



# Soziale Arbeit

Institut für Vielfalt und Gesellschaftliche Teilhabe



Kanton Zug

Gesundheitsdirektion  
Amt für Gesundheit

Kinder- und Jugendgesundheit

Bericht zuhanden der Abteilung Kinder- und Jugendgesundheit des Amtes für  
Gesundheit des Kantons Zug

## **Second Generation:**

**Ein partizipatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt mit Zuger Jugendlichen**

Dr. Dilyara Müller-Suleymanova, Projektleiterin

Institut für Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe (IVGT)

Kushtrim Adili, Projektmitarbeiter

Institut für Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe (IVGT)

Zürich, 17. März 2023



## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Ausgangslage und Hintergrund .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Aufbau des Projektes und Vorgehen.....</b>	<b>2</b>
2.1	Phasen des Projektes: 1. Erhebung der Themen unter Ko-Forschenden .....	2
2.2	Phasen des Projektes: 2. Erhebung der Themen durch die Ko-Forschende.....	4
2.3	Präsentation der Ergebnisse und Validierungsphase .....	6
<b>3</b>	<b>Erkenntnisse und Kontextualisierung in der Literatur .....</b>	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Abschluss .....</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>Literatur .....</b>	<b>21</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kick-off Sitzung (Quelle: eigene Aufnahme) .....	3
Abbildung 2: Projekttag 1 (Quelle: eigene Aufnahmen) .....	4
Abbildung 3: Projekttag 2 (Quelle: eigene Aufnahmen) .....	7

# 1 Ausgangslage und Hintergrund

Jugendliche und junge Erwachsene der sogenannten «zweiten Generation» stehen immer wieder im Licht des, oft negativ geladenen, öffentlichen und medialen Diskurses. Gleichzeitig gibt es in der Schweiz noch zu wenig qualitativ angelegte wissenschaftliche Studien zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>. Die Biographien, Lebenswelten und alltägliche Probleme, mit welchen junge Leute der zweiten Generation konfrontiert sind, wurden bisher noch zu wenig behandelt (Fibbi & Bader, 2012; Duemmler & Dahinden, 2016; Juhasz & Mey, 2003; Mey & Rorato, 2010; Müller-Suleymanova, 2021). Dabei sind Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund ein grosser und wichtiger Teil der Schweizer Gesellschaft, die Anerkennung und Berücksichtigung ihrer Lebenslagen sind wichtig für die gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion.

Adoleszenz und der Übergang ins Erwachsenenalter sind besonders schwierige Phasen für alle Jugendlichen. Dabei haben junge Leute der zweiten Generation spezifische Herausforderungen, mit welchen sie umgehen müssen. Diese hängen damit zusammen, dass diese Jugendlichen in transnationalen Lebenswelten aufwachsen oder «zwischen zwei Kulturen» leben (Hämmig, 2000; Aicher-Jakob, 2010). Das Aufwachsen in transnationalen Settings erfordert von den Jugendlichen ein Navigieren zwischen sozialen Normen, Erwartungen und Muster ihres Wohnlandes und des Herkunftslandes der Eltern (King, 2016; King & Koller, 2009; Riegel & Geisen, 2009). Dieses stellt eine Herausforderung und ist gleichzeitig eine oft unterschätzte Ressource. Das Navigieren und Ausweiten der Handlungsfähigkeit in diesen komplexen transnationalen Kontexten können zu Belastungen und Konflikten führen – mit der Familie, Peer Group oder auch mit sich selbst. Gleichzeitig eignen sich die Jugendlichen dabei mehrere «kulturelle Repertoires» an (Levitt, 2009, p. 1227), welche sie strategisch einsetzen können, um mit Herausforderungen umzugehen, welchen sie in ihrem Alltagsleben begegnen. Das Thema der institutionellen und strukturellen Barrieren, mit welchen die zweite Generation konfrontiert wird, wurde in der Literatur beleuchtet (Fibbi et al., 2006; Glauser, 2019; Gomensoro & Bolzman, 2019). Die Forschenden sprechen dabei von einer «enormen integrativen Leistung», die Jugendliche mit Migrationshintergrund erbringen und weisen auf ihren grossen Ressourcen und Potentiale hin (Fibbi & Bader, 2012).

Um Jugendliche in dieser schwierigen Phase zu unterstützen, ihre Resilienz zu stärken und psychische Gesundheit zu fördern, hat die Abteilung Kinder und Jugendgesundheit des Amtes für Gesundheit des Kantons Zug das Projekt «Second Generation» lanciert. Das Ziel dieses Projektes ist es, ein regelmässig stattfindendes Angebot von jungen Erwachsenen der zweiten Generation für die Jugendliche der zweiten Generation im Kanton

<sup>1</sup> Die Begriffe Migrationshintergrund und Migrationsgeschichte werde synonym verwendet.

Zug zu entwickeln, in Form von Peer-to-Peer-Gesprächen oder eines Mentoring Programms. Durch den Austausch und das Gespräch auf Augenhöhe mit jungen Erwachsenen zweiter Generation sollen Jugendliche besser durch die konfliktreiche Phase des Erwachsenwerdens kommen. Das Projekt ist partizipativ angelegt und sieht den Mitinbezug der Jugendliche und jungen Erwachsenen in verschiedenen Projektphasen vor.

## 2 Aufbau des Projektes und Vorgehen

Ziel dieses Forschungsprojekts war es wissenschaftliche Grundlagen zu Chancen und Herausforderungen von Jugendlichen der zweiten Generation auszuarbeiten, die auf dem internationalen Stand der Forschung basieren und gleichzeitig einen besonderen Fokus auf die Situation der Jugendlichen in der Schweiz und im Kanton Zug legen. Der bestehende Forschungsstand aus internationalen und schweizweiten Studien wurde ergänzt mit 1) Daten, die während der Gruppengesprächen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen der zweiten Generation (weiter im Bericht als Ko-Forschende bezeichnet<sup>2</sup>) aus dem Kanton Zug erhoben wurden sowie 2) Daten aus ihren eigenen Forschungen, die die Ko-Forschenden in ihrem sozialen Umfeld durchgeführt haben. So wurden die Ko-Forschenden im Sinne des partizipativen Charakters des Projektes in der Forschungsphase miteinbezogen. Zunächst wurden die Zusammenarbeit und die Zuständigkeiten mit den Ko-Forschenden gemeinsam geregelt. Auch galt es die Formen (pockets of participation nach (Franks, 2011) und der Grad der Partizipation (Mostert, 2003) zu klären. Entsprechend dem partizipativen Forschungsansatz haben nicht alle Ko-Forschenden sich gleichermassen am Projekt beteiligt, eine Ko-Forschende hat sich in einer späteren Projektphase in das Projekt involviert, eine andere Ko-Forschende musste, bedingt durch die Abschlussprüfungen in der Schule, sich zeitweise von der Erhebungs- und Auswertungsphase zurückziehen. So konnten verschiedene Formen der Zusammenarbeit und Partizipation ausprobiert werden. Das ZHAW-Team hat den Forschungsprozess der Ko-Forschenden eng begleitet und sie in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses (Entwicklungs-, Erhebungs- und Auswertungsphase) durch Anleitungen, gemeinsame Besprechungen und individuelle Konsultationen zum wissenschaftlichen Forschungsvorgehen beraten und unterstützt.

### 2.1 Phasen des Projektes: 1. Erhebung der Themen unter Ko-Forschenden

In der ersten Erhebungsphase wurden die Daten zu eigenen Erfahrungen des Aufwachsens als Jugendliche mit Migrationsgeschichte unter den Ko-Forschenden erhoben. Zusammen mit dem Forschendenteam der ZHAW wurden Themen identifiziert, die für die Ko-Forschenden relevant sind. Während des ersten Kick-off-Meetings wurden in einer Brainstorming-Session Themen gesammelt, die für die zweite Generation relevant sind

<sup>2</sup> Das Ko-Forschenden-Team bestand aus 7 jungen Frauen und 2 jungen Männern.

(vgl. Abb. 1). So ist eine breite Palette an verschiedenen Themen zusammengekommen, die durch die nachfolgenden partizipativen Gruppengesprächen mit Ko-Forschenden vertieft wurden.

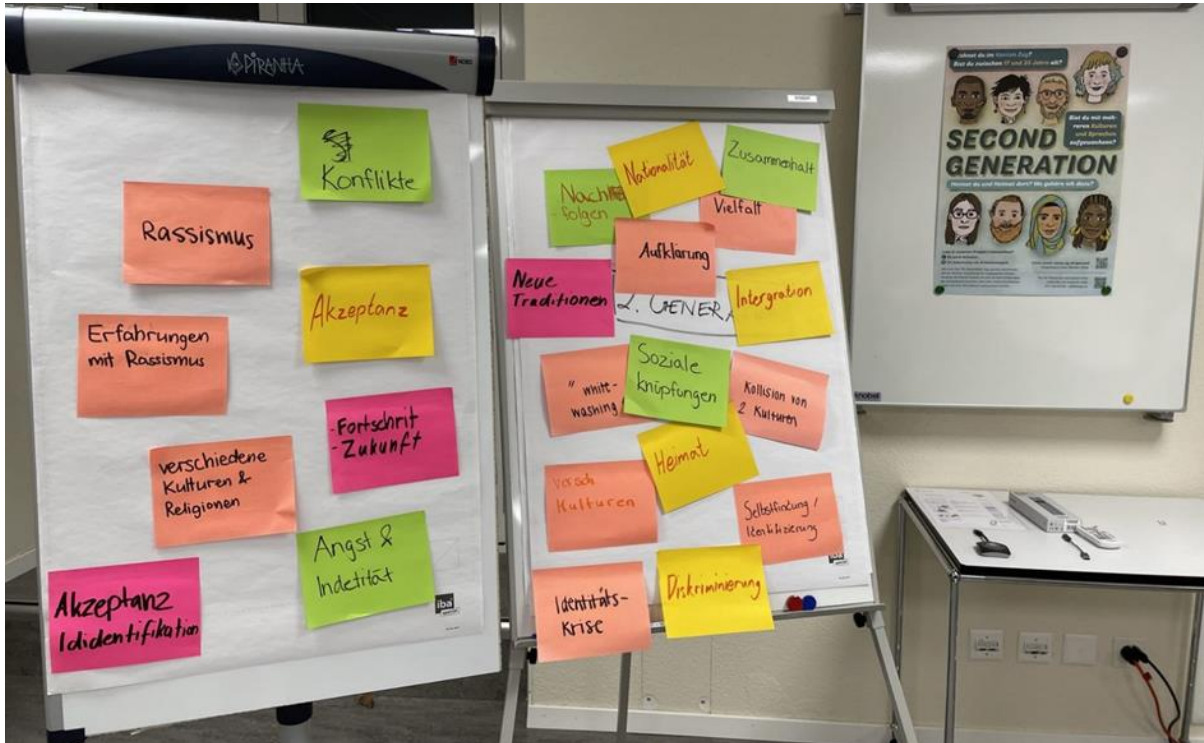


Abbildung 1: Kick-off Sitzung (Quelle: eigene Aufnahme)

Der nächste Schritt – Projekttag 1 – bestand darin, dass die Ko-Forschende die Themen in partizipativen Gruppendiskussionen<sup>3</sup> vertieften, wobei sie die Themen, die sie diskutieren wollten, die Ko-Forschenden auf der Grundlage der ihnen zugeschriebenen Relevanz selbst auswählten (vgl. Abb. 2). Die Gestaltung der Gruppendiskussionen und die Vorgehensweise wurde den Jugendlichen selbst überlassen. Das Team der ZHAW stand unterstützend zur Seite, hielt sich aber im Hintergrund und leitete die Diskussionen nicht. Es wurden zwei Diskussionsgruppen gebildet wobei auch ein safe-space geschaffen wurde, um offen über alle Themen und Erfahrungen zu reden. Die Gruppengespräche wurden mit Zustimmung der Ko-Forschenden durch das ZHAW-Team – unter Einhaltung der datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Standards – auf Tonband aufgezeichnet, später transkribiert, kodiert und nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei haben sich diverse Themen (Codes) herauskristallisiert, die das ZHAW-Team in grössere Kategorien eingeteilt hat:

- Rassismus und Diskriminierung in verschiedenen Kontexten (Schule, Lehrbetrieb, Alltag)

<sup>3</sup> Bezogen auf die Methode charakterisieren sich Fokusgruppen in der partizipativen Forschung dadurch, dass diese nicht lediglich der Datenerhebung dienen, sondern in der Kombination mit weiteren eigenen Forschungen, den Jugendlichen ermöglichen neue Kompetenzen zu erlangen und einen emanzipatorischen Effekt haben (Bär et al., 2020). Sie sind weiter dahingehend partizipativ, indem es den Jugendlichen überlassen wird, wie die Fokusgruppen gestaltet und durchgeführt werden.

- Erhöhte Verantwortung und frühererlerte Selbstständigkeit
- Druck und Erwartungen der Familie (In Bezug auf Leistungen, Freizeit/Ausgang, Berufs-/Bildungswege)
- Heimat(en) und Zugehörigkeit(en)
- (fehlende) Vorbildfunktion
- Repräsentation und Anerkennung der Diversität (in Politik, Medien, Schulcurriculum)
- Distanz zu und Entwertung der eigenen Wurzeln, verbunden mit dem Assimilationsdruck (sich anzupassen, sich zu «integrieren»)
- Partnerwahl
- Sprache, Mehrsprachigkeit
- Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen
- Andersartigkeit und deren Pathologisierung (Sprache, kindliche Entwicklung)
- (politische) Partizipation
- Folgen / «Trauma»

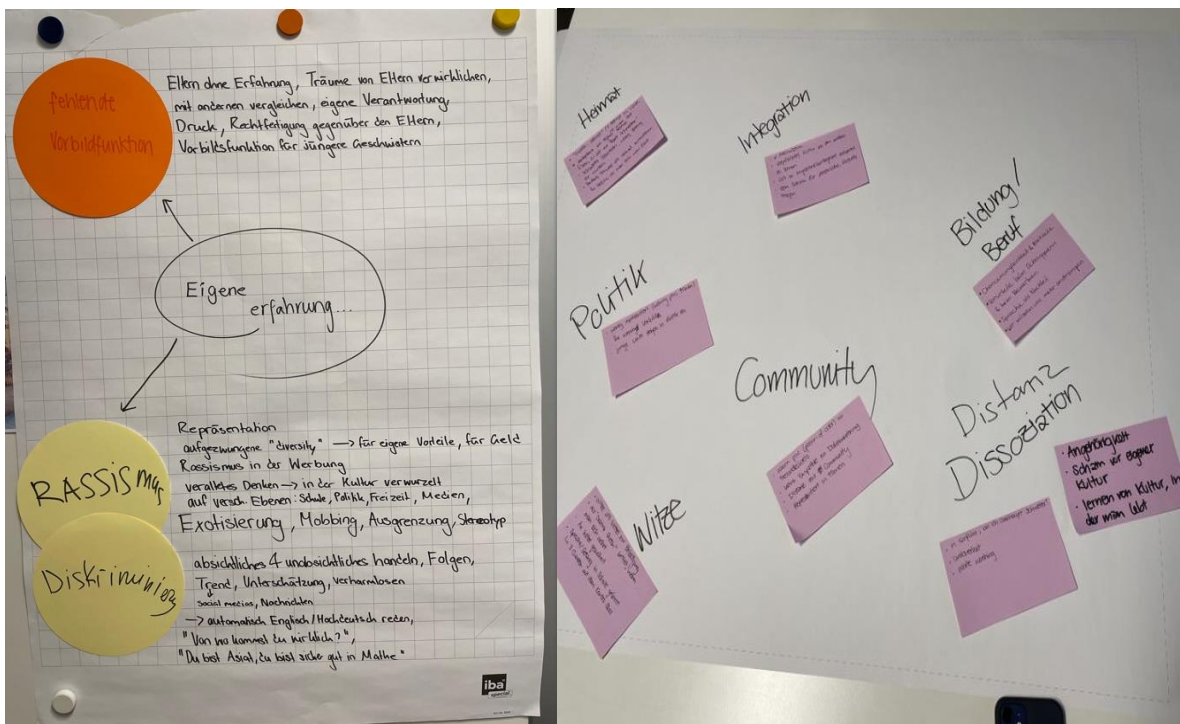


Abbildung 2: Projekttag 1 (Quelle: eigene Aufnahmen)

## 2.2 Phasen des Projektes: 2. Erhebung der Themen durch die Ko-Forschende

In dieser zweiten Phase ging es darum, dass die Ko-Forschenden eigene Forschungen realisieren bzw. alle Schritte eines Forschungsprojekts durchlaufen, vom Exposé bzw. das Formulieren des Forschungsvorhabens, über Erstellen der Erhebungsinstrumente

bis zur Datenerhebung und -auswertung. Darin konnten sie selbst thematische Schwerpunkte legen und gewisse Themen aus der Gruppendiskussion in den Interviews aufgreifen oder ganz offen an die Erhebung herangehen und so die Themen der interviewten Personen aufnehmen. In der Erhebungsphase sollten die Ko-Forschenden in Erfahrung bringen, was gleichaltrige oder ähnlich alte Peers mit Migrationsgeschichte der zweiten Generation beschäftigen, welche Themen für diese relevant sind und ob allenfalls Ähnlichkeiten oder Unterschiede in der Relevanz von Themen zwischen den Ko-Forschenden und den Peers bestehen. Dabei wurde die empirische Basis (Sample) der Forschungsdaten zusätzlich erweitert mit Erfahrungen von weiteren Jugendlichen aus dem sozialen Umfeld der Ko-Forschenden, wodurch das generierte Datenmaterial weiter vertieft wurde und neue Daten dazukamen (Erweiterung und Vertiefung).

Da es sich bei den Ko-Forschenden um Jugendliche und junge Erwachsene handelt, die noch keine oder wenig Forschungserfahrung haben, hat das ZHAW-Team – während des Projekttages 1 – die Ko-Forschenden mit der Grundidee der Forschung vertraut gemacht und vermittelt, was Wissenschaftlichkeit bedeutet, wie ein Forschungsprojekt aufgebaut sein muss, was aus forschungsethischer und datenschutzrechtlicher Sicht beachtet werden muss und welche möglichen Erhebungsmethoden sie anwenden können. Dabei wurde den Ko-Forschenden ein Instrumentarium an Methoden an die Hand gegeben, mittels welcher sie die Erhebungsinstrumente entwickeln, und die Daten erheben konnten (Interviews, teilnehmende Beobachtung, Quellenanalyse).

Die Ko-Forschenden mussten ein Exposé erarbeiten, in welchem sie die Zielsetzung und das Erkenntnisinteresse festhalten, Vorgehensweise bzw. die Erhebungsmethode beschreiben, das Sample bzw. die Auswahl der Person(en) festlegen und offene Fragen oder Bedenken – falls solche bestehen – formulieren, welche mit dem ZHAW-Team und den Ko-Forschenden diskutiert und geklärt wurden. Während der Forschungsarbeiten hat ZHAW mehrere Besprechungstermine sowie individuelle Konsultation mit Ko-Forschenden durchführt, um sie in ihrem Prozess zu begleiten und unterstützen. Es wurden konkrete Auftragsaufgaben erteilt (Exposé verfassen, Interviewleitfaden erstellen, Erkenntnisse zusammenfassen, etc.) damit die Ko-Forschenden eine Orientierung haben und sich nach diesen entsprechend organisieren können.

Die Ko-Forschenden entschieden sich für leitfadengestützte, qualitative Einzel- oder Gruppeninterviews und vereinzelt wurden die Erkenntnisse der Interviews mit Daten aus teilnehmenden Beobachtungen angereichert. Eine Ko-Forscherin führte ein Tagesjournal während ihrer Reise in das Herkunftsland der Eltern, in Sri-Lanka. Die Daten wurden durch die Ko-Forschenden zumeist in ihrem sozialen Umfeld erhoben. In der Regel waren die interviewten Personen mit den Ko-Forschenden befreundet, familiär verwandt oder gingen zur selben Schule und alle interviewten Personen haben dahingehend eine Migrationsgeschichte, dass sie der zweiten Generation von Migrant:innen angehören.



Das Erkenntnisinteresse beim Abgleich der Themen, die die Ko-Forschenden über die Gespräche herausgearbeitet haben und derjenigen Themen, die sie aus ihren Forschungsarbeiten in Erfahrung gebracht haben, bestand darin, zwischen den eigenen und anderen Ansichten unterscheiden zu können, sowie über mehrere Auswertungs- und Analysephasen übergeordnete Themen zu formulieren und allgemeingültigere Aussagen daraus herzuleiten. Am Ende haben die Ko-Forschende ihre Erkenntnisse in kleinen Forschungsberichten festgehalten.

### 2.3 Präsentation der Ergebnisse und Validierungsphase

Am Projekttag 2 (vgl. Abb.3) haben die Ko-Forschenden die Erkenntnisse aus ihren Forschungsarbeiten präsentiert und mit anderen Ko-Forschenden und dem ZHAW-Team diskutiert. Dabei haben die Ko-Forschenden aus ihren Forschungsarbeiten gleiche Themen angetroffen, wie sie in den Gruppendiskussionen herausgearbeitet hatten. Diese konnten auch vertieft und mit weiteren Nuancen angereichert werden, Zusammenhänge zwischen diversen Themen festgestellt, so etwa bzgl. Rassismus und Diskriminierung in der Schule bzw. in der Bildung und im Beruf oder fehlende Vorbildfunktion in Bezug auf Bildung und Beruf. Gleichzeitig kamen durch Forschungsarbeiten der Ko-Forschenden auch neue Themen und Aspekte hinzu, die in den Gruppengesprächen zwar implizit immer wieder auftauchten, aber nie von den Ko-Forschenden expliziert wurden:

- Einordnung und Umgang mit Rassismus in der Schule (durch Lehrpersonen und/oder Mitschülerinnen) und im Peer Kreis (von anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund)
- abweichende Erfahrungen der Geschwister; Kommunikation unter Geschwistern
- (oft problematische) Beziehung Schule – Familie (Kommunikation, Information, etc.)
- Orientierungslosigkeit in Bezug auf verschiedene Bildungs-/Berufswege (auch seitens der Eltern)
- bestehende Strukturen (z.B. Sportvereine, Militär, Mittagstisch, etc.) als Räume des Zusammenkommens und Erfahrung der (anderen Formen) der Zugehörigkeit
- Mundart und DAZ Unterricht
- unterschiedliche Erfahrung der verschiedenen Migrationsgruppen (EU Migration versus rassifizierte, nicht-EU Migration)
- inter-ethnische Beziehung innerhalb der Peer-Kreis und Impact von Konflikten in Herkunftsländer.

Am Projekttag 2 wurden zudem die Erkenntnisse der Ko-Forschenden durch das ZHAW-Team in den aktuellen Forschungskontext situiert und zu Erkenntnissen aus anderen Studien und Forschungsprojekten in Bezug gesetzt. Im Anschluss an die Präsentationen der

Ergebnisse, haben die Ko-Forschenden den Auftrag erhalten, ihre Ergebnisse und Vorgehen in Form eines Forschungsreports zu verschriftlichen.



Abbildung 3: Projekttag 2 (Quelle: eigene Aufnahmen)

Ein weiterer Schritt stellte die Validierung der Erkenntnisse dar. Validierung der Erkenntnisse zielte darauf hin, die Resultate auf möglichst breite Grundlage zu stützen und sie auch durch Miteinbezug weiterer Jugendlicher zu bekräftigen. Dabei ging es darum, die Resultate mit Peers zu besprechen und zu diskutieren, mit den Ergebnissen kritisch auseinanderzusetzen und andere Erfahrungen miteinzubeziehen (wenn z.B. andere, stark kontrastierende Erfahrungen vorhanden sind – was sich schon teilweise in Forschungen vor allem mit Geschwistern herausgestellt hat). Die Peers, die im Validierungsprozess involviert wurden, waren entweder diejenigen Peers sein, mit denen die Interviews geführt wurden oder auch andere Peers, weitere Kontakte. Die Validierungsphase erfolgte am Projekttag 3. Dabei erweiterte sich die empirische Basis der Forschung nochmals weiter, so dass die Erfahrungen weiterer Jugendlicher miteinbezogen wurden, während die herauskristallisierten Themen weiter vertieft und neue Zusammenhänge und Aspekte ans Licht gebracht wurden.

Generell war die Forschungsphase so angelegt, dass sie eine schrittweise Erweiterung der empirischen Grundlagen bei gleichzeitiger Vertiefung der erarbeiteten Themen ermöglichte. Während im ersten Schritt die Erfahrungen der Ko-Forschenden gesammelt wurden (Gruppendiskussionen), wurden in den folgenden Schritten immer weitere Kreise von Jugendlichen miteinbezogen (durch die Forschungsarbeiten der Ko-Forschenden, durch die Validierung der Erkenntnisse) und damit die Stichprobe und die empirische Datenbasis erweitert. Dies ging einher mit einer Vertiefung, Differenzierung und

Erarbeitung neuer Zusammenhänge der Ergebnisse und der Themen. Schliesslich wurden diese Themen in der Literatur eingebettet. Die Kontextualisierung einer Auswahl von Themen in die Literatur wird im folgenden Kapitel zusammengefasst dargestellt.

### 3 Erkenntnisse und Kontextualisierung in der Literatur

Da die Themen der zweiten Generation zu umfangreich sind, um in diesem Bericht auf alle einzugehen, wird auf eine Auswahl der Themen eingegangen, die sich aus dem gemeinsamen Forschungsprozess mit Jugendlichen als besonders wichtig und zentral herausgestellt haben.

#### 1) Rassismus und Diskriminierung

Das Thema hat sowohl in den Gruppendiskussionen der Ko-Forschenden als auch in ihren Forschungsarbeiten einen wichtigen Platz eingenommen. Die Jugendlichen haben verschiedene Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten mit Rassismus und Diskriminierung gemacht. Auch in der wissenschaftlichen Literatur zur zweiten Generation ist dies ein zentrales Thema, das ausführlich behandelt wird. Generell wird in der Literatur zwischen struktureller oder auch institutioneller Diskriminierung einerseits, und alltäglicher Diskriminierung und Rassismus andererseits unterschieden (Fibbi et al., 2006; Mugglin et al., 2022).

Strukturelle Diskriminierung wirkt auf der Ebene von Institutionen und gesellschaftlichen Strukturen, kann aber vom Einzelnen als individuelle Diskriminierung wahrgenommen werden. Bildungsinstitutionen, sei es die Schule oder der Ausbildungsbetrieb, sind die tragenden Orte von Diskriminierung, die die weiteren Lebenschancen stark beeinflussen. So belegen verschiedene Studien Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Zugang zu Bildung auf verschiedenen Stufen des Bildungssystems (Beck et al., 2010; Hadjar & Hupka-Brunner, 2013). Jugendliche mit Migrationshintergrund sind doppelt so häufig in der Sekundarstufe I anzutreffen wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, was ihren Zugang zur Sekundarstufe II und später zur allgemeinen Hochschulbildung einschränkt. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind auch weniger in der tertiären Bildung vertreten (Gomensoro & Bolzman, 2019). Darüber hinaus sind Jugendliche der zweiten Generation auf dem Arbeitsmarkt verschiedenen Diskriminierungen ausgesetzt und müssen mehr Bewerbungen für Lehrstellen verschicken als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Gomensoro & Bolzman, 2019). Verschiedene Studien zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Suche nach einem Arbeitsplatz oder einer Lehrstelle Diskriminierung aufgrund ihres Namens, ihrer Herkunft oder ihrer Hautfarbe erfahren (Zschirnt & Fibbi, 2019; Fibbi et al., 2006). Vor allem

Jugendliche aus Nicht-EU-Ländern sind davon betroffen (Fibbi et al., 2006). Auch Ko-Forschende haben solche Diskriminierungspraktiken selbst erlebt, wie eine junge Frau berichtet: «Es ist so weit gekommen, dass ich kein Foto mehr in meinen Lebenslauf stecke» (Ko-Forschende in Gruppendiskussion).

Das Bildungssystem spielt eine fundamentale Rolle für den sozialen und beruflichen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund. Die Spezifika des Schweizer Kontextes, die sich negativ auf die Chancen der Jugendlichen der zweiten Generation auswirken kann, sind die unterschiedlichen kantonale Bildungssysteme und frühe Selektion (Fibbi & Bader, 2012). Die frühe Selektion (nach der Primarschule mit 12 Jahren) benachteiligt öfters Jugendliche mit Migrationshintergrund – sie werden auf geringe qualifizierende Schultypen verwiesen. Eine frühe Selektion benachteiligt Kinder mit Migrationshintergrund, die spät in das Schulsystem eingetreten sind und Lücken in der Schulsprache haben (Entorf & Minoiu, 2005). Aufgrund ihrer geringen Kompetenzen in der Schulsprache werden sie auf gering qualifizierende Schultypen verwiesen, und zwar bevor sie sich selbst die entsprechenden Grundlagen erarbeiten konnten, um ihr Potenzial zu entwickeln und ihre ungünstigere Ausgangsposition zu überwinden (Crul, 2007; Fibbie & Bader, 2012).

Das Thema Deutsch als Fremdsprache und Diglossie (paralleler Gebrauch von Schriftdeutsch und Dialekt) wurde in den Forschungsarbeiten sowie in den Gruppendiskussionen angesprochen. Einige mussten in den DAZ-Unterricht gehen, wo sie Schriftdeutsch gelernt haben. Für die Integration war aus ihrer Sicht aber der Dialekt sehr wichtig. Darüber hinaus haben viele den DAZ-Unterricht als Ort der Ausgrenzung und Diskriminierung erlebt. Einer Ko-Forschende merkt an: «Die Lehrerin hat die Schülerinnen in der DAZ-Klasse schlechter behandelt» (Ko-Forschende in Gruppendiskussion). Um diese institutionell und strukturell verankerten Benachteiligungen zu überwinden, müssen Jugendliche mit Migrationshintergrund besondere Leistungen erbringen, auf die in Themenfeld 2 eingegangen wird.

Rassismus und Diskriminierung im Alltag sind Themen, mit denen die Ko-Forschenden selbst konfrontiert sind und die von anderen Jugendlichen im Rahmen ihrer Forschungsarbeiten thematisiert wurden. Dies zeigt sich in der alltäglichen Kommunikation mit bekannten und unbekannt Personen in verschiedenen Lebenssituationen (bei Bewerbungsgesprächen, in öffentlichen Verkehrsmitteln, in der Schule etc.). Dabei kommt es zu "Othering" und Rassifizierung, einem Prozess, bei dem Jugendliche aufgrund ihrer äusseren Merkmale (Hautfarbe, etc.) als "nicht dazugehörig" und "anders" definiert werden (Mugglin et al., 2022). So erlebten mehrere Jugendliche «Othering» durch Aussagen wie «Du sprichst aber gut Deutsch», durch das Ansprechen auf Englisch oder Hochdeutsch durch Einheimische oder durch die Frage «Woher kommst du eigentlich?», wie auch Studien belegen (Götz, 2021). Rassifizierung und Rassismus findet sich zudem in Äusserungen wie «Du bist Asiate, du bist gut in Mathe», das von Ko-Forschenden als

Beispiele aus eigener Erfahrung gebracht wurden. Ko-Forschende erleben auch eine Exotisierung, wobei eine positive, exotische Eigenschaft zugeschrieben wird, dabei aber auch eine Andersartigkeit betont wird.

Ein wichtiges Unterthema in diesem Zusammenhang, welches vor allem in den Forschungsarbeiten der Ko-Forschenden auftauchte, war Rassismus in der Schule. Dieser kann in drei Kategorien unterteilt werden: 1) rassistische Äußerungen von Lehrkräften, 2) rassistische Äusserungen von Mitschüler:innen und 3) rassistische Materialien und Darstellungen in der Schule/Schulcurriculum.

Die Erfahrungen von Rassismus in der Schule sind vielfältig und können von Kommentaren und Fragen, die eine offene Abwertung und soziale Ausgrenzung beinhalten, bis hin zu physischen Angriffen reichen (Madubuko, 2021). In den Gruppengesprächen mit Ko-Forschenden wurde häufig von Erfahrungen mit «Witzen» berichtet, die als rassistisch qualifiziert werden können, dann aber von den anderen «banalisiert» werden. Werden rassistische Diskriminierungen von Lehrpersonen ignoriert oder verharmlost, lernen Kinder, dass es in Ordnung ist, andere aufgrund von äusseren Merkmalen auszugrenzen oder anders zu behandeln (Madubuko, 2021). Das führt zur Banalisierung des Rassismus und dazu, dass sich Schüler:innen durch die Reaktion der Akteur:innen im Schulleben nicht abgeholt fühlen. Sie können die Diskriminierungserfahrungen nicht einordnen, fühlen sich deswegen auch ohnmächtig und unfähig darauf zu reagieren und damit umzugehen (Melter, 2007). Die Realisierung von Rassismuserfahrungen hängt auch mit dem Alter zusammen. Erst mit zunehmendem Alter wird den Jugendlichen bewusst, dass sie rassistisch behandelt wurden. Das Kind, das Diskriminierung erfahren hat, wird daher oft weiterhin in seinen Gefühlen nicht ernst genommen und seine Abwertung wird toleriert und dadurch noch verstärkt (Madubuko, 2021). Um diesen Erfahrungen entgegenzuwirken, braucht es eine Sensibilisierung der Lehrpersonen und eine rassismuskritische Klassen- / Schulkultur.

Auch Schulmaterialien und Lehrbücher können abwertende Darstellungen enthalten, wofür die Ko-Forschenden Beispiele nannten. Einerseits kommen sie darin kaum vor, was zu Abwertungen durch Auslassungen führt (Madubuko, 2021). Wenn rassifizierte Personen in Lehrmitteln vorkommen, bleiben stereotype Zuschreibungen bestehen (Abou Shoak & El-Maawi, 2020). In der Schweiz, wo der Diskurs über Rassismus im öffentlichen Raum noch wenig präsent und die Bevölkerung noch weniger sensibilisiert ist, stösst die Thematisierung von Rassismus häufig auf Ablehnung (dos Santos Pinto et al., 2022; Mugglin et al., 2022). Gleichzeitig sind solche Erfahrungen sehr wichtig, da sie Jugendlichen der zweiten Generation das Gefühl vermitteln, trotz zunehmender sozialer Mobilität und ihrer starken Identifikation mit der Schweiz, nicht «dazuzugehören» (Ossipow et al., 2019). So zeigen Studien, dass trotz der erfolgreichen sozioökonomischen «Integration» der Jugendlichen, vielen das Gefühl der Zugehörigkeit fehlt.

## 2) Erhöhte Verantwortung, Leistungsdruck und hohe Erwartungen

In einer Gruppendiskussion hat eine Ko-Forschende ihre Erfahrungen mit Leistungsdruck so ausgedrückt: «[W]ir müssen doppelt so viel leisten, wie der Hans». Sowohl in den Gruppendiskussionen als auch in den Forschungsarbeiten der Ko-Forschenden nimmt das Thema der erhöhten Leistungserbringung und Verantwortung der zweiten Generation einen prominenten Platz ein. Die Gruppendiskussionen zeigen, wie Erwartungen von verschiedenen Instanzen und Akteur:innen an die Jugendlichen herangetragen werden und wie schwierig es für sie sein kann, damit umzugehen.

Ein wichtiger Grund für diese «Doppelbelastung» sind auch die sozioökonomischen Ressourcen der Migrantenfamilien, die in vielerlei Hinsicht beschränkt sind (Schnell & Fibbi, 2016). Fehlende Sprachkompetenzen der Eltern, mangelnde Vertrautheit mit dem schweizerischen Bildungssystem, beschränkte finanzielle und zeitliche Ressourcen (Hilfe bei den Hausaufgaben etc.) sind familiäre Bedingungen, die es der zweiten Generation erschweren, den Übergang ins Erwachsenenalter erfolgreich zu meistern. Darüber hinaus übernehmen viele Jugendliche zusätzliche Aufgaben für ihre Eltern, wie z.B. Übersetzungen und Behördengänge, was auch von den Ko-Forschenden in Gruppengesprächen bestätigt wurde. Das in der Literatur auch als Parentifizierung (Boer & Merklinger, 2021) bezeichnete Phänomen des Rollentausches und der Übernahme von anspruchsvollen Aufgaben hat jedoch nicht nur negative Seiten. Einerseits kann eine zu starke Aufteilung der Verantwortung im Familienhaushalt die Zeit für die schulische Arbeit beeinträchtigen. Andererseits kann es auch zu einem besseren Verhalten in der Schule führen und die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen steigern (Schnell & Fibbi, 2016).

Gleichzeitig hat die internationale und schweizerische Forschung festgestellt, dass in Migrantenfamilien häufig eine erhöhte Aufstiegs motivation vorhanden ist, die an die Kinder weitergegeben bzw. von diesen übernommen wird («Erfolgsauftrag» nach King, 2006). Diese Aufstiegserwartung der Kinder bringt eine besondere Dynamik in das Familienleben und in die Eltern-Kind-Beziehungen. Auf diese erhöhten Bildungsaspirationen führen viele Forschende auch zurück, dass die zweite Generation im Vergleich zu einheimischen Kindern eine höhere soziale Mobilität aufweist (Gomensoro & Bolzman 2019). Forschende sprechen dabei vom «immigrant optimism» (Baum & Flores 2011, Kao & Tienda, 1995) als Fähigkeit der Migrant:innen, mit ihrem Status verbundene Nachteile dank einer hohen Motivation und dem Willen zur sozialen Mobilität zu überwinden (Glauser, 2019). In der Literatur wird auch vom «second generation advantage» gesprochen, wenn Jugendliche auf die unter schwierigen Umständen entwickelte Resilienz und Motivation zurückgreifen können (Kasinitz et al., 2009).

Die Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien weisen in der internationalen Forschung Besonderheiten auf (Kao 2004; Fibbi & Lerch 2007), wie z.B. stärkere soziale Kontrolle, Kontrolle der Eltern über Entscheidungsprozesse und engere Eltern-Kind-Beziehungen. Insbesondere die stärkere Kontrolle durch die Eltern («overprotective parents») und die damit verbundenen Konflikte bei der Freizeitgestaltung und beim Ausgang bzw. Teilnahme am Kultur- und Nachtleben wurden in den Gruppendiskussionen und in der Forschung thematisiert. Eine Ko-Forschende nennt es als ein «immer früher als die anderen nach Hause gehen [zu] müssen».

In der Literatur werden erhöhte Bildungsaspirationen meist positiv bewertet, da sie sich positiv auf die schulischen Leistungen der Kinder auswirken (Fibbi & Bader, 2012). Gleichzeitig zeigen die Gruppendiskussionen mit den Ko-Forschenden und auch ihre eigenen Forschungen, dass dies auch Schattenseiten haben kann. Die Jugendlichen spüren einen Erfolgs- und Leistungsdruck – und sind dabei oft auf sich allein gestellt. Sie müssen die Leistung und den Erfolg, ohne die Unterstützung der Eltern und ohne die zusätzlichen Ressourcen, die in Familien ohne Migrationshintergrund zur Verfügung stehen, erbringen. Diese erhöhte Erwartungshaltung kann daher auch belastend sein. Der Erfolgsdruck kann mit Schuldgefühlen und Verpflichtungen gegenüber den Eltern einhergehen (King, 2016). Darüber hinaus betonen Ko-Forschende, dass die Eltern auch bestimmte Bildungswege bevorzugen, die zu einer höheren Ausbildung (Gymnasium, Sekundarstufe II) und zu prestigeträchtigen Berufen führen (z.B. Arzt, Ingenieur usw.), da diese Berufe auch in den Herkunftskontexten mit besseren wirtschaftlichen Positionen und einem höheren sozialen Status verbunden sind. Den Eltern fehlt in diesem Zusammenhang das Wissen über das schweizerische Bildungssystem, in dem auch andere Bildungswege (Lehre, Berufsmaturität) einen guten und stabilen Berufs- und Lebensstandard ermöglichen.

### 3) Rolle der positiven Vorbilder

Die soziale Förderung mit ihren Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und auf die Erwartungen bezüglich Ausbildung ist für Kinder mit Migrationshintergrund besonders wichtig (Coleman, 1988). Vor allem deshalb, weil Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern stärker von den "significant others" mit höheren Bildungsaspirationen abhängen (Kao, 1999). Das Konzept der "significant others" beinhaltet drei Kreise, die sich entweder begleitend oder trennend auf die Kinder und Jugendlichen auswirken. Das ist erstens der Familienkreis, d.h. Eltern und ältere Geschwister, zweitens der gemeinschaftliche Kreis, d.h. die Peers und der institutionelle Kreis, d.h. die Lehrpersonen (Bader & Fibbi, 2012). Die Ermutigung für die Kinder durch Eltern, Geschwistern, Lehrpersonen oder anderen Leuten aus dem Umfeld ist aus einem psycho-emotionalen Blickwinkel eine wichtige Ressource, die wesentlich ist für den

Bildungserfolg und das Selbstwertgefühl (Bader & Fibi, 2012). Die Eltern stellen den ersten Unterstützungskreis für die Kinder und Jugendlichen und bieten die wichtigste Unterstützung für die Entwicklung hinsichtlich Selbstwertgefühls und schulischer Karriere. Die Eltern können auch durch hohe Ansprüche an die Kinder diese zu höheren Leistungen motivieren (Neuenschwander et al., 2007). Bei Eltern mit Migrationsgeschichte lassen sich Bildungsaspirationen im Zuge des Migrationsmotivs und dem Migrationsprojekt ableiten, doch sie sind stark von ihrem sozioökonomischen Status geprägt. Migrierte Eltern, die über bescheidenes ökonomisches oder Bildungskapital verfügen, bzw. beschränkte finanzielle und zeitliche Ressourcen, fehlende Sprachkompetenzen, mangelnde Vertrautheit mit dem schweizerischen Bildungssystem können ihre Kinder wenig Unterstützung bieten (Bader & Fibi, 2017). Dies spiegelt sich auch in den Gruppengesprächen der Ko-Forschenden wider. Sie berichten, dass die Erwartungen der Eltern oftmals sehr hoch sind, doch sie erhalten keine Unterstützung. Die Eltern können dabei keine Vorbildfunktion einnehmen. Manchmal sind die Ansprüche der Eltern auch zu hoch, was dazu führt, dass gewisse Ko-Forschenden sich unter Druck gesetzt fühlen. Eine Ko-Forschende hat in ihrer Forschung festgestellt, dass den Eltern das Wissen über das Schweizer Bildungssystem fehlt und sie sich deshalb an den Erfahrungen und dem Wissen über das Bildungssystem im Herkunftsland orientieren, und folglich die Erwartungen anders gelagert sind:

«Ein anderer wichtiger Aspekt ist das richtige Informieren der Eltern. Angefangen mit dem Schulsystem erklären. Eltern, welche in einem anderen Land in die Schule gingen, waren mit einem komplett anderen Schulsystem konfrontiert. Oftmals musste man die Besten sein, um irgendwie einen anständigen Job zu finden. Zum Glück ist das Schulsystem in der Schweiz anders aufgebaut. Jedoch wissen dies viele Eltern nicht und bauen automatisch einen grossen Druck auf die Kinder, um z. B. an die Kanti zu gehen» (Forschungsreport, Ko-Forschende).

Die Rolle der positiven Vorbilder können ältere Geschwister oder ältere Cousins und Cousins übernehmen (Portes und Fernández-Kelly 2008). Die älteren Geschwister können aufgrund ihrer verschiedenen Aufgaben und Rollen unterstützend und stabilisierend auf ihre jüngeren Geschwister fungieren, welche in ihnen oft ein Vorbild sehen (Bader & Fibi 2017). Denn ältere Geschwister sind einerseits die ersten eingeschulten Kinder in der Familie und verfügen somit über schulische Erfahrung, welche sie an ihre jüngeren Geschwister weitergeben können. Weiter können sie ihren jüngeren Geschwistern konstruktive Ratschläge erteilen oder bei der Wahl des Berufsweges beratend zur Seite stehen (Bader & Fibi 2017). Nebst dem bieten sie auch sozio-emotionale Unterstützung für jüngere Geschwister und können mitunter auch Autoritätspersonen sein (Crul 2000). Schliesslich können die älteren Geschwister die Rolle von «interkulturellen



Mediator:innen» zwischen ihren jüngeren Geschwistern und Erwachsenen einnehmen, wie z.B. Eltern oder Lehrpersonen (Bader & Fibbi 2017). Die Wichtigkeit von älteren Geschwistern wird an einem Beispiel aus den Erhebungen der Ko-Forschenden deutlich, wo eine Ko-Forschende basierend auf den Interviews, die sie geführt hat, konstatiert, dass die Existenz von älteren Geschwistern es ermöglicht, mit ihnen zu reden, sich mit ihnen austauschen und jemand zu haben, der einem den Weg zeigen kann. Gleichzeitig fungieren die Ko-Forschenden für ihre jüngeren Geschwistern als Vorbilder und auch als Ressource, da sie diesen Weg schon gemacht haben. Einer Ko-Forschenden, die u.a. ein Interview mit ihrer jüngeren Schwester geführt hat, wurde sich erst im Zuge der Erhebungsphase ihrer Vorbildfunktion als ältere Schwester bewusst. Sie nimmt sich vor, verstärkt ihre Vorbildfunktion wahrzunehmen und vermehrt zwischen den Eltern und der jüngeren Schwester zu vermitteln. Die Wichtigkeit von älteren Geschwistern fasst die eben genannte Ko-Forschende folgend zusammen:

«Person 1 war die älteste Schwester von 3 [Kindern] und Person 2 die jüngste Schwester von 2 [Kindern]. Der Kontrast zwischen ältere und jüngere Schwester war auch gut erkennbar. Die jüngere Schwester hatte jemand, mit der sie reden konnte und jemand der ihr den Weg ein wenig zeigen konnte. Die ältere Schwester hat nie nach Hilfe gefragt und auch nie realisiert, dass sie Hilfe braucht, bis sie eine Heilpädagogin darauf angesprochen hatte. Sie hatte kein Vorbild» (Forschungsreport, Ko-Forschende).

#### 4) Zugehörigkeit

Die Frage der Zugehörigkeit wird sowohl von den Ko-Forschenden im Rahmen der Gruppendiskussionen als auch von den von ihnen im Zuge der Erhebungsphase interviewten Personen der zweiten Generation immer wieder aufgegriffen. In der Forschung wurde dieses Thema bis in die 1980er Jahre v.a. über den Identitätsbegriff diskutiert (Riegel & Geisen, 2009). Die Akkulturations- und Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen aus Migrationsfamilien wurden mit dem Begriff des Kulturkonflikts charakterisiert und als «defizitär» gesehen (Riegel & Geisen, 2009). Es wird von kulturellen Differenzen zwischen den in sich scheinbar homogenen Systeme des Herkunftslands und des Einwanderungslandes ausgegangen, die sich diametral entgegengesetzt sind und sich aufgrund von divergierenden Wertvorstellungen und kulturellen Praktiken grundlegend unterscheiden. Vor diesem Hintergrund wurde die Situationen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte als konflikthaft und zerrissen gedeutet, was die Orientierung und Identitätsfindung erschweren. Für diese Position «zwischen den Stühlen» wurde die These des Kulturkonflikts kreiert (Riegel & Geisen, 2009). Die Kulturkonfliktthese sieht die Migration als defizitär an, fokussiert auf die binär nationalstaatlichen Zugehörigkeiten

oder ethnisch-kulturellen Bezüge und ignoriert andere Zugehörigkeitskontexte der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte. Die Forschung, aber auch die Praxis hat sich von der defizitorientierten Sichtweise distanziert und bewegt sich vermehrt in Richtung kompetenz- und ressourcenorientierte Perspektive, was auch eine differenzierte Wahrnehmung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlaubt (Riegel & Geisen, 2009). Auch die binäre Fokussierung auf Herkunfts- und Einwanderungsland wird vermehrt als überholt gedeutet und durch Konzepte wie der hybriden Identitäten und der Mehrfachzugehörigkeiten ersetzt. Solche Konzepte stellen die vermeintliche Reinheit und Exklusivität von national-kulturellen Identitäten und Zugehörigkeiten infrage. Weiter erlauben sie, Momente der Selbstverortung und Zugehörigkeit nicht nur auf individuelle Identitätsarbeit der Jugendlichen zu beschränken, sondern auch gesellschaftliche Bedingungen sozialer Ungleichheit und dominante Diskurse der Ein- und Ausgrenzung miteinzubeziehen. So erlaubt dieser Perspektivenwechsel Erkenntnisse u.a. darüber, dass (Trans-)Migrant:innen bspw. ihre Lebensräume über Grenzen hinweg in verschiedenen geografischen Orten gestalten (Parnreiter, 2000). Dieser Umstand prägt die individuellen Biografien und Lebensführungen und die Migrant:innen können neue Orte und Räume gestalten. Daraus entstehen pluriforme und heterogene Sozialräume und «hybride Kulturen» (Hall, 1999). Trotz der Tatsache, dass die Kulturkonfliktthese als überholt und von verschiedenen Seiten kritisiert wird, scheint sich diese im Alltagsdiskurs fest verankert zu haben (Riegel & Geisen, 2009).

Dies ist in den Erkenntnissen aus den Erhebungen der Ko-Forschenden sowie in den Gruppendiskussionen und Auswertungssitzungen mit den Ko-Forschenden anzutreffen. Sie verwenden immer wieder Begriffe, wie «verschiedene Kulturen», «verschiedene Kulturen & Religionen», «Kollision von zwei Kulturen», «Identitätskrise», usw., was auf die Inkorporation der Kulturkonfliktthese schliessen lässt (Riegel & Geisen, 2009). Gleichzeitig wurden auch Begriffe wie «Akzeptanz», «Akzeptanz und Identifikation», «Vielfalt», «neue Traditionen», usw. genannt, was die Homogenität von Identitäten infrage stellt (Hall, 1999) (vgl. Abbildung 1). Weiter situieren sich die Ko-Forschenden in den Gruppengesprächen und Auswertungssitzungen in der Polaritätskonstellation zwischen Herkunftsland und Immigrationsland, bzw. sie sprechen oft von “meinem Land”, wenn sie ihr Herkunftsland oder das Herkunftsland ihrer Eltern meinen. Das Einwanderungsland wird oft als “die Schweiz” bezeichnet und selten explizit als Referenzrahmen für die Zugehörigkeit verwendet. Doch implizit schwingen stets transnationale Bezüge zwischen dem Herkunftsland und dem Ankunftsland/Einwanderungsland mit. Aussagen wie bspw., dass man im Herkunftsland sich fremd fühlt, aber auch in der Schweiz nicht wirklich anerkannt wird, lassen auf hybride Identitätsbildung schliessen. Oft spielt dabei auch der Migrationszeitpunkt eine relevante Rolle für die Positionierung der Jugendlichen. Ein Ko-Forschender, der mit verschiedenen Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftsländern

Interviews geführt hat, stellt fest, dass je älter eine Person bei der Einwanderung war, desto stärker sind die Bezüge zum Herkunftsland.

Die Gründe für die verschiedenartigen Positionierungen hinsichtlich Zugehörigkeit werden sowohl bei sich selbst situiert als auch bei anderen bzw. bei gesellschaftlichen Voraussetzungen. Eine von den Ko-Forschenden interviewte Person sagt dazu: «Man fühlt sich nicht unbedingt dazugehörig, auch wenn man die Sprache beherrscht, man hat eine andere Kultur, andere Erziehung und somit eine andere Denkweise» (Forschungsreport, Ko-Forschende). Hier treffen sowohl die oben beschriebene fehlende Anerkennung, trotz der erbrachten Leistungen, wie bspw. das Erlernen der lokalen Sprache (Ossipow et al., 2019) als auch die verinnerlichte kulturelle Differenzhaltung zur Mehrheitsgesellschaft (Riegel & Geisen, 2009), über «eine andere Kultur, andere Erziehung und somit eine andere Denkweise» aufeinander.

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen werden in folgender Aussage aus dem Interview einer Ko-Forschenden noch deutlicher: «Man merkt, man ist anders und man wird nicht so fest akzeptiert, wie diejenigen ohne Migrationshintergrund» (Forschungsreport, Ko-Forschende). In der Aussage wird die Ausgrenzung durch die Mehrheitsgesellschaft deutlich. Diese hängen mitunter damit zusammen, welches Staats- und Nationenverständnis in den dominanten Diskursen vorherrschend ist. Wie Schmitt (2009) in ihrer Studie zu den Diskursen über nationale Zugehörigkeit bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Kanada und Deutschland aufzeigt, trägt das Verständnis von einer kulturell nicht einheitlichen Nation in Kanada dazu bei, dass auch die sogenannten „visible minorities“, wie etwa die Kanadier:innen mit chinesischer Herkunft, das Gefühl der Zugehörigkeit und des gemeinsam historischen Narrativs teilen. Die interviewten jungen Menschen fühlen sich beiden Identitäten zugehörig und können diese gut miteinander vereinen (Schmitt, 2009). Anders scheint es bei einem der Befragten aus den Erhebungen eines Ko-Forschenden zu sein. Die interviewte Person weist auf die grossen Herausforderungen zwischen den «zwei Kulturen» hin: «Es war eine grosse Herausforderung für mich immer zwischen zwei Kulturen zu stehen. Zuhause gab ich mich oft als jemand anderes aus und zeigte nicht mein eigentliches ich, welche ich draussen mit meinen Freund:innen effektiv bin» (Forschungsreport, Ko-Forschende). Diese Erkenntnisse lassen auf ein kulturell homogene Nationsvorstellung in der Schweiz schliessen oder zumindest, dass die interviewten Jugendlichen der zweiten Generation sich als nicht gänzlich zugehörig fühlen.

Vor dem Hintergrund des sich nicht akzeptiert fühlen durch die Mehrheitsgesellschaft, aber auch weil weitere Merkmale bei anderen Jugendlichen mit Migrationsgeschichte und mit ähnlichen Lebenslagen als zentral erachtet werden, suchen einige der durch die Ko-Forschenden interviewten Jugendlichen Zugehörigkeit im und über einen Freundeskreis, in welchem die Peers ebenfalls eine Migrationsgeschichte aufweisen. Eine von einem

Ko-Forschenden interviewte Person führt aus: «Ich denke, dass Secondos oft nicht die ganze Bandbreite ihrer eigenen Kultur erfahren können, besonders wenn sie in einem Ort aufwachsen, in dem es keine anderen Menschen oder Gleichaltrigen mit ähnlichem kulturellem Hintergrund gibt» (Forschungsreport, Ko-Forschende). Auch in den Gruppengesprächen wird von einigen Ko-Forschenden argumentiert, dass man sich den Freundeskreis so aussucht, dass man so viele Gemeinsamkeiten wie möglich hat, wozu u.a. die Migrationsgeschichte gezählt wird. Man fühlt sich von jemandem besser verstanden, wenn diese Person auch eine Migrationsgeschichte hat, da sie in ähnlichen Lebenswelten sich bewegt und die alltäglichen Herausforderungen meistern muss, die man ebenfalls kennt. Eine Ko-Forschende ergänzt in der Validierungssitzung, dass man sich besser verstanden fühlt und v.a., dass man sich nicht erklären muss für gewisse Erfahrungen und Erlebnisse. Wessendorf (2009) stellt in ihrer Untersuchung ähnlich fest, dass spezifische Migrationsgeschichten von italienischen Migrant:innen der zweiten Generation in die Schweiz vielfältige Möglichkeiten zur Identifikation mit ethnospezifischen oder -übergreifenden Jugendgruppen in der Schweiz zur Verfügung stellen. Die Zuwendung zu inter- oder intraethnischer Peer-Gruppeneinbindung ist also lebensgeschichtlich bedingt, doch hängt die Entscheidung, sich einer ethnisch homogenen oder heterogenen Jugendgruppe mit Migrationsgeschichte zugehörig zu fühlen oder einer lokalen, schweizerischen Jugendgruppe stark von den individuellen Präferenzen, den Erfahrungen mit den jeweiligen Peer-Gruppen und weiteren Faktoren, wie bspw. der Familie, persönlichen Interessen, Geschlechterzusammensetzung, usw. ab. Eine der Ko-Forschenden fasst ihre Erkenntnisse aus ihren Interviews mit Peers wie folgt zusammen:

«Sie (*Interviewpartnerin*) sagte, mit den eigenen Landsleuten hat sie sich meistens gut verstanden, da sie sich kulturell und sprachlich sehr verbunden fühlen. [...] Mit anderen Ausländer war es mal so mal so, mit vielen hat sie sich verstanden. Sie hat immer noch Kontakt zu diesen Leuten und sie wollen sich gar nicht unterscheiden, sondern sehen sich als normale Menschen was auch so ist. [...] Mit den Schweizer Personen hatte sie leider nicht immer so gute Erfahrungen [gemacht]» (Forschungsreport, Ko-Forschende).

##### 5) Assimilations-/Anpassungsdruck und Distanzierung zu eigenen Wurzeln

Eng verknüpft mit den Diskussionen über Zugehörigkeit sind die Diskussionen über Anpassungsdruck bzw. Assimilationsdruck und der Distanzierung zu den eigenen Wurzeln bzw. Communities. Gewisse Ko-Forschenden stellen in den Gruppendiskussionen direkte Zusammenhänge her, wenn sie schildern, dass sie als «Papierschweizer» bezeichnet werden, wenn sie sich von anderen als nicht zugehörig gesehen fühlen. Oftmals gründen solche und andere (Nicht-)Zugehörigkeitsgefühlen auf Zuschreibungen, die durch die Mehrheitsgesellschaft bzw. Individuen der Mehrheitsgesellschaft gemacht werden, und

so «symbolische Grenzen» gezogen werden, die soziale Ungleichheit auf der Grundlage von ethnischen oder religiösen Zuschreibungen reproduzieren (Duemmler, 2015). Solche Erfahrung mit etablierten (Nicht-)Zugehörigkeitsdefinitionen, die viele Jugendlichen mit Migrationsgeschichte machen, basieren oftmals auf der Annahme, dass eingewanderte Personen rein aufgrund ihrer «ausländischen» Herkunft keine Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft sein können, so dass sie vom gesellschaftlichen «Wir» ausgeschlossen werden (Schramkowski, 2007). Diesem Zusammenhang liegt gemäss Geisen (2009) ein doppelter Zuordnungsprozess zugrunde. Einerseits werden von der Mehrheitsgesellschaft abstrakte Integrationsforderungen an die Menschen mit Migrationsgeschichte gestellt, die mit abstrakten, tatsächlichen oder vermeintlichen Integrationsdefiziten begründet werden. Der soziale Zuschreibungsprozess richtet sich dabei nicht an konkrete Individuen, sondern an ein sozial und kulturell homogenisiertes, abstraktes Kollektiv von Migrant:innen. Somit stellt der Integrationsdiskurs eine gesellschaftliche Praxis dar, in der Menschen zu bestimmten Gruppen zugeordnet werden. Andererseits werden individuelle Zugehörigkeiten im Zuge der abstrakten Integrationsforderungen als prekär angesehen. Dabei werden durch den sozialen und politischen Integrationsdiskurs zum einen die individuellen Verhältnisse der Personen mit Migrationshintergrund zur Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt, und zum anderen wird auch das Verhältnis der migrierten Personen zur eigenen Minderheit innerhalb des Integrationsdiskurses diskutiert. In der Integrationsforderung wird also auch eine Aufforderung zur Distanzierung von der eigenen Migrationsgemeinschaft formuliert (Geisen, 2009). Diese Distanzierung von der eigenen Migrationsgemeinschaft, bzw. Community wird auch von gewissen den Ko-Forschenden in den Gruppengesprächen thematisiert. Eine Gruppe hält fest, dass man verpflichtet ist, die Kultur der anderen zu lernen und es sich dabei um einen einseitigen Prozess der Anpassung bzw. der Assimilation handelt. Dieses Empfinden kann mithilfe des aktuellen Forschungsstandes bestätigt werden. So schreibt Leimgruber, dass in europäischen Staaten, und damit auch in der Schweiz, das Bild der Assimilation dominiere, das als einseitige Anpassung verstanden wird (Leimgruber, 2019). Die «Bringschuld» liegt damit bei den Personen mit Migrationshintergrund. Einige der Ko-Forschenden äussern weiter die Vermutung, dass von ihnen erwartet wird, ihre eigene Kultur abzulegen und sich von den eigenen Wurzeln zu distanzieren. Das führe mitunter zu einem schlechten Gewissen, weil man zu wenig Bezug zu den eigenen Wurzeln hat, weil man sich von den eigenen Wurzeln distanziert. Eine Ko-Forschende fasst ihre Erkenntnisse hinsichtlich Distanzierung von den eigenen Wurzeln bzw. der Community:

«Was jedoch oftmals erwähnt wurde ist die Assimilation. Sie (Interviewpartnerin) erzählt, wie sie ihre Wurzeln teils weggedrängt hat und ihre Klamottenwahl geändert hat. Sie hat auch öfter Mals ihre Haare geglättet damit sie in die Struktur passt. [...] Das «Anderssein» wird in der Schweiz nicht so willkommen geheissen. Es wird darauf beharrt das die

«Ausländer:innen» sich der Schweizern Normen anpassen. Ich bin der Meinung, Assimilation ist nicht die Lösung. Assimilation verursacht sehr viel Schaden, wie zum Beispiel den Verlust zu den Wurzeln, Wegdrängen der eigenen Identität. Diese Schäden bleiben ungelöst und ziehen sich bis ins Erwachsenenalter [hin]» (Forschungsreport, Ko-Forschende).

Diesem Verständnis der Assimilation bzw. einseitigen Anpassung liegt die Vorstellung zugrunde, dass Kultur bildlich gesprochen als «eine Art geistiges Gepäckstück, als kompakter Mentalrucksack» verstanden wird, den ein Individuum in ein neues gesellschaftliches Umfeld mitbringt, dort in den Schrank verschliesst und durch einen neuen «Mentalrucksack» ersetzt (Leimgruber, 2019, S. 66). Das Problem liegt dabei darin, dass man eine als homogen verstandene Kultur ablösen und ersetzen soll durch eine andere. Aufgrund von solchen Erkenntnissen ist das Assimilationskonzept im Laufe der Forschung als überholt erklärt und durch das Integrationskonzept ersetzt worden, doch in den öffentlichen Diskursen werden in der Schweiz oftmals die Begriffe der Integration und Assimilation gleichgesetzt. Selbst in der Forschung werden diese gemäss Leimgruber nach wie vor von gewissen Autor:innen ähnlich oder synonym verwendet (Leimgruber, 2019). Dabei ist für die Ko-Forschenden sekundär, ob vom Assimilations- oder Integrationskonzept ausgegangen wird, denn für sie stellt sich die gleiche Herausforderung, sich in die Mehrheitsgesellschaft einzufügen. Eine Gruppe von Ko-Forschenden scherzte z.B. während der Gruppendiskussion, dass sie erst als gleichwertig akzeptiert werden, wenn sie einem Trachtenverein beitreten.

## 4 Abschluss

Die Frage, die sich die Ko-Forschenden und die von ihnen interviewten Jugendlichen immer wieder gestellt hat, zielt darauf ab, wie Jugendlichen mit Migrationshintergrund der zweiten Generation bei biografischen, lebensweltlichen und alltäglichen Herausforderungen in der Adoleszenz und beim Übergang ins Erwachsenenalter geholfen werden kann. Fibbi und Bader (2012) weisen nebst der oben genannten Wichtigkeit von Unterstützung von Kindern und Jugendlichen durch ihre Eltern und ältere Geschwister darauf hin, dass die gegenseitige Unterstützung von Peers ein zentraler Faktor für das sozio-emotionale und psychische Befinden sowie für die schulische und berufliche Laufbahn, aber auch für das Aufwachsen per se ist. Dabei unterscheiden sie zwischen horizontaler und vertikaler Unterstützung. Bei der horizontalen Unterstützung werden Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte durch Peers derselben Generation und denselben kulturellen und sozioökonomischen Kontexten beim Fortgang der Ausbildung unterstützt. Bei der vertikalen Unterstützung durch Peers handelt es sich, ähnlich wie bei älteren Geschwistern,

um ältere Peers, die im Prozess der Ausbildung, Berufsbildung und des Aufwachsens weiter fortgeschritten sind und die den jüngeren Jugendlichen helfen, eben diesen Prozess zu meistern. Fibbi und Bader (2012) sprechen in diesem Zusammenhang von intergenerationaler Unterstützung. Oft sind es ältere Peers mit Migrationsgeschichte, die meist aus der gleichen Herkunftscommunity stammen, die in der Funktion der älteren Peers unterstützend agieren. Die Unterstützung, die die älteren Peers bieten ist sozio-emotionaler und psychologischer Natur. Die älteren Peers, die über grösseres Erfahrungswissen hinsichtlich schulischer und beruflicher Laufbahn sowie Aufwachsens verfügen, fungieren dabei als Mentor:innen und werden zu Vertrauenspersonen der jüngeren Jugendlichen und können mit gewisser Legitimität als Vermittler:innen zwischen den Eltern und den Jugendlichen auftreten (Fibbi & Bader 2012). Sie haben in diversen Interventionen bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte u.a. das Modell der vertikalen Unterstützung erkannt. Sie erwähnen dabei Projekte wie «ChagALL» in Zürich, «Beraber» in Basel, die jedoch spezifisch auf die schulische Unterstützung fokussieren (Fibbi & Bader 2012). Konkrete Angebote, die auf das Aufwachsen und allgemeine Bedürfnisse der Jugendlichen der zweiten Generation fokussieren, gibt es in der Schweiz (noch) wenig bis kaum.

Ein derartiges Angebot für Jugendliche mit Migrationsgeschichte der zweiten Generation, das den Jugendlichen Unterstützung bei biografischen, lebensweltlichen und alltäglichen Herausforderungen in der Adoleszenz und beim Übergang ins Erwachsenenalter bietet, gibt es auch im Kanton Zug nicht. Die Ko-Forschenden erwähnen dies in den Gruppendiskussionen und haben auch aus den Interviews mit anderen Jugendlichen hervorgehoben, dass ein solches Angebot, das von älteren Jugendlichen für jüngere Jugendliche/Kinder notwendig wäre.

## 5 Literatur

- Abou Shoak, M. & El-Maawi, R. (2020). *Einblick: Rassismus in Lehrmitteln*. Zürich: Eigenverlag.
- Baum, Sandy & Stella M. Flores (2011). Higher education and children in immigrant families. *The future of children*, 21(1), S. 171–193.
- Aicher-Jakob, M. 2010. *Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher: Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bär, G.; Kasberg, A.; Geers, S. & Clar, Ch. (2020): *Fokusgruppen in der partizipativen Forschung*. In: Susanne Hartung, Petra Wihofszky & Michael T. Wright (Hrsg.): *Partizipative Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 207–232.
- Crul, M. (2000). *Breaking the circle of disadvantage. Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands*. In: Hans Vermeulen & Joel Perlman (Hrsg.). *Immigrants, schooling and social mobility. Does culture make a difference?* London: McMillan, S. 225–244.
- Crul, M. (2007). Pathways to Success for the Second Generation in Europe. In: MPI Migration Policy Institute. <http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?id=592>.
- de Boer, H. & Merklinger, D. (2021). *Grundschule im Kontext von Flucht und Migration* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- dos Santos Pinto, J.; Ohene-Nyako, P.; Pétrémont, M.E.; Lavanchy, A.; Lüthi, B.; Purtschert, P. & Skenderovic, D. (Hrsg.). (2022). *Un/doing Race*. Zürich: Seismo Verlag.
- Duemmler, K. & Dahinden, J. (2016). Gehören wir dazu? Grenzziehungsprozesse und Positionierungen der zweiten Generation im Vergleich zwischen Luzern und Neuenburg. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), S. 312–336.
- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Entorf, H. & Minoiu, M. (2005). What a Difference Immigration Policy Makes: A Comparison of PISA Scores in Europe and Traditional Countries of Immigration. *German Economic Review*, 6(3), S 355–376.



- Fibbi, R. (2015). *The new second generation in Switzerland: Youth of Turkish and former Yugoslav descent in Zurich and Basel*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Fibbi, R. & Bader, D. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: Ein grosses Potenzial* [Studie im Auftrag der Kommission Bildung und Migration (KBM) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)]. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Fibbi, R., Lerch, M. & Wanner, P. (2006). Unemployment and discrimination against youth of immigrant origin in Switzerland: When the name makes the difference. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'integration et de La Migration Internationale*, 7(3), S. 351–366.
- Fibbi, R. & Lerch M. (2007). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et outcomes sociaux*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Franks, M. (2010). Pockets of Participation: Revisiting Child-Centred Participation Research. *Children & Society*, 25(1), S. 15-25.
- Geisen, Th. (2009). *Der Blick der Forschung auf Jugendliche mit Migrationshintergrund*. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29-59.
- Glauser, D. (2019). «*Same but Different*». *Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen Der Sekundarstufe II in Der Deutschschweiz*. In: Sonja Engelage (Hrsg.). *Migration und Berufsbildung in der Schweiz*. Zürich: Seismo Verlag, S. 158–189.
- Gomensoro, A. & Bolzman, C. (2019). When children of immigrants come of age. A longitudinal perspective on labour market outcomes in Switzerland. *TREE Working Paper series*. No. 2. <https://doi.org/10.7892/boris.131250>.
- Götze, M. (2021). «*Wenn Du mich noch einmal ‚braune Schokolade‘ nennst!*» München: IZI.
- Hadjar, A. & Hupka-Brunner, S. (Hrsg.). (2013). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hall, S. (1999). *Kulturelle Identität und Globalisierung*. In: Karl H. Hörning & Rainer Winter (Hrsg.). *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 393-441.

- Hämmig, O. 2000. *Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der 2. Ausländergeneration*. Opladen: Leske+Budrich.
- Juhász, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kasinitz, Ph.; Mollenkopf, J. H.; Waters, M. C. & Holdaway, J. (2009). *Inheriting the City. The Children of Immigrants Come of Age*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kao, G. (2004). Parental Influence on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 38(2), S. 427–449.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), S. 1–19.
- King, V. (2016). Zur Psychodynamik von Migration. *PSYCHE*, 70(9–10), S. 977–1002.
- King, V. & Koller, H.-C. (Hrsg.). (2009). *Adoleszenz - Migration - Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leimgruber, W. (2019). *Assimilation, Integration, Kohäsion, Partizipation – oder: Was wird hier eigentlich verhandelt?* In: Reinhard Johler & Jan Lange (Hrsg.). *Konfliktfeld Fluchtmigration. Historische und ethnographische Perspektiven*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 65-80.
- Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), S. 1225–1242.
- Madubuko, N. (2021). *Praxishandbuch Empowerment: Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen* (1. Ausgabe). Weinheim: Beltz Juventa.
- Melter, C. (2007). *Sekundärer Rassismus in der Sozialen Arbeit*. In: Thomas Geisen Christine Riegel (Hrsg.). *Jugend, Partizipation und Migration: Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–128.
- Mey, E. (2017). *Studying Second-Generation Transitions into Adulthood in Switzerland: A Biographical Approach*. In: Claudio Bolzman; Laura Bernardi, & Jean-Marie Le Goff (Hrsg.). *Situating Children of Migrants across Borders and Origins: A Methodological Overview*. Dordrecht: Springer Netherlands, S. 197–213.
- Mey, E. & Rorato, M. (2010). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden des Praxispartners Bundesamt für Migration*. Luzern: Hochschule für Soziale Arbeit.

- Mugglin, L.; Efonayi, D.; Ruedin, D. & D'Amato, G. (2022). *Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz*. Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies.
- Müller-Suleymanova, D. (2021). Shadows of the past: Violent conflict and its repercussions for second-generation Bosnians in the diaspora. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 0(0), S. 1–17.
- Mostert, E. 2003. *Public participation and the European Water Framework Directive: A framework for Analysis. Inception report of the HarmoniCOP project –Harmonising Collaborative Planning*. Delft: TU-Delft, RBA Centre.
- Neuenschwander, M. P.; Vida, M.; Garrett, J. L. & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), S. 594–602.
- Ossipow, L.; Counilh, A.-L. & Chimienti, M. (2019). Racialization in Switzerland: Experiences of children of refugees from Kurdish, Tamil and Vietnamese backgrounds. *Comparative Migration Studies*, 7(1), S. 19.
- Parnreiter, Ch. (2000). *Theorien und Forschungsansätze zu Migration*. In: Karl Husa, Christof Parnreiter & Irene Stacher (Hrsg.). *Internationale Migration: Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt: Brandes&Apsel, S. 25-52.
- Portes, A. & Fernández-Kelly, P. (2008). No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 620, S. 12–36.
- Riegel, C. & Geisen, T. (2009). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, Ch. & Geisen, T. (2009). *Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung*. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-26.
- Schmitt, I. (2009). «It's just a name»? Young people in Canada and Germany Discuss 'National' Belonging. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-96.

- Schnell, P. & Fibbi, R. (2016). Getting Ahead: Educational and Occupational Trajectories of the 'New' Second-Generation in Switzerland. *Journal of International Migration and Integration*, 17(4), S. 1085–1107.
- Schramkowski, B. (2007). *Integration unter Vorbehalt*. Frankfurt a. M.: IKO.
- Wessendorf, S. (2009). *Who Do You Hang Out With? Peer Group Association and Cultural Assertion among Second-Generation Italians in Switzerland*. In: Christine Riegel & Thomas Geisen (Hrsg.). *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-127.
- Zschirnt, E. & Fibbi, R. (2019). Do Swiss Citizens of Immigrant Origin Face Hiring Discrimination in the Labour Market? *NCCR - on the Move Working paper #20*.  
[https://nccr-onthemove.ch/wp\\_live14/wp-content/uploads/2019/02/nccrotm-WP20-Zschirnt-Fibbi\\_Feb19.pdf](https://nccr-onthemove.ch/wp_live14/wp-content/uploads/2019/02/nccrotm-WP20-Zschirnt-Fibbi_Feb19.pdf).

## Departement Soziale Arbeit

### Institut für Vielfalt und gesellschaftliche Teilhabe

Pfingstweidstrasse 96

Postfach

CH-8037 Zürich

Kontakt:

Dilyara Müller-Suleymanova

Telefon +41 (0) 58 934 85 27

[dilyara.suleymanovueller@zhaw.ch](mailto:dilyara.suleymanovueller@zhaw.ch)

[www.zhaw.ch/sozialearbeit](http://www.zhaw.ch/sozialearbeit)