

Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs – Eine qualitative Studie mit jungen Erwachsenen mit tiefem sozioökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund

Markus P. Neuenschwander, Pädagogische Hochschule FHNW
Stefanie Hänni, Pädagogische Hochschule FHNW
Elena Makarova, Universität Basel
Tomas Kaqinari, Universität Basel

Junge Menschen aus sozial benachteiligten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund werden mit ungleichen Bildungsgelegenheiten auf dem Weg in die tertiäre Bildung konfrontiert. Diese Studie analysiert Hindernisse, die aus Bildungsnachteilen resultieren können, und Ressourcen, die zu Bildungserfolg führen können. Die Studie basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews mit Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass gute Beziehungen und soziale Unterstützung durch Eltern, Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschüler die Chance auf einen Bildungsaufstieg sowohl von einheimischen als auch von Personen mit Migrationshintergrund aus benachteiligten Milieus wesentlich begünstigen.

1. Einleitung

Soziale Ungleichheiten in Bildungssystemen sind seit Jahrzehnten Gegenstand der empirischen Bildungsforschung und ein zentrales Thema in aktuellen Debatten um Chancengerechtigkeit in den OECD-Ländern (Gerhartz-Reiter, 2017). Die soziale Herkunft macht sich insbesondere im tertiären Bildungssegment bemerkbar, da der Anteil von Studierenden aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status (SES) gering ist (Büchler, 2012). So liegt der Anteil der Studierenden an tertiären Bildungseinrichtungen, bei denen mindestens ein Elternteil über keine nach-obligatorische Ausbildung verfügt, in Österreich bei 6.8% (Statistik Austria, 2017), in Deutschland bei 11% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016) und in der Schweiz bei 6.5% (Bundesamt für Statistik, 2016).

Gemäss Bildungsbericht (2018) gibt es einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Zugang zur Ausbildung auf Tertiärstufe und deren erfolgreichem Abschluss. Während an universitären Hochschulen mehr Studierende mit bildungsnahen Eltern eingeschrieben sind, ist das Verhältnis an Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen ausgeglichener. Die Autoren begründen diesen Befund mit «dem bereits sozial selektiven Zugang zum Gymnasium» (SKBF, 2018, S. 193), welcher als einziger den direkten Weg zur Universität ermöglicht. Mittels eines europäischen Länder- und Städtevergleichs von Schulsystemen konstatieren Crul et al. (2012), dass soziale Disparitäten auf Tertiärstufe ausgeglichener sind, wenn auf Makroebene durchlässige Schulübergänge gewährt werden, ein früher Schuleintritt ermöglicht und zugleich eine späte Selektion in weiterführende Schulen erfolgt. Hinsichtlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund attestieren Crul et al. (2012, S. 151) dem Schweizer Bildungssystem nach einer Analyse der TIES-Daten eine «slow mobility», also eine starke Orientierung zur Berufsbildung und eine ‚langsame‘ Mobilität zur Tertiärbildung. Die Autoren sehen die Ursachen dafür in der frühen Selektion für weiterführende Schulen, der fakultativen vorschulischen Angebote und der starken Berufsorientierung des Schweizer Schulsystems. Als positiver Nebeneffekt wird die vergleichsweise niedrige Dropout-Rate von Schweizer Jugendlichen in der Berufsbildung genannt, die auf vorhandene Brückenangebote zurückzuführen ist (Crul et al., 2012).

Obschon sich institutionelle Einflüsse auf die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer Herkunftsmerkmale negativ auswirken können (Kronig, 2007; Neuenschwander, 2014), beeinflusst der familiäre Hintergrund das spätere Bildungsverhalten einer Person und damit einen möglichen erfolgreichen Bildungsaufstieg erheblich (Neuenschwander et al., 2012). Der familiäre Hintergrund schliesst den sozioökonomischen Status einer Familie ein, womit die Position eines Individuums oder einer Familie in einer gesellschaftlichen Hierarchie gemeint ist, die mit dem Zugang zu hilfreichen Merkmalen wie Reichtum, Macht und sozialem Status verbunden ist (Mueller & Parcel, 1981).

Migrationshintergrund bezeichnet die biografische Situation von Menschen, die (oder deren Eltern) ausserhalb der Schweiz geboren worden sind und keinen Schweizer Pass besitzen. Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, die einen niedrigen SES aufweisen, wachsen in eher ungünstigen Lebensverhältnissen auf und müssen dauerhaft mit materiellen oder immateriellen Knappheiten umgehen (El-Mafaalani, 2012). Diese ungünstigen Ausgangsbedingungen manifestieren sich systematisch in der Bildungsbiografie. Die vorliegende Studie nimmt dies zum Anlass, um die soziale Mobilität von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern mit und ohne Migrationshintergrund zu untersuchen und stützt sich dabei auf Bronfenbrenners ökosystemischen Entwicklungsmodell, welches Lern- und Entwicklungsprozesse eines Individuums in proximale soziale (Familie und Schule) und distale institutionelle (Bildungssystem) Kontexte setzt und Wechselwirkungen darin erkennbar macht.

Während Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Leistung, Bildungsbeteiligung und Bildungsübergängen vor allem im Primar- und Sekundarbereich oft untersucht wurden (Büchler, 2012), standen soziale *Bildungsaufstiege* von Kindern mit tiefem SES in das tertiäre Bildungssegment nur selten im Fokus von empirischen Studien (Gerhartz-Reiter, 2017). Die Studien zu Bildungsaufsteigern und -aufsteigerinnen zeigen, dass ein Bildungsaufstieg mit erheblichen Herausforderungen verbunden ist und den Betroffenen grosse Ressourcen für deren Bewältigung abverlangt (El-Mafaalani, 2012; King, 2006; Stamm et al., 2012; 2014). Insbesondere fehlen Informationen zum Schweizer Bildungssystem, wie Bildungsaufstiege bereits in der Primarstufe vorbereitet werden.

Vor diesem Hintergrund soll aufgezeigt werden, mit welchen familiären und schulischen *Hindernissen* die befragten Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger konfrontiert waren und welche familiären und schulischen *Ressourcen* dazu genutzt wurden, um diese Hindernisse erfolgreich zu meistern. In diesem Beitrag werden jene Erwachsenen, die einen höheren formalen Bildungsabschluss als ihre Eltern und damit den Zugang zu einem tertiären Studium erlangt haben, als *Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger* bezeichnet. Aufmerksamkeit erhält die *Intersektionalität*, die komplexe Verschränkung von niedrigem SES und Migrationshintergrund, um das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Ungleichheiten aufzudecken (Walgenbach, 2012). Es gilt herauszuarbeiten, welches der spezifische Beitrag des Migrationshintergrunds für Bildungsungleichheit darstellt. Denn Personen mit Migrationshintergrund können einen tiefen SES haben und entsprechend können sich die Effekte überlagern.

Dabei fokussiert der Beitrag folgende Fragestellungen: Welche Hindernisse und Ressourcen im familiären und schulischen Umfeld erleben Personen mit tiefem SES, die einen tertiären Bildungsabschluss erreichen, in ihrer Bildungsbiografie? Wie präsentiert sich die Situation von Personen mit niedrigem SES mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen Personen ohne Migrationshintergrund?

2. Hindernisse und Ressourcen eines Bildungsaufstiegs

Ein Bildungsaufstieg stellt einen *ökologischen Übergang* dar, da er die Veränderung der sozialen Position und der Rolle verursacht, die «mit einer bestimmten Gesellschaftsstellung verbundenen Verhaltenserwartungen» einhergeht (Bronfenbrenner, 1981, S. 22). Für Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger aus benachteiligten Milieus¹ beinhaltet ein Bildungsaufstieg das Verlassen des eigenen Bildungsmilieus (Identität) und die Entfernung von damit verbundenen sozialen Beziehungen und kulturellen Praktiken (El-Mafaalani, 2012). Ein Bildungsaufstieg ist somit mit multiplen Herausforderungen verbunden, nämlich «sich abzulösen, verinnerlichte Muster umzugestalten, (intergenerationale) Differenz anzuerkennen, aber auch Schuldgefühle, Neid und Rivalität zu verarbeiten» (King, 2006, S. 28). Zur Bewältigung von Herausforderungen, die sich beim Bildungsaufstieg ergeben, spielt das Vorhandensein von Ressourcen in den unmittelbaren Lebensbereichen eines Individuums eine zentrale Rolle – insbesondere im schulischen und im familiären Bereich (Makarova et al., 2019; Makarova et al., 2021; Schnell et al., 2015).

Als Ressource für einen Bildungsaufstieg können nach Spiegler (2015, S. 92) sowohl Prozess- als auch Strukturmerkmale (Einstellungen und Handlungen zentraler Bezugspersonen, strukturelle Gegebenheiten im Bildungssystem) fungieren, «die einen substanziellen Beitrag zum Zustandekommen des Bildungsaufstiegs leisten». Ressourcen, über welche ein Individuum verfügt, werden in internale und externale Ressourcen unter-

¹ Dabei werden nach El-Mafaalani (2012) drei Ungleichheitsdimensionen angesprochen: schichtspezifische Herkunft, ethnische Herkunft und Geschlecht.

teilt. Während externe Ressourcen ökonomische (Besitz, Einkommen), kulturelle (Werte, Normen, Überzeugungen) und soziale Ressourcen (sozialer Status, Integration, soziale Netzwerke und Unterstützung) umfassen, beziehen sich die internalen Ressourcen auf den kognitiven und motivationalen Bereich sowie den Persönlichkeitsbereich (Schröder & Schwarzer, 1997). Der Fokus dieses Beitrags liegt auf *den externalen Ressourcen* in den Lebensbereichen *Familie* und *Schule* von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern.

2.1 Familiäres Umfeld

Das familiäre Umfeld beeinflusst die Bildungschancen und den Bildungsaufstieg von Kindern und Jugendlichen wesentlich (Gerhartz-Reiter, 2017). Zu den Hindernissen im familiären Umfeld zählen mangelndes Engagement und unzureichende Unterstützung der Eltern für die schulischen Anliegen ihrer Kinder, innerfamiliäre Konflikte und ein vernachlässigender Erziehungsstil der Eltern, die hinderlich für eine erfolgreiche Adaptation von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem sind (Bui, 2009). Auch der tiefe sozioökonomische Status der Familie erweist sich als ungünstig für eine erfolgreiche schulische Adaptation und Laufbahn der Kinder und Jugendlichen (Lin et al., 2011). Im Weiteren stellen die wahrgenommenen sozialen und finanziellen Verpflichtungen im familiären Umfeld eine Quelle der Belastung dar (Makarova & Birman, 2015).

Auch Gofen (2009) bezeichnet die Familie als einen entscheidenden Faktor für einen Bildungsaufstieg. Die Autorin betont, dass insbesondere die Einstellung der Eltern zu Bildung, zwischenmenschliche Beziehungen und Familienwerte sowie die Unterstützung innerhalb der Familie eine zentrale Rolle spielen. Ergänzend zeigte Gerhartz-Reiter (2017), dass im familiären Umfeld Erziehungseinstellungen und -praktiken, wie das elterliche Interesse und die elterliche Unterstützung für schulische Anliegen, ihre Hilfestellung bei Hausaufgaben, ihre hohe Wertung der Bildung und ihre hohen Bildungsaspirationen ihren Kindern gegenüber wichtige Ressourcen für den Bildungsaufstieg darstellen (vgl. auch Li, 2004; Mackety & Linder-VanBerschoot, 2008; Neuenschwander, et al., 2005). Selbst wenn Eltern nicht über das nötige Humankapital oder die sprachlichen Fähigkeiten zur schulischen Unterstützung ihrer Kinder verfügen, ist eine hohe Erwartungshaltung, die sich beispielsweise durch wiederholtes Thematisieren der Wichtigkeit von Schule, die Ermöglichung weiterführender Bildung oder dem Zutrauen guter Leistungen manifestiert, ein entscheidender Prädiktor für den Schulerfolg (Crul et al., 2012). Weiter weisen Lösel und Bender (2007) darauf hin, dass ein positives Erziehungsklima im eigenen Elternhaus, das Struktur gebend wirkt, die Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen stärkt.

Die bisher beschriebenen Zusammenhänge treffen auf Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen zu. «Allerdings gibt es durchaus Unterschiede, wenn es um die Erwartungen der Herkunftsfamilien geht» (El-Mafaalani, 2012). Ein besonderes Hindernis von Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern mit Migrationshintergrund bildet die Kluft der Akkulturationseinstellungen zwischen Eltern und ihren Kindern dann, wenn Kinder eine stärkere Assimilation an die Kultur des Aufnahmelandes wünschen als ihre Eltern, die zur Tradierung der Herkunftskultur neigen (Kim & Park, 2011; Makarova, et al., 2021). Akkulturation beschreibt einen Anpassungsprozess, in dem sich Individuen und/oder ethnokulturelle Gruppen mit der Kultur des Aufnahmelandes unter der Bedingung interkulturellen Kontakts auseinandersetzen (Berry, 1990; 2005). Diese Auseinandersetzung kann u.a. zum Aufgeben der Herkunftskultur und der Übernahme der Kultur des Aufnahmelandes führen (Assimilation) oder zur gleichzeitigen Beibehaltung der Aspekte der Herkunftskultur und Übernahme der Aspekte der Kultur des Aufnahmelandes (Integration) führen. Gerade eine integrative oder assimilative Akkulturationsstrategie der Eltern wirkt sich vorteilhaft auf die Anpassungsprozesse der Kinder im schulischen Kontext aus (Bodovski & Durham, 2010; Makarova, et. al., 2021).

2.2 Schulisches Umfeld

Dem schulischen Umfeld wird ebenfalls eine wichtige Rolle zur Erklärung eines Bildungsaufstiegs zugesprochen. Studien zeigen, dass der Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern mit tiefem SES in verschiedener Hinsicht beeinträchtigt ist (Paasch, 2014). Die strukturellen Merkmale des schulischen Umfelds wie schulische Rahmenbedingungen, welche einen reibungslosen Ablauf des Schulalltags garantieren und ein positives Schulklima ermöglichen (Hertel et al., 2010), stellen entscheidende Einflussfaktoren eines Bildungsverlaufs dar (Klein, 2010). Unter schulischen Rahmenbedingungen fallen nach Hertel et al. (2010) die Ressourcenausstattungen der Schule, Entscheidungsspielräume der Schulleitung, Praktiken der Leistungsbeurteilung, das Schulklima, das Schulcurriculum und die Klassengröße, die insbesondere bei Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle spielen.

Für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund stellt die Akkulturation in der Schule des Aufnahmelandes einen anspruchsvollen und oft aufwändigen Prozess dar (Makarova & Birman, 2015). Ein möglicher Grund dafür bildet die Ablehnung: Zahlreiche Studien belegen, dass Angehörige ethnischer Minderheiten das schulische Umfeld als ablehnend erleben können (Benner & Kim, 2009). Dabei wirken insbesondere die Diskre-

panzen zwischen den Charakteristika des Schul- und Unterrichtsumfelds, die zugewanderte Schülerinnen und Schüler in ihrem Herkunftsland erlebt haben, im Vergleich zu denjenigen im Aufenthaltsland für den Verlauf von schulischen Anpassungsprozessen behindernd (Makarova & Birman, 2016). Studien zeigen jedoch auch, dass jene Schülerinnen und Schüler, die ein Gefühl des Dazugehörens in der Schule entwickeln können, sich stärker im Unterricht engagieren (Makarova, 2015).

Die Lehrpersonen in ihrer Vermittlungs- und Erziehungsrolle tragen massgeblich zum Erfolg benachteiligter Kinder und Jugendlicher bei, zum Beispiel bei der Entwicklung eines beruflichen Ziels oder der Unterstützung bei bildungsbiographischen Entscheidungen (Hattie, 2009). So agieren Lehrpersonen als Mentorinnen und Mentoren, geben Zuversicht und leisten Unterstützungsarbeit. Darüber hinaus schätzen sie Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen ein und vermitteln ihnen ein positives Selbstbild im Hinblick auf den Schulerfolg. Diese prozesshaften Merkmale des schulischen Umfelds sind massgebend für einen möglichen Bildungsaufstieg (El-Mafaalani, 2012). Auch Einstellungen von Lehrpersonen zur kulturellen Heterogenität der Schülerschaft und Erwartungshaltungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte stützen oder hindern den Akkulturationsverlauf, die Leistungsentwicklung und Bildungsaspirationen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Makarova, t' Glide & Birman, 2019; Suter, 2016).

3. Methodisches Vorgehen

Zur Bearbeitung der Eingangsfrage wurde eine explorative Interviewstudie durchgeführt mit dem Ziel, zentrale Kategorien für die Analyse von Bildungsaufstiegen von Personen aus Familien mit tiefem SES und/oder Migrationshintergrund zu generieren. Die Studie soll also keine generalisierten Ergebnisse liefern, sondern Kategorien und Argumentationen zeigen, wie Betroffene den eigenen Bildungsaufstieg erklären.

3.1 Stichprobe und Datengrundlage

Die Interviewstudie fand im Rahmen des Forschungsprojekts «Bildungschancen in kulturell heterogenen Schulklassen fördern (SCALA)» (Neuenschwander & Niederbacher, 2021; Neuenschwander et al., 2021) statt². Für die Interviews wurden Personen mittels Schneeballsystems angefragt, die im Vergleich zu ihren Eltern einen Bildungsaufstieg aufwiesen, d.h. die eine tertiäre Ausbildung begonnen oder diese abgeschlossen hatten. Die Personen wurden mittels (a) Inseraten, die öffentlich aufgeschaltet wurden ($N=7$) und (b) mittels Personen, die vom Forschungsteam oder von Bekannten des Forschungsteams angefragt wurden ($N=5$), gefunden. Für ein Interview stellten sich insgesamt 12 Personen zur Verfügung. Die Stichprobe setzte sich aus sieben weiblichen und fünf männlichen Personen im Alter von 20 bis 47 Jahren zusammen. Alle in der Interviewstudie befragten Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung auf dem ISCED-Niveau 3A, also auf dem Niveau der Hochschul- bzw. Fachhochschulreife (Suter, 2016, S. 9). Alle Personen stammten aus Familien mit tiefem SES. Davon gaben sieben Personen einen Migrationshintergrund an. Mit den Zielpersonen wurde ein Leitfadenterview (Tab. 1) von ca. 30-60 Minuten geführt, welches digital gespeichert und wörtlich transkribiert wurde. Die Interviews wurden in ganzer Länge nach vereinfachten Transkriptionsregeln verschriftlicht (Dresing & Pehl, 2012).

Tabelle 1

Struktur und Inhalte des Interviewleitfadens

| | |
|---------------------------------|--|
| Strukturelle Merkmale | Fragen zur aktuellen Ausbildungssituation und zu den Stationen der eigenen Schulkarriere; Fragen zur Ausbildung und zur beruflichen Situation der Eltern, zum Ausbildungsverlauf allfälliger Geschwister sowie zum allfälligen Migrationshintergrund |
| Herausforderungen/Hindernisse | Fragen zu besonderen Herausforderungen und Hindernissen in der Vorschule, Primarschule, im Sekundarstufe I und II-System und im Studium |
| Ressourcen | Fragen zu besonderen Unterstützungsquellen und Personen in verschiedenen Phasen der Schulkarriere; Fragen zur Selbstwahrnehmung der eigenen Schulkarriere; Fragen zu Gründen des möglichen Scheiterns von Kindern unterschiedlicher Herkunft |
| Subjektive Chancengerechtigkeit | Fragen zum Wohlbefinden der Person bezüglich der Schulkarriere und im Vergleich zu Gleichaltrigen |
| Bildungs-/Karrierepläne | Fragen zu Bildungs- und Karriereplänen sowie weiteren Wünschen |

² Wir danken der Stiftung Mercator Schweiz, dem Staatssekretariat für Migration, Departement Bildung, Kultur und Sport Kanton Aargau und der Bildungsdirektion Zürich für die finanzielle Unterstützung des Projekts.

3.2 Auswerteverfahren

Die Interviews wurden mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert und mit der Software MAXQDA 12 ausgewertet. Das Datenmaterial wurde schrittweise theoriegeleitet nach einem deduktiv entwickelten und induktiv ergänzten Kategoriensystem kodiert (Anhänge 6.1 und 6.2). Aufgrund der eingeführten theoretischen Überlegungen erwarteten wir Einflussfaktoren der Familie und der Schule (Bronfenbrenner, 1981; Ebene 1), die sich je in Struktur- und Prozessaspekte (Spiegler, 2015; Ebene 2) gliederten. Zu den *Strukturmerkmalen* gehören strukturelle Rahmenbedingungen und Eigenschaften im familiären und im schulischen Umfeld, während unter den *Prozessmerkmalen* der Verlauf und die Ergebnisse der sozialen Interaktions- und Kommunikationsprozesse subsumiert wurden. Für alle Personen wurde das gleiche Kategoriensystem verwendet, um Vergleiche zwischen den Personen mit und ohne Migrationshintergrund zu ermöglichen. Die Oberkategorien wurden nach Sichtung des Interviewmaterials mit Unterkategorien (Ebenen 3 und 4) ergänzt. Nach dem Verfahren nach Mayring (2010) wurden die Kategorien verbal und anhand von Ankerbeispielen definiert. Zudem wurden Regeln für die Zuweisung einzelner Inhalte zu den Kategorien festgelegt. Tabelle 2 illustriert exemplarisch das Kategoriensystem auf Ebenen 3 und 4 mit Benennung, Definition und Ankerbeispiel. Es muss aus Platzgründen auf die Darstellung weiterer Unterkategorien verzichtet werden (Tab. 2).

Das Kategoriensystem wurde mehrfach am Datenmaterial getestet und überarbeitet, wodurch die Validität durch die Forscherinnen und Forscher überprüft wurde. Die Interkoderreliabilität lag beim paarweisen Vergleich von jeweils zwei Kodierern und Kodierern je nach Interview zwischen 55 % und 73 %.

Tabelle 2

Ausschnitt aus dem Kategoriensystem, dargestellt am Beispiel des Prozessmerkmals Familienklima.

| Oberkategorie | Unterkategorie | Definition und Kodierregeln | Ankerbeispiel |
|---------------|------------------------|---|--|
| Familienklima | Holistisches Urteil | Allgemeine Bewertung des Familienklimas bzw. der Familie, Unterstützung durch Geschwister | «Zu Hause war ja auch immer schlechte Stimmung.» |
| | Familiale Praxisformen | Der wahrgenommene Stil der elterlichen Erziehung (autoritär, demokratisch, laissez-faire, usw.); Aktivitäten (Freizeit und Ferienaktivitäten in und mit der Familie | «Wir wurden auch sehr streng erzogen, das hätte auch kippen können, aber dies hat dazu geführt, dass es wie kein Raum und Zeit für anderes gegeben hat». |

4. Ergebnisse

4.1 Hindernisse im familiären und schulischen Umfeld für einen Bildungsaufstieg

In einem ersten Schritt erfolgte eine Analyse aller Interviews bezogen auf Hindernisse in der Bildungsbiografie von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern (Anhang 6.1). Denn auch Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger waren mit Hindernissen konfrontiert.

4.1.1 Hindernisse im familiären Umfeld

Im familiären Umfeld wird das Strukturmerkmal *Wohn- und Lebenssituation* als mögliches Hindernis in der Bildungslaufbahn erachtet. Lernmöglichkeiten waren wegen knappen Raumverhältnissen eingeschränkt und soziale Kontakte wurden wegen Schamgefühlen gemieden. Weiter nannten Personen mit tiefem SES den *Bildungs- und Berufsweg der Eltern* als weiteres Hindernis im familiären Umfeld:

Dass mein Vater viel arbeiten musste, Nebenjobs aber auch Heimarbeit hatte, war eine Herausforderung. Er hat in der Fabrik angefangen zu arbeiten und dann am Wochenende jeweils im Verkauf gearbeitet (I3:36³).

Deutlich mehr Nennungen von Hindernissen im familiären Umfeld in der Bildungsbiografie waren bei Prozessmerkmalen wie *Unterstützung der Eltern* und *Familienklima* zu finden. Insgesamt wurden *fehlende oder*

³ I = Interview

mangelnde Unterstützung von Eltern, welche die nötigen Kompetenzen wegen fehlender Bildung nicht besaßen, beispielsweise bei Hausaufgaben, als Hindernis angesprochen. Zudem wirkte ein negatives Familienklima für die befragten Personen belastend:

«In meiner Familie ist Jähzorn ein Thema» (I6:32).

4.1.2 *Hindernisse im schulischen Umfeld*

Deutlich mehr Nennungen als im familiären Umfeld finden sich im schulischen Umfeld, vor allem bei den Erfahrungen während der Schulzeit. Diese Kategorie ist heterogen und fasst Erfahrungen in der obligatorischen Schulzeit, der Sekundarstufe II und auf der Tertiärstufe zusammen (z.B. Selektionsentscheide, Schul- und Unterrichtsklima, Beziehungsqualität, Wohlbefinden). So wurden negative Erfahrungen während der Schulzeit, wie beispielsweise Bildungsübergänge und Selektionsentscheide oder belastende Erfahrungen in der Schule, häufig als Hindernis für die Befragten bezeichnet. Negative Beziehungen zu Lehrpersonen und zu Mitschülerinnen und Mitschülern innerhalb der Klasse wurden als ein Hindernis für den Bildungsaufstieg wahrgenommen:

Ab der 5.-6. Klasse ging ich nicht mehr gerne [zur Schule Ergänzung S.H.], ich war eher fest gebaut und wurde deswegen gemobbt. Ich bin dadurch nicht mehr viel raus und besuchte die Schule nicht mehr gerne. Gelernt habe ich immer noch gerne (I9:43).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten Personen mit Bildungsaufstieg die Hindernisse im schulischen Umfeld differenzierter beschrieben haben als im familiären Umfeld.

4.1.3 *Ressourcen im familiären und schulischen Umfeld für einen Bildungsaufstieg*

In einem zweiten Schritt wurde eine Analyse der Ressourcen in der Bildungsbiografie von Personen mit tiefem SES vorgenommen. Alle interviewten Personen nannten in der Familie und im schulischen Umfeld deutlich mehr Ressourcen als Hindernisse für einen Bildungsaufstieg (Anhang 6.1 und 6.2).

4.1.4 *Ressourcen im familiären Umfeld*

Im familiären Umfeld wurde bei den Strukturmerkmalen die *Wohn- und Lebenssituation* der befragten Person als eine Ressource genannt:

Ich hatte eine behütete Kindheit und hatte nie Probleme, ich bin privilegiert aufgewachsen (I5:22).

Zu den Prozessmerkmalen im familiären Umfeld berichteten die befragten Personen von der erhaltenen *elterlichen Unterstützung*:

Aber auch, dass mich meine Eltern immer meine Sachen machen lassen und keinen Druck ausgeübt haben.

Sie haben alles, was einigermassen gut war, honoriert und haben Wertschätzung gezeigt (I5:91).

Auch die schulische Unterstützung der Eltern, beispielsweise durch Hausaufgabenhilfe, Förderung oder Wertschätzung von Bildungstiteln wurde als ein positiver Faktor in der Bildungsbiografie der Befragten angesehen:

Mein Vater hat eine tiefe Grundbildung. Er hat mir aber das Bild vermittelt, dass es gut ist, wenn man studiert und etwas damit erreicht (I8:93).

So unterstützten die Eltern ihr Kind bei den Hausaufgaben – soweit es ihre eigene Bildung erlaubte. Ferner wurde die finanzielle Unterstützung des Bildungsweges durch die Eltern positiv erwähnt.

4.1.5 *Ressourcen im schulischen Umfeld*

Im schulischen Umfeld wurden kaum Nennungen zu Ressourcen bei den Strukturmerkmalen *Schule, Klasse* und *Lehrperson* abgegeben. Am meisten Nennungen gab es hingegen zu den Prozessmerkmalen im schulischen Umfeld. So berichteten Personen mit tiefem SES überwiegend von positiven Erfahrungen während der Schulzeit:

Während der Primarschule bin ich sehr gerne zur Schule gegangen und war auch ziemlich gut, was die Noten betrifft (I4:72).

Als Ressource im schulischen Umfeld kann weiter die Unterstützung der Lehrperson in psychosozialen und schulbezogenen Bereichen angesehen werden. So wurden die Befragten von Lehrpersonen während des Unterrichts oder auch nach dem Unterricht motiviert und zu guten Leistungen angespornt:

Mein Lehrer hat in mir das Potential gesehen und hat mich immer sehr unterstützt und ermutigt, weil ich mir das nicht zutraute. Ich habe dann die Prüfung gemacht und sie bestanden (I1:56).

Eine positive, einfühlsame, geduldige und persönliche Art der Lehrperson wurde von den Befragten geschätzt. Die schulische Unterstützung zeigte sich unter anderem in zusätzlich, von der Lehrperson angebotenen Nachhilfe und Förderung durch (Haus-)Aufgaben oder Lernmaterialien im Unterricht. Weiter wurde als mögliche Ressource die gute Beziehung zur Lehrperson genannt. Daneben spielten auch soziale Ressourcen wie die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern in der Klasse aus Sicht der Befragten eine wesentliche Rolle bei einem Bildungsaufstieg.

Gesamthaft veranschaulichen die Ergebnisse dieser Kategorie, dass Ressourcen für einen Bildungsaufstieg sowohl im familiären als auch im schulischen Umfeld vorhanden sind. Die Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger identifizierten mehrere Konzepte im schulischen Bereich, die sie in ihrem Bildungsverlauf als unterstützend bewerteten.

4.2 Herkunftsbezogene intersektionale Faktoren für einen Bildungsaufstieg

Um die zweite Fragestellung zu beantworten, wurde eine Verschränkung von Konstellationen in den Umfeldern Schule und Familie untersucht, die sich für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und tiefem SES ergeben und die zu einem Bildungsaufstieg führten (vgl. Anhang 6.2).

4.2.1 Hindernisse eines Bildungsaufstiegs für Personen mit Migrationshintergrund aus Familien mit tiefem SES
 Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger aus Familien mit tiefem SES und Migrationshintergrund beschreiben insbesondere die Prozessmerkmale zu den Hindernissen im familiären und im schulischen Umfeld und weniger die strukturellen Merkmale sehr ausführlich und differenziert. Die befragten Personen erwähnten Schwierigkeiten in Wohn- und Lebenssituation, Bildungs- und Berufswege der Eltern wie auch die Migrationsituation:

Auch dass wir [Mutter und Kind] einfach in die Schweiz gegangen sind und mein Vater das nicht wusste, war ein Problem (I8:33, Ergänzung S.H.).

Das heisst, dass durch die Migrationserfahrung in der Familie Hindernisse für einen Bildungsaufstieg strukturell vorhanden sind.

Im familiären Umfeld bezogen sich die Schilderungen der befragten Personen auf den Akkulturationsverlauf und dessen Auswirkungen auf die eigene Bildungsbiografie. So wurden zurückhaltende Integrationsbestrebungen der Eltern als Hindernis erwähnt:

Sie [meine Eltern] haben nicht viel mit Schweizern zu tun, auch weil mein Vater acht Geschwister hier in der Schweiz hat und diese im nächsten Dorf wohnen. Sie sehen sich sehr regelmässig (I4:42, Ergänzung S.H.).

Ferner erschwerten die elterlichen Rückkehrabsichten ins Heimatland den Schulerfolg, weil sie die Motivation, sich in die Schule zu integrieren, reduzierten. Zudem waren geringe Sprachkenntnisse hinderlich:

In der Sek sprach der Lehrer zu mir und ich habe damals nicht verstanden, was er von mir wollte oder dann habe ich komische Antworten gegeben (I8:79).

Auch im schulischen Umfeld fanden sich strukturelle und prozesshafte Merkmale, welche für die befragten Personen ein Hindernis darstellten. Hier werden vor allem Prozessmerkmale genannt. So erzählten einige Personen von negativen Erfahrungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern während der Schulzeit. Dabei beschrieben mehrere Personen Mobbing Erfahrungen:

In der Schweiz in der Regelklasse hatte ich Mühe mit den anderen Kindern. Mit den Jungen kam ich nicht klar, es ging Richtung Mobbing. Sie haben mir Dinge aus der Hand geschlagen oder mir auf den Kopf gehauen. [...] Manchmal, wenn ich etwas nicht verstand, haben sie mich ausgelacht. Das war belastend (I8:77).

Auch von einer Überforderung in der Sekundarstufe II berichteten einige Personen:

Die ersten zwei Jahre am Gymnasium bin ich sehr geschwommen. Das war generell eine totale Überforderung (I2:40).

Zudem wurden Probleme mit Lehrpersonen auf diversen Schulstufen erwähnt und die fehlende Unterstützung der Lehrperson thematisiert. Die interviewten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger mit Migrationshintergrund berichteten, dass sie durch die Anpassungsprozesse im Aufnahmeland zusätzlich belastet wurden.

4.2.2 Ressourcen eines Bildungsaufstiegs für Personen mit Migrationshintergrund aus Familien mit tiefem SES

Die Analyse von möglichen Ressourcen für einen Bildungsaufstieg von Personen mit tiefem SES und Migrationserfahrung zeigte, dass die Aussagen der befragten Personen insbesondere den Prozessmerkmalen im familiären

und schulischen Umfeld zugeordnet werden konnten. Es stellte sich heraus, dass im familiären Umfeld das Strukturmerkmal *Wohn- und Lebenssituation* häufig genannt wurde. Bei den Prozessmerkmalen zeigte sich, dass die Befragten die Unterstützung der Eltern als sehr hilfreich und positiv empfanden. So unterstützten die Eltern die Befragten psychosozial durch Motivation und Ermunterung zu guter Leistung und höherer Bildung:

Gefördert haben sie mich nicht, sie haben mir keinen gezielten Druck gemacht. Sie waren aber immer da, wenn ich Hilfe brauchte (I12:37).

Weitere elterliche Unterstützung erhalten die befragten Personen schulbezogen durch die Vermittlung von Wertschätzung von Bildung und Bildungstiteln:

Mein Vater hat aber unterschwellig mitgeteilt, dass der Uniabschluss etwas Wertvolles ist und vielleicht hat das immer etwas mitgeschwungen (I8:105).

Genannt wurde auch die Unterstützung bei den Hausaufgaben, soweit diese möglich war. Im Weiteren erachteten die Befragten die Assimilationsstrategie der Familie als eine Ressource:

Das andere aber ist, dass wir eine angepasste Familie waren. [...] Es war wie klar, wir sind jetzt da, wir müssen das Beste daraus machen (I1:30).

Einige Befragte äusserten sich auch zum Familienklima, welches sie positiv erlebten.

Im schulischen Umfeld wurde häufiger über Prozessmerkmale als über Strukturmerkmale gesprochen. So berichteten die Befragten von positiven Erfahrungen in verschiedenen Schulstufen in der Bildungsinstitution, mit den Lehrpersonen und von psychosozialen Bedingungen und verschiedenen anregenden Lernumgebungen:

In der Primarschule erinnere ich mich, dass ich im Deutsch unterstützt wurde, nicht bewusst, aber niederschwellig ist das einfach passiert (I1:51-52).

Nebst den positiven Erfahrungen während der Schulzeit erlebten die befragten Personen viel Unterstützung durch die Lehrpersonen:

Es gab ein paar kritische Situationen in der Sek. Da war ein Lehrer, der mich motivierte ans Gymnasium zu gehen. Er hat gesagt, ich soll nie den leichteren Weg gehen (I8:95).

So wurden Personen mit tiefem SES und mit Migrationserfahrung häufig von Lehrpersonen motiviert, ermutigt und unterstützt in psychosozialer Hinsicht wie auch im schulbezogenen Bereich. Dabei wurden Nachhilfe und Eigeninitiative der Lehrperson für die Unterstützung mehrmals von den Befragten genannt. Eine positive Beziehung zu Mitschülerinnen und Mitschülern wurde ebenfalls als Ressource angesehen.

Zusammenfassend zeigen unsere Ergebnisse, dass sich für Personen mit tiefem SES und mit Migrationserfahrung Ressourcen sowohl im familiären als auch im schulischen Umfeld identifizieren lassen, die ihnen zu einem Bildungsaufstieg verhelfen konnten.

5. Diskussion

Vor dem Hintergrund ungleicher Bildungschancen, mit denen die Befragten aus sozial benachteiligten Familien insbesondere im tertiären Bildungssegment konfrontiert sind (Büchler, 2012), werden in der vorliegenden Studie Hindernisse und Ressourcen für einen Bildungsaufstieg unter Einbezug einer intersektionalen Perspektive (Walgenbach, 2012) analysiert. Die befragten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger berichteten über eine grosse Vielfalt von Hindernissen und Ressourcen im familiären und schulischen Umfeld. Weil ein offener Zugang gewählt wurde, waren die Antworten sehr breit und vielfältig. Da ausschliesslich Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger befragt wurden, dominierten Aussagen zu den Ressourcen gegenüber den Hindernissen. Damit werden insbesondere die Gelingensbedingungen eines sozialen Aufstiegs sichtbar.

Positive Erfahrungen in der Schule wurden ausführlich berichtet. Wir interpretieren dieses Ergebnis als einen erneuten Beleg dafür, dass dem schulischen Umfeld eine zentrale Bedeutung für den Ausgleich der Bildungschancen bei einer herkunftsbedingten Benachteiligung zukommt (El-Mafaalani, 2012). Dabei haben die interviewten Erwachsenen die Unterstützung durch die Lehrperson und die hohe Qualität der Beziehung zur Lehrperson am häufigsten genannt. Die Erwartungshaltungen von Lehrpersonen bezüglich des Bildungserfolgs von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern wurden von den Befragten immer wieder im Zusammenhang mit den Hindernissen für den Bildungsaufstieg erwähnt. Nebst der Lehrperson spielt auch die Qualität sozialer Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern eine zentrale Rolle. Somit stellt die soziale Integration im schulischen Kontext nicht nur für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern

mit Migrationshintergrund einen wesentlichen Faktor dar (Makarova, 2015), sondern genauso für die einheimischen Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Milieus.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die interviewten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger primär Prozessmerkmale differenziert beschrieben haben. Der Fokus wird dadurch von der Diskussion über die Bildungsorganisation hin zu Prozessen der pädagogischen Praxis gelenkt. Dieser Befund ist bedeutsam, da sich die Prozessmerkmale im schulischen Umfeld (Qualität sozialer Beziehungen, Schulklima, Erwartungshaltungen, Unterstützung usw.) entwickeln und durch professionelles Handeln modifizieren lassen. Im familiären Umfeld beschrieben die interviewten Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteiger Prozessmerkmale wie die Unterstützung der Eltern, gefolgt von den hohen Erwartungen der Eltern, besonders ausführlich und differenziert. Sie könnten daher eine zentrale Rolle für die Motivation der Schülerinnen und Schüler (Neuenschwander & Niederbacher, 2021) und ihren Bildungsaufstieg spielen.

Mit der intersektionalen Perspektive konnten die besonderen Herausforderungen für einen Bildungsaufstieg von Schülerinnen und Schülern mit tiefem SES und mit Migrationshintergrund eruiert und zugleich Ressourcen, die eine erfolgreiche Bewältigung von Herausforderungen unterstützen, illustriert werden. So zeigen unsere Ergebnisse, dass Personen mit Migrationshintergrund aus sozial benachteiligten Familien ähnliche Hindernisse im familiären und im schulischen Umfeld für einen Bildungsaufstieg erlebt haben, während einheimische Personen die Hindernisse für einen Bildungsaufstieg im schulischen im Vergleich zum familiären Umfeld differenzierter berichteten. Dass die Hindernisse aus dem familiären Umfeld für den Bildungsaufstieg von Personen mit Migrationshintergrund ausführlicher thematisiert wurden, steht im Zusammenhang mit dem Akkulturationsprozess, der zusätzliche Ressourcen zur Bewältigung abverlangt (Berry et al., 1987). Gemäss unseren Ergebnissen stellt für Personen mit Migrationshintergrund die Separationsstrategie der Eltern ein Hindernis für einen Schulerfolg und Bildungsaufstieg dar. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit bisheriger Forschung, die zeigt, dass sich eine starke Neigung in Richtung der Tradierung der Herkunftskultur seitens Eltern hinderlich auf die Anpassungsprozesse von Personen im Aufnahmeland auswirken (Unger et al., 2009; Makarova et al., 2021). Wie unsere Studie zeigt, zählt die familiäre Akkulturationsorientierung, die eine Anpassung an die Aufnahmegesellschaft anstrebt, zu familiären Ressourcen für einen Bildungsaufstieg (Bodovski & Durham, 2010). Weitere förderliche Faktoren aus dem familiären Umfeld sind die Unterstützung der Eltern, ein förderliches Familienklima und hohe Bildungsaspirationen der Eltern. Auch diese Konzepte unserer Studie lassen sich gut in den bisherigen Forschungsstand integrieren (Eng et al., 2008; Ibañez et al., 2004; Perreira et al., 2006). Zusammenfassend stützen die Ergebnisse unsere Leitthese, wonach gute Beziehungen und soziale Unterstützung durch Eltern, Lehrpersonen sowie Mitschülerinnen und Mitschüler im Erleben von Bildungsaufsteigerinnen und Bildungsaufsteigern eine zentrale Rolle spielen.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass unsere Ergebnisse einen deskriptiven Charakter haben. Zudem erlaubt die Stichprobe keine generalisierbaren Aussagen. Das Rekrutierungsverfahren der Stichprobe sowie der grosse Altersrange der befragten Personen schränken die Aussagekraft der Daten ein. Sie sind deshalb in ihrer Aussagekraft bezüglich der Interaktionen zwischen den identifizierten Hindernissen und Ressourcen eingeschränkt. Ausserdem ist die Übereinstimmung zwischen den kodierenden Personen nur mittelmässig, weil längere Textstellen zwischen zwei kodierenden Personen leicht unterschiedlich kodiert werden. Gleichwohl erlauben die Ergebnisse dieser explorativen Studie Aussagen, die bei der Erarbeitung einer Theorie zum Bildungsaufstieg genutzt werden können. Eine stärkere Fokussierung auf die Interaktionen zwischen den hinderlichen und förderlichen Faktoren in den unterschiedlichen Lebensbereichen könnte für die künftige Forschung zum Bildungsaufstieg von Schülerinnen und Schülern aus den benachteiligten sozialen Milieus wegweisend sein.

Bibliographie

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. W. Bertelsmann.
- Benner, A. D., & Kim, S. Y. (2009). Experiences of discrimination among Chinese American adolescents and the consequences for socioemotional and academic development. *Developmental Psychology, 45*(6), 1682-1694. <https://doi.org/10.1037/a0016119>
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures. In R. W. Brisling (Ed.), *Applied cross-cultural psychology* (pp. 232-253). Sage.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, J. W., Kim, U., Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review, 21*(3), 491-511. <https://doi.org/10.1177/019791838702100303>
- Bodovski, K., & Durham, R. E. (2010). Parental practices and achievement of mexican and chinese Immigrant children in the USA: Assimilation patterns? *Research in Comparative and International Education, 5*(2), 156-175. <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.2.156>

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett-Cotta.
- Büchler, T. (2012). *Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern im Studium*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Bui, H. N. (2009). Parent—child conflicts, school troubles, and differences in delinquency across immigration generations. *Crime & Delinquency*, 55(3), 412-441. <https://doi.org/10.1177/0011128707306122>
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2017). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Bundesamt für Statistik (BFS).
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M., & Aparicio Gómez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider, & F. Lelie (Eds.), *The European second generation compared: Does the integration context matter?* (pp. 101-164). Amsterdam University Press.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Eng, S., Kanitkar, K., Cleveland, H. H., Herbert, R., Fischer, J., & Wiersma, J. D. (2008). School achievement differences among Chinese and Filipino American students: acculturation and the family. *Educational Psychology*, 28(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/01443410701861308>
- Gerhartz-Reiter, S. (2017). *Erklärungsmuster für Bildungsaufstieg und Bildungsausstieg*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14991-8>
- Gofen, A. (2009). Family capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104-120. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hertel, S., Hochweber, J., Steinert, B., & Klieme, E. (2010). Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 113-151). Waxmann.
- Ibañez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G., & Perilla, J. (2004). Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559-568.
- Kim, M., & Park, I. J. (2011). Testing the moderating effect of parent-adolescent communication on the acculturation gap-distress relation in Korean American families. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1661-1673. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9648-4>
- King, V. (2006). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstiege und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 27-46). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90332-3_2
- Klein, K. (2010). «Social Capital Matters» – als Ressource im bildungsbiographischen Verlauf der zweiten Generation. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke, & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 272-284). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91936-2_19
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Haupt.
- Li, J. (2004). Parental expectations of Chinese immigrants: a folk theory about children's school achievement. *Race Ethnicity and Education*, 7(2), 167-183. <https://doi.org/10.1080/1361332042000234286>
- Lin, F. G., Tung, H. J., Hsieh, Y. H., & Lin, J. D. (2011). Interactive influences of family and school ecologies on the depression status among children in marital immigrant families. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2027-2035. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.009>
- Lösel, F., & Bender, D. (2007). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 57-78). Ernst Reinhard.
- Mackety, D. M., & Linder-VanBerschoot, J. A. (2008). *Examining American Indian perspectives in the central region on parent involvement in children's education*. Issues & Answers Report, REL 2008-No. 059. US Department of Education.
- Makarova, E. (2015). Wahrgenommene Diskriminierung als Risikofaktor für Hidden-Dropout von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In A. Haenni Hoti (Ed.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (S. 86-92). EDK.
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: a content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305-330. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1058099>
- Makarova, E., & Birman, D. (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144382>
- Makarova, E., Döring, A. K., Auer, P., 'T Gilde, J., & Birman, D. (2021). School adjustment of ethnic minority youth: a qualitative and quantitative research synthesis of family-related risk and resource factors. *Educational Review*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1905610>
- Makarova, E., 't Gilde, J., & Birman, D. (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students' school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education*, 30(5), 448-477. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586212>
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52(1), 13-30. <https://doi.org/10.2307/1129211>

- Neuenschwander, M. P. (2014). Selektionsentscheidungen beim Übergang in die Sekundarstufe I und in den Arbeitsmarkt im Vergleich. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (S. 63-98). Rüegger.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94156-1>
- Neuenschwander, M. P., Mayland, C., Niederbacher, E., & Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101995>
- Neuenschwander, M. P., & Niederbacher, E. (2021). Disparitäten in Anstrengungsbereitschaft und Leistung nach SES, Familiensprache und Geschlecht: Folgen von Sozialisation oder von Diskriminierung durch verzerrte Lehrpersonenerwartungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (4), 449-466. <https://doi.org/10.3262/ZSE2104449>
- Paasch, D. (2014). *Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg. Lässt sich bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern ein Einfluss von protektiven Faktoren auf die Schulleistungen und die Schulkarriere feststellen?* Waxmann.
- Perreira, K. M., Chapman, M. V., & Stein, G. L. (2016). Becoming an american parent: Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383-1414. <https://doi.org/10.1177/0192513x06290041>
- Schnell, P., Fibbi, R., Crul, M., & Montero-Sieburth, M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. *Comparative perspectives*, 3(14), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0009-4>
- Schröder, K. E. E., & Schwarzer, R. (1997). Bewältigungsressourcen. In C. Tesch-Römer, C. Salewski, & G. Schwarz (Hrsg.), *Psychologie der Bewältigung* (S. 174-195). Psychologie Verlags Union.
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege, Ressourcen und Bedingungen*. Beltz Juventa.
- Stamm, M., Leumann, S., & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten*. Waxmann.
- Stamm, M., Niederhauser, M., Leumann, S., Kost, J., Williner, M., Pegoradro, M., & Grunder, M. (2012). *Mirage – Migranten als Bildungsaufsteiger*. Universität Fribourg.
- Statistik Austria. (2017). *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Bundesanstalt Statistik Österreich.
- Suter, R. (2016). *Bildungserfolg trotz Migrationshintergrund. Ressourcen von bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Schweiz* (Dissertation), Universität Bern. <https://doi.org/10.7892/boris.77784>
- Unger, J. B., Ritt-Olson, A., Wagner, K. D., Soto, D. W., & Baezconde-Garbanati, L. (2009). Parent-child acculturation patterns and substance use among Hispanic adolescents: a longitudinal analysis. *Journal of Primary Prevention*, 30(3-4), 293-313. <https://doi.org/10.1007/s10935-009-0178-8>
- Walgenbach, K. (2014). Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume. In S. Elli & Z. Fränk (Hrsg.), *Die intersektionelle Stadt: Geschlechterforschung und Medienkunst an den Achsen der Ungleichheit* (S. 81-92). transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839414156.81>

Schlagworte: Bildungsaufstieg; Familie; Schule; Ressourcen; Hindernisse; Intersektionalität

Obstacles et ressources à l'ascension scolaire – Une étude qualitative auprès de jeunes adultes ayant un statut socio-économique faible et/ou issus de l'immigration

Résumé

Les jeunes des familles socialement défavorisées, qu'ils soient ou non issus de l'immigration, sont confrontés à l'inégalité des opportunités éducatives sur le chemin de l'enseignement supérieur. Cette étude analyse les obstacles qui peuvent résulter de désavantages éducatifs et les ressources qui peuvent mener à la réussite éducative. L'étude est basée sur l'analyse de contenu qualitative d'entretiens avec des personnes en ascension scolaire issues de milieux défavorisés. En résumé, les résultats montrent que de bonnes relations et un soutien social de la part des parents, des enseignant-e-s et des camarades de classe favorisent considérablement les chances d'ascension scolaire, tant pour les natifs que pour les personnes issues de l'immigration de milieux défavorisés.

Mots-clés : Progression dans la formation ; famille ; école ; ressources ; obstacles, ; intersektionnalité

Barriere e risorse per l'avanzamento scolastico – Uno studio qualitativo con giovani adulti di basso status socioeconomico e/o con un background di migrazione

Riassunto

I giovani provenienti da famiglie socialmente svantaggiate, con o senza un background migratorio, si confrontano con opportunità educative ineguali sulla via dell'istruzione terziaria. Questo studio analizza gli ostacoli che possono derivare dagli svantaggi educativi e le risorse che possono portare al successo educativo. Lo studio si basa sull'analisi qualitativa del contenuto di interviste con persone provenienti da ambienti svantaggiati che hanno ottenuto dei successi scolastici. In sintesi, i risultati mostrano che le buone relazioni e il sostegno sociale da parte di genitori, insegnanti e compagni di classe sono risorse importanti che favoriscono significativamente la possibilità di avanzamento scolastico sia per i nativi che per i migranti provenienti da ambienti svantaggiati.

Parole chiave: Avanzamento educativo; famiglia; scuola; risorse; ostacoli; intersezionalità

Obstacles and resources of educational upward transition – A qualitative study with young adults from families with low socioeconomic background and/or migration background

Summary

Young people from socially biased and / or immigrant families are confronted with unequal educational opportunities on the way to the tertiary education segment. The present study analyzes barriers that can arise from educational disadvantage and resources that can be conducive to educational success. The study is based on the structured qualitative content analysis of interviews with adults with disadvantaged backgrounds. In summary, the results show that good relationships and social support from parents, teachers and classmates are important resources that greatly enhance the opportunity for educational success of both native and migrant youth.

Keywords: Educational success; family; school; resources; barriers; intersectionality

Markus P. Neuenschwander, Prof. Dr., Professor für Pädagogische Psychologie und Leiter des Forschungszentrums Lernen und Sozialisation. Forschungsschwerpunkte: Bildungsverläufe von der Schule in die Erwerbstätigkeit.

Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch.

E-Mail: markus.neuenschwander@fhnw.ch

Stefanie Hänni, MSc, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule FHNW.

Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch.

E-Mail: stefanieportner@yahoo.de

Elena Makarova, Prof. Dr., Professorin für Bildungswissenschaften und Direktorin des Instituts für Bildungswissenschaften an der Universität Basel. Ihr Forschungsinteresse fokussiert Heterogenität in Schule und Unterricht.

Institut für Bildungswissenschaften, Universität Basel, Hofackerstrasse 30, CH-4132 Muttenz

E-Mail: elena.makarova@unibas.ch

Tomas Kaqinari, M.A., Doktorand und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Sein Forschungsinteresse betrifft die digitale Transformation in Schulen.

Institut für Bildungswissenschaften, Universität Basel, Hofackerstrasse 30, CH-4132 Muttenz

E-Mail: tomas.kaqinari@unibas.ch

Anhang

a. Kategoriensystem mit Codehäufigkeiten zu Hindernissen und Ressourcen in der Bildungsbiografie von Personen aus Familien mit tiefem SES

| Kategoriensystem | Hindernisse | Ressourcen |
|---|-------------|------------|
| 1 Einflussfaktor Familie | 44 | 91 |
| 1.1 Strukturmerkmale | 13 | 16 |
| 1.1.1 Familienzusammensetzung | 0 | 1 |
| 1.1.2 Bildungs- und Berufswege der Eltern | 2 | 1 |
| 1.1.3 Bildungs- und Berufswege von Verwandten, Geschwistern | 0 | 1 |
| 1.1.4 Wohn- und Lebenssituation | 11 | 13 |
| 1.2 Prozessmerkmale | 31 | 75 |
| 1.2.1 Familienklima | 9 | 1 |
| 1.2.1.1 Holistisches Urteil, 1.2.1.2 familiale Praxisform | | |
| 1.2.2 Erwartungen der Eltern | 3 | 11 |
| 1.2.3 Einstellung der Eltern gegenüber der Schule | 2 | 2 |
| 1.2.4 Unterstützung der Eltern | | |
| 1.2.4.1 psychosozial, 1.2.4.2 schulbezogen, 1.2.4.3 finanziell, 1.2.4.4 fehlende/ gescheiterte Unterstützung | 17 | 61 |
| 2 Einflussfaktor Schule | 135 | 152 |
| 2.1 Strukturmerkmale | 12 | 5 |
| 2.1.1 Schule | 2 | 1 |
| 2.1.1.1 Infrastruktur und Lage der Schule, 2.1.1.2. Lob und Kritik an der Schule | | |
| 2.1.2 Klasse | 7 | 3 |
| 2.1.2.1 eigene Position in Klasse, 2.1.2.2 Klassenzusammensetzung, 2.1.2.3 Klassenklima | | |
| 2.1.3 Lehrperson | 3 | 1 |
| 2.2 Prozessmerkmale | 123 | 147 |
| 2.2.1 Beziehung zu Mitschüler/innen | 24 | 17 |
| 2.2.2 Beziehung zur Lehrperson | 32 | 25 |
| 2.2.3 Erwartungen der Lehrperson | 4 | 2 |
| 2.2.4 Unterstützung der Lehrperson | 10 | 32 |
| 2.2.4.1 psychosozial, 2.2.4.2 schulbezogen, 2.2.4.3 fehlende/gescheiterte Unterstützung | | |
| 2.2.5 Erfahrungen Schulzeit | | |
| 2.2.5.1 obligatorische Schulzeit, 2.2.5.2 während Sek II, 2.2.5.3 tertiäre Ausbildung, 2.2.5.4 Transitionserfahrungen | 53 | 71 |
| Total | 179 | 243 |

b) Kategoriensystem mit Codehäufigkeiten zu Hindernissen und Ressourcen in der Bildungsbiografie von Personen mit tiefem SES und Migrationserfahrung

| Kategoriensystem | | Hindernisse | Ressourcen |
|------------------|--|-------------|------------|
| 1 | Einflussfaktor Familie | 52 | 60 |
| 1.1 | Strukturmerkmale | 6 | 7 |
| 1.1.1 | Familienzusammensetzung | 0 | 1 |
| 1.1.2 | Bildungs- und Berufswege der Eltern | 2 | 0 |
| 1.1.3 | Bildungs- und Berufswege von Verwandten und Geschwistern | 0 | 0 |
| 1.1.4 | Wohn- und Lebenssituation | 3 | 6 |
| 1.1.5 | Migrationsituation Migrationsgrund (pull und push Faktoren): 1.1.5.1 Mutter, 1.1.5.2 Vater | 1 | 0 |
| 1.2 | Prozessmerkmale | 46 | 53 |
| 1.2.1 | Familienklima 1.2.1.1 Holistisches Urteil, 1.2.1.2 familiale Praxisform | 4 | 7 |
| 1.2.2 | Erwartungen der Eltern | 2 | 4 |
| 1.2.3 | Einstellung der Eltern gegenüber der Schule | 1 | 0 |
| 1.2.4 | Unterstützung der Eltern 1.2.4.1 psychosozial, 1.2.4.2 schulbezogen, 1.2.4.3 finanziell, fehlende/gescheiterte Unterstützung | 9 | 27 |
| 1.2.5 | Akkulturation 1.2.5.1 Umgang mit Migration, 1.2.5.2 Einstellung gegenüber der Schweiz, 1.2.5.3 Rückkehrabsichten, 1.2.5.4 Akkulturationsstrategien, 1.2.5.5 Sprache | 30 | 15 |
| 2 | Einflussfaktor Schule | 60 | 76 |
| 2.1 | Strukturmerkmale | 4 | 1 |
| 2.1.1 | Schule 2.1.1.1 Infrastruktur und Lage der Schule, 2.1.1.2 Lob und Kritik an der Schule | 0 | 0 |
| 2.1.2 | Klasse 2.1.2.1 eigene Position in Klasse, 2.1.2.2 Klassenzusammensetzung, 2.1.2.3 Klassenklima | 2 | 1 |
| 2.1.3 | Lehrperson | 2 | 0 |
| 2.2 | Prozessmerkmale | 56 | 75 |
| 2.2.1 | Beziehung zu Mitschüler/innen | 9 | 13 |
| 2.2.2 | Beziehung zur Lehrperson | 13 | 18 |
| 2.2.3 | Erwartungen der Lehrperson | 1 | 1 |
| 2.2.4 | Unterstützung der Lehrperson 2.2.4.1 psychosozial, 2.2.4.2 schulbezogen, 2.2.4.3 fehlende/gescheiterte Unterstützung | 7 | 11 |
| 2.2.5 | Erfahrungen Schulzeit 2.2.5.1 obligatorische Schulzeit, 2.2.5.2 während Sek II, 2.2.5.3 tertiäre Ausbildung, 2.2.5.4 Transitionserfahrungen | 26 | 32 |
| Total | | 112 | 136 |