

von ihr untersuchten Erzählungen der Jugendarbeiter*innen über Jugendliche mit »Migrationshintergrund« Differenzlinien vor allem entlang kulturell-religiöser Grenzen konstruiert wurden. Riegel zeigt auf, wie Religion in diesem Kontext zum Differenzmarker wird: Sie stellt fest, dass in Erzählungen von Jugendarbeiter*innen speziell muslimische Jugendliche als »von der ›deutschen Kultur‹ (...) abweichend« (ebd.: 321) konstruiert wurden. Ebenso verdeutlicht sie, wie sich diese Differenzen anhand gängiger Differenzmarker manifestieren, so zum Beispiel anhand von Erzählungen über »unterdrückte« muslimische Mädchen, patriarchale Geschlechterrollenvorstellungen und gewalttätige Konflikte.

Inwiefern sich religiös orientierte Secondas muslimischen Glaubens in der Deutschschweiz ebenfalls mit der Differenzkategorie »Muslimin« im Bildungskontext konfrontiert sehen und wie sich dies auf ihre Bildungsbiografien auswirkt, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

3.3 Schweizerisches Bildungssystem im Kontext von sozialer Ungleichheit

Im Folgenden soll in einem Überblick kurz auf das Bildungssystem der Schweiz eingegangen werden (Kap. 3.3.1). In einem zweiten Kapitel (Kap. 3.3.2) werden Forschungen zu Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« in schulischen Übergängen fokussiert, um dergestalt die institutionellen Bedingungen zu umreissen, innerhalb derer sich junge Secondas behaupten müssen.

3.3.1 Überblick: Gliederung des Bildungssystems in der Schweiz

Das schweizerische Bildungssystem zeichnet sich in erster Linie durch seine föderalistische Organisation und durch seine frühe Selektion aus. Das Bildungswesen in der Schweiz ist von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe (Hochschulen und höhere Berufsbildung) zwar Staatsaufgabe, die Verantwortung für die Bildungsgänge liegt jedoch aufgrund des Föderalismus primär bei den Kantonen. Im nachobligatorischen Bildungsbereich, der allgemeinbildende Schulen, Berufsbildung und Hochschulen umfasst, teilen sich Bund und Kantone die Verantwortung für das öffentliche Bildungswesen (BFS 2017a).

Die dezentralisierte Organisation des Bildungswesens erklärt die relativ grosse Heterogenität seiner Strukturen. Die strukturelle Vielfalt des Bildungssystems beinhaltet ihrerseits neben positiven Aspekten wie der Anpasstheit an lokale Bedürfnisse auch die Problematik der Vergleichbarkeit, der Mobilität und der Chancengerechtigkeit (SKBF 2014: 43). Die Bundesverfassung verpflichtete deshalb die Kantone im Jahre 2006 durch die neu in die Verfassung aufgenommenen »Bildungsartikel« zur Harmonisierung hinsichtlich des Schuleintrittsalters, der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen sowie der Übergänge und der Anerkennung von Abschlüssen (ebd.; BV Art. 62, Abs. 4). Mit dem anschliessend verabschiedeten sogenannten HarmoS-Konkordat – einer interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule – gab die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007 ihrem Willen zur Umsetzung dieser »Bildungsartikel« Ausdruck (ebd.). Das Konkordat trat 2009 in Kraft und legte eine Frist von sechs Jahren bis zur Umsetzung fest, welche am 31. Juli 2015 ablief (SKBF 2014: 43).

Im Folgenden soll eine Übersicht des EDK das schweizerische Bildungssystem schematisch darstellen. Die Grafik zeigt in vereinfachter Form das Bildungssystem der Schweiz mit nebenstehender Klassifizierung gemäss der internationalen Standardklassifikation der Bildung (International Standard Classification of Education«, ISCED 2011⁶). Es wird zwischen folgenden Bereichen des Bildungssystems unterschieden:

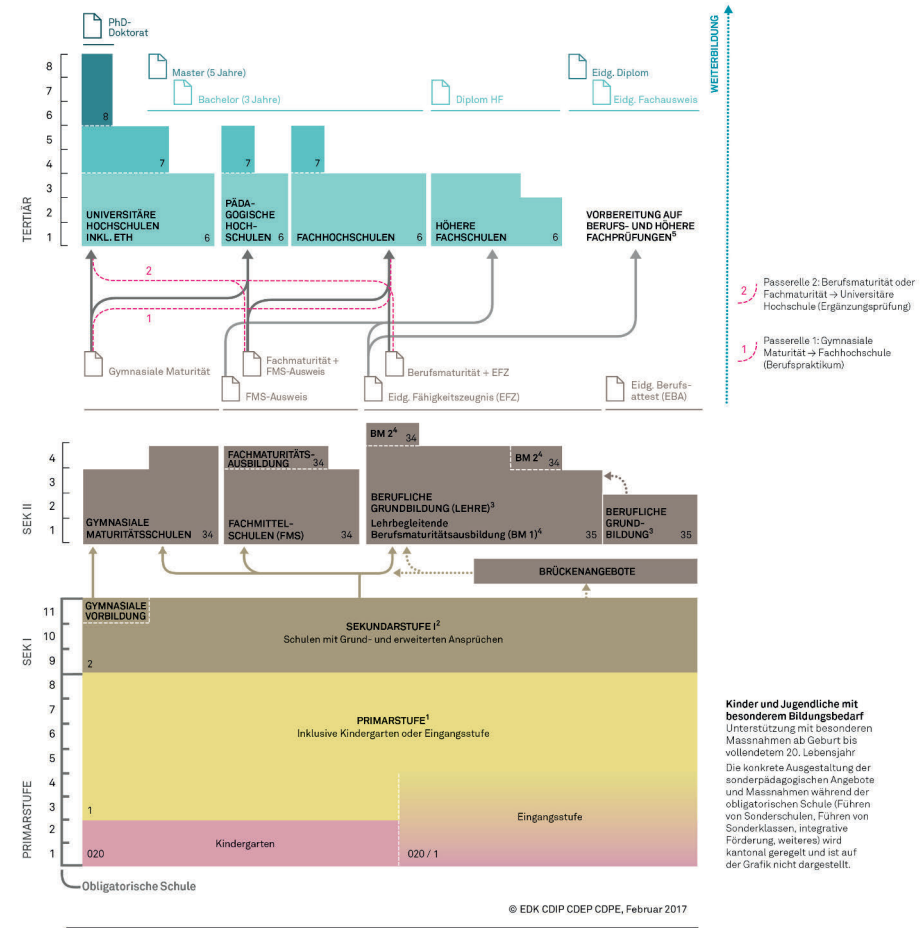
- Vorschulstufe (ISCED 0),
- Primarstufe (ISCED 1),
- Sekundarstufe I (ISCED 2),
- Sekundarstufe II (ISCED 3 und 4),
- Tertiärstufe (ISCED 5 und 6),
- Heil- und Sonderpädagogik.

Der Besuch der öffentlichen Schule erfolgt in der Schweiz unentgeltlich. 95 Prozent der Kinder besuchen eine öffentliche Schule, lediglich 5 Prozent lassen sich in einer Privatschule ausbilden (educa.ch 2017a).

6 Die »International Standard Classification of Education« (ISCED) ist ein Klassifizierungssystem der UNESCO, das Schultypen und Schulsysteme entlang einheitlicher »Level« (1-6) zugunsten einer internationalen Vergleichsmöglichkeit charakterisiert und klassifiziert (Unesco 2012).

Abbildung 1: Diese Grafik wurde von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit freundlicher Genehmigung zur Verfügung gestellt (vgl. EDK 2017a). Der EDK obliegt das uneingeschränkte Copyright.

DAS BILDUNGSSYSTEM SCHWEIZ



Beim Kindergarteneintritt sind die Lernenden in der Regel vier Jahre alt. Die Schulpflicht⁷ dauert elf Jahre und umfasst die Vorschul- und Primarstufe (acht Jahre, inkl. der in den meisten Kantonen obligatorischen zwei Jahre Kindergarten) und die Sekundarstufe I (drei Jahre; ausser im Kanton Tessin, wo diese vier Jahre umfasst) (ebd.).

Anschliessend erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe II. Unterteilen lässt sich die Sekundarstufe II in *allgemeinbildende* und *berufsbildende* Ausbildungsgänge (educa.ch 2017b).

Die Mehrheit der Jugendlichen begibt sich in eine *berufsbildende* Ausbildung, in der sie einen Beruf erlernen (ebd.). Mehrheitlich absolvieren die Jugendlichen eine Berufslehre in Betrieben, die mit schulischem Unterricht in der Berufsschule ergänzt wird (sog. *Duales System der Berufsbildung*). Eine Berufslehre kann jedoch auch im Vollzeitangebot in schulischen Einrichtungen stattfinden (ebd.). Die *Duale Berufsausbildung* mit den Lernorten Betrieb und Schule ist traditionell stark im deutschschweizerischen Bildungssystem verankert (Imdorf 2011: 261). Berufsausbildungszertifikate regulieren den Eintritt in den qualifizierten Arbeitsmarkt; die Arbeitsmarktchancen von Arbeitnehmer*innen ohne Berufsqualifikation haben sich in den letzten Jahrzehnten massiv verschlechtert. Eine abgeschlossene berufliche Ausbildung garantiert zwar keine Stelle, stellt jedoch einen entscheidenden Faktor für die späteren beruflichen Möglichkeiten der Ausgebildeten dar (ebd.).

Die *allgemeinbildenden* Ausbildungsgänge umfassen Gymnasien und Fachmittelschulen, sie qualifizieren ihre Abgänger*innen nicht direkt für einen Beruf, sondern bereiten auf die Tertiärstufe vor (educa.ch 2017b).

Die Tertiärstufe schliesst eine relativ breite Palette von Ausbildungen entweder an *Hochschulen* oder im Rahmen von *höherer Berufsbildung* ein. Die Schweiz verfügt über drei Typen von *Hochschulen*: universitäre Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen. Die Zulassung an Hochschulen erfolgt in der Regel durch eine Maturität oder durch die eidgenössische Berufsmaturität (andere Zulassungen sind möglich) (educa.ch 2017c). Die *höhere Berufsbildung* auf der anderen Seite beinhaltet eine Spezialisierung bzw. ein Vertiefen des Fachwissens nach abgeschlossener beruflicher Grundbildung. Die höhere Berufsbildung schliesst eidgenössische Berufsprüfungen und eidgenössische höhere Fachprüfungen und Abschlüsse höherer Fachschulen ein (ebd.).

7 Die Schulpflicht gilt für alle Kinder, auch für Lernende ohne geregelten Aufenthaltsstatus (educa.ch 2017a).

Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden bis zum 20. Lebensjahr mittels sonder- bzw. heilpädagogischen Angeboten und Massnahmen unterstützt. Die Regelung dieser Angebote erfolgt kantonal (educa.ch 2017d).

Kennzeichnend für das schweizerische Bildungssystem ist dessen frühe Selektion: Neben Deutschland selektiert kaum ein Land so früh und so stark wie die Schweiz (Müller 2013: 66). Auf der anderen Seite zeichnet sich das Bildungssystem der Schweiz durch seine hohe Durchlässigkeit aus. Es existieren ganz unterschiedliche Wege, in eine Ausbildung oder Schule ein- oder überzutreten oder eine Ausbildung nachzuholen (EDK 2017b).

Die für den Bildungsverlauf relevanteste Selektion geschieht in der Sekundarstufe I, die sich je nach Kanton in zwei bis vier verschiedene Schultypen gliedert. Grob können zwei Typen unterschieden werden: Solche, die in »Grundanforderungen« ausbilden, und solche, die »erweiterten Anforderungen« und Ansprüchen gerecht werden und die im Gegensatz zu den Schultypen mit »Grundanforderungen« den Zugang zu Maturitäts- und Fachmittelschulen eröffnen (Müller 2013: 66). Diese frühe Selektion unterminiere die Chancengerechtigkeit, so die Kritik (z.B. u.a. Haenni Hoti 2015, Becker 2010, Hupka-Brunner et al. 2011, Kronig 2007). Als weitere Schlüsselstelle der Selektion gilt der Eintritt in die nachobligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II, also die Schwelle zur nachobligatorischen Ausbildung. Müllers Einschätzung (2013: 66.) ist beizupflichten, wenn sie feststellt, dass die Ausbildung auf Sekundarstufe II in den letzten Jahren zur Selbstverständlichkeit geworden ist und »als weitere Schlüsselstelle für die Zukunft der Auszubildenden« (ebd.) betrachtet werden kann.

3.3.2 Jugendliche mit »Migrationshintergrund« in Übergängen im Bildungssystem in der Schweiz

Als besondere Herausforderung in Bezug auf Bildungswege gelten die schulischen Übergänge bzw. die schulische Selektion. Die Art und Weise, wie bildungsbiografische Übergänge gemeistert wurden, spielte denn auch eine zentrale Rolle in den bildungsbiografischen Narrationen der untersuchten jungen Frauen in vorliegender Studie.

In diesem Kapitel soll es nicht darum gehen, den Forschungsstand des breit beforschten Feldes über bildungsbiografische Übergänge von Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« vollumfänglich auszuleuchten, sondern darum, das für die vorliegende Untersuchung relevante Feld zu umreissen.

Wie verschiedenste Studien zeigen, manifestieren sich in Übergängen unterschiedliche Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit besonders deutlich; gleichzeitig werden Prozesse der Ausdifferenzierung und Hierarchisierung wirksam, die Chancen entlang bestimmter Differenzkategorien (wie z.B. Schicht, Klasse, Geschlecht, »Migrationshintergrund«, Wohnort etc.) ungleich verteilen (Hadja/Hupka-Brunner 2013, Becker et al. 2013, Becker/Solga 2012, Kronig 2013, Kronig 2007, Kronig et al. 2000).

Etliche Studien verdeutlichen denn auch übereinstimmend, dass Lernende »mit Migrationshintergrund«⁸ der »zweiten Generation« verglichen mit solchen ohne »Migrationshintergrund« in den höheren Bildungsstufen unter- und in den niedrigen Bildungsstufen überrepräsentiert sind (u.a. BFS 2017b, Hadjar/Hupka-Brunner 2013a, Meyer 2009 etc.).

Im Jahre 2015 hatten gemäss Definition⁹ des BFS (2017b) 36 Prozent der Bevölkerung ab 15 Jahren einen »Migrationshintergrund«. Ein Drittel dieser Bevölkerungsgruppe besass 2015 die Schweizer Staatsangehörigkeit (ebd.); vier Fünftel der Personen mit »Migrationshintergrund« gehören der sogenannten ersten Generation an (d.h., sie sind selbst zugewandert), während ein Fünftel in der Schweiz geboren wurde (dazu zählen Zugewanderte der

8 Das Kriterium der Nationalität, auf dem die statistischen Bildungsanalysen des Bundesamtes für Statistik (BFS) in der Schweiz traditionell beruhen, erwies sich zunehmend als unbrauchbar, um die Bildungswege von Zugewanderten und deren Nachkommen zu erfassen (Bader/Fibbi 2012: 5). Das etwas neuere Kriterium »mit Migrationshintergrund« stellt jedoch gleichermaßen ein Problem dar: Gerade in Bezug auf Bildungsstatistiken ist es äusserst relevant, wie der Begriff definiert wird, beziehungsweise, wen dieser Begriff umschliesst – sind hier Jugendliche, die in der Schweiz geboren worden sind, gemeint, die einen ausländischen Pass haben, oder (auch) Jugendliche, die einen Schweizer Pass haben, deren Eltern jedoch im Ausland geboren sind? Wie verhält es sich mit Jugendlichen mit Schweizer Pass, die im Ausland geboren wurden? Je nachdem, wie diese Gruppe definiert wird, fallen die Bildungsstatistiken unterschiedlich aus. Das Bundesamt für Statistik schlägt folgende Definition der Kategorie »mit Migrationshintergrund« vor: »Alle Personen ausländischer Staatsangehörigkeit, die eingebürgerten Schweizerinnen und Schweizer (mit Ausnahme der in der Schweiz geborenen Eingebürgerten mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden), sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden« (BFS 2017b).

9 »Alle Personen ausländischer Staatsangehörigkeit, die eingebürgerten Schweizerinnen und Schweizer (mit Ausnahme der in der Schweiz geborenen Eingebürgerten mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden), sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden« (BFS 2017b).

sog. zweiten Generation sowie gebürtige und eingebürgerte Schweizer*innen) (ebd.). Gemäss BFS (ebd.) stellt bei fast 50 Prozent das höchste Bildungsniveau die Sekundarstufe II dar, gefolgt von 30 Prozent, deren höchster Bildungsabschluss auf der Tertiärstufe angesiedelt ist und von 20 Prozent, die lediglich über einen Abschluss der obligatorischen Schule verfügen (bei diesen Zahlen ist jedoch zu beachten, dass viele Personen zwischen 15 und 30 sich noch in Ausbildung befinden und noch über keinen höchsten Bildungsabschluss verfügen) (ebd.). Die Bevölkerung »ohne Migrationshintergrund« (gemäss der Definition des BFS 2017b) ist verglichen mit der Gesamtbevölkerung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe übervertreten und in der obligatorischen Schule untervertreten (16 Prozent). Mit 28 Prozent und 40 Prozent sind demgegenüber Personen mit »Migrationshintergrund« im Verhältnis gleichmässig auf die drei Bildungsniveaus verteilt (BFS 2017b). Bei der sog. »zweiten Generation«, um die es in dieser Studie in erster Linie geht, erreichen verhältnismässig mehr Personen einen Abschluss der obligatorischen Schule als höchstes Bildungsniveau, während solche mit einem Tertiärabschluss im Vergleich zur Gesamtbevölkerung einen tieferen Anteil aufweisen (ebd.). Verschiedene Autor*innen unterstreichen allerdings, dass der Befund, dass Lernende mit »Migrationshintergrund« in höheren Bildungsstufen unter- und in den niedrigen Bildungsstufen überrepräsentiert sind, ganz unterschiedlichen Faktoren geschuldet ist, resp. unter Einbezug verschiedenster Faktoren gelesen und entsprechend relativiert werden müsse (Müller 2013: 67, Bader/Fibi 2012, Riphon/Bauer 2007, Mey et al. 2005, Bolzmann et al. 2003). Beispielsweise muss hinsichtlich der Bildungsbeteiligung zwischen der sog. »ersten« und »zweiten Generation« von Zugewanderten unterschieden werden: Jugendliche von Zugewanderten der »zweiten Generation« sind zwar verglichen mit gebürtigen Schweizer*innen leicht schlechter positioniert, jedoch deutlich besser als Zugewanderte der »ersten Generation« (BFS 2017b, Müller 2013: 67, Mey et al. 2005). Zudem müssen hierbei die eingebürgerten Jugendlichen der sog. »zweiten Generation« berücksichtigt werden, was das Bild relativiert, denn insbesondere im oberen Bildungssegment sind diese Jugendlichen sogar besser positioniert als die gleichaltrigen gebürtigen Schweizer*innen (BFS 2017b, Mey et al. 2005). Die statistischen Resultate fallen also insgesamt tiefer aus, wenn Eingebürgerte unter die Kategorie der Einheimischen subsumiert werden, insbesondere wenn wie in älteren Studien nach dem Kriterium der nationalen Zugehörigkeit unterschieden wird. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass eine Einbürgerung bei höherer Bildung wahrscheinlicher ist (Müller 2013: 67). Auch zeigen Mey et al. (2005)

auf, dass Jugendliche älterer Zuwanderungsgruppen im Bildungssystem tendenziell schlechter positioniert sind als Jugendliche neuerer Zuwanderungsgruppen. Diese Aussage gilt jedoch nicht für jugendliche Zugewanderte aus Deutschland, die partiell besser als junge Schweizer*innen positioniert seien (ebd.).

Ebenfalls muss, wie etliche Studien aufzeigen, berücksichtigt werden, dass die schlechteren Positionierungen von Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« im Vergleich zu gebürtigen Schweizer Jugendlichen primär sozialer (und nicht »kultureller«) Natur sind (Müller 2013: 69). So stammen Jugendliche mit »Migrationshintergrund« der zweiten Generation überdurchschnittlich oft aus sogenannten »unteren Gesellschaftsschichten« und sind dadurch einerseits vermehrt verschiedensten Mechanismen sozialer Ausschlüsse ausgesetzt (ebd.). Bildungsstatistiken müssen nicht zuletzt auch deshalb unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft gelesen werden. Eine solche Lesart wirft ein neues Licht auf die Bildungsabschlüsse von Jugendlichen mit »Migrationshintergrund«: Verschiedenste Studien belegen, dass Kinder von Zugewanderten unter Einbezug der sozialen Herkunft ihre Bildungsmöglichkeiten besser nutzen als die Kinder von Einheimischen (Riphan 2007, Mey et al. 2005: 96, Bolzmann et al. 2003). Der schulische Erfolg von Jugendlichen der zweiten Generation scheint, wie Müller (2013: 69) ausführt, mit der überdurchschnittlich hohen Aufstiegs motivation der Jugendlichen zusammenzuhängen; für diese stellt Bildung oft der einzige Weg des sozialen Aufstiegs dar. Umgekehrt könne diese Aufstiegs motivation jedoch auch zu »überhöhten Mobilitätserwartungen, unrealistischen Bildungszielen sowie zu einem hohen Druck seitens der Eltern führen« (ebd.).

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass komplexe Prozesse und Strukturen für das Scheitern oder den Erfolg von Bildungskarrieren ausschlaggebend sind. Das Bildungssystem trägt seinerseits über verschiedenste Mechanismen und Selektionsprozesse zur Reproduktion und Stabilisierung sozialer Ungleichheit bei (Felouzis/Charmillot 2017, Gomolla/Radke 2009, Kronig 2007, Solga 2005, Bourdieu/Passeron 1987). Die »Persistenz herkunftsbedingter Ungleichheit« (Mey 2015: 236) ist im europäischen Vergleich in Deutschland und in der Schweiz gar besonders ausgeprägt (ebd., Kronig 2013).

Wie Kronig (2013: 45ff., 2007: 211f., 2005) verdeutlicht, wirkt das Schulsystem ungeachtet entgegenlaufender bildungspolitischer Bemühungen diskriminierend. Bei Selektionsentscheiden manifestiert sich dies besonders markant: Wie Kronig empirisch zeigt, sind Selektionsentscheide nicht in ers-

ter Linie von Leistungen abhängig, sondern werden massgeblich von anderen Faktoren wie bspw. Zugehörigkeiten geprägt. Zu den leistungsfremden Faktoren zählen weiter die Differenzkategorien Geschlecht, soziale Herkunft, Wohnort sowie nationalstaatliche Zugehörigkeit (Kronig 2005: 13). Diese Differenzkategorien beeinflussen die Benachteiligung entsprechender Gruppen (ebd.). Gleiche Leistungen führen, das gilt mittlerweile als unbestritten, nicht zum selben Bildungserfolg. Gomolla und Radke (2009) bringen diesbezüglich das Konzept der *institutionellen Diskriminierung* ein. Ihr Modell basiert auf verschiedenen sozialen Ungleichheitsachsen (einschliesslich derjenigen von Kronig 2005). Die *institutionelle Diskriminierung* stellt nach Gomolla und Radke eine besondere Form von Diskriminierung dar, wobei die Ursachen der Diskriminierung im organisatorischen Handeln gesellschaftlicher Institutionen (wie z.B. auch das Bildungssystem) lokalisiert sind. Sie differenzieren zwischen *direkter* und *indirekter institutioneller Diskriminierung* (ebd.: 48f.). Bei der *direkten institutionellen Diskriminierung* handelt es sich um regelmässige, intentionale Handlungen welche zur Routine geworden sind, bei der *indirekten institutionellen Diskriminierung* um eine ganze Bandbreite von institutionellen Mechanismen, die bestimmte Gruppen überproportional treffen (ebd.).

Bislang gibt es nur vereinzelt ethnografische Studien, die soziale Selektionsprozesse und Praktiken des Schulpersonals im Umgang mit sozial ungleichen Kindern und deren Eltern untersuchen. In einer fundierten, neueren ethnografischen Studie untersucht Hofstetter, wie das Bildungspersonal und die Bildungsteilnehmenden hinsichtlich von Bildungsentscheidungen zusammenspielen (Hofstetter 2017). Aufgrund seines Materials schlägt er vor, die Schule als eigenständige Akteurin zu konzipieren, welche Schüler*innenströme lenkt und als Organisation eigene Interessen verfolgt. Er legt dar, dass sich das Schulsystem nicht selbst reguliert, sondern dass »quasi durch eine unsichtbare Hand alljährlich ungefähr gleich viele Kinder ihrer Herkunft entsprechend auf die vorhandenen Plätze der hierarchisierten Sekundarstufe I verteilt werden« (ebd.: 292). Er beleuchtet verborgene Zusammenhänge und Praktiken, die zur allmählichen Entstehung von Bildungsentscheidungen führen, wie bspw. »Mikro-Entscheidungen«. Solche fortwährend von schulischen Akteur*innen getroffenen »Mikro-Entscheidungen« führen gemäss Hofstetter in der Summe dazu, dass »tendenziell soziale Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten transformiert werden und dabei Kinder für den ihnen zugewiesenen Klassenzug »passend« gemacht werden« (ebd.: 293).

Weiter kann in Bezug auf Bildungsübergänge einerseits an in der Schweiz durchgeführte Studien zum Übergang von der Volksschule zum

nachobligatorischen Ausbildungssystem von jugendlichen Migrant*innen angeknüpft werden (vgl. Mey 2015, Mey/Rorato 2010, Müller R. 2009, Mey et al. 2005, Imdorf 2005, Fibbi et al. 2003 etc.), andererseits an internationale jugendsoziologische Arbeiten, die den Übergangprozess von der Schule zur nachobligatorischen Ausbildung als Prozess einer potenziellen Umorientierung konzipieren (vgl. bspw. King/Koller 2009a,b, King 2004, Schittenhelm 2010, 2005). Auch auf Ergebnisse der Schweizer Jugendpanelstudie TREE (vgl. Scharenberg et al. 2016, Hadjar/Hupka-Brunner 2013a, Bergman et al. 2012, Sacchi et al. 2011; Hupka/Stalder 2011a,b u.a.) kann zurückgegriffen werden: Ergebnisse der Schweizer TREE-Studie unterstreichen ebenfalls die voranstehend dargelegten Befunde, dass nicht nur Leistungen, sondern auch individuelle und strukturelle Merkmale eine Rolle bei Übertritten spielen (z.B. Hupka-Brunner et al. 2011a). Beispielsweise haben Knaben aus sozioökonomisch besser gestellten Familien höhere Chancen auf einen direkten Übertritt in die Sekundarstufe II – bei gleichen Leistungen wie Knaben aus sozioökonomisch schlechter gestellten Familien. Ebenso haben Lernende aus einem Schultyp mit tieferem Anforderungsniveau geringere Chancen für einen Direktübertritt in die Sekundarstufe II als Schulabgänger*innen von Ausbildungstypen mit erweiterten Anforderungen – bei denselben schulischen Leistungen (ebd.). Hupka-Brunner et al. (2011b) konnten zudem in einer weiteren vergleichenden Studie über bildungsbenachteiligte Jugendliche des Schweizer TREE-Surveys sowie des Deutschen DJI-Übergangspanels belegen, dass insbesondere die Faktoren Geschlecht, »Migrationshintergrund« und Schulleistung bei Übergängen in die nachobligatorische Schulbildung ins Gewicht fallen. Sie legen dar, dass insbesondere junge Frauen, Jugendliche mit »Migrationshintergrund« und Jugendliche mit schlechteren Schulnoten ein höheres Risiko für einen nicht erfolgreichen Übergang haben (ebd.: 75).

Etliche Studien weisen nach, dass die betriebliche Erstausbildung, welche das Tor zum qualifizierten Arbeitsmarkt im *Dualen Berufsbildungssystem* der Schweiz darstellt, für Jugendliche mit »Migrationshintergrund« nicht in gleichem Masse zugänglich ist wie für Jugendliche ohne »Migrationshintergrund« (vgl. Imdorf 2011: 262). Imdorf (2011) legt dar, mittels welcher Mechanismen in der Deutschschweiz jugendliche Schulabgänger*innen mit »Migrationshintergrund« benachteiligt werden: Er zeigt auf, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit insbesondere bei der Lehrlingsselektion, also bei Vergabe der Lehrstellen für die betriebliche Erstausbildung, erfolgt. Die Ursache in der Benachteiligung von Schulabgänger*innen mit »Migrationshintergrund« verortet Imdorf in der Funktionsweise und Organisationslogik der Betriebe

selbst und der für sie relevanten Welten, zu denen die Betroffenen keinen Zugang haben (ebd.). Diese Bildungsbarriere kann ihre Wirkmächtigkeit in erster Linie deshalb entfalten, da die Vergabe von Lehrstellenplätzen nicht staatlich geregelt ist und die Betriebe quasi in Eigenregie über den Abschluss eines Ausbildungsvertrags entscheiden können (ebd.: 274).

Mey und Rorato (2010) stellen in Bezug auf Übergänge »Prozesse der Ernüchterung nach Abschluss der Volksschule« (ebd.: 5) fest. Mit dem »Verlust des Status als Volksschüler« (ebd.) und mit der beruflichen Positionierung würden sich soziale (Ungleichheits-)Positionen verfestigen und gesellschaftlichen Ungleichheits- und Differenzierungsprozessen kein Einhalt mehr geboten (ebd.). Mey (2015) untersuchte in einer weiteren Studie die Passung zwischen eigenen Wünschen und Zielen von Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« und der Nachfrage des Arbeitsmarkts. In ihrem bezeichnenden Artikel *Wege in die Arbeitswelt – dorthin, wo noch Platz ist* (Mey 2015) verweist sie in Bezug auf Übergänge in die nachobligatorische Bildung auf starke Momente der Fremdbestimmung. So führt sie anhand von Fallbeispielen aus, wie der Übergang bildungsbenachteiligte Jugendliche in Branchen und Berufe führen kann, die ihren Neigungen und Wünschen wenig entsprechen und die tendenziell die wenig privilegierte Stellung ihrer Eltern im Arbeitsmarkt reproduzieren. Sie gelangt zu einem interessanten Nebenergebnis in Bezug auf die Rolle von Berufspraktika in »Brückenangeboten«: Jugendliche wurden durch diese Praktika als Alternative zu einer antizipierten drohenden Arbeitslosigkeit tendenziell in unbeliebte Berufe hineinberaten, deren Lehrstellen noch nicht besetzt werden konnten (ebd.: 251-252).

Schittenhelm konzipiert den Übergang zwischen Schule und beruflicher Ausbildung schliesslich als »Statuspassage« (2010: 40, 2005). Diese bringe Veränderungen bestehender sozialer und institutioneller Einbindungen mit sich und sei in ihrem Ausgang ungewiss, da sie für die betreffenden Personen oft mit Such- und Neuorientierungsprozessen einhergehe (2005: 25). Vor diesem Hintergrund versteht Schittenhelm den Statusübergang von Schule zu einer beruflichen Ausbildung als »Orientierungsanforderung« (ebd.: 17), die es zu bewältigen gelte und während derer sich junge Erwachsene neu positionieren, orientieren und verorten müssten. Auch Schittenhelm unterstreicht, dass die Bewältigung dieser Anforderung für junge Erwachsene mit »Migrationshintergrund« besonders weitreichende Folgen habe. Sie spricht von »mehrdimensionalen Statuspassagen« (2010: 40), die sich in Bezug auf das Schulsystem, Migration, Generationenbeziehungen sowie Partnerschaft und Familiengründung (ebd.: 40-41) finden. Insbesondere für weibliche Mi-

grantinnen würden diese Statuspassagen eine vergleichsweise grössere Herausforderung darstellen als etwa für junge Erwachsene ohne »Migrationshintergrund« (Schittenhelm 2005: 19; Granato 2006, 2003: 117). Studien zeigen, dass sich bei jungen Frauen mit »Migrationshintergrund« die benachteiligenden Effekte kumulieren (Häberlin et al. 2004), beziehungsweise die Differenzdimensionen *Gender* und »Migrationshintergrund« ungünstig zusammenspielen.

Bader und Fibbi (2012: 11) arbeiten basierend auf einer Analyse einschlägiger Fachliteratur fünf relevante Einflussbereiche auf Bildungsbiografien von Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« heraus. Es sind dies die Migrationslaufbahn, das familiäre Umfeld, die Bildungsstrukturen, das soziale Kapital und die psychosozialen Ressourcen. Sie betonen insbesondere die Wichtigkeit des sozialen Kapitals und die zentrale Rolle der Lehrpersonen für die Laufbahn der Jugendlichen als Vorbilder bei der Suche nach Orientierung (ebd.: 55).

Oester (2008: 50-51) nimmt die widersprüchliche Funktion des Bildungssystems in Bezug auf soziale Ungleichheit in den Fokus. Sie spricht von der »doppelten Funktion des Bildungssystems« (ebd.: 50): Diese bestehe einerseits in der Funktion der sozialen Nivellierung und der Homogenisierung des Bildungssystems, welche die Gemeinschaftsbildung mittels assimilativer bzw. integrativer Prozesse zum Ziel habe und das soziale Lernen in der Vordergrund stelle, andererseits in der Funktion der sozialen Hierarchisierung, die Differenzierungsprozesse über das akademische Lernen in den Vordergrund stelle und dem leistungsbezogenen Wettbewerb verpflichtet sei (ebd.). Oesters Modell der »doppelten Funktion des Bildungssystems« führt sie zudem zu einer interessanten Erklärung für die Reproduktion von Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit sozialräumlicher Segregation: Sie führt aus, wie diese doppelte Funktion unter dem Aspekt der sozialräumlichen Segregation dazu führen kann, dass Schulen an weniger privilegierten Schulstandorten, wo der soziokulturelle Wandel demografisch am höchsten ist, »riskieren (...), sich zum Nachteil des akademischen Lernens auf ihren Assimilationsauftrag zu beschränken« (ebd.: 65), während privilegierte Schulstandorte mit einem stabilen Mittelstand sich auf die Aufbau akademischer Leistung konzentrieren können und somit die höchsten Wettbewerbschancen haben (ebd.). Oester und Brunner zeigen zudem auf, wie das Bildungssystem in transnationalisierten sozialen Räumen mittels Selektionsprozessen und assimilativen Forderungen die adoleszenten Peerwelten und deren Ein- und Ausgrenzungslogiken prägt (Oester/Brunner 2015).

Mit Riegel (2017: 11, 2016a, b) kann der widersprüchliche Umgang des Bildungssystems mit migrationsgesellschaftlicher Pluralität und sozialer Ungleichheit abschliessend folgenderweise zusammengefasst werden: Einerseits liegt dem Bildungssystem zwar eine Gleichheits- und Leistungsideologie zugrunde, nach der zumindest der theoretische Anspruch auf Gleichbehandlung besteht und Leistung die primäre Grundlage zum Bildungserfolg sein sollte. Der Anspruch zu Gleichheit und leistungsorientiertem Bildungserfolg steht jedoch in faktischem Widerspruch zu diskriminierenden Mechanismen des Bildungssystems, wie a) der starken Selektivität, b) der kulturellen Hegemonie und nationalstaatlichen Zentrierung von Bildung, die dazu führt, dass sich Differenz- und Normalitätskonstruktionen in Organisationsformen, Bildungsinhalten und pädagogischem Handeln materialisieren sowie c) in-institutionalisierten Formen von Diskriminierung (Riegel 2017: 11). Folge davon ist, dass es der Institution Schule trotz anderslautender Ansprüche und Bemühungen nicht gelingt, Verhältnisse sozialer Ungleichheit zu durchbrechen. Dies führe einerseits zur »Beteiligung und Reproduktion von hegemonialen Dominanz- und Differenzverhältnissen) (ebd.: 12) andererseits zu ungleichen Chancen im Bildungssystem durch »Benachteiligungen, Verletzungen und fehlende Repräsentation von denjenigen, die der hegemonialen Normalitätskonstruktion (als bürgerlich, weiss, schweizerisch, männlich, heterosexuell, gesund konzeptualisiert) nicht entsprechen« (ebd.).

Einen solchen Fokus einnehmend, stellt sich nun in Bezug auf die vorliegende Untersuchung die Frage, wie es sich mit der Bildungsbeteiligung religiös orientierter Musliminnen und der Differenzkategorie »Muslimin« in einem so konzeptualisierten Bildungssystem verhält? Entsprechende, systematische Studien liegen meines Wissens für die Schweiz bisher keine vor. International existieren zwar vereinzelt Studien, diese sind jedoch aufgrund unterschiedlich strukturierter Bildungssysteme, Inkorporationsbedingungen (Soy-sal 1994, Allenbach/Müller 2017: 276, Allenbach/Sökefeld 2010: 19) sowie der unterschiedlichen Zusammensetzung der muslimischen Bevölkerung lediglich beschränkt auf die Schweiz übertragbar. Ethnografische Untersuchungen zu religiös orientierten jungen Secondas muslimischen Glaubens im Kontext von Bildung stellen mit Ausnahme vielleicht von Allenbach (2016) in der Schweiz ebenso weitgehend eine Forschungslücke dar. Allenbach (2016) befasst sich mit *Agency* und Grenzziehungsprozessen von jungen muslimischen Mädchen in Bezug auf den obligatorischen schulischen Schwimmunterricht und zeigt auf, wie die jungen Frauen durchaus vielfältige Handlungsmöglichkeiten besitzen, dominante (gegenderte) Differenzlinien und damit einherge-

hende Machtkonstellationen infrage zu stellen und ihre Positionierung dazu auszuhandeln (ebd.: 43f.). Sie verweist auf eine zunehmende Bedeutung eines »muskulären Liberalismus« in Bezug auf Muslim*innen in der Schweiz, der die Grenzen zwischen »uns« und »den Anderen« primär entlang Geschlechtervorstellungen zieht (ebd.).

International existieren vereinzelt neuere sozial- bzw. bildungsanthropologische Studien über religiös aktive junge muslimische Frauen (und Männer) in Bildungskontexten (vgl. bspw. Jaffe-Walter 2016, Giliam 2015, Mir 2014). Die dänische Bildungsanthropologin Giliam untersucht in ihrem ethnografischen Beitrag *Beeing a Good, Relaxed or Exaggerated Muslim* (2015) bspw. wie »Muslim*in sein« von Jugendlichen in sozialen Kontexten von dänischen Schulen konstruiert und ausgehandelt wird.

In *Coercive Concern* untersucht Jaffe-Walter (2016) in einer ethnografisch fundierten Studie, wie Stereotypen von muslimischen Zugewanderten in liberalen westlichen Gesellschaften tägliche Interaktionen an öffentlichen Schulen beeinflussen und das Bild, wie muslimische Jugendliche von Lehrpersonen und Peers gesehen werden, prägen. Sie führt weiter aus, wie Schulen als Orte von nationalstaatlicher Steuerung funktionieren, und wie der (gesellschafts-)politische Überfremdungsdiskurs im Bildungssystem reproduziert wird und auf diese Weise das Leben der Jugendlichen, die unter ständiger sozialer Beobachtung stehen, prägt (ebd.).

Die amerikanische Anthropologin Mir (2014) schliesslich untersucht das Campusleben junger Musliminnen in den Vereinigten Staaten. Sie gelangt zum Schluss, dass junge muslimische Frauen in der Post-9/11-Ära in ihren identitären Aushandlungsprozessen einem doppelten Erwartungsdruck ausgesetzt sind: einerseits dem Erwartungsdruck der muslimischen *Community* und andererseits dem der dominanten nicht-muslimischen Gesellschaft. Mir (2014) verdeutlicht in ihrer ethnografischen Studie, wie eine Gruppe junger sich als Musliminnen identifizierender Frauen ihre Identität in diesem Spannungsfeld konstruieren und im Kontext des universitären Campuslebens aus-handeln.

Die erwähnten Studien zeigen allesamt den engen Bezug des Bildungswesens zum jeweiligen nationalstaatlichen System einerseits und zu dominanten gesellschaftspolitischen Diskursen und Zuschreibungen andererseits: Das Bildungssystem reproduziert die gesellschaftlich und politisch dominierenden Differenzkonstruktionen; die jugendlichen Muslim*innen sehen sich folglich (auch) im Bildungswesen mit stereotypisierenden Ausschlussprozessen konfrontiert. Unterstrichen wird jedoch ebenfalls, dass die jungen Frauen

(und Männer) mit vielgestaltigen Strategien auf diese Gegebenheiten reagieren.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich Bildungsungleichheiten bei Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« in einem »defizitorientierten, früh selektionierenden Bildungssystem« (Oester/Brunner 2015: IV) anhand unterschiedlicher Differenzdimensionen manifestieren. Dies verdeutlicht sich besonders nachdrücklich bei bildungsbiografischen Übergängen. Die Einnahme eines intersektionellen Blicks auf das Zusammenspiel dieser verschiedenen Differenzdimensionen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen kann sich hierbei als äusserst sinnvoll erweisen (vgl. bspw. Riegel 2016a, b, 2010b Hadjar/Hupka-Brunner 2013b, zum theoretischen Rahmen vgl. Kap. 2).

Ob und wie sich die Differenzkategorie »Muslimin« als intersektionell wirkende Kategorie in bildungsbiografischen Übergängen in einem Bildungssystem manifestiert, das von Jugendlichen mit »Migrationshintergrund« nach wie vor primär Assimilationsleistung erwartet, ist Gegenstand dieser Untersuchung.