

# Migranten als Aufsteiger

## Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund

**KURZFASSUNG:** Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit begabten Migranten in der Berufsbildung. Bislang wird diese Thematik noch kaum diskutiert, liegt der Fokus doch fast ausschliesslich auf leistungsschwachen Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die nur mit Mühe einen Lehrabschluss erreichen. Dass Migranten auch erfolgreiche Aufsteiger sein können, lässt sich jedoch in vielen Studien nachweisen. Der vorliegende Aufsatz nimmt die fünf gängigsten Erklärungsmuster für die Nachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter die Lupe und versucht in einem zweiten Schritt, sie im Hinblick auf die bildungserfolgreichen Migranten zu kommentieren. Diese daraus resultierenden Erkenntnisse bildeten die Grundlage für die Konzeption einer Schweizer Längsschnittstudie, deren Forschungsidee abschliessend vorgestellt wird.

**ABSTRACT:** This article looks at gifted migrants in vocational training. As yet, this theme has been barely discussed, as the focus has been almost exclusively on apprentices with a migration background who have insufficient competences, thus impeding the completion of apprenticeships. However, the fact that migrants can also be successful in climbing the professional ladder has been demonstrated in many studies. On the basis of theoretical and empirical findings, the article examines the common explanatory models for the disadvantages of adolescents with a migration background by addressing the more successful among them. Such insights formed the foundation for the conception of a Swiss longitudinal study, the research idea of which is presented to conclude the article.

### 1. Die Problematik

Spätestens seit den verschiedenen Integrationsberichten der deutschsprachigen Länder (Schweiz: BUNDESAMTES FÜR MIGRATION, 2006; Deutschland: ROBERT-KOCH-INSTITUT, 2008; Österreich: KOMMISSION FÜR MIGRATIONS- UND INTEGRATIONSFORSCHUNG, 2008), die eine breitere Öffentlichkeit darauf hingewiesen haben, dass bei mindestens einem Drittel der Jugendlichen entweder Vater oder Mutter oder beide Eltern in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als in landesüblichen Verhältnissen, ist deutlich geworden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein wesentlicher Teil der jeweiligen Integrations- und Jugend-, und damit auch der Berufsbildungspolitik werden müssen (GRANATO, 2005; SIGERIST, 2007; HIRSELAND, 2008). Diese Konsequenz hat sich bereits aus den internationalen Schulleistungstudien PISA ableiten lassen, die für Belgien, Deutschland und die Schweiz eine besondere Gemeinsamkeit herausgestrichen haben: In diesen Ländern tragen Schulen und andere Ausbildungsstätten so wenig wie nirgendwo sonst dazu bei, Kindern und Jugendlichen mit ungünstigen familiären und sozio-ökonomischen Bedingungen zu guten Leistungen zu verhelfen und den Ausbildungserfolg von der sozialen Herkunft zu entkoppeln.

Dieser unangenehme Befund hat dazu geführt, dass sich Bildungspolitik und Forschung zunehmend mit solchen ‚Bildungsverlierern‘ befasst. Sie gelten als nicht erfolgreich und problembehaftet, schlicht: als bildungsfern und defizitär. Bereits ein flüchtiger Blick in aktuelle Statistiken und Fachaufsätze bestätigt die Bedeutung

solcher Vermutungen: Mit 38.2% weisen Migranten in der Schweiz den höchsten Anteil an Jugendlichen auf, die in der untersuchten Altersgruppe keinen beruflichen Abschluss erreichen (Deutschland: 33.5%). Im Vergleich dazu haben 12% der Schweizer Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und 15.3% der Deutschen keinen beruflichen Abschluss (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2007a). Den direkten Übergang in eine Berufsausbildung schaffen im Gegensatz zu 58% der Schweizer Jugendlichen nur 48% mit Migrationshintergrund (BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2006; Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, (2007). Am anderen Ende der Skalen sprechen die Daten eine ebenso deutliche Sprache: Beispielsweise ist diese Population nicht nur in *allen* Schweizer Begabtenförderprogrammen deutlich unterrepräsentiert (IMHASLY, 2004) – ohne über detaillierte Angaben zu verfügen dürfte dies für Deutschland und Österreich ebenfalls zutreffen – sondern es macht auch nur jeder zehnte Schüler mit Minoritätshintergrund (Österreich: 15.6%) eine Matura (BUNDESAMT FÜR STATISTIK, 2006; STATISTIK AUSTRIA, 2007). In Deutschland haben 30.9% der Männer und 35.4% der Frauen im Alter von 25 bis 35 Jahren mit Migrationshintergrund ein Abitur o. ä. (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2007b). Ebenso deutlich unterrepräsentiert sind junge begabte Studierende mit Minoritätshintergrund. In der Schweizer Studienstiftung für begabte junge Menschen beträgt ihr Anteil lediglich 3% (SCHWEIZERISCHE STUDIENSTIFTUNG, 2004), in der Studienstiftung des deutschen Volkes sind es 23% (STUDIENSTIFTUNG DES DEUTSCHEN VOLKES, 2008).

Ist somit Ausbildungserfolg ohne Bildungsnähe gar nicht möglich? Und sind Migranten in der Berufsbildung immer diejenigen, welche den unteren Teil der Skala bilden? Keineswegs, denn solche Daten sind lediglich Ausdruck der Defizitperspektive, aus der die Thematik ‚Migration, und Kompetenzerwerb‘ üblicherweise angegangen wird. Damit versperrt sie jedoch den Blick auf die Tatsache, dass es sehr wohl und nicht wenige erfolgreiche junge Menschen mit Migrationshintergrund gibt. Sie sind bislang nur kaum ins Blickfeld der Mainstream-Forschung geraten. Ihre Existenz ist jedoch gut nachgewiesen, so im angelsächsischen Raum im Swann Report (DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE, 1985), im amerikanischen Report National Excellence (ROSS, 1993) oder im Schweizerischen Nationalfondsprojekt zu den Secondos (BOLZMANN et al., 2003) sowie in der TREE-Studie (HUPKA et al., 2006), die zwar diesen Befund kaum thematisiert, in den Ergebnisdarstellungen (z.B. Tabelle 2) jedoch implizit nachweist. Auch hat die von der Berufsbildungsforschung des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) bis Ende 2008 geförderte Längsschnittstudie zu den Ausbildungsverläufen begabter Lehrlinge (STAMM, NIEDERHAUSER & MÜLLER, 2009) die Existenz begabter Migranten empirisch bestätigt: So konnten von den ursprünglich 2709 Berufsauszubildenden 7.3% oder 197 Personen als überdurchschnittlich begabt identifiziert werden ( $IQ \geq 120$ ). Davon hatten 10.8% ( $N = 20$ ) einen Migrationshintergrund, von denen jedoch lediglich sieben Personen ihre Leistungsexzellenz unter Beweis stellen konnten und 13 somit als ‚Minderleister‘ bezeichnet werden müssen (vgl. dazu auch in dieser Zeitschrift: STAMM, 2007a). Dieser Befund beweist, dass (a) überdurchschnittliche Begabungen auch bei Migranten-Populationen zu finden sind, (b) sie ihr Potenzial jedoch nicht immer umzusetzen in der Lage sind.

Besonders augenfällig werden solche Migranten als Aufsteiger dann, wenn von den Gold-, Silber- und Bronzemedailles der deutschen, österreichischen und Schweizer Jugendlichen berichtet wird und dabei regelmässig Namen wie GONÇALVES, MORSILLO oder FERNANDEZ genannt werden, welche auf einen Migrationshintergrund

schliessen lassen. In Deutschland wird seit ein paar Jahren das Programm START durchgeführt, das von diversen deutschen und internationalen Stiftungen unterstützt wird. Es versteht sich als ‚Investition in Köpfe‘ und als positives Signal in die Gesellschaft hinein, indem es begabte Migranten anspricht, sich zu integrieren und dadurch einen erfolgreichen beruflichen Weg einschlagen zu können. Gegenwärtig werden ca. 500 junge Menschen gefördert, ca. 25 auch in Österreich.

Trotz dieser zahlreichen Hinweise werden Migranten als Bildungsaufsteiger in der Berufsbildungsforschung nur am Rande wahrgenommen und somit auch kaum wissenschaftlich untersucht. Entsprechend existieren nur ganz wenige, meist qualitativ ausgerichtete Studien (HUMMICH, 2002; HAMBURGER et al., 2006). Statistisches Datenmaterial ist quasi inexistent, und auch die PISA-Studien setzen ausschliesslich auf die Metapher des leistungsschwachen Migranten. Meist wird lediglich in einem Satz abgehandelt, dass es „eine wachsende Anzahl bildungserfolgreicher Söhne (und Töchter) aus Migrantenfamilien“ gäbe (KING, 2005, S. 58) und dass es eine genauere Betrachtung von biografischen, institutionellen und familialen Bedingungen bedürfte, um diese Frage beantworten zu können (TROLTSCH, o.J.).

Mit diesem Aufsatz verbindet sich das Ziel, den wissenschaftlichen Diskurs zu begabten Migranten in der Berufsbildung zu sichten, zu systematisieren und darüber hinaus weitergehende Forschungsperspektiven zu eröffnen. Entsprechend wird in einem zweiten Kapitel der Forschungsstand dargelegt, und es wird erörtert, welche historischen, theoretischen und empirischen Fakten zur Erklärung der Sachverhalte verwendet werden können. Das dritte Kapitel untersucht die üblichen Erklärungsmuster für die Nachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und fragt nach ihrer Bedeutung auf der Folie erfolgreicher begabter Migranten. Solche Erkenntnisse bilden die Grundlage für die Konzeption einer Schweizer Längsschnittstudie, deren Forschungs idee im vierten Kapitel vorgestellt wird. Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ wird dabei durchgehend auf alle Jugendlichen bezogen, deren Familien in unsere Länder eingereist sind und die bezüglich ihrem sozioökonomischen Status, ihrer Sozialisationswege und ihrer kulturellen Herkunft benachteiligt sind.

## **2. Forschungsstand**

Dieses Kapitel sondiert das unstrukturierte Feld der Thematik ‚Begabung und Migration‘ hinsichtlich der Frage nach der sozialen Herkunft und der Bildungsungleichheit inklusive der daraus abgeleiteten kritischen Frage, inwiefern es sich dabei um einen Mythos der Chancengleichheit handle. Abschliessend wird nach der Bedeutung der Familie und der Peers für den Ausbildungserfolg von Migranten gefragt.

### **2.1 Soziale Herkunft und Bildungsungleichheit**

Für moderne und sich weiter modernisierende Gesellschaften ist bislang kennzeichnend gewesen, dass sie den Zugang zu Ressourcen, Positionen, Ämtern sowie zu Prestige und Status von ständischen Privilegien der Herkunft entbinden und demgegenüber individualisierte Fähigkeit und Leistung zum Bezugspunkt der Vergabe und Zuteilung gesellschaftlicher Positionen und Gratifikationen machen. Dieses meritokratische Prinzip soll sich jenseits von Stand und Klasse vollziehen. Nun ist jedoch Leistung kein objektiv messbares Konstrukt im physikalischen Sinn, sondern

immer ein kulturell definierter Massstab, dem seine Herkunft aus einer ursprünglich männlich dominierten, um Arbeit, Beruf und Erfolg zentrierten Lebensführung bürgerlicher Milieus anhaftet. Ihm ist es in den letzten Jahrzehnten im Kampf um Anerkennung von kulturellen Standards gelungen, einen universalistischen Status zu erringen, dem andere kulturelle Lebensformen und -prinzipien unterliegen und an dem sie sich messen lassen müssen. Seit BOURDIEU et al. (1997) wissen wir, dass, je grösser der Abstand von milieuspezifischen Lebensformen ist, umso eher das Scheitern droht und umso grösser auch die Anstrengung wird, sich 'im Rennen zu halten'. Ihren deutlichsten Ausdruck findet die individualisierte Leistung im modernen Berufsbildungssystem als einer zentralen gesellschaftlichen Organisation, in der sich die Idee des Zugangs zu gesellschaftlichen Positionen und Optionen als Ergebnis von Anstrengung, Zielstrebigkeit und individualisiert zu erbringender Leistung verkörpert. Heute ist die Relevanz von Bildung auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund gewachsen. Trotzdem zeigt uns der Blick in die Empirie, wie gross die Nachteile ausländischer Jugendlicher aus Migrantenfamilien gegenüber einheimischen Auszubildenden sind, und zwar sowohl im Bereich vorschulischer institutioneller Betreuung als auch im Bereich der Primar- und Sekundarschulbildung sowie der Berufsbildung. Die TREE-Studie (HUPKA et al., 2006) beispielsweise belegt die starken Herkunftseinflüsse, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders ausgeprägt sind. Gleiches gilt für deutsche (GAUPP et al., 2004; KRISTEN & GRANATO, 2004; ULRICH, 2005) und österreichische Studien (BALDASZTI, 2006).

Auch im Zuge der Bildungsexpansion liess sich diese Verbindung kaum entschärfen (BECKER & LAUTERBACH, 2004; DITTON, 2004). Allerdings ist gerade für die Schweiz gemäss den Daten des BUNDESAMTES FÜR STATISTIK (2005) und dem neuesten OECD-Bericht (2006) eine deutliche Abschwächung der sozialen Benachteiligung in der Bildungsbeteiligung für den *Fachhochschulbereich* festzustellen, während der Zugang zu Gymnasial- und Universitätsabschlüssen nach wie vor eine deutliche Barriere für Heranwachsende mit Migrationshintergrund, aber auch für solche aus benachteiligten sozialen Lagen bildet. Als erhärtet gilt jedoch inzwischen, dass Jugendliche aus Arbeiterfamilien höhere Leistungen erbringen müssen als solche aus bildungsnahen Familien, um die gleiche Übertrittsempfehlung für die Sekundarstufe II zu erhalten (MERKENS & WESSEL, 2002; RAMSEIER & BRÜHWILER, 2003; BOS et al., 2004). Dieser Befund ist nur einer von zahlreichen Hinweisen, dass Chancengleichheit nach wie vor ein nicht realisiertes Desiderat darstellt und dass Selektion nach bestimmten impliziten Kriterien einer unsichtbaren Pädagogik vollzogen wird.

## 2.2 Der Mythos der Chancengleichheit

Berufsschulen und Lehrbetriebe stehen aktuell vor neuen Herausforderungen. Sie sollen leistungsschwachen Berufsschülern eine Chance geben, gleichzeitig jedoch auch leistungsstarke Kandidaten besonders fördern und damit das Postulat der Chancengleichheit verwirklichen. Die Doppelfunktion zwischen Sozialisation und Selektion wird damit zu einem aktuellen Kernthema. Insbesondere HEID (2003) ist es, der im Anschluss an BOURDIEU (1983) das Credo der Chancengleichheit immer wieder bezweifelt. Dabei stellt er zwei Ausgangsbedingungen in Frage, welche auch für die vorliegende Thematik relevant sind: Erstens bestreitet er, dass die Selektion in der Berufsschule tatsächlich nach Leistungskriterien vollzogen wird, sondern dass sie vielmehr von der familiären Herkunft und den ökonomischen und

kulturellen Ressourcenausstattung abhängt. Zweitens interpretiert er das Ideal der Chancengleichheit als notwendiger Mythos der Mittelschicht, um die eigenen Vorteile zu zementieren. Die (Berufs-)Schule sei eine scheinbar neutrale Sozialisationsinstanz, welche die von der herrschenden Mittelschicht als wesentlich erachtete kulturellen Fähigkeiten vermittelt und diejenigen Auszubildenden als geeignet für die höhere Bildung auswählt, die über dieses kulturelle Repertoire verfügen. Gemäss HEID (2003) verschleiert die mächtige Mittelschicht mit Hilfe dieses ideologischen Trugschlusses ihre privilegierten Zugangschancen zur Ausbildung und deklariert den mit hoher Wahrscheinlichkeit eintretenden Bildungserfolg ihrer Nachkommenschaft als ‚Auslese der Begabtesten‘. Den sozial schwächeren Schichten bleibt damit nur der Fleiss der Schulbildung und die Anpassung an ein kulturelles Umfeld, das dem eigenen fremd ist. Damit stellt sich die Frage, ob der Familie und den Peers für den Ausbildungserfolg von Migrantenjugendlichen überhaupt eine Bedeutung zukommt.

### **2.3 Die Bedeutung der Familie und der Peers für den Ausbildungserfolg von Migranten**

In der Tat ist die Bedeutung der Familie für die berufliche Entwicklung unbestritten (MARJORIBANKS, 1979; WILD & HOFER, 1999), insbesondere ihre begünstigende Rolle bei der Suche nach einer Lehrstelle (HAEBERLIN et al., 2004). Empirische Belege dafür finden sich sowohl in TERMANS Längsschnittstudie (TERMAN & ODEN, 1959) als auch in BLOOMS Untersuchung (1985) sowie im Gulbenkian-Projekt von FREEMAN (1991) oder in den Schweizer Längsschnittprojekten zum Ausbildungserfolg von Frühlesern sowie zum Berufserfolg von begabten Auszubildenden (STAMM, 2005; 2007b). Dass der familiäre Hintergrund auch deshalb so wichtig ist, weil eine an Bildung und Leistung orientierte Staterwerbphilosophie der Eltern den Ausbildungserfolg ihrer Heranwachsenden fördert, war bereits Fakt des COLEMAN- und des PLOWDEN-Reports (COLEMAN et al., 1966; PLOWDEN, 1967). BOURDIEU (1983) hat ihn in seiner Kapitaltheorie dahingehend differenziert, dass das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital drei Dimensionen darstellen, welche die elterlichen Bildungseinstellungen determinieren und die ‚stillen Reserven‘ der Jugendlichen bilden. Während das ökonomische Kapital darüber bestimmt, welche finanziellen Ressourcen den Heranwachsenden zur Verfügung stehen, umfasst das kulturelle (intellektuelle) Kapital alle Einstellungen der Familie, ihren Bildungsgrad, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten, aber auch ihre Erwartungsorientierungen.

Gemäss ETRICH et al. (1996) unterscheiden sich bildungsnahe und bildungsferne Familien signifikant voneinander. Erstere unterstützen ihre Söhne und Töchter in der Entwicklung von verbalen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen wie intellektuelle Neugier, Fleiss oder Erwartungen auf Erfolg und ermöglichen ihnen darüber hinaus vielfältige Sozialerfahrungen. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden hingegen anders sozialisiert. Aufgrund ungünstiger eigener schulischer Erfahrungen zeigen ihre Eltern häufig mangelndes Interesse an Fragen der Berufswahl und der beruflichen Leistungen (HAEBERLIN et al., 2004). Dazu kommen meist die fehlende Beherrschung der Standardsprache sowie mangelnde kulturelle Gepflogenheiten (z.B. Mangel an häuslicher Konversation, der den Jugendlichen keine Möglichkeit gibt, Diskussionen zuzuhören und am Dialog teilzunehmen oder ein lärmiges und überstimulierendes Umfeld, das den Auf- und Ausbau von Hörbereitschaft oder

Konzentrationsfähigkeit verhindert). OGBU und FORDHAM (1986) unterscheiden ferner zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Immigration. Ihre Analysen zeigen, dass freiwillig immigrierte Familien weit stärker bereit sind, kulturelle Differenzen in Bezug auf Sprache, Integration oder Kommunikation als Herausforderung zu überwinden, während unfreiwillig immigrierte Familien sie zum Schutze ihrer ursprünglichen Identität nutzen und eine zum Mainstream konträre Subgruppenidentität entwickeln. Dass dadurch gerade für begabte Jugendliche ein Dilemma entstehen kann, wird von HUNSAKER (1995) in einer allgemeinen, von FARROKHZAD (2008), in einer spezifisch auf begabte Migrantinnen fokussierten Perspektive vermerkt. Sie verweisen auf zwei Strategien, die zwar als Wahlmöglichkeiten für solche Jugendliche in Frage kommen, beide jedoch zu an sich unerwünschten Resultaten führen. Die erste Strategie beinhaltet die Übernahme von Verhaltensweisen, Denkstrukturen und Leistungsmotivationen der Mehrheitsgesellschaft, die zweite Strategie hingegen die Beibehaltung der Loyalität zur eigenen Kultur. Wählt ein Jugendlicher die erste Strategie, dann gewinnt er zwar Anschluss an den Mainstream, muss sich jedoch von seiner angestammten Gemeinschaft distanzieren. Entscheidet er sich jedoch für die zweite Strategie, dann kann er zwar seiner kulturellen Identität treu bleiben, muss jedoch auf intellektuelle und andere Herausforderungen der Mehrheitsgesellschaft verzichten.

Mit zunehmender beruflicher Ausbildungszeit ist der Einfluss der Familie allerdings zu relativieren, obwohl er nach wie vor erstaunlich hoch ist. So gaben in unserer soeben abgeschlossenen Untersuchung ‚Hochbegabt und ‚nur‘ Lehrling‘ doch fast 50% der Jugendlichen kurz vor Lehrabschluss an, dass ihre Eltern noch einen relativ grossen Einfluss auf sie hätten und dass ihre Meinung für sie nach wie vor wichtig sei (STAMM, 2007b; STAMM et al., 2009). Im Verlaufe der beruflichen Ausbildung werden Auszubildende jedoch immer ausgeprägter in Gleichaltrigenkontexte eingebunden, denen eine wichtige sozialisatorische und unterstützende Funktion zukommt (REINDERS, 2006). Im Unterschied zu familiären Beziehungen, die durch eine konstitutive Generationendifferenz gekennzeichnet sind, haben Peerbeziehungen eher eine bestätigende Funktion. Sie werden von den Auszubildenden ausgewählt, um gemeinsame Interessen zu teilen oder einander gegenseitige Unterstützung zu gewähren. Darüber hinaus – so die Befunde unserer Untersuchung – spielt für 65% der Auszubildenden die Gleichaltrigengruppe eine besonders wichtige Rolle, um Erfahrungen in der Berufsschule und für 52% im Ausbildungsbetrieb zu verarbeiten resp. zu kompensieren. Für begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund sind solche Erfahrungen noch bedeutsamer (69% resp. 59%; STAMM et al., 2009). Mit KING (2005) ist deshalb anzunehmen, dass für begabte Migranten drei Beziehungsdimensionen besonders wesentlich sind: (a) die Dimension der Schicksals- oder Arbeitsgemeinschaft innerhalb der Organisation Berufsschule resp. Ausbildungsbetrieb; (b) die Dimension der Subkultur, die gemeinsame kulturelle Interessen und Vorlieben teilt; (c) die Dimension der institutionalisierten, ausserbetrieblichen Verbindung im Rahmen von Freizeitaktivitäten. Solche Netzwerke und Beziehungsstrukturen sind am Ausbildungserfolg beteiligt und tragen gegebenenfalls dazu bei, Misserfolg zu kompensieren oder zu verstärken, Erfolg zu unterstützen, möglicherweise aber auch zu bremsen. Insgesamt zeigen die verfügbaren Forschungsbefunde die vielen Nachteile auf, die Auszubildenden mit Migrationsstatus erwachsen. Sie beeinflussen ihre Fähigkeiten, ihren Wissensstand und ihre Motivation im Sinne eines vorprogrammierten Gefühls des Versagenmüssens nachhaltig und lassen

sie besonders häufig zu unauffälligen Minderleistern mit mangelndem Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit werden. Besonders betroffen sind sie, wenn sie von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb nicht unterstützt werden. In seinem Bericht ‚Recent research on the achievements of ethnic minority pupils‘ verweist das britische OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (1996) deshalb mit Nachdruck darauf, dass solchen Auszubildenden das fehlt, was für sie ganz besonders wichtig wäre: Dass ihre Vorgesetzten sie erstens ermutigen, betriebliches und schulisches Lernen als wertvoll zu erachten und Erfolge auch wertschätzen sowie dass sie ihnen zweitens Kontakte zu geeigneten Vorbildern ermöglichen. Mit Blick auf die *begabten, erfolgreichen* Migranten ist anzunehmen, dass ihnen solche Nachteile in ihrer Ausbildungslaufbahn gerade *nicht* erwachsen sind, weil sie besonders gut durch Lehrbetriebe und Berufsschulen gefördert wurden. Möglich ist aber auch, dass sie bestimmte Resilienzstrategien entwickelten, welche ihnen erlauben, ihr Potenzial trotz widriger Umstände zu entfalten. Solche Mutmassungen werden im nächsten Kapitel anhand theoretisch gerahmter Erklärungsmuster diskutiert.

Mit spezifischem Blick auf die vorangehend beschriebenen beiden Strategien ist anzunehmen, dass gerade bildungserfolgreiche Auszubildende eher Beziehungen und Zusammenhänge wählen, welche die Aneignung hiesigen kulturellen Kapitals begünstigen und deshalb auch interethnische Freundschaften pflegen (REINDERS, 2006). Gerade ausserbetrieblichen Beschäftigungen und Gleichaltrigenbeziehungen dürfte somit ein spezielles Potenzial innewohnen und bei der Entfaltung individueller Kompetenzen eine besondere Rolle spielen, weil sie den Auszubildenden ermöglichen, positive Erfahrungen ausserhalb des beschränkten, familieninternen kulturellen Kapitals ohne Leistungsdruck zu sammeln.

### **3. Erklärungsmuster für die Misserfolge und Erfolge von Migranten in der Berufsbildung**

Die Nachteile von Migranten, insbesondere mit Bezug auf Risikoentwicklungen und Schulversagen, sind hinlänglich bekannt und auch in der Berufsbildung diskutiert (BOHLINGER, 2004). Diese Befunde haben in den letzten beiden Jahrzehnten zu Erklärungsmustern geführt, die gemäss DIEFENBACH (2004) „vorrangig mit der ‚Fremdheit‘ ausländischer Familien und der Herkunft ‚der‘ Migranten aus vormodernen Gesellschaften argumentierten“ (S. 231). Heute sind die Erklärungsmuster vielfältiger. Ihre gemeinsame Basis bildet nicht mehr die ‚Fremdheit‘, sondern das ‚kulturelle Anderssein‘ von Migrantenfamilien, das mit den Werten unserer Gesellschaft und den Werten und Einstellungen, die für ein erfolgreiches Durchlaufen der Bildungsinstitutionen notwendig sind, mindestens teilweise unvereinbar ist. Für die Fragestellung dieses Aufsatzes ist nun problematisch, dass zu bildungserfolgreichen Migranten nur wenige theoretische und fast keine empirische Studien verfügbar sind, so dass sich lediglich heuristische Vergleiche herstellen lassen (HUMMICH, 2002; RAISER, 2007; FARROKSHZAD, 2008). Deshalb werden nachfolgend die fünf gängigsten Erklärungsmuster und ihre theoretischen Rahmungen diskutiert und jeweils in einem zweiten Schritt im Hinblick auf die hier fokussierten bildungserfolgreichen Migranten kommentiert.

### 3.1 Die kulturell defizitäre Erklärung

Migrantenjugendliche weisen aufgrund ihres kulturellen Erbes Defizite hinsichtlich dessen auf, was unsere westliche Gesellschaft als Normalausstattung an Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten voraussetzt. Dies ist die Grundthese des kulturell-defizitären Erklärungsansatzes für mangelnden Bildungserfolg. Worin diese Defizite bestehen, variiert je nach Autorentschaft. Am verbreitetsten sind Argumentationsmuster wie die von LEENEN et al. (1990), wonach Migrantenfamilien die absolute Autorität der Lehrperson und das traditionelle Lernen in den Mittelpunkt stellen. Ihre traditionelle Haltung ist autoritativ-sachgebunden und steht den modernen, individualistisch geprägten Erziehungsvorstellungen unseres Kulturraumes diametral entgegen. Solche Erziehungs- und Bildungsvorstellungen lösen bei Migrantenfamilien zunehmend skeptische, misstrauische und ablehnende Haltungen gegenüber der Schule aus und führen dazu, dass ihre Kinder solche Haltungen reproduzieren. Möglich ist aber auch, dass sie die erste der beiden vorangehend erwähnten Strategien wählen – d. h. Verhaltensweisen, Denkstrukturen und Leistungsmotivationen der Mehrheitsgesellschaft übernehmen, sich jedoch von der angestammten Gemeinschaft distanzieren – dabei jedoch einen Kultur- und Generationenkonflikt in Kauf nehmen müssen. Mit Blick auf die Berufsbildung bedeutet dies, dass Auszubildende mit Migrationshintergrund aufgrund ihres kulturellen Erbes nicht erfolgreich sein können, ausser, sie wenden die erste Strategie an und übernehmen deshalb zumindest teilweise Einstellungs- und Handlungsmuster unserer individuellen Modernisierung.

Für erfolgreiche Auszubildende mit Migrationshintergrund sind auf der Folie dieses Ansatzes verschiedene Erklärungsmuster möglich: (a) Es ist ihnen gelungen, gegen den Widerstand ihres Elternhauses im Zuge eines Akkulturationsprozesses ihre kulturellen Defizite zu überwinden. (b) Sie sind in unserem deutschsprachigen Raum geboren oder hier sozialisiert worden, sodass ihre Basispersönlichkeit in unserem Kulturraum ausgebildet wurde. (c) Sie kommen aus offenen und positiv eingestellten Elternhäusern, die sich selbst vom eigenen Kulturraum eher distanziert haben und freiwillig immigriert sind (OGBU & FORDHAM, 1986; RAISER, 2007).

### 3.2 Die humankapitaltheoretische Erklärung

Humankapitalistische Erklärungsmuster rekurrieren ebenfalls auf Defizite Jugendlicher aus Migrantenfamilien. Hier ist der Grundgedanke derjenige, dass es Migrantenjugendlichen an Humankapital mangelt, das für den erfolgreichen Durchgang durch unsere Bildungssysteme notwendig sind (DIEFENBACH, 2004). Als ‚Humankapital‘ bezeichnen die bildungsökonomischen Theorien alle Investitionen, die von einem Menschen im Verlaufe seiner Erziehung und Ausbildung getätigt werden und ihm monetäre und nicht-monetäre Erträge bringen (FRANZ, 2003). Die familiäre Sozialisation betrachtet sie dabei als besonders bedeutsam für die Akkumulation von Humankapital. Diese Ansicht hat BOURDIEU (1983) mit seinen drei Kapitalsorten vertreten. Als Indikatoren gelten dabei vor allem Bildungsabschlüsse der Eltern, ihr Einkommen sowie eine hohe Anzahl an Geschwistern, welche die Akkumulation von Humankapital bremst (DIEFENBACH, 2004). Mit Blick auf die Empirie erweisen sich die Grundannahmen der Humankapitaltheorie jedoch nur teilweise als richtig. So konnten NAUCK et al. (1998) diesen Zusammenhang nur für deutsche Heranwachsende, nicht jedoch für Migrantenjugendliche bestätigen, wohl aber den erwarteten Effekt der

Anzahl der Kinder. Folgt man KORTE (1990) oder SCHIFFAUER (1991), so entwickeln Migranten vor allem wegen ihres unsicheren Aufenthaltsstatus keine langfristigen Perspektiven in der Aufnahmegesellschaft, weshalb Eltern ein vergleichsweise geringes Interesse an den Bildungsabschlüssen ihrer Kinder entwickeln. Wenn diese Erklärung zutrifft, dann sollten Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg systematisch mit der Rückkehrabsicht respektive der Bleibemöglichkeit variieren, d.h. mit OGBU und FORDHAMS Dichotomie der freiwilligen resp. unfreiwilligen Immigration. Für die soziale Platzierung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien ist also nicht nur von Bedeutung, wie viel oder welche Art von Humankapital die Familie mitbringt, sondern auch, ob dieses in der Aufnahmegesellschaft direkt einsetzbar ist und nutzbar gemacht werden kann.

Erfolgreiche Auszubildende mit Migrationshintergrund dürften vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse aus Familien stammen, welche sich in unseren deutschsprachigen Ländern niedergelassen resp. hier eine Niederlassungsbewilligung erhalten haben und keine Rückkehrabsichten hegen. Zudem ist anzunehmen, dass solche Familien wenig Kinder haben sowie über relativ hohe Bildungsabschlüsse und ein akzeptables Einkommen verfügen. Deshalb dürften für die Akkumulation von Humankapital genügend Ressourcen zur Verfügung gestanden haben, die sich positiv auf den Ausbildungserfolg ihrer Söhne und Töchter ausgewirkt haben, so dass diese auf dem Arbeitsmarkt haben erfolgreich werden können.

### 3.3 Die Erklärung durch Merkmale der Schule oder der Klasse

Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen sich in der betrieblichen und schulischen Umgebung zurechtfinden und hohen Ausbildungsanforderungen genügen. Dies ist die Grundbedingung dieses Erklärungsmusters. Seit dem Coleman-Report (COLEMAN et al., 1966) wissen wir um die Bedeutung der Zusammensetzung einer Gruppe und ihrer normativen Entwicklung für den Bildungserfolg Jugendlicher. Bezogen auf die berufliche Grundbildung bedeutet dies, dass die ethnische Zusammensetzung der Auszubildendengruppen nicht direkt auf den Ausbildungserfolg einzelner Lernenden wirkt, sondern über verschiedene Größen, wie die Entwicklung von Gruppennormen oder Normalitätsstandards vermittelt wird. Die wenigen deutschen Studien, die diesen Zusammenhang untersucht haben, können ihn tatsächlich belegen, allerdings in inkonsistenter Weise: Befunde aus der PISA-E-Studie in Deutschland (STANAT et al., 2003) weisen nach, dass es keinen linearen Zusammenhang zwischen dem prozentualen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und dem Durchschnitt des erreichten Leistungsniveaus gibt. Andere Studien wie die von ESSER (1990) zeigen, dass vor allem der häufige Kontakt ausländischer Schüler zu einheimischen Schülern ihre Leistungsfähigkeit steigert. Eine bessere berufliche Qualifizierung könnte demzufolge über eine gelungene Durchmischung von Lernenden unterschiedlicher kultureller Herkunft gelingen.

In der Berufsbildung erfolgreiche Migranten dürften somit schon früh in der Schule mit stark durchmischten Herkunftsgruppen und gleichzeitig anforderungsreichem Unterricht in Kontakt gekommen sein und dieses Muster auch in Lehrbetrieb und Berufsschule vorgefunden haben. Ferner ist anzunehmen, dass sie häufige Kontakte zu einheimischen Jugendlichen gepflegt und sich deren Gruppennormen und Normalitätsstandards unterworfen haben.

### 3.4 Die Erklärung durch institutionelle Diskriminierung

Um den mangelnden Erfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erklären, widmet sich die Migrations- und Bildungsforschung erst seit kurzem den Bildungsinstitutionen, ihren Erwartungen an die Schülerschaft und ihren Selektionsmechanismen. Empirische Studien sind jedoch selten. Direkte Hinweise auf institutionelle Diskriminierung gibt es bei ESSER (1990), GILLBORN und GIPPS (1996) sowie bei GOMOLLA und RADTKE (2002). Letztere ermittelten eine grosse Bandbreite an Mechanismen institutioneller Diskriminierung, die für Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten wenig Bildungschancen lässt. Nicht zuletzt trifft dies auch deshalb zu, weil solche Mechanismen die gesamte Schullaufbahn prägen.

Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, nehmen Berufsschulen in ihren alltäglichen Differenzierungs- und Ausleseprozessen in erster Linie auf sprachliche und sozio-kulturelle Hintergrundsmerkmale Bezug und nutzen sie als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen (BOHLINGER, 2004). Deshalb gilt die Beherrschung der deutschen Sprache weiterhin unhinterfragt als Schlüssel zum Bildungserfolg und zum gesellschaftlichen Aufstieg, während die mitgebrachte Sprache als gesellschaftliche Ressource wenig positiv bewertet wird.

Mit Blick auf leistungsstarke Migranten sind zwei Szenarien denkbar: Erstens ist anzunehmen, dass erfolgreiche junge Berufsleute mit Migrationshintergrund in Familien aufwuchsen, die sich aktiv darum bemüht hatten, dass ihre Kinder die deutsche Sprache schnell erlernten und gute Schulleistungen erzielen konnten. Möglich ist zweitens auch, dass sie von Berufsschullehrkräften unterrichtet wurden, die eine erhöhte Adaptivität im Umgang mit der Mehrsprachigkeit und sozio-kultureller Heterogenität entwickelt hatten und solche Aspekte deshalb in den Unterrichtsprozessen sowie im Schulleben systematisch berücksichtigten.

### 3.5 Die Erklärung durch das Resilienzkonzept

Während die vorangehend dargestellten Erklärungsansätze die Defizitperspektive verfolgen, lenkt das Resilienz-Konzept den epidemiologischen Blick auf Kompetenzentwicklungen, Bewältigungsressourcen und Widerstandsfähigkeit und damit auf die Frage, was Heranwachsende gesund hält und nicht, was sie krank macht. Unter Resilienz wird die psychologische Widerstandsfähigkeit verstanden, trotz biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken internele und externe Ressourcen erfolgreich zu nutzen und Entwicklungsaufgaben zu bewältigen (EGELAND et al., 1993). Mit Bezug zum Erkenntnisinteresse der hier diskutierten Thematik ist dabei der in verschiedenen Studien nachgewiesene Zusammenhang von Leistungsfähigkeit (im Sinne überdurchschnittlicher Intelligenz), Ausbildungserfolg und Resilienz von Bedeutung. Studien von KLINE und SHORT (1991), EGELAND et al. (1993), RADKE-YARROW und BROWN (1993), FORD (1994), ARELLANO und PADILLA (1996), NEIHART (2001) und REIS et al. (2005) geben Einsichten in Lebensgeschichten resilienter Jugendlicher aus benachteiligten Milieus, die nicht nur ausbildungserfolgreich waren, sondern ebenso über hohe kognitive Fähigkeiten verfügten. Diese Studien zeigen auf, dass hohe Intelligenz ein wesentlicher Faktor ist, der die Entwicklung sozialer Problemprofile durch eine Reduktion der Risikofaktoren abpuffern kann, aber ebenso, dass kontinuierliche externe Unterstützung

die Entwicklung protektiver Faktoren im Sinne emotionaler Gesundheit und sozialer Kompetenz ermöglichen kann. Damit lassen diese Studien den Schluss zu, dass kognitive Fähigkeiten mit unüblichen psychischen Stärken einher gehen können und resiliente Jugendliche dank der Unterstützung durch protektive Faktoren des sozialen Nahraums Lebenswege einzuschlagen in der Lage sind, die einen positiven Ausgang versprechen. Trotz Risikofaktoren wie Migration, chronischer Armut oder Familienzerrüttung gelingt es vielen von ihnen, zu mindestens einer Bezugsperson innerhalb des sozialen Nahraumes einen engen und stabilen Bezug aufzubauen. Gemäss RUTTER (2001) kommt der Bezugsperson eine besondere Rolle zu, nicht nur, weil sie eine gute Basis bildet, um eine Vertrauensgrundlage zu entwickeln, sondern auch eine wichtige Rolle als Identifikationsmodell oder auch als problemreduzierender Coach spielt. Seit der berühmten Studie von RUTTER et al. (1980) „Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder“ wissen wir zudem, dass auch die Institution Schule resilienzfördernd konzipiert sein kann. Anzunehmen ist, dass dies gleichermaßen für Berufsschulen gilt. Wesentliche Komponenten sind hohe Leistungsanforderungen, klare Strukturen, Regeln und angewiesene Pflichten, eine geeignete Binnendifferenzierung mit Variation von Lehrinhalten und Lehrformen, schülergerechte Angebote mit Relevanz für Lebensbewältigung, eine zielgerichtete Führung durch eine Klassenlehrperson, die sich als Bezugsperson definiert, die Folgen von Deprivation und Benachteiligung dämpft und Gefühle des Halts und der Sicherheit vermittelt. Die Bedeutung derartiger Schulqualitätsfaktoren wird von einigen neueren Forschungsarbeiten zu resilienten begabten Jugendlichen unterstrichen (STAMM, 2007c). Ganz besonders notwendig für leistungsstarke, begabte Heranwachsende ohne bildungsnahen Hintergrund und ohne kulturelles Elternkapital ist ein angemessenes Curriculum. Ein wenig herausfordernder Unterricht, niedrige Leistungsansprüche, unangemessene Lernzeit oder das Fehlen ähnlich interessierter Peers können zu Unterforderung und damit zu emotionalen und sozialen Anpassungsproblemen führen.

Für alle resilienten Jugendlichen erweist sich der Beruf als bedeutsame Variable. Sowohl in der Studie von OSER et al. (2004), der Bremer Längsschnittstudie von SCHUHMAN (2003), der Invulnerabilitätsstudie von LÖSEL und BENDER (1999) als auch der Kompetenz-Studie von MASTEN (2001) zeigte sich, dass die Entwicklung resilienten Verhaltens eng mit beruflicher Eingliederung sowie Perspektiven verbunden ist und dass arbeitslose Jugendliche nur dann resilientes Verhalten entwickeln konnten, wenn sie über adaptive Ressourcen im Sinne eines guten kognitiven Funktionsniveaus und elterlicher Fürsorge mit mindestens einem unterstützenden Elternteil verfügten. Mit Blick auf den Übergang ins Erwachsenenalter erweist sich damit der „Beruf ... als das Rückgrat des Lebens“ (NIETZSCHE, 1883/1999, Vers Nr. 575), als *der* protektive, vor Vulnerabilität schützende Faktor.

Im Hinblick auf den Berufserfolg junger Migranten ist auf der Folie der Resilienzperspektive anzunehmen, dass sie während der Ausbildungszeit über stabile Bezugspersonen verfügt hatten, die als Identifikationsmodelle und – im Lehrbetrieb auch als Coaches – bedeutsam waren. Ferner ist zu erwarten, dass sich die Schule, insbesondere auch die Berufsschule, durch hohe Leistungsanforderungen, klare Organisations- und Führungsstrukturen, hohe Unterrichts- und gute Ausbilder-Lernenden- Beziehungen ausgezeichnet hatten.

#### 4. Perspektiven: eine Längsschnittstudie zu den Bedingungen und Folgen des Ausbildungserfolgs von begabten Migranten

Die bisherigen Ausführungen haben aufgezeigt, dass sich die Forschung zunehmend mit Migranten befasst und dass dies auch zunehmend für die Berufsbildung zutrifft. Allerdings ist ein fast ausschliesslich ungünstiges Bild dieser, meist aus sozioökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammenden ‚Bildungsverlierer‘ entstanden, das impliziert, als sei Schul- und Berufserfolg ohne Bildungsnähe gar nicht möglich. Es konnte jedoch aufgezeigt werden, dass es sehr wohl erfolgreiche Migrantenkarrieren gibt, die Forschung dazu jedoch ausgesprochen schmal und im deutschsprachigen Raum nahezu inexistent ist. Möglicherweise liegt darin ein wesentlicher Grund, weshalb die Thematik hierzulande auch bildungspolitisch weitgehend ignoriert wird. Anhand einiger theoretischer Erklärungsmuster konnten jedoch hypothetische Annahmen formuliert werden, wie sich der Bildungserfolg von Migranten erklären lassen könnte und ob Resilienzfaktoren dabei eine Rolle spielen dürften. Diese Muster bilden das Fundament für eine dreijährige Schweizer Längsschnittstudie, die von der Berufsbildungsforschung des Bundesamtes für Berufsbildung (BBT) gefördert wird und im Sommer 2009 startet. Das Projekt konzentriert sich nicht auf Risiko-, sondern auf Leistungsexzellenzentwicklungen von Migranten. Konkret geht es um die Frage nach den Bedingungsfaktoren ihres Ausbildungserfolgs bei Berufsabschluss und nach ihrem Weg in die berufliche Tätigkeit (zweite Schwelle). Basis bildet eine Vollerhebung aller Schweizer Lehrabschlüsse im Sommer 2009. Sie erlaubt, die 100 erfolgreichsten Migranten (Untersuchungsgruppe) mit den 100 erfolgreichsten Schweizern (Kontrollgruppe) zu vergleichen und sie anschliessend während dreier Jahre zu begleiten.

Grundlage dieser Studie bildet ein Modell zur Erklärung des Berufserfolgs, das sich an HELLER (1997) anlehnt. Abbildung 1 visualisiert die multikausale Erklärung des Ausbildungs- und Berufserfolgs auf der Basis der in den letzten Kapiteln vorgelegten theoretischen und empirischen Erkenntnisse. Unterschieden werden drei Hauptkomponenten resp. Variablengruppen: Prädiktorvariablen, Moderatorvariablen und Kriteriumsvariablen. Die Pfeile deuten jeweils die vermutete Einflussrichtung an. Als Prädiktoren kommen alle Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen in Frage, von denen angenommen wird, dass sie in einem korrelativen Zusammenhang zur Kriteriumsleistung stehen. Moderatorvariablen sind die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale und die Umweltbedingungen, die den Zusammenhang zwischen Prädiktoren und Kriterium systematisch moderieren. Unter Kriteriumsvariablen werden jene Leistungsvariablen zusammengefasst, die erklärt werden sollen (Ausbildungs- und Berufserfolg). Insgesamt ist das Modell in der Lage, die Fülle der erhobenen Einzelvariablen in eine strukturelle Ordnung zu bringen, damit Zusammenhänge sichtbar werden und die langfristige Voraussagbarkeit abgebildet werden kann.

Mit Bezug auf den Ausbildungs- und Berufserfolg lässt sich erwarten, dass er Ergebnis eines Bedingungskomplexes darstellt, der sich aus vielen Komponenten zusammensetzt. Dazu gehören individuelle Personmerkmale (Leistungsmotivation, Ehrgeiz, Stressresistenz) als auch Familienmerkmale (familiäres Sprachmilieu mit positiver emotionaler Sprachbindung an die deutsche Sprache, Bildungsehreiz, Niederlassungsstatus) sowie die Mechanismen des schulischen und freizeitbezogenen Alltags (Einbettung in einheimische, schulfreundliche Peers, Vereinstätigkeiten) und die Lehrer-Schüler-Beziehungen (Lehrpersonen als Mentoren). Anzunehmen ist

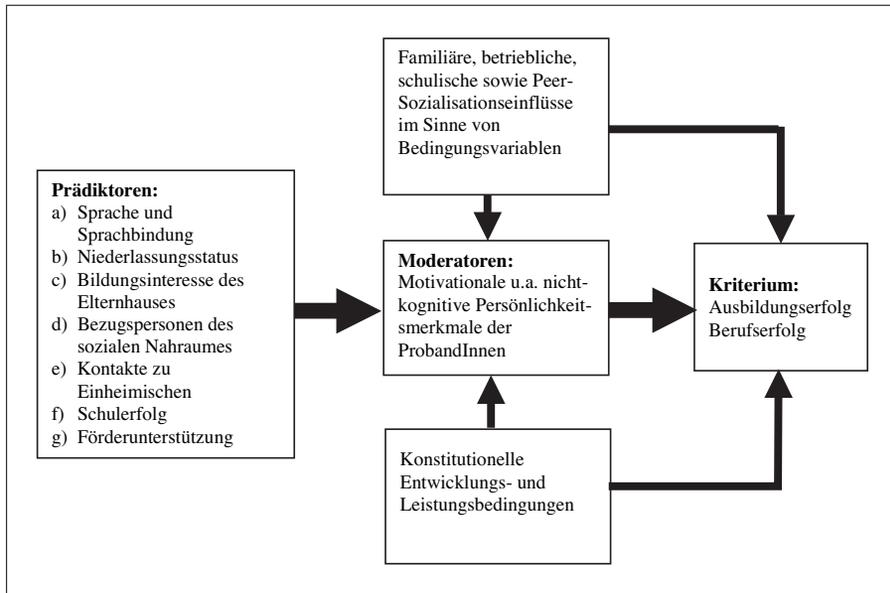


Abb. 1: Modell zur Erklärung des Ausbildungs- und Berufserfolges (sensu HELLER, 1997, S. 185)

ferner, dass die *Folgen dieses Ausbildungserfolges* in den psychischen und sozialen Auswirkungen sichtbar werden. Neben dem erreichten positiven Ausbildungsabschluss müsste dies am Selbstkonzept, an der Gesundheitssituation und der emotionalen Befindlichkeit ablesbar sein. Relativierend muss aber darauf verwiesen werden, dass Ausbildungs- und Berufserfolg in die Interaktion von Selbst, Familie, Betrieb, Berufsschule, Peer- und soziale Netzwerke eingebunden sind. Ausbildungserfolg und die Entwicklung des beruflichen Weges sind somit immer in einem derart interdependenten Gefüge mit seinen Bewältigungsressourcen zu verorten. Gerade deshalb ist von besonderem Interesse, wie sich die Einmündungswege in die Berufstätigkeit an der zweiten Schwelle gestalten. Wenn wir davon ausgehen, dass der Ausbildungserfolg bedeutsame Auswirkungen auf das Selbst der Probandinnen und Probanden mit Migrationshintergrund hat, dann ist anzunehmen, dass sie über eine gut ausgeprägte psychosoziale und psychosomatische Integrität verfügen und den Ausbildungserfolg auch in Berufserfolg transformieren können. Auf dieser Basis soll das Projekt Befunde und Theorien zur Thematik „Migranten als Aufsteiger“ liefern, die einen berufspädagogisch und berufspsychologisch wichtigen Beitrag zu einer Thematik liefern, welche die Berufsbildung zukünftig verstärkt beschäftigen dürfte.

## Literatur

- ARELLANO, A. R. & PADILLA, A. M. (1996). Academic invulnerability among a select group of Latino university students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 18, 485–507.
- BALDASZTI, E. (2006). Stand der Forschung zur Migration in Österreich, *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 49, 9, 861–865.
- BECKER, R. & LAUTERBACH, W. (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Leske + Budrich.
- BLOOM, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In BLOOM, B. S. (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507–549). New York: Ballantine Books.
- BOHLINGER, S. (2004). Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100, 2, 230–241.
- 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.
- BOS, W., LANKES, E. M., PRENZEL, M., SCHWIPPERT, K., WALTHER, G. & VALTIN, R. (Hrsg.) (2004). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- BOURDIEU, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. KRECKEL (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- BOURDIEU, P. et al. (1997). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens in der Gesellschaft*. Konstanz: Universitätsverlag.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION (2006). *Bericht über die ‚Probleme der Integration von Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz‘ des Bundesamts für Migration (Integrationsbericht BFM)*. Download am 18.02.09 von [http://www.bfm.admin.ch/etc/medialib/data/migration/integration/berichte.Par.0001.File.tmp/Integrationsbericht\\_d.pdf](http://www.bfm.admin.ch/etc/medialib/data/migration/integration/berichte.Par.0001.File.tmp/Integrationsbericht_d.pdf)
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (2005). *Soziale Lage der Studierenden in der Schweiz 2005*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (2006). *Abschlüsse der beruflichen Grundbildung*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG BIBB (2007). *Integration und berufliche Ausbildung. Expertise*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Download am 18.02.09 von [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24\\_integration-und-berufliche-ausbildung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_integration-und-berufliche-ausbildung.pdf)
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. & YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1985). *Education for all. Report of the enquiry into the education of children from ethnic minority groups (Swann Report)*. London: HMSO.
- DIEFENBACH, H. (2004). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. BECKER und W. LAUTERBACH (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 225–250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DITTON, H. (2004). Die Bedeutung von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. BECKER & W. LAUTERBACH (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 251–281). Wiesbaden: Leske + Budrich.
- EGELAND, B., CARLSSON, E. & SROUFE, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 1080–1088.
- ESSER, H. (1990). Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In H. ESSER & J. FRIEDRICH (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 127–146). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- ETTRICH, K. U., KRAUSE, R., HOFER, M. & WILD, E. (1996). Der Einfluss familienbezogener Merkmale auf die Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 49–60.
- FARROKHZAD, S. (2008). Von unterschätzten Potenzialen. Bildungserfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt. *Migration und Soziale Arbeit*, 3, 4, 214–221.
- FORD, D. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review*, 17, 80–85.
- FRANZ, W. (2003). *Arbeitsmarktökonomik*. Berlin: Springer.
- FREEMAN, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Heinemann.
- GAUPP, N., LEX, T., & REISSIG, B. (2004). Skeptischer Blick in die berufliche Zukunft – Junge Migrantinnen und Migranten am Ende der Schulzeit. *Jugend, Beruf, Gesellschaft*, 3, 154–162.
- GILLBORN, D. & GIPPS, C. (1996). Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils. *OFSTED Reviews of Research*. London: HMSO.
- GOMOLLA, M. & RADTKE, F.-O. (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- GRANATO, M. (2005). Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In INBAS (Hrsg.), *Werkstattbericht 2005*. Frankfurt, Berlin.
- HAEBERLIN, U., IMDORF, C. & KRONIG, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- HAMBURGER, F., TAREK B. & HUMMICH, M. (Hrsg.). (2006). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 305–308.
- HEID, H. (2003): Elitförderung oder Chancengleichheit im Bildungswesen? In A. BOLDER, A & A. WITZEL (Hrsg.), *Berufsbiographien. Beiträge zur Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung* (S. 35–50). Opladen: Leske + Budrich.
- HELLER, K. A. (1997). Individuelle Bedingungen der Schulleistung: Literaturüberblick. In F. E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 183–201). Weinheim: Beltz/PVU.
- HIRSELAND, K. (2008). Fachtagung „Migration und Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme“. Berlin, 1.–2.12.200. Berichterstattung. Download am 18.02.09 von [http://www.na-bibb.de/uploads/eu-arbeitsprogramm/mum7\\_berichterstattung\\_forum3\\_hirseland.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/eu-arbeitsprogramm/mum7_berichterstattung_forum3_hirseland.pdf)
- HUMMICH, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration*. Opladen: Leske + Budrich.
- HUNSAKER, S. L. (1995). The gifted metaphor from the perspective of traditional civilizations. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 255–268.
- HUPKA, S., SACCHI, S. & STALDER, B. E. (2006). Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. Bern: Erziehungsdirektion.
- IMHASLY, M. (2004). *Metaevaluation Begabungsförderung*. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung der Universität Zürich.
- KING, V. (2005). Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In V. KING & K. FLAAKE (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 57–76). Frankfurt: Campus.
- KLINE, B. & SHORT, E. (1991). Changes in emotional resilience: Gifted adolescent females. *Roeper Review*, 13, 3, 118–121.
- KOMMISSION FÜR MIGRATIONS- UND INTEGRATIONSFORSCHUNG (2008). *Migrations- und Integrationsberichte – ein Strukturvergleich Österreich-Deutschland*. Working Paper Nr. 13. Wien: Kommission für Migrations- und Integrationsforschung.
- KORTE, E. (1990). Die Rückkehrorientierung im Eingliederungsprozess der Migrantenfamilien. In H. HARTMUT & J. FRIEDRICH (Hrsg.), *Generation und Mobilität: theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S. 207–259). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- LEENEN, W. R., GROSCH, H. & KREIDT, U. (1990). Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 753–771.

- LÖSEL, F. & BENDER, D. (1999). Von generellen Schutzfaktoren zu differenziellen protektiven Prozessen. Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In G. OPP, M. FINGERLE & A. FREYTAG (Hrsg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (S. 37–58). München: Reinhardt.
- MARJORIBANKS, K. (1979). Families and their learning environments: An empirical analysis. London: Routledge and Kegan Paul.
- MASTEN, A. S. (2001). Resilienz in der Entwicklung. Wunder des Alltags. In G. RÖPER, C. VON HAGEN & G. NOAM (Hrsg.), Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie (S. 192–219). Stuttgart: Kohlhammer.
- MERKENS, H. & WESSEL, A. (2002). Zur Genese von Bildungsentscheidungen. Hohengehren: Schneider.
- 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.
- NEIHART, M. (2001). Risk and resilience in gifted children: a conceptual framework. In M. NEIHART, S. M. REIS, N. ROBINSON & S. MOON (Eds.), The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 114–119). Waco, TX: Prufrock Press.
- NIETZSCHE, F. (1883). Menschliches, Allzumenschliches. In Sämtliche Werke 15 Bde. Kritische Studienausgabe (2. Neuausgabe 1999). Berlin: De Gruyter.
- OECD (2006). Education at a glance. OECD Indicators. Paris: OECD.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTED) (Ed.) (1996). Recent research on the achievements of ethnic minority pupils. London: Office for Standards in Education.
- OGBU, J. & FORDHAM, S. (1986). African American students' school success: Coping with the burden of „acting White.“ Urban Review, 18, 176–206.
- OSER, F., GAMBONI, E., DÜGGELI, A. & MASDONATI, J. (2004). Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Bern / Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- PLOWDEN, L. (Ed.) (1967). The Plowden Report: Children and their primary schools. London: HMSO.
- RADKE-YARROW, M. & BROWN, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. Development & Psychopathology, 5, 581–592
- RAISER, U. (2007). Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Münster: Lit.
- RAMSEIER, E. & BRÜHWILER, CH. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1, 23–56.
- REINDERS, H. (Hrsg.) (2006). Interethnische Beziehungen im Lebenslauf. Themenheft Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 1, 7–20.
- REIS, S. M., COLBERT, R. D. & HÉBERT, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. Roeper Review, 27, 110–120.
- ROBERT-KOCH-INSTITUT (Hrsg.) (2008). Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS) 2003–2006: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin: Robert-Koch-Institut.
- ROSS, P. (1993). National Excellence: A case for developing America's Talent. Washington, DC: U.S. Departement of Education.
- RUTTER, M. (2001). Psychosocial adversity: Risk, resilience, and recovery. In J. RICHMANN & M. FRASER (Eds.), The context of youth violence: resilience, risk an protection (pp. 13–41). Westport: Praeger Publishers.
- RUTTER, M., MORTIMER, B. & MORTIMER, P. (1980). Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.

- SCHIFFAUER, W. (1991). Die Migranten aus Subay. Türken in Deutschland: Eine Ethnographie. Stuttgart: Klett.
- SCHUHMAN, K. F. (2003). Delinquenz im Lebensverlauf. Bremer Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf bei ehemaligen Hauptschülern. Weinheim: Juventa, Band 1.
- SCHWEIZERISCHE STUDIENSTIFTUNG (2004). Jahresbericht. Zürich: Schweizerische Studienstiftung.
- SIGERIST, P. (2007). Auch nach zwei Jahren Aufschwung fehlen immer noch 5000 Lehrstellen. Bern: Schweizerischer Gewerkschaftsbund.
- STAMM, M. (2005). Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen. Chur/Zürich: Rüegger.
- STAMM, M. (2007a). Minderleister in der Berufsausbildung. Empirische Befunde aus einer Schweizer Längsschnittstudie. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3, 330–344.
- STAMM, M. (2007b). Kluge Köpfe, goldene Hände. Überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsausbildung. Chur/Zürich: Rüegger.
- STAMM, M. (2007c). Jugend zwischen Risiko und Resilienz. Ein neuer Blick auf eine bekannte Topik. In A. BUCHER (Hrsg.), Moral, Religion, Politik: psychologisch-pädagogische Zugänge. Festschrift für Fritz Oser (S. 307–327). Wien: Lit.
- STAMM, M., NIEDERHAUSER, M. & MÜLLER, R. (2009). Begabung und Leistungsexzellenz in der Berufsbildung. Eine empirische Studie zu den Ausbildungsverläufen besonders befähigter Jugendlicher im Schweizer Berufsbildungssystem. Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT. Fribourg: Departement für Erziehungswissenschaften.
- STANAT, P. et al. (2003). PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- STATISTIK AUSTRIA (2007). Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung (MZ-AKE). 15- bis 24-jährige die sich in einer Ausbildung befinden, die zur Matura führt. Wien: Statistik Austria.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2007a). Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus, beruflichem Bildungsabschluss und Geschlecht. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2007b). Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus, allgemeinem Schulabschluss und Geschlecht. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- STUDIENSTIFTUNG DES DEUTSCHEN VOLKES (2008). Jahresbericht 2007. Bonn: Studienstiftung des deutschen Volkes. Download am 05.03.09 von [http://www.studienstiftung.de/pressemitteilungen.html?& user\\_press\[uid\]=96&cHash=560fb8b0ac](http://www.studienstiftung.de/pressemitteilungen.html?& user_press[uid]=96&cHash=560fb8b0ac)
- TERMAN, L. M. & ODEN, M. H. (1959). The gifted group at mid-life: 35 years' follow-up of the superior child. Stanford, CA; Stanford University Press.
- TROLTSCH, K. (o. J.). Migranten und Migrantinnen in Deutschland – ein Vergleich zu Bildungsbeteiligung und -chancen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Download am 25.02.09 von [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr\\_pr-material\\_2002\\_migranten\\_migr\\_troltsch.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_migranten_migr_troltsch.pdf).
- ULRICH, J. G. (2005). Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse aus der BIBB-Berufsbildungsforschung. In INBAS (Hrsg.), Werkstattbericht 2005. Frankfurt am Main.
- WILD, E. & HOFER, M. (1999). Familienbeziehungen in Zeiten sozialen Wandels. In S. WALPER & R. PEKRUN, Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie (S. 131–151). Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Margrit Stamm, Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Lehrstuhlinhaberin, Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg, [margrit.stamm@unifr.ch](mailto:margrit.stamm@unifr.ch), [perso.unifr.ch/margrit.stamm/](http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/)