufen wäre es wünschenswert vermehrt Verfahren zu etablieren, die bereits erworbenen Kompetenzen Rechnung tragen und Angebote (z. B. Brücken- beziehungsweise Passerelle-Kurse) zu schaffen, die es Personen erlauben fehlende Bildungsleistungen zielorientiert nachzuholen und somit möglichst effizient zu einem anerkannten Bildungsabschluss zu gelangen. Dabei müsste sichergestellt werden, dass sowohl Migrantinnen und Migranten, aber auch Begleitpersonen und Arbeitgebende gut über die bestehenden Möglichkeiten der Anerkennung und Nachholbildung informiert sind. Zudem müsste darüber nachgedacht werden, wie Migrantinnen und Migranten und Arbeitgebende in Bezug auf den Wert und die Wichtigkeit der Sichtbarmachung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen sensibilisiert werden können. Des Weiteren müssten die bestehenden Integrationsmassnahmen vermehrt auch spezifisch auf qualifizierte Migrantinnen und Migranten ausgerichtet und zusätzliche Angebote geschaffen werden, die diese darin unterstützen, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden, beispielsweise indem ihnen beim Aufbau eines arbeitsmarktbezogenen Netzwerkes geholfen wird. Aufgrund des geltenden Regelstrukturansatzes werden vom Bund aktuell nur im Asyl- und Flüchtlingsbereich spezifische Massnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt gefördert. Diese sind zudem fast ausschliesslich auf gering qualifizierte Arbeitskräfte ausgerichtet (Bachmann, 2016). Die Forderung nach mehr Unterstützung von Migrantinnen und Migranten in Bezug auf deren Integration in den Arbeitsmarkt kann aus der Perspektive des Regelstrukturansatzes insofern kritisiert werden, als qualifizierte Schweizerinnen und Schweizer, die von Erwerbslosigkeit betroffen sind, auch keine oder nur wenig Unterstützung erhalten, die ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert. Aus dieser Perspektive gilt es Massnahmen zu prüfen, die nicht nur spezifisch für qualifizierte Migrantinnen und Migranten konzipiert sind, sondern für qualifizierte Personen im Allgemeinen.

4.2 Sprachliche, administrative und finanzielle Hürden

Für Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber ist es nicht nur schwierig einzuschätzen, welche Voraussetzungen Migrantinnen und Migranten genau mitbringen, die über keinen in der Schweiz anerkannten Bildungsabschluss verfügen. In einer Studie der B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung (2015), in der Arbeitgebende in Bezug auf Hindernisse und Hilfestellungen bei der Nutzung von inländischem Fachkräftepotential befragt wurden, standen unter anderem hochqualifizierte Personen aus Drittstaaten im Fokus. Drei Viertel der befragten Betriebe erwähnten fehlende Sprachkenntnisse als bedeutendes Hindernis bei der Rekrutierung dieser Zielgruppe. Aber auch der administrative Aufwand zum Einholen einer Arbeitsbewilligung für Personen aus Drittstaaten bei gleichzeitiger Unsicherheit, ob diese tatsächlich ausgestellt wird, sowie kulturelle Unterschiede und das damit verbundene Konfliktrisiko wurden als Gründe genannt, weshalb qualifizierte Personen aus Drittstaaten nicht eingestellt werden.

Auch für die Migrantinnen und Migranten selbst können mangelhafte Kenntnisse der lokalen Landessprache sowie administrative und finanzielle Hürden den Zugang zum Arbeitsmarkt erschweren und eine Herausforderung bei der Anerkennung ausländischer Abschlüsse und der Nach- und Höherqualifizierung darstellen (SBFI, 2014). So dürfte es für viele qualifizierte Migrantinnen und Migranten schwierig sein, Bildungsangebote zu finanzieren, um zu einem anerkannten Abschluss zu gelangen, insbesondere wenn sie gleichzeitig familiären Verpflichtungen nachkommen müssen. Die Bevölkerungsgruppen der vorläufig Aufgenommenen und der Asylsuchenden befinden sich diesbezüglich in einer besonders schwierigen Situation, zumal sie (wenn überhaupt) häufig in Billiglohnbranchen arbeiten, zusätzlich zu den regulären Steuern eine Sondersteuer von 10 % des Einkommens entrichten müssen und deutlich niedrigere Sozialleistungen erhalten als einheimische Empfängerinnen und Empfänger (Kapitel 2.3). Mangelhafte Kenntnisse der lokalen Landessprache erschweren die Situation zusätzlich. Bereits die Informationsbeschaffung, beispielsweise über die Möglichkeiten der Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse, setzt gute Sprachkenntnisse voraus, denn Übersetzungen in andere Sprachen werden nicht oder nur punktuell angeboten. Zudem werden bei allen bestehenden Möglichkeiten einen anerkannten Bildungsabschluss nachzuholen (Kapitel 3.2) gute Sprachkenntnisse vorausgesetzt, wie ein Betriebsvertreter verdeutlicht, der in einer Befragung von Arbeitgebenden zu Berufsabschlüssen von Erwachsenen seine Ansicht äussert (Tsandev et al., 2017):

«Und oftmals ist es dann auch wieder eine Frage der Sprache. Man beginnt dann dort schon, dass die Leute dann zuerst einmal die Sprache können müssen, bevor sie dann eine Lehre machen können. Also eine Lehre in der Schweiz, das ist nicht einfach... Man kann vielleicht mal einen Kurs machen, aber eine Lehre nachher mit Allgemeinbildung und so, da muss man entsprechend Deutsch können [...] Es funktioniert halt schon nicht, wenn die Sprache nicht als Grundausrüstung in diesem Rucksack mit drin ist. Es kann nicht gehen. Auf keine Art und Weise.»

Beim Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen werden noch höhere Anforderungen an die Sprachkompetenzen der Teilnehmenden gestellt, als bei der regulären oder verkürzten beruflichen Grundbildung, zumal die Teilnehmenden hier ihre bereits erworbenen Kompetenzen meist in einem Dossier detailliert beschreiben müssen.¹⁹ Diese Ergebnisse legen nahe, dass es über die Unterstützung von Migrantinnen und Migranten bei der Finanzierung einer in der Schweiz anerkannten (Erst-)Ausbildung nachzudenken gilt (z. B. in der Form von Stipendien und Darlehen). Längerfristig dürfte sich dies positiv auf die Sozialausgaben auswirken. Zudem weisen die Ergebnisse darauf hin, dass für qualifizierte Migrantinnen und Migranten gezielte Integrationsmassnahmen notwendig sind, die ihnen insbesondere auch Unterstützung beim Erwerb der lokalen Landessprache bieten. Allerdings gilt es im Einzelnen zu analysieren, welche Relevanz Kenntnisse der lokalen Landessprache für die einzelnen Berufe und Ausbildungen tatsächlich haben, zumal die Praxis in vielen Bereichen eine mehrsprachige ist. Zudem weist Flubacher (in diesem Band) zu Recht darauf hin, dass Sprache nur ein Faktor unter vielen ist, der die erfolgreiche Integration von Migrantinnen und Migranten in den Arbeitsmarkt beeinflusst. Eine einseitige Fokussierung auf das Individuum und seine mangelhaften Sprachkompetenzen greift insofern zu kurz, als dass viele Einflussfaktoren vom Individuum nur schwer beeinflusst werden können, sondern vielmehr mit politischen Grundsatzentscheiden und länderspezifischen Regelungen zu tun haben.

19 Es sind aktuell Bestrebungen im Gange, auch alternative Formen von Kompetenznachweisen zum schriftlichen Validierungsdossier einzuführen. Im Kanton Zürich sind nebst dem schriftlichen Erfahrungsbericht auch mündliche Erfahrungsberichte, Praxisbesuche sowie teilweise Projekt- und Auftragsdokumentationen möglich.

Literatur

- Bachmann, S. (2016). *Diskurse über MigrantInnen in Schweizer Integrationsprojekten. Zwischen Normalisierung von Prekarität und Konditionierung zur Markttauglichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung (2015). *Hindernisse und Hilfestellungen bei der Nutzung von inländischem Fachkräftepotential*. Basel: B, S, S.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2017a). *Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2017b). *Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980–2016*. Unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/3202953/master> (aufgerufen am 31.8.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016a). *Höchste abgeschlossene Ausbildung, nach Migrationsstatus, verschiedenen soziodemografischen Merkmalen und Grossregion*. Zugriff am. Unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/300778/master> (aufgerufen am 31.8.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016b). *Anteil der Angestellten mit Tertiärausbildung, die einen Beruf ausüben, für den eine solche Ausbildung nicht notwendig ist, nach Migrationsstatus, verschiedenen soziodemografischen Merkmalen und Grossregionen*. Unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/257250/master> (aufgerufen am 31.8.2017).
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016c). *Anteil der Arbeitnehmenden mit Tieflohnen, nach Migrationsstatus, verschiedenen soziodemografischen Merkmalen und Grossregionen*. Unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/313169/master> (aufgerufen am 31.8.2017).
- Caritas Zürich (2017). *incluso: Mentoring für Jugendliche bei der Lehrstellensuche*. [Informationen auf Homepage]. Unter: <http://www.caritas-zuerich.ch/incluso-mentoring-fuer-jugendliche-bei-der-lehrstellen-suche> (aufgerufen am 9.11.2017).
- Eidgenössische Migrationskommission (EKM) (2016). *Arbeit und Wirtschaft im Fokus*. Bern: EKM.
- Häberlin, U.; Imdorf, C. & Kronig, W (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche*. Bern/Aarau: SKBF/CSRE.
- International Labour Organization (ILO) (2017). *Unemployment rate*. [Informationen auf Homepage]. Unter: http://www.ilo.org/ilostat-files/Documents/description_UR_EN.pdf (aufgerufen am 30.11.2017).
- Jey Aratnam, G. (2012). *Hochqualifizierte mit Migrationshintergrund. Studie zu möglichen Diskriminierungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt*. Basel: Gesowip.

- Kamm, M.; Efonayi-Mäder, D.; Neubauer, A.; Wanner, P. & Zanol, F. (2003). *Aufgenommen – aber ausgeschlossen? Die vorläufige Aufnahme in der Schweiz*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus EKR.
- KEK|CDC Consultants (2012). *Leitfaden «Verfahren der Regelstruktur zur Anerkennung von Abschlüssen – Bildungsleistungen – Berufspraxis»*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Liebig, T.; Kohls, S. & Krause, K. (2012). *The Labour Integration of Immigrants and their Children in Switzerland*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development OECD.
- Maurer, M., Wettstein, E. & Neuhaus, H. (2016). *Berufsabschluss für Erwachsene in der Schweiz*. Bern: hep Verlag.
- Pecoraro, M. (2011). *Gender, brain waste and job-education mismatch among migrant workers in Switzerland*. Genf: International Labour Organization ILO.
- Pecoraro, M. (2005). Les migrants hautement qualifiés. In W. Haug & P. Wanner (Ed.), *Migrants et marché de travail. Compétences et insertion professionnelle des personnes d'origine étrangère en Suisse* (pp.71–109). Neuchâtel: BFS.
- Pecoraro, M. & Fibbi, R. (2010). Highly skilled migrants in the Swiss labour market, with a special focus on migrants from developments countries. In: G. Tejada & J.-C. Bolay (Eds.), *Scientific diasporas as development partners. Skilled migrants from Colombia, India and South Africa in Switzerland: empirical evidence and policy responses* (pp. 179–195), Bern: Peter Lang.
- Salini, D., Petrini, B. & Voit, J. (2012). *Inventaire des pratiques de validation des acquis de l'expérience (VAE) en Suisse*. Lugano: Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFFP.
- Schmid, M., Schmidlin, S. & Hischier, D.S. (2016). *Berufsabschluss für Erwachsene: Befragung von Absolventinnen und Absolventen*. Zwischenbericht. Naters und Solothurn: across concept.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2017). *Personenfreizügigkeit Schweiz – EU*. [Informationen auf Homepage]. Unter: <https://www.personenfreizuegigkeit.admin.ch/fza/de/home.html> (aufgerufen am 28.9.2017).
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2017a). *Anerkennung ausländischer Diplome* [Informationen auf Homepage]. Unter: www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/diploma.html (aufgerufen am 28.9.2017).
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2017b). *Reglementierte Berufe / Tätigkeiten in der Schweiz im Falle der Niederlassung oder bei Dienstleistungserbringung*. Unter: www.sbfi.admin.ch/dam/sbfi/de/dokumente/2016/08/reglementierte-berufe.pdf.download.pdf/Liste_regl_Berufe_D.pdf (aufgerufen am 9.11.2017).

- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) (2014). *Berufsabschluss und Berufswechsel für Erwachsene*. Bern: SBFI.
- Staatssekretariat für Migration (SEM) (2017). *Asylstatistik 2016*. Bern-Wabern: SEM.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) (2006). *Fachkräftemangel in der Schweiz. Indikatoren System zur Beurteilung der Fachkräftenachfrage*. Bern: SECO.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) & Bundesamt für Migration (BFM) (2012). *Information über den Zugang der vorläufig Aufgenommenen (Ausweis F) zum schweizerischen Arbeitsmarkt*. Bern: SECO/BFM.
- Strahm, R.H. (2010). *Warum wir so reich sind*. Bern: hep Verlag.
- Swissuniversities (2017). *Swiss ENIC. Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse in der Schweiz*. [Informationen auf Homepage]. Unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Lehre/ENIC/Flyer_d.pdf (aufgerufen am 27.10.2017).
- Tsandev, E., Beeli, S., Aeschlimann, B., Kriesi, I. & Voit, J. (2017). *Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von Arbeitgebenden*. Bern: SBFI.
- Verein Modell F (2017). *Informa. Ein Projekt von Modell F*. [Informationen auf Homepage]. Unter: <http://www.informa-modellf.ch/> (aufgerufen am 9.11.2017).
- Wastl-Walter, D.; Riaño, Y.; Bühler, E.; Aschwanden, A. & Limacher, K. (2014). *Understanding Inequalities in the Labour Market: The Intersection of Gender and Ethnicity. Zusammenfassung der Projektergebnisse*. Bern: Universität Bern.
- Wichmann, N. (2014): *Geschlechtsspezifische Dimensionen von Integrationsmassnahmen*. In: C. Hausammann & W. Kälin, Walter (Hrsg.), *Geschlechtergleichstellung im Migrationskontext – Bevormundung oder Emanzipation?* (S. 33–54), Bern: Schweizerisches Kompetenzzentrum für Menschenrechte SKMR.

Erfolgreiche Migrantinnen und Migranten im Berufsbildungssystem. Individuelle, familiäre und ausbildungsbezogene Aspekte

Jakob Kost

1 Einleitung

Während längerer Zeit beleuchtete die erziehungswissenschaftliche und bildungssoziologische Forschung schwerpunktmässig die Genese von sozialen, geschlechtlichen und migrationsbedingten Disparitäten im Bildungserfolg (Beck, Jäpel & Becker, 2010; Aurenheimer, 2013; Scherr, Janz & Müller, 2015). Seit einiger Zeit geraten, mutmaßlich als Reaktion auf die Analysen zu Misserfolgen und Diskriminierungserfahrungen in Bildungslaufbahnen, zunehmend Bildungserfolge von potentiell benachteiligten Bevölkerungsgruppen und ihre Genese in den Fokus des Interesses (Raiser, 2007; Tepecik, 2011; El-Mafaalani, 2012; Stamm, 2013; Wolf, 2013; Stamm, Leumann & Kost, 2014).

Dieser Fokus auf Bildungserfolge, insbesondere von Migrantinnen und Migranten, rückt auch zunehmend in sozial-, bildungs- und beschäftigungspolitischen Debatten ins Zentrum des Interesses. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn gehofft wird, dass über eine stärkere Förderung dieser Gruppen zentralen Herausforderungen begegnet werden könnte, wie z. B. einer Reduktion eines drohenden oder bereits bestehenden Fachkräftebedarfs in bestimmten Branchen (Stamm, 2012). Ungeachtet des politisch-argumentativen Verwendungszusammenhangs, ist es wissenschaftlich interessant, eine bisher eher unterbelichtete Thematik in den Fokus empirischer Arbeiten zu rücken, um differenziertere Aussagen über den Konnex von Bildungserfolg und Migrationshintergrund treffen zu können. Mit diesem Beitrag soll versucht werden, der

dominanten Defizitperspektive empirische Ergebnisse zum Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten zur Seite gestellt werden.

In den letzten Jahren wurden zunehmend Arbeiten mit dem Fokus auf Bildungsaufstiege (Spiegler, 2015) im Allgemeinen und Bildungserfolge von Migrantinnen und Migranten (u. a. Raiser, 2007; Tepecik, 2011; Stamm, Leumann & Kost, 2014) im Speziellen publiziert (siehe auch Glauser in diesem Band). Einige Versuche, Bildungserfolge theoretisch zu beschreiben, argumentieren, dass das Ausbleiben von Benachteiligungen den Blick auf Formen von Erfolgsfaktoren ermöglichen würde (z. B. Diefenbach, 2008; Stamm, Leumann & Kost, 2014), der Erfolg wird damit negativ, über das Ausbleiben von Benachteiligung, bestimmt. Andere theoretische Annäherungen an das Phänomen streichen die familiäre Kapitalausstattung (El-Mafalaani, 2012), die Wirkung primärer und sekundärer Herkunftseffekte bei Bildungsübergängen (Glauser, 2015), oder die familiären Bildungsaspirationen und Aufstiegsorientierungen (Paulus & Blossfeld, 2007) als relevante Faktoren des Bildungserfolgs heraus.

Dieser Breite an theoretischen Erklärungsversuchen wird im Folgenden insofern Rechnung getragen, dass der Beitrag nicht nur einen Aspekt in den Blick nimmt, sondern danach fragt, inwiefern individuelle Aspekte, das familiäre Umfeld, wie auch die Bedingungen der Ausbildung, zu Erfolgen im System beruflicher Grund- und Weiterbildung beitragen können. Entlang der drei Aspekte, Individuum, Familie und Ausbildungsbetrieb, wird das Phänomen erfolgreicher Migrantinnen und Migranten im Berufsbildungssystem empirisch ausgeleuchtet, respektive dargestellt, wodurch sich die interessierende Zielgruppe in diesen Aspekten auszeichnet.

Für die empirische Beschreibung von erfolgreichen Migrantinnen und Migranten wird auf die Daten der Schweizer Längsschnittstudie «Migranten als gesellschaftliche Aufsteiger» (kurz: MIRAGE) zurückgegriffen. Die MIRAGE-Studie¹ untersuchte zwischen 2009 und 2012 die Faktoren des Ausbildungserfolgs der besten Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger, ihren Berufseinstieg und ihren weiteren beruflichen Werdegang. Befragt wurden die besten Absolventinnen und Absolventen der Lehrabschlussprüfung (LAP) in 20 Deutschschweizer Kantonen (Kantonsteilen), wobei zwischen denjenigen mit Migrationshintergrund

1 Umfassende Informationen zu Stichprobe, Erhebungsinstrumenten und weiteren methodischen Aspekten der Untersuchung, wie auch zu differenzierten weiterführenden Analysen und Ergebnissen finden sich bei Stamm, Leumann und Kost (2014).

und Einheimischen differenziert wurde. Grundlage bildete ein für die deutsche Schweiz repräsentatives Sample von 753 Personen, welche im Jahr 2009 die besten Noten an der LAP erzielt hatten. In drei Erhebungswellen im Abstand von einem Jahr wurden sowohl die Studienteilnehmer zu vielfältigen Aspekten mehrfach befragt, u. a. zu Einstellungen zur beruflichen und schulischen Ausbildung, ihrer Familie, deren Unterstützung, dem Ausbildungsverlauf, persönlichen Merkmale sowie Interessen und Zukunftsplänen, als auch die ehemaligen Ausbildungsbetriebe und die aktuellen Arbeitgeber. Als Personen mit Migrationshintergrund wurden dabei jene Lehrabgängerinnen und Lehrabgänger bezeichnet, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist, das sind $N = 301$ Personen, $N = 452$ werden als Einheimische bezeichnet. Die leistungsbesten Migranten stammen aus allen Berufsbranchen und kommen aus vielen verschiedenen Ländern. Am stärksten vertreten waren Italien (15 %), Deutschland (13 %), Bosnien und Albanien/Kosovo (je 10 %) sowie Serbien/Montenegro und Mazedonien (je 5 %). Im weiteren Studienverlauf wurde u. a. über den Einreisezeitpunkt der Migrationshintergrund weiter differenziert.

Im Folgenden wird den drei Aspekten, Individuum, Familie und Ausbildungsbetrieb je ein Abschnitt gewidmet, in dem jeweils kurz auf den empirisch-theoretischen Hintergrund eingegangen wird und dann die Ergebnisse auf Basis der MIRAGE-Daten dargestellt und diskutiert werden. Der Beitrag schliesst mit weiterführenden pädagogischen und bildungspolitischen Erwägungen.

2 Bildungserfolge von Migrantinnen und Migranten aus individueller Perspektive

Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bilden erst seit rund 10 Jahren einen Forschungsschwerpunkt im deutschsprachigen Raum. Demgegenüber besteht im angloamerikanischen Raum, insbesondere in den USA, eine deutlich längere Forschungstradition, was sich auch in einer grösseren Anzahl an Publikationen in diesem Feld äussert (z. B. Ross, 1993; Zhou & Bankston, 1994; Gillborn & Mirza, 2000; für einen Überblick: Portes & Rumbaut, 2014). Wie einleitend erwähnt, wurden in der bisherigen Forschung schwerpunktmässig die individuellen Aspekte von Bildungserfolgen beleuchtet und dabei die personalen Kompetenzen als Erfolgsfaktoren herausgestrichen. Sternberg und Arroyo (2006) betonen ein gutes Selbstkonzept, d. h. ein hohes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein, das Vertrauen in die eigenen

Fähigkeiten und Möglichkeiten sowie die Fähigkeit zur Selbstorganisation, als zentrale Erfolgsfaktoren. Unter Selbstorganisation verstehen sie die Fähigkeit, in unterschiedlichen sozialen Systemen zu funktionieren, biographische Ziele zu entwickeln und diese unter Verwendung der vorhandenen Ressourcen zu verfolgen und umzusetzen. Im Hinblick auf berufliche Ziele äussert sich dies in einem klaren und gefestigten Berufswunsch sowie in einer etablierten Berufsidentität. Junge, erfolgreiche Migrantinnen und Migranten zeigen nach Tepecik (2011) zudem eine hohe Bildungsmotivation, welche sich in Fleiss, ausgeprägter Lernbereitschaft sowie einer hohen Frustrationstoleranz bemerkbar macht. Diese Ressourcen sind insbesondere vor dem Hintergrund der vielfach gebrochenen Schul- und Ausbildungslaufbahnen von Migrantinnen und Migranten hochgradig prädiktiv für den Bildungserfolg (Häfeli & Schellenberger, 2009; Farrokhzad, 2008). In diesem Kontext scheint zudem der Einwanderungszeitpunkt von grosser Bedeutung zu sein. Für Laufbahnentscheide an der ersten und der zweiten Schwelle konnte eine deutliche Benachteiligung von Jugendlichen der zweiten Einwanderergeneration gegenüber Einheimischen festgestellt werden. In multivariaten Modellen verlor der Migrationshintergrund jedoch unter Kontrolle der Schultyps der Sekundarstufe I und des Geschlechts an prädiktiver Kraft für weitere Laufbahnentscheide (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2011). Auch für Jugendliche der ersten Einwanderergeneration gilt das Einwanderungsalter als bedeutsamer Prädiktor für die schulische Laufbahn. So weisen Esser und Friedrichs (1990) nach, dass, je jünger die Migrierten sind, desto geringer sind die Unterschiede zur Laufbahn von Einheimischen ausgeprägt. Auch Nauck, Diefenbach und Petri (1998) zeigen, dass mit zunehmendem Einreisalter Bildungserfolge unwahrscheinlicher werden. Becker (2011) schliesst daraus, dass gute Notendurchschnitte mit zunehmendem Einwanderungsalter unwahrscheinlicher werden. Mit Blick auf den Start der Schulkarriere verdeutlicht Esser (2001) die Wichtigkeit eines Vorschulbesuchs für die schulische Integration und den Spracherwerb, wobei die Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation bessere Kenntnisse des lokalen Bildungssystems aufweisen als die der ersten Generation.

Neben diesen Aspekten der Schullaufbahn ist zudem den sozio-kulturellen Ressourcen ein hoher Stellenwert zuzusprechen (Badawia, 2002). So verfügen leistungserfolgreiche Migrantinnen und Migranten dank ihrer multilingualen und multikulturellen Biographie über besondere Kompetenzen, die sie im schulischen Werdegang erfolgreich einsetzen können und die in einer heterogenen Gesellschaft künftig

potenziell an Wichtigkeit gewinnen. Tepecik (2011) streicht insbesondere die Mehrsprachigkeit als wichtige Wert- und Wissensquelle in der Schule und in der Berufswelt heraus. Er betont, dass erfolgreiche Migrantinnen und Migranten flexible Handlungsorientierung innerhalb verschiedener Lebenswelten aufweisen, die sich in einer Syntheseleistung aus familiären, gesellschaftlichen und individuellen Vorstellungen und Ansprüchen äussert. Das Aufwachsen in verschiedenen Lebenskontexten geht damit vermutlich mit einer hohen Ambiguitätstoleranz einher. Daneben schreiben einige Autoren auch der aktiven Freizeitgestaltung sowie dem Engagement in Vereinen einen positiven Einfluss auf den

Tabelle 1: Gruppenunterschiede in Personenmerkmalen

	MH (N=301)		EH (N=452)		F	p	Eta ²
	M	S	M	S			
Sozioökonomische Merkmale							
Bildungsabschluss Vater (Bildungsjahre)	11.86	5.04	14.06	2.87	55.50	≤.001	.07
Bildungsabschluss Mutter (Bildungsjahre)	10.78	4.94	11.86	5.04	57.63	≤.001	.07
Merkmale der Schullaufbahn							
Besuch des Kindergartens (0=nein, 1=ja)	.92	.26	.98	.15	$\chi^2=11.33$ ($p\leq.001$)		
Gebrochene Schullaufbahn							
Klasse wiederholen (0=nein, 1=ja)	.19	.63	.09	.29	$\chi^2=10.15$ ($p\leq.01$)		
Klasse überspringen (0=nein, 1=ja)	.04	.20	.01	.10	$\chi^2=7.20$ ($p\leq.01$)		
Schultyp wechseln (0=nein, 1=ja)	.20	.40	.12	.32	$\chi^2=9.01$ ($p\leq.01$)		
Schulabschluss Sek. 1 (0=tiefere Niveau, 1=höheres Niveau)	.71	.45	.89	.31	$\chi^2=38.21$ ($p\leq.001$)		
Personenmerkmale							
Fleiss / Leistungsmotivation °°	4.16	.70	4.20	.63	.66	.42	.00
Identifikation mit dem Beruf °	2.96	.79	3.16	.71	12.14	≤.001	.02
Gern in Berufsschule gegangen °°	3.88	.94	3.79	.91	1.73	.19	.00
Selbstvertrauen °°	3.34	.79	3.20	.70	6.37	≤.01	.01
Selbstorganisation °°	3.74	.79	3.63	.77	3.67	.06	.00
Mehrsprachigkeit (Anzahl gesprochene Sprachen)	3.78	1.26	2.51	.83	278.40	≤.00	.27
Häufigkeit Bücher ausleihen °°	2.16	1.16	2.01	1.04	3.42	.07	.00
Vorliebe fürs Lesen °°	3.55	1.24	3.70	1.25	2.82	.09	.00

Anmerkungen:

MH: erfolgreiche Lehrabgänger/innen mit Migrationshintergrund;

EH: erfolgreiche einheimische Lehrabgänger/innen;

df: 1; Fallzahlen können aufgrund fehlender Werte variieren;

M: Mittelwerte; S: Standardabweichungen;

° vierstufige Skala (1–4), °° fünfstufige Skala (1–5); höhere Werte bedeuten höhere Zustimmung.

Bildungserfolg zu. Dies, weil solche Netzwerke auch als Gefäße für Kontakte und Unterstützungsleistungen dienen (Bolzmann, Fibbi & Vial, 2003; Tepecik, 2011).

Die bisherigen Befunde zu personalen Faktoren des Erfolgs wurden insbesondere an Personengruppen aus allgemeinbildenden Schultypen oder Hochschulen verdeutlicht. Demgegenüber wurde der Konnex von Bildungserfolg und Migrationshintergrund bei Absolventinnen und Absolventen der beruflichen Grundbildung kaum untersucht. Hier setzen die nachfolgenden Analysen an. Betrachtet man die Resultate der MIRAGE-Studie zu den Merkmalen des sozialen Hintergrundes, der Schullaufbahn und der Persönlichkeit der Lehrabsolventinnen und -absolventen (Tabelle 1), zeigt sich ein differenziertes Bild der leistungsbesten Migrantinnen und Migranten im Vergleich zur einheimischen Leistungsspitze. Mit Blick auf den sozioökonomischen Hintergrund haben Lernende mit Migrationshintergrund Eltern mit signifikant kürzeren Bildungslaufbahnen als Einheimische. Bei der Schullaufbahn zeigt sich, dass Migrantinnen und Migranten signifikant seltener einen Kindergarten besuchen als Einheimische. Zudem sind die Bildungslaufbahnen der erfolgreichen Migrantinnen und Migranten deutlich häufiger von Diskontinuitäten geprägt. So zeigen sie deutlich häufiger Klassenwiederholungen oder Klassenüberspringen und wechseln den Schultyp signifikant häufiger als Einheimische. Wenn bei den Laufbahnmerkmalen nach dem Einreisezeitpunkt der Gruppe mit Migrationshintergrund differenziert wird, dann fällt auf, dass in der Schweiz geborene Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund deutlich weniger Klassenwiederholungen aufweisen und im Durchschnitt einen anforderungsreicheren Schultyp besuchten als jene, die nach der Geburt in die Schweiz kamen (vgl. Stamm, Leumann & Kost, 2014, S. 63). Obwohl beide Gruppen exzellente Leistungen an den Abschlussprüfungen erbrachten, haben die jungen Fachkräfte mit Migrationshintergrund davor deutlich häufiger einen tieferen Schulabschluss auf der Sekundarstufe 1 erlangt. In gewissen Persönlichkeitsmerkmalen – wie Leistungsmotivation, Freude am Besuch der Berufsfachschule oder Vorlieben fürs Lesen und Bücher ausleihen – unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht. Während jedoch die Identifikation mit dem Ausbildungsberuf bei den Einheimischen stärker ausgeprägt ist, heben sich die Migrantinnen und Migranten durch ein höheres Selbstvertrauen, eine tendenziell bessere Selbstorganisation sowie durch ihre Mehrsprachigkeit ab.

Damit unterstreichen die vorliegenden Befunde jene von Sternberg und Arroyo (2006) und Tepecik (2011) zur Bedeutsamkeit personaler

Faktoren und illustrieren wie Badawia (2002) und Tepecik (2011) die ausgesprochene Mehrsprachigkeit dieser Gruppe. Daneben werden mit Blick auf die stark ausgeprägten Diskontinuitäten in den Bildungslaufbahnen (analog zu Häfeli & Schellenberger, 2009 und Farrokhzad, 2008) die ausgeprägten institutionellen Hürden auf dem Weg zum Bildungserfolg deutlich, welche erfolgreiche Migrantinnen und Migranten meistern müssen, insbesondere, wenn sie nicht in der Schweiz geboren sind (vergleichbare Resultate werden auch aus Deutschland berichtet, z. B. Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005). Insgesamt verdeutlichen die Resultate, dass beide Gruppen Merkmale von idealen Lernenden aufweisen, wobei jene mit Migrationshintergrund deutlich höhere Hürden auf dem Weg zum Erfolg meistern müssen.

3 Zur Rolle der Familie bei Bildungserfolgen von Migrantinnen und Migranten

Bereits in den Erläuterungen zu Bildungserfolgen aus einer individuellen Perspektive wurde die Bedeutsamkeit der Familie als prägende Sozialisationsinstanz herausgestrichen. Einige bisherige Untersuchungen haben mannigfaltige Aspekte herausgearbeitet, welche auf die Wichtigkeit der Familie hinweisen. So zeigen unter anderem Diefenbach (2008), Raiser (2007) oder Sievers, Griese und Schulte (2010), dass eine wichtige Motivationsquelle in der Familie, respektive in einer explizit wertschätzenden Haltung der Eltern gegenüber den Bildungslaufbahnen ihrer Kinder, besteht. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Eltern mit unterschiedlichen Massnahmen versuchen ihren Kindern einen hohen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Diese elterlichen Bildungsaspirationen zeigen sich auch in Familien mit eher tiefem Bildungsniveau (Paulus & Blossfeld, 2007). Weiter werden ein unterstützendes Familienklima, bei dem sich Eltern Zeit für ihre Kinder nehmen, als wichtige familiäre Ressource herausgestrichen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005; Diefenbach, 2008). Bei schulischen Entscheidungsprozessen und Schwierigkeiten wird in einigen Studien älteren Geschwistern eine zentrale Bedeutung als Mentoren zugesprochen. Ähnliches gilt für Verwandte, die schulisch oder beruflich erfolgreich sind und als Motivationsquellen und Orientierungsfiguren fungieren (Crul, 2000; Mey & Juhasz, 2003; Schmidt-Bernhardt, 2008).

Die bestehenden Befunde geben zudem Hinweise darauf, dass ausgeprägte familiäre Aufstiegserwartungen die Kinder unter einen starken Leistungsdruck setzen können, was auch zu Konflikten inner-

halb der Familie führen kann. Wie eingangs erwähnt, hat demnach die hier interessierende Zielgruppe nicht nur in der Ausbildung sehr hohe Leistungen erbracht, sondern sich auch durch ein gekonntes Ausbalancieren vielfältiger Erwartungen unterschiedlicher Akteure ausgezeichnet (vgl. auch Tepecik, 2011). In diesem Zusammenhang kann, mindestens in gewissen Fällen, die Familie nicht nur eine Ressource, sondern auch ein potentiell Hindernis darzustellen.

Neben den personalen und familiären Ressourcen ist die Bedeutung extrafamiliärer Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg bisher selten untersucht worden. Häfeli und Schellenberger (2009) beleuchten u. a. soziale Unterstützungsnetzwerke. Dabei kommt Lehrpersonen und Berufsbildenden eine wichtige Funktion im Hinblick auf Anerkennung, positive Verstärkung und Förderung sowie professionelle Laufbahnberatung zu. Ebenfalls ausgeklammert wurden bisher weitgehend Freundschaftsbeziehungen die sich auf den schulischen und betrieblichen Kontext beziehen, welche auch die Rolle von Informationsvermittlern übernehmen können (Reinders, 2006).

Tabelle 2: Gruppenunterschiede in familiären Merkmalen und Unterstützungsnetzwerken

	MH (N=301)		EH (N=452)		F	p	Eta ²
	M	S	M	S			
Familiäre Merkmale							
Familie zu Dank verpflichtet °	4.01	.91	3.95	.87	.92	.34	.00
Geschwister als Vorbild (0=nein, 1=ja) *	.38	.49	.32	.47	$\chi^2 = .74$ (p = .39)		
Elterliche Bildungsaspirationen °	3.80	1.02	2.97	1.07	112.15	≤ .001	.13
Elterliche Hoffnung auf Bildung der Kinder °	3.73	.90	3.36	.82	33.89	≤ .001	.04
Wichtigkeit Noten °	4.02	.96	3.38	1.00	74.79	≤ .001	.09
Elterliche Hausaufgabenhilfe °°	2.24	1.40	2.88	1.33	39.97	≤ .001	.05
Nachhilfeunterricht: (0=nein, 1=ja)	.33	.47	.22	.42	$\chi^2 = 10.48$ (p ≤ .01)		
Unterstützungsnetzwerke							
Zugang zu Kontakten durch Freunde/Bekannte °°	3.24	1.24	3.42	1.14	4.38	≤ .05	.01
Unterstützung durch Freunde/Bekannte °	4.21	.78	4.37	.67	8.90	≤ .01	.01
Nützlichkeit familiäres Beziehungsnetz °	3.04	1.25	3.47	1.14	23.50	≤ .001	.03

Anmerkungen:

MH: erfolgreiche Lehrgänger/innen mit Migrationshintergrund;

EH: erfolgreiche einheimische Lehrgänger/innen;

df: 1; Fallzahlen können aufgrund fehlender Werte variieren;

M: Mittelwerte; S: Standardabweichungen;

* Filterfrage: nur Personen, die angeben, ein Vorbild gehabt zu haben (N_{MH} = 138; N_{EH} = 178);

° fünfstufige Skala (1–5); höhere Werte bedeuten höhere Zustimmung.

Die Ergebnisse der MIRAGE- Studie verdeutlichen einige Unterschiede in den familiären Merkmalen und den Unterstützungsnetzwerken zwischen den erfolgreichsten Lehrabsolvierenden mit und ohne Migrationshintergrund (Tab. 2). Keine Unterschiede ergaben sich hinsichtlich der Geschwister, welche eine Vorbildfunktion übernehmen, und der Haltung, der Familie gegenüber zu Dank verpflichtet zu sein. Dagegen scheinen die Bildungsaspirationen (mit unterschiedlichen Operationalisierungen wie elterliche Bildungsaspirationen oder die Wichtigkeit von Noten) bei den Erfolgreichen mit Migrationshintergrund deutlich höher ausgeprägt zu sein, als bei Einheimischen. Interessant ist zudem ein Befund zu den Unterstützungsmaßnahmen: Während bei Einheimischen die Hausaufgabenhilfe durch die Eltern signifikant häufiger vorkommt, wird in der Gruppe mit Migrationshintergrund signifikant häufiger Nachhilfeunterricht organisiert. Mit Blick auf den Einwanderzeitpunkt zeigt sich zudem, dass Personen mit Migrationshintergrund, die in der Schweiz geboren sind, deutlich häufiger von hohen Bildungsaspirationen und erhaltenem Nachhilfeunterricht berichten, als jene, die nach der Geburt in die Schweiz eingewandert sind (vgl. Stamm, Leumann & Kost, 2014, S. 61).

Bei den Unterstützungsnetzwerken illustrieren die Resultate, dass die Gruppe der Einheimischen deutlich stärker von ihnen profitieren kann, als jene mit Migrationshintergrund: sei dies bei der Vermittlung berufsrelevanter Kontakte durch Freunde, Unterstützungsleistungen durch Bekannte oder insgesamt der Einschätzung der Nützlichkeit des familiären Netzwerks für berufliche Belange. Eine Differenzierung dieser Resultate nach Einwanderungszeitpunkt ergab keine weiteren bedeutsamen Unterschiede (vgl. ebd., S. 62).

Die Befunde zu den familiären Merkmalen unterstreichen, dass die Resultate bisheriger Studien, welche die Bedeutsamkeit familiärer Bildungsaspirationen herausstrichen (Diefenbach, 2008; Raiser, 2007; Paulus & Blossfeld 2007; Sievers et al., 2010) auch auf die Gruppe besonders erfolgreicher junger Berufsleute mit Migrationshintergrund übertragbar sind. Vollständig neu und in den bisherigen Studien ausgeklammert ist der Befund zu den unterschiedlichen Formen der schulischen Unterstützung, die in den Familien mit Migrationshintergrund zur Anwendung kommen. So zeigen sich in diesem Fall Bildungsaspirationen nicht nur auf einer ideellen Ebene, sondern äussern sich auch in der Organisation von extrafamiliärem Nachhilfeunterricht. Mit Blick auf die Nützlichkeit der Unterstützungsnetzwerke kann festgehalten werden, dass in der untersuchten Zielgruppe unterschiedliche Formen von sozialem Kapi-

tal möglicherweise durchaus bedeutsam für den Bildungserfolg waren (analog zu Häfeli & Schellenberg, 2009), jedoch im Vergleich dazu die Einheimischen immer noch signifikant besser davon profitieren können.

4 Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten im Kontext von Aus- und Weiterbildung

Die bisherigen Ausführungen haben individuelle und familiäre Aspekte von Bildungserfolgen von Migrantinnen und Migranten beleuchtet. Für die Realisierung erfolgreicher Laufbahnen sind aber im Kern auch die Ausbildungsinstitutionen, wie die Berufsfachschulen und die Ausbildungsbetriebe relevant. Im Gegensatz zu den beiden bereits diskutierten Aspekten wurden die Ausbildungsinstitutionen bisher kaum erforscht. Im Folgenden werden der Eintritt in die berufliche Grundbildung, die erfahrene Förderung im Ausbildungsbetrieb sowie das Weiterbildungsverhalten im Anschluss an die Ausbildung in den Blick genommen.

Viele Studien in der Schweizer Berufsbildung belegen, dass beim Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung, sei dies ein Gymnasium oder eine Lehre, vielfältige herkunftsbedingte Disparitäten beobachtet werden können (vgl. Glauser in diesem Band sowie Glauser, 2015). Insbesondere haben einige Studien darauf hingewiesen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich mehr Zeit brauchen, um eine Lehrstelle zu finden, respektive in Zwischenlösungen übervertreten sind (für die Schweiz u. a.: Bergmann et al., 2011; Fibbi, Lerch & Wanner, 2006; Imdorf, 2005; für Deutschland: Beicht, 2015; Granato, 2013) und auch seltener den Eintritt in eine Berufsmaturitätsschule schaffen (Jäpel, 2017; Kost,

Tabelle 3: Gruppenunterschiede in der Berufslehre aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen

	MH (N=301)		EH (N=452)		F+	p	Eta ²
	M	S	M	S			
Merkmale der Berufslehre							
Einstieg in Lehre: (0=direkt, 1=Zwischenlösung)	.55	.50	.45	.50		$\chi^2=6.50$ ($p \leq .05$)	
Dauer der Lehrstellensuche ^o	2.05	.91	1.81	.81	14.50	$\leq .001$.02
Berufsmaturität (0=nein, 1=ja)	.10	.30	.28	.45		$\chi^2=35.11$ ($p \leq .001$)	

Anmerkungen:

MH: erfolgreiche Lehrabgänger/innen mit Migrationshintergrund;

EH: erfolgreiche einheimische Lehrabgänger/innen;

F; df: 1; Fallzahlen können aufgrund fehlender Werte variieren;

M: Mittelwerte; S: Standardabweichungen;

^o 1: < 1 Monat, 2: 1–6 Monate, 3: 7–12 Monate, 4: > 12 Monate.

2015). Bisher unklar ist, ob solche Effekte auch bei sehr erfolgreichen Auszubildenden beobachtet werden können.

Die in Tabelle 3 dargestellten Ergebnisse der MIRAGE-Studie zeigen, dass die oben beschriebenen Effekte interessanterweise genau gleich bei der Leistungsspitze nachweisbar sind. So waren, analog zu den referierten Befunde, auch erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger in Zwischenlösungen nach der obligatorischen Schulzeit anzutreffen und gaben auch an, signifikant länger auf Lehrstellensuche gewesen zu sein als Einheimische. Zudem besuchten nur rund 10 % von ihnen eine Berufsmaturitätsschule, während es bei den Einheimischen mit 28 % fast dreimal so viele waren.

Was wissen wir aber über die Unterstützung im Ausbildungsbetrieb? Der Forschungsstand zur Förderung von beruflich Begabten im Allgemeinen und solchen mit Migrationshintergrund im Speziellen ist immer noch ausgesprochen mager. Es liegen einige programmatische Vorschläge zur Förderung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Kontext der Debatte um *Diversity Management* in Betrieben vor (Trauner & Sohler, 2005; Kimmelman, 2009). Daneben bestehen insbesondere Befunde zu (Miss-)Erfolgen von Migranten im Kontext der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Quante-Brandt & Grabow, 2009; Hillmert, 2010; Beicht, Granato & Ulrich, 2011; Imdorf & Scherr, 2015) in Betrieben. Beicht, Granato und Ulrich (2011) zeigen z. B., dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger in Berufsausbildungen anzutreffen sind, für die sie tendenziell überqualifiziert sind oder in solchen mit erhöhter Abbruchrate oder geringeren Übernahmechancen durch den Ausbildungsbetrieb nach Lehrabschluss. Quante-Brandt und Grabow (2009) illustrieren an einer Stichprobe von Auszubildenden mit Migrationshintergrund aus dem handwerklichen Sektor, dass diese zwar deutlich stressresistenter sind als Einheimische, die Ausbilder ihnen aber weniger Selbständigkeit eingestehen und ihnen gegenüber eine geringere Fehlertoleranz zeigen.

In der MIRAGE-Studie wurden neben den Absolventinnen und Absolventen auch ihre ehemaligen Ausbildungsbetriebe zu zentralen Aspekten der Ausbildungsgestaltung und der Lehrlingsförderung befragt. Es nahmen total 436 Betriebe an dieser Befragung teil, 153 Betriebe, die Berufslernende mit Migrationshintergrund ausbildeten und 283 Betriebe, die einheimische Lernende anleiteten.²

2 Demzufolge konnten nicht alle Ausbildungsbetriebe befragt werden. Zudem variieren die Fallzahlen bei einzelnen Items aufgrund fehlender Werte. Die

Tabelle 4: Gruppenunterschiede in Aspekten der Lehrlingsausbildung (Selbstauskünfte der Berufsbildnerinnen und Berufsbildner)

	MH (N=153)		EH (N=283)		F	p	Eta ²
	M	S	M	S			
Betriebliche Unterstützungs- und Motivationsmassnahmen							
Betreuung und Unterstützung [°]	3.78	0.43	3.75	0.46	.54	.46	.00
Gespräch mit den Eltern [°]	3.20	0.79	3.26	0.80	.51	.47	.00
Interne Lernunterstützung [°]	3.20	0.70	3.25	0.80	.29	.59	.00
Kontakt zu den Berufsschulen [°]	3.22	0.72	3.20	0.81	.13	.71	.00
Anerkennung der Leistung/Lob ^{°°}	4.10	0.58	4.14	0.55	.39	.53	.00
Ideen der Mitarbeitenden werden berücksichtigt ^{°°}	4.09	0.78	4.03	0.84	.58	.45	.00
Aspekte der Förderung und Weiterbildung							
Möglichkeit, nach Ausbildung im Betrieb zu arbeiten [°]	2.83	0.90	2.74	0.98	.82	.37	.00
Verantwortungsübernahme wird gefördert ^{°°}	4.11	0.74	4.23	0.68	3.23	.07	.01
Regelmässige Weiterbildungsangebote im Betrieb ^{°°}	4.09	1.02	4.06	0.99	.10	.75	.00

Anmerkungen:

MH: Betriebe von erfolgreichen Lehrabgänger/-innen mit Migrationshintergrund;

EH: Betriebe von erfolgreichen einheimischen Lehrabgänger/-innen;

df: 1; Fallzahlen können aufgrund fehlender Werte variieren;

M: Mittelwerte; S: Standardabweichungen;

[°] vierstufige Skala (1–4), ^{°°} fünfstufige Skala (1–5); höhere Werte bedeuten höhere Zustimmung.

Mit dem Blick auf die Ausbildungsbetriebe, welche die leistungserfolgreichen Lehrabgänger mit und ohne Migrationshintergrund ausgebildet haben, zeigen sich über weite Strecken nur sehr geringe Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. So unterscheiden sich die Ausbildungsbetriebe, welche Migrantinnen und Migranten zum Ausbildungserfolg führten, weder in arbeitsrechtlichen Aspekten oder den genannten Auswahlkriterien bei der Lehrstellenvergabe (nicht in Tabelle dargestellt), noch in den angewendeten Unterstützungs-, Förderungs- oder Motivationsmassnahmen während der beruflichen Grundbildung. Damit liegen Hinweise vor, dass in Bezug auf erfolgreiche Auszubildende, die genannten Benachteiligungseffekte (z. B. bei Beicht, Granato & Ulrich, 2011) aus der Sicht der Betriebe nicht bestätigt werden konnten. Inse-

Angaben stammen von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern, welche die betreffenden Auszubildenden begleitet haben.

samt ist aber auch die Einschätzung der Ausbildungsqualität über beide Gruppen aus der Sicht der Betriebe sehr positiv ausgefallen. So geben z. B. über 90 % der Berufsbildenden an, dass die Unterstützung der Auszubildenden durch Mitarbeitende oft bis immer gewährleistet sei (vgl. Stamm, Leumann & Kost, 2014, S. 91 f.). Bei den Fragen zu den explizit angewandten Fördermassnahmen zur Unterstützung leistungsstarker Lernender, zeigt sich, wie eingangs erwähnt, dass hier noch relativ wenig Wissen in den Betrieben vorhanden ist. Zwar werden relativ niederschwellig umsetzbare Massnahmen wie z. B. die Steigerung der Geschwindigkeit oder die Anreicherung des «Stundenplans» mit zusätzlichen Aufgaben von 40–50 % der befragten Betriebe genannt. Explizitere Unterstützungsmassnahmen, wie z. B. die Förderung Leistungsstarker in Kleingruppen, kommen aber in weniger als 10 % der Betriebe vor (ebd.).

Mit Blick auf die Ergebnisse können zwei Aspekte herausgestrichen werden: Zum einen scheinen erfolgreiche Migrantinnen und Migranten, konträr zur bestehenden Literatur, nicht weniger gefördert zu werden, als leistungsstarke Einheimische, wie dies z. B. Studien zur institutionellen Diskriminierung nahelegen (für die Berufsbildung z. B. Scherr, Janz & Müller, 2015). Zum anderen sind aber bisher Fördermassnahmen zur Unterstützung leistungsstarker Lernender in der beruflichen Grundbildung nur marginal bedeutsam.

Sollen erfolgreiche Migrantinnen und Migranten im Berufsbildungssystem dazu beitragen wichtige Funktionen als Fachkräfte in der Wirtschaft zu übernehmen, so kommt es nach der Ausbildung insbesondere auf ihr Weiterbildungsverhalten an. Für Weiterbildungswege im Anschluss an die berufliche Grundbildung (Stichwort Durchlässigkeit) sind insbesondere der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I, der soziale Status wie auch das Geschlecht und der Abschluss einer Berufsmatura von zentraler Bedeutung (Kost, 2018). Dies illustriert auch die zentrale Herausforderung, denn wie weiter oben ausführlich beschrieben wurde, haben auch erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen mit Migrationshintergrund einen tieferen sozioökonomischen Hintergrund und einen anforderungsärmeren Sekundarstufe I Abschluss. Zudem erlangen sie seltener eine Berufsmatura als ihre einheimischen Kolleginnen und Kollegen. Dies zeigen auch verschiedene Regressionsmodelle zur Vorhersage einer Vollzeitausbildung (z. B. FH-Studium) im Anschluss an den erfolgreichen Lehrabschluss, die im MIRAGE-Projekt gerechnet wurden (vgl. Stamm, Leumann & Kost, 2014, S. 80 ff.). Sie belegen, dass unter Kontrolle vielfältiger Aspekte, wie des Bildungshintergrunds, des Schultyps der Sekundarstufe I, kognitiver Leistungen (CFT-Testresultate) oder

der Leistungsmotivation, insbesondere elterliche Bildungsaspirationen, der Abschluss einer Berufsmatura und auch das Berufsfeld hochgradig prädiktiv sind für die Wahl einer weiterführenden Ausbildung (ebd.). Daraus wird nicht zuletzt die enge Verknüpfung der hier diskutierten individuellen, familiären und ausbildungsbezogenen Aspekte deutlich, wenn das Phänomen Bildungserfolg von jungen Menschen mit Migrationshintergrund empirisch ausgeleuchtet werden soll.

5 Diskussion, pädagogische und bildungspolitische Erwägungen

Der vorliegende Beitrag beleuchtet unterschiedliche individuelle, familiäre und ausbildungsbezogene Aspekte von Bildungserfolgen und fragt danach wie diese in der bisher selten untersuchten Gruppe ausbildungserfolgreicher Migrantinnen und Migranten, im Vergleich zu erfolgreichen Einheimischen, ausgeprägt sind. Dabei können zusammenfassend drei Bereiche herausgestrichen werden.

1. Erfolgreiche Migrantinnen und Migranten in der Berufsbildung vereinen Personenmerkmale auf sich, die sie als ideale Lernende charakterisieren lassen. Beachtenswert ist dabei insbesondere, dass sie trotz vielfältiger schulischer Hindernisse und diskontinuierlichen Laufbahnen (mehr Klassenwiederholungen, ein tiefer Schultyp der Sekundarstufe I, längere Lehrstellensuche, seltener Besuch der Berufsmaturitätsschule) den Weg an die Leistungsspitze geschafft haben, was mutmasslich wesentlich in ihrer stabilen Persönlichkeit, ihrem Beharrungsvermögen und ihrer Leistungsmotivation begründet liegt.

2. Die Erfolge müssen aber zudem vor dem Hintergrund sehr hoher familiärer Bildungsaspirationen und Unterstützungsleistungen (z. B. Nachhilfeunterricht) interpretiert werden. Offensichtlich ist die familiäre Unterstützung (auch unter Kontrolle vielfältiger anderer Merkmale), z. B. auch für das spätere Weiterbildungsverhalten, hochgradig prädiktiv. Dies ist deshalb so bemerkenswert, weil auf der anderen Seite die Erfolgreichsten mit Migrationshintergrund zudem für die berufliche Laufbahn weniger verwertbares soziales Kapital aufweisen, als die Einheimischen.

3. Die Resultate zeigen, dass die Massnahmen der betrieblichen Unterstützung und Förderung nach wie vor eine Blackbox darstellen. Zwar haben die erfolgreichen Lehrabsolventinnen und -absolventen mit Migrationshintergrund keine andere Förderung erhalten, als ihre einheimischen Kolleginnen und Kollegen. Wie aber konkret die Förderung

im Alltag der betrieblichen Ausbildung aussieht, lässt sich auch mit den hier aufgeführten Daten nicht detailliert beantworten.

Auf der Grundlage der berichteten Ergebnisse fragt sich, welche Bedeutung sich daraus für die wissenschaftliche, berufspädagogische und bildungspolitische Diskussion ergeben und welche Konsequenzen sich daraus ableiten lassen. Angesichts der aktuellen Migrationsdebatte, in der immer noch eine problem- und defizitorientierte Sichtweise über Migrantinnen und Migranten dominiert, scheint ein Perspektivenwechsel hin zu einem auf Ressourcen fokussierenden Blick die zentrale und notwendige Herausforderung der Stunde zu sein. Diese neue Perspektive darf jedoch nicht zu einem kulturalistischen Blick verkommen, bei dem weitere zentrale Differenzlinien (wie das Geschlecht, das Alter oder die soziale Herkunft) aus dem Blick geraten (vgl. auch Duemmler in diesen Band), sondern muss dem Phänomen in seiner gesamten Komplexität gerecht werden. Nachfolgend werden einige Aspekte herausgegriffen, welche aufzeigen, wo im pädagogischen und bildungspolitischen Handeln angesetzt werden könnte.

Trivial ist zunächst einmal die grundlegende Forderung, den Blick überhaupt auf das mögliche Potenzial von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu lenken und ihn zu schärfen. Dieser Perspektivenwechsel ist jedoch eine grosse Herausforderung, denn es wirkt einfacher, über Defizite und Mängel zu sprechen und diese festzustellen, als über Potenziale. Jedoch kann erst auf einer solchen Basis überhaupt eine Wahrnehmung dafür entwickelt werden, dass Migrantenfamilien oft Erfahrungen und Kompetenzen mitbringen, die in Schule, Ausbildung und Gesellschaft kaum erkannt und wertgeschätzt werden. Dazu gehört neben ihrem kulturellen Kapital auch das Bewusstsein vieler Jugendlicher mit Migrationshintergrund, mehr leisten zu müssen als andere, um erfolgreich zu sein oder dass die Erwartungen ihrer Eltern häufig der Motor ihrer beruflichen Entwicklung sind. Die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls, der Fähigkeit zur Selbstorganisation sowie von Beharrungsvermögen sollten deshalb grundlegende Elemente jeglicher Förderunterstützung sein. Es versteht sich von selbst, dass Sprachkurse oder Nachhilfeunterricht erste wichtige und massgebliche Schritte sind. Potenziale können jedoch nur entwickelt werden, wenn die Entwicklung solcher Personalmerkmale in Schule und Ausbildung ebenfalls aktiv unterstützt wird. Eine zentrale Erkenntnis der MIRAGE-Studie ist, dass die Familie die zentrale Gelenkstelle für den Ausbildungs- und Berufserfolg ist. Dies gilt auch für Familien mit Migrationshintergrund, da ihre Orientierungen die Schullaufbahn ihrer Kinder und auch ihre

Zukunftsorientierungen massgeblich beeinflussen. Solche Erkenntnisse sind bisher weder in der Praxis noch in der Bildungspolitik angemessen berücksichtigt worden. Vielmehr überwiegt in der Eltern- und Familienarbeit nach wie vor eine Sicht auf Familien mit Migrationshintergrund, die impliziert, dass nur eine Minderheit von ihnen in der Lage ist, die Kinder angemessen zu unterstützen und ihnen eine geeignete Lernumwelt bereit zu stellen. Neben dem angesprochenen Perspektivenwechseln ist es aber genauso notwendig, dass Schule, Berufsbildung und Berufsberatung gezielt und früh eine Informationspolitik betreiben, welche auf Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet ist und an eben diesen Bildungsambitionen ansetzt.

Auch auf der Ebene der Betriebe scheint noch viel Entwicklungspotenzial vorzuliegen. Bei der Selektion von Lernenden stellt beispielsweise der Schultypus immer noch ein zentrales Auswahlkriterium dar. Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen aber, dass gerade auch in anforderungsärmeren Schultypen Jugendliche zu finden sind, die sehr hohe Leistungen in ihren Betrieben erzielen. So muss angenommen werden, dass über eine zu starke Gewichtung der Leistungen in der obligatorischen Schulzeit den Ausbildungsbetrieben potenziell aussichtsreiche künftige Berufs- und Fachkräfte entgehen, allein weil diese während der Schulzeit nur durchschnittliche Leistungen erbrachten. Mit Blick auf die Fördermassnahmen von leistungsstarken Lernenden in den Betrieben zeigt sich, dass diese insgesamt noch relativ selten umgesetzt werden und hier für den gesamten Bereich der beruflichen Grundbildung Entwicklungspotenzial besteht. Die vorliegenden Ergebnisse legitimieren die Annahme, dass ein beträchtliches unausgeschöpftes Potenzial bei Migrantinnen und Migranten vorliegt. Dieses nutzbar zu machen ist eine wichtige Zukunftsaufgabe. In erster Linie geschieht dies dadurch, dass man solchen Kindern und Jugendlichen hilft, die ihnen in den Weg gestellten Hürden zu überwinden. Grundsätzlich sollte dies vom Schulsystem geleistet werden, auch wenn es gegenwärtig dazu nur unzureichend in der Lage ist. Deshalb bieten sich Förderprogramme an, welche gezielt nach Migrantinnen und Migranten mit Potenzial in anforderungsniedrigen Ausbildungsniveaus suchen. Dazu kommen Mentorenprogramme sowie das bereits etablierte Case Management, das bisher jedoch prioritär für leistungsschwache und verhaltensproblematrische Jugendliche eingesetzt worden ist.

Die vorliegenden Befunde und die skizzierten Empfehlungen verdeutlichen, dass der Themenkomplex Bildungserfolg und Migration mannigfaltige Anknüpfungspunkte für alle Bereiche der Berufsbildungs-

praxis (Berufsberatung, Berufsfachschulen und Unternehmen) und ihrer Politik (Migrations-, Beschäftigungs-, Sozial- und Bildungspolitik) bietet. Wollen die Akteurinnen und Akteure aus Politik, Bildungssystem und Wirtschaft tatsächlich einen ressourcenorientierten Blick auf die Thematik Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten etablieren, sollte mit entsprechenden Initiativen nicht weiter zugewartet werden.

Literatur

- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013). *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Badawia, T. (2002). *Der dritte Stuhl – Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innenjugendlicher mit kultureller Differenz*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 313–337). Wiesbaden: VS.
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 11–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, U. (2015). Berufsorientierung und Erfolgchancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule – Ausbildung im Spiegel aktueller Studien. In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung* (S. 82–114). Weinheim: Beltz Juventa.
- Beicht, U., Granato, M. & Ulrich, G. (2011). Mindert die Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In M. Granato, D. Münk & R. Weiss (Hrsg.), *Migration als Chance* (S. 177–207). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Bergmann, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, Th. & Stalder, B.E. (Hrsg.). (2011). *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.
- Bolzmann, C., Fibbi, R. & Vial, M. (2003). *Secondos – Secondas. Le processus de l'intégration des jeunes adultes issues de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Boos-Nünning, U. & Karakasoglu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem und türkischem Aussiedlerhintergrund*. Münster: Waxmann.

- Crul, M. (2000). Breaking the circle of disadvantage: social mobility of second-generation moroccans and turks in the Netherlands. In H. Vermeulen & J. Perlmann (Eds.), *Immigrants, schooling and social mobility. Does culture make a difference?* (pp. 225–244). New York: St. Martin's Press.
- Diefenbach, H. (2008). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 225–250). Wiesbaden: VS.
- El-Mafalaani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Mili-eus. Habitusformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkischstämmigen*. Wiesbaden: VS.
- Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 40. Unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (aufgerufen am 25.11.2017).
- Esser, H. & Friedrichs, J. (1990). *Generation und Identität, Theoretische und empirische Bei-träge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Farrokhzad, S. (2008). Von unterschätzten Potenzialen – bildungserfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt. *Migration und soziale Arbeit* 3(4), 214–221.
- Fibbi, R., Lerch, M. & Wanner, P. (2006). Unemployment and discrimination against youth of immigrant origin in Switzerland: when the name makes the difference. *Journal of International Migration and Integration* (3), 351–366.
- Gillborn, D. & Mirza, H.S. (2000). *Educational Inequity: Mapping Race, gender and class. A synthesis of research*. London: Office for Standards in Education.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: SpringerVS.
- Granato, M. (2013). Bildungserfolg beim Übergang in nichtakademische Ausbildung. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 213–241). Weinheim: Beltz Juventa.
- Häfeli, K. & Schellenberger, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Unter: <http://edudoc.ch/record/35458/files/StuB29A.pdf> (aufgerufen am 25.11.2017).
- Hillmert, S. (2010). Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit. *Sozialer Fortschritt* 59(6/7) 167–174.

- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsbildung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS.
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 83–89). Bern: EDK.
- Jäpel, F. (2017). *Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung*. Bern: Haupt.
- Kimmelman, N. (Hrsg.). (2009). *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 36–53). Aachen: Shaker Verlag GmbH. Unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/817> (aufgerufen am 25.11.2017).
- Kost, J. (2018). *Erreichte und verpasste Anschlüsse. Durchlässigkeit in der Sekundarstufe II*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kost, J. (2015). Vertikale Durchlässigkeit im System beruflicher Grund- und Weiterbildung – Effekte auf soziale Disparitäten und den Fachkräftemangel. In M. Stock, P. Schlögl, K. Schmid & D. Moser (Hrsg.), *Kompetent – wofür? Life Skills – Beruflichkeit – Persönlichkeitsbildung* (S. 338–353). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mey, E. & Juhasz, A. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 701–722.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4), 491–508.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2014). *Immigrant America. A Portrait*. Oakland: University of California Press.
- Quante-Brandt, E. & Grabow, T. (2009). Ausbildungsrealitäten aus der Sicht von Auszubildenden mit Migrationshintergrund Einblicke in die Ausbildungsrealität von Migrant/innen im Bremer Handwerk. In N. Kimmelman (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende* (S. 36–53). Aachen: Shaker Verlag GmbH.

- Unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/817> (aufgerufen am 25.11.2017).
- Raiser, U. (2007). *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Münster: Lit.
- Reinders, H. (Hrsg.). (2006). Interethnische Beziehungen im Lebenslauf. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1(1), 7–20.
- Ross, P. (1993). *National excellence: A case for developing America's Talent*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Bernhardt, A. (2008). *Jugendliche Spätaussiedlerinnen – Bildungserfolg im Verborgenen*. Marburg: Tectum.
- Sievers, I., Griese, H. & Schulte, R. (2010). *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über Deutsch-Türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt am Main: Brandes Apsel.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Stamm, M. (2013). Migrants as ascenders: reflections on the professional success of migrant apprentices. *Education & Training* 55(2), 112–127.
- Stamm, M. (2012). *Migranten mit Potenzial. Begabungsreserven in der Berufsbildung ausschöpfen*. Unter: <http://www.margritstamm.ch/dokumente/dossiers/59-dossier-leistungsstarke-migranten-2012/file.html> (aufgerufen am 25.11.2017).
- Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster: Waxmann.
- Sternberg, R. J. & Arroyo, C. G. (2006). Beyond expectations: a new view of the gifted disadvantaged. In B. Wallace & G. Eriksson (Hrsg.), *Diversity in gifted education* (S. 110–124). London: Routledge.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS.
- Trauner, H. & Sohler, S. (2005). *Betriebliche Massnahmen gegen Diskriminierung und zur Gleichstellung von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten im europäischen Vergleich*. Europäisches Zentrum für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung. Unter: <http://docplayer.org/47798660-Betriebliche-massnahmen-gegen-diskriminierung-und-zur-gleichstellung-von-migrantinnen-und-ethnischen-minderheiten-im-europaeischen-vergleich.html> (aufgerufen am 25.11.2017).

- Wolf, S. (2013). Berufsbildung und Migration – kritische Anmerkungen über vernachlässigte Perspektiven. In U. Fasshauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Jahrbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 217–231). Opladen: Budrich.
- Zhou, M. & Bankston, C. L. (1994). Social capital and the adaptation of the second generation: The case of Vietnamese youth in New Orleans. *International Migration Review* 28(4), 821–845.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Antje Barabasch leitet den Forschungsschwerpunkt „Aktuelle Kontexte der Berufsbildung“ am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB und beschäftigt sich mit den Themengebieten Kreativitätsförderung und Lernkultur, Migration, Resilienz, Policy Transfer sowie den Themen Digitalisierung, neue Medien und Qualität der Lehre.

Dr. Kerstin Duemmler ist Soziologin und arbeitet am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB als Senior Researcher und Bereichskoordinatorin sowie Dozentin für Soziologie im MSc für Berufsbildung. In ihren Forschungsprojekten interessiert sie sich für die berufliche Identitätsbildung von Lernenden und den Umgang mit ethnischer und religiöser Heterogenität in (Berufs-)Schulen.

Denise Efionayi-Mäder ist Projektleiterin und Vizedirektorin am Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien SFM der Universität Neuchâtel. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen bei der Flüchtlings-, Sozial-, Entwicklungs- und Gesundheitspolitik in Zusammenhang mit Migration, neuen Migrationsbewegungen und Sans-Papiers.

Dr. Sonja Engelage ist Bildungswissenschaftlerin und am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB zuständig für die Koordination nationaler Forschungstätigkeiten. Ihre Themengebiete sind Bildungs- und Berufskarrieren, Gender und Migration sowie Bildungssysteme und Governance in der Schweiz und international vergleichend.

Dr. Alexandra Felder ist Psychosoziologin und als Senior Researcher am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB tätig. Ihre Themenbereiche sind Migration, Bildung und Beruf sowie subjektives Erleben, persönliche Weiterentwicklung und die Entwicklung von beruflicher Identität bei Geflüchteten und jungen Erwachsenen.

Dr. Mi-Cha Flubacher lehrt und forscht als Postdoc Assistentin in Angewandter Sprachwissenschaft am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. An der Universität Bern doktorierte sie am Institut für Sprachwissenschaft in Soziolinguistik und verfügt über Forschungserfahrung in den Gebieten der Sprache und Migration/Integration sowie Mehrsprachigkeit und Arbeit/Arbeitslosigkeit.

Dr. David Glauser lehrt und forscht an der Abteilung Bildungssoziologie der Universität Bern und ist Co-Projektverantwortlicher der DAB-Panelsstudie. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Bildungsungleichheiten nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund und deren Konsequenzen für den weiteren Bildungserwerb sowie den Eintritt in den Arbeitsmarkt und den Erwerbsverlauf.

Dr. Jakob Kost ist Erziehungswissenschaftler und als Forschungsbeauftragter und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Bern tätig. In Lehre und Forschung bearbeitet er schwerpunktmässig folgende Themen: Schul- und Ausbildungslaufbahnen, Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen, Berufsbildung und Migration sowie pädagogische Ratgeber.

Dr. Seraina Leumann ist Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB als Senior Researcher, Bereichs Koordinatorin im MSc für Berufsbildung sowie Dozentin für Erziehungswissenschaften in verschiedenen Studiengängen. Ihre Themengebiete sind schulische und berufliche Lehr-Lernprozesse, Überzeugungen von Lehrpersonen sowie Sozialisation und Entwicklung in der Adoleszenz.

Dr. Patrizia Salzmänn studierte Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Freiburg in der Schweiz. Seit 2017 leitet sie am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB das Forschungsfeld „Lernergebnisse“. Zuvor war sie im Freiburger Leading House „Qualität der beruflichen Bildung“ und an der Pädagogischen Hochschule St.Gallen in der Berufsbildungsforschung tätig. Ihre Themengebiete sind Erwachsenenbildung, Kompetenzmessung und Kompetenzentwicklung sowie nicht-formales und informelles Lernen.

Prof. Dr. Ursula Scharnhorst ist Erziehungswissenschaftlerin, Lern- und Entwicklungspsychologin und Heilpädagogin am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB. Sie leitet das Forschungsfeld «Lerndiagnostik und Lernförderung» mit dem Ziel, Berufsbildungsverantwortliche an allen Lernorten zu befähigen, besondere Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse zu berücksichtigen.

Evelyn Tsandev ist Psychologin und seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB im Forschungsfeld „Lernergebnisse“. Zuvor arbeitete sie als Berufs- und Laufbahnberaterin im Bereich Berufsabschluss für Erwachsene. Ihre Themengebiete sind Erwachsenenbildung, Berufs- und Laufbahnberatung, Kompetenzbilanzierung und Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen.

Migrantinnen und Migranten gelten in Bezug auf Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg ebenso wie auf Erwerbsbeteiligung und Erwerbserfolg als vulnerable Gruppe. Dabei gibt es in jeder Gruppierung je nach Herkunftsland, Bildungsaspiration und Bleibewahrscheinlichkeit andere Muster und Bedürfnisse. Um zu beurteilen, welche individuellen und strukturellen Komponenten den Bildungserfolg und die Integration in den Arbeitsmarkt bestimmen, werden Bildungswahl und Bildungswege von Migrantinnen und Migranten ebenso analysiert, wie deren Eintritt in den Arbeitsmarkt und deren Karriereverlauf.

Eine grosse Herausforderung ist aktuell der Umgang mit jungen Flüchtlingen in der Schweiz, deren Integration in die Berufsbildung und in den Arbeitsmarkt für die Schweiz eine Chance sein kann, aber auch mit besonderen Risiken behaftet ist. Für ältere Migrantinnen und Migranten gelten andere Bedingungen, insbesondere die Anerkennung von Abschlüssen, Kompetenzen und Berufserfahrungen spielen hier eine wichtige Rolle.

Ziel des Buches ist es, einen Überblick über den Forschungsstand im Bereich Migration und Berufsbildung mit Fokus auf die Situation in der Schweiz zu geben. Dabei werden Themen wie die Geschichte der Migration in der Schweiz, Sprachkompetenzen, Lernkultur, Schule und Lehrpersonen sowie Bildungs- und Berufsverläufe aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und Aspekte erfolgreicher Integration identifiziert.

Sonja Engelage, Bildungssoziologin, ist am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB zuständig für die Koordination der nationalen Forschungstätigkeiten. Ihre Themengebiete sind Bildungs- und Berufskarrieren, Gender und Migration sowie Governance und Bildungssysteme in der Schweiz und international vergleichend.

ISBN: 978-3-03777-189-1



9 783037 771891