

9. Wahrgenommene Diskriminierung als Risikofaktor für Hidden-Dropout von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund

Elena Makarova

9.1 Hidden-Dropout und Schulabbruch

Die Dropout-Quote in nationalen Bildungssystemen der OECD-Ländern ist eine der zentralen Herausforderungen, die sich im Bereich der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen stellt (OECD, 2008, 4; OECD, 2012, 9, 13). Der Begriff Dropout bezieht sich auf Jugendliche, welche keine höhere (Schul-)Bildung¹ absolvieren oder diese vorzeitig abgebrochen haben (European Commission, 2013; OECD, 2012, 18). Europaweit fallen 12,7 % der Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren in die Kategorie der Schulabbrecher, wobei die Schweiz eine im europäischen Vergleich niedrige Dropout-Quote von 5,5 % aufweist (European Commission, 2013, 8, 32). Allerdings ist das Risiko eines frühzeitigen Schulabbruchs bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz vier Mal höher als bei einheimischen Jugendlichen (Pagnossin, 2011, 205), während in den EU-Ländern die Wahrscheinlichkeit eines Dropouts für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Einheimischen um das Doppelte erhöht ist (OECD, 2012, 22).

In der empirischen Forschung, die sich mit Schulabbruch auseinandersetzt (Audas & Willms, 2001; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013; Lamb & Markussen, 2011; Rumberger & Rotermund, 2013; Stamm, 2012; Tyler & Lofstrom, 2009), wird die Ansicht vertreten, dass es sich dabei nicht um eine «Kurzschlussreaktion» oder um ein «plötzliches Ereignis» (Stamm, 2012, 25, 137) handelt, sondern um den Höhepunkt eines langfristigen Prozesses der Entfremdung von der Schule (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997, 87). Diese Annahme wird durch Befunde von Längsschnittstudien bekräftigt, die belegen, dass mangelndes schulisches Engagement auf einen späteren Schulabbruch hindeutet (Henry, Knight & Thornberry, 2012; Fall & Roberts, 2012). Folglich wird der Fokus der gegenwärtigen Forschung nicht auf den eigentlichen Schulabbruch, sondern vermehrt auf dessen Vorlauf gelegt (Audas & Willms, 2001; Lamb, 2011; Makarova & Herzog, 2014). Ergebnisse zur Erforschung des schulischen Engagements sind pädagogisch höchst relevant, da sie für Prävention gegen Schulabbruch genutzt werden können (Appleton, Christenson & Furlong, 2008, 372–374; De Witte et al., 2013, 18; Reschly & Christenson, 2013, 5; Rumberger & Rotermund, 2013, 49). Deswegen ist es wichtig, Ursachen und Bedeutung vom «*Hidden School Disengagement*» zu verstehen, um Schülerinnen und Schüler, die ein erhöhtes Schulabbruchrisiko aufweisen, gezielt unterstützen zu können (Tam, Zhou & Harel-Fisch, 2012, 90).

Der Begriff *Hidden-School-Disengagement* oder *Hidden-Dropout* umschreibt eine emotionale, kognitive und/oder eine verhaltensbezogene Distanzierung einer Schülerin bzw. eines Schülers vom schulischen Unterricht. Dabei sind die davon betroffenen Schülerinnen und Schüler zwar im Unterricht physisch anwesend, jedoch für die im Unterricht initiierten Lern- und Lehrprozesse unerreichbar (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005; Makarova & Herzog, 2013; Rosenblum, Goldblatt & Moin, 2008; Sultana, 2006; Tam et al., 2012).

Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass unter den Faktoren, die das schulische Engagement positiv zu beeinflussen vermögen und sich gleichzeitig als präventiv für ein Dropout erweisen, die soziale Integration im schulischen Umfeld an prominentester Stelle steht (Archambault, Pagani & Fitzpatrick, 2013; Makarova & Herzog, 2013; Rumberger, 2001; Stamm, 2012; Horenczyk & Worku Mengistu, 2012). Deshalb soll im Folgenden geklärt werden, inwiefern die Qualität der Peer-Beziehungen und der Beziehung zur Lehrperson für ein *Hidden-Dropout* von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind.

¹ Keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II *Upper Secondary Education*.

Dabei geht der vorliegende Beitrag insbesondere auf Erfahrungen von ethnischen Minderheiten im schulischen Umfeld ein, da sie ein deutlich erhöhtes Dropout-Risiko in Bildungssystemen der Einwanderungsländer aufweisen.

9.2 Soziale Integration und schulisches Engagement: Stand der Forschung

Die soziale Integration im schulischen Umfeld, die sich bei den Schülerinnen und Schülern im Gefühl des Dazugehörens äussert, hat sich für schulisches Engagement verschiedentlich als bedeutsam erwiesen. Dabei schlussfolgert eine Studie unter Schülerinnen und Schülern der 3. bis 6. Klassen, dass Kinder mit einem ausgeprägten Gefühl der Verbundenheit und der Zugehörigkeit ein hohes emotionales und verhaltensbezogenes Engagement in der Schule – gemäss Eigenangaben und Ratings der Lehrperson – offenbarten. Diese Längsschnittstudie zeigte zudem, dass ein starkes Gefühl der Verbundenheit bei den Schülerinnen und Schülern am Beginn eines Schuljahres nicht nur mit einem hohen schulischen Engagement einherging, sondern dieses mit der Zeit zu steigern vermochte (Furrer & Skinner, 2003).

Basierend auf einer Übersicht über empirische Forschung betonen Juvonen, Espinoza und Knifsend (2013, 389), dass sich das Gefühl des Dazugehörens im schulischen Umfeld im Wesentlichen auf positive Peer-Beziehungen stützt und ein einflussreicher Faktor für schulisches Engagement – insbesondere für adoleszente Jugendliche – ist. Im Gegensatz dazu sind Schülerinnen und Schüler ohne Freundinnen oder Freunde oder jene, die Mobbing im schulischen Umfeld erfahren, weit häufiger von einem tiefen schulischen Engagement betroffen (Juvonen et al., 2013, 297). Damit übereinstimmend belegt Stamm (2012) in einer Studie zum Schulabsentismus, dass problematische Peer-Beziehungen ein Dropout-Risiko mit sich bringen. Demnach machen Jugendliche, die durch Peers ausgegrenzt werden, 16 % aller Schulabbrecher aus und distanzieren sich deswegen von der Schule (ebd., 94 f.). Hattie (2009, 104) stuft in einer Meta-Analyse zu Bedingungen schulischer Leistungen die Effekte der freundschaftlichen Beziehungen mit Gleichaltrigen gar als erheblich für das schulische Lernen ein und schlussfolgert, dass Gleichaltrige sowohl bei der Initiierung von sozialen und kognitiven Lernprozessen als auch im Prozess des Ausprobierens und Aushandelns unterstützend wirken (Hattie, 2009, 105).

Im Weiteren wird auch der Beziehung zur Lehrperson, die auf einem respektvollen, empathischen und einfühlsamen Umgang der Lehrperson mit Schülerinnen und Schülern aufbaut, eine Schlüsselrolle für das schulische Engagement von Schülerinnen und Schülern attestiert (Hattie, 2009, 119). Dabei bildet eine gute Beziehung zur Lehrperson bereits am Anfang der Schulkarriere ein tragendes Element für die Entwicklung des schulischen Engagements: Eine herzliche Lehrer-Schüler-Beziehung in der 1. Klasse hat auf das schulische Engagement eines Kindes in der 4. Klasse einen stärkeren Einfluss als die im Kindergarten erworbenen Fähigkeiten und die schulischen Leistungen in der 2. Klasse (Archambault et al., 2013, 6). Die Qualität der sozialen Beziehungen im schulischen Kontext ist zudem eine zentrale Determinante einer erfolgreichen psychosozialen Adaptation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext (siehe den Beitrag von Haenni Hoti in diesem Bericht).

Insbesondere für schulisches Engagement von ethnischen Minderheiten spielt die soziale Integration in der Schule, die auf positiven Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie zur Lehrperson beruht, eine zentrale Rolle (Bingham & Okagaki, 2013). So zeigten die Ergebnisse einer Studie in Israel, dass jene Migrantinnen und Migranten, die bezüglich *Hidden-Dropout* gefährdet waren, die Beziehung zur Lehrperson und die Unterstützung seitens der Lehrperson als dürftig einschätzten (Horenczyk & Worku Mengistu, 2012). Zudem belegen zahlreiche Studien zum Schulerfolg von ethnischen Minderheiten, dass das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule sich nicht nur positiv auf die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Ibanez, Kuperminc, Jurkovic & Perilla, 2004; Lopez, 2010), sondern auch den negativen Effekt der wahrgenommenen Diskriminierung auf die schulischen Leistungen zu mildern vermag (Roche & Kuperminc, 2012).

Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und Angehörige ethnischer Minderheiten das schulische Umfeld oft als ablehnend erleben, wird in zahlreichen Studien belegt (Benner & Kim, 2009; Kanu, 2008;

Mansouri & Trembath, 2005; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Urrieta, 2004). In einer Forschungsübersicht, die eine Zeitspanne von 25 Jahren umfasste und sich mit Bedürfnissen und Barrieren auseinandersetzte, welche Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien in den US-amerikanischen Schulen erfahren, stellte McBrien (2005) fest, dass Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung die soziale Integration von ethnischen Minoritäten entscheidend gefährden und ein erhöhtes Risiko für Dropout in sich bergen (McBrien, ebd., 336). Weitere Studien in Australien und in den USA belegen, dass eine wahrgenommene Diskriminierung im schulischen Kontext das psychologische Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinträchtigt, was ihre Integration und ihr Engagement im schulischen Umfeld behinderte (Kanu, 2008; Lin, 2011; Mansouri & Trembath, 2005; Roche & Kuperminc, 2012; Zychinski & Polo, 2012). Das Erleben der Diskriminierung im schulischen Umfeld geht einher mit dem Gefühl, in der Schule unwillkommen zu sein (Martinez, De Garmo & Eddy, 2004) und kann bei Betroffenen das Empfinden von Wut und Protest hervorrufen (Urrieta, 2004, 445). Dies beeinträchtigt nachhaltig das schulische Engagement dieser Jugendlichen und führt zu ihrer Entfremdung von der Schule, die als eine hemmende Umgebung wahrgenommen wird (Benner & Kim, 2009, 1691).

9.3 Hidden-Dropout von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz

Basierend auf einer Stichprobe von 1186 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf der Primarstufe in Deutschschweizer Schulen ging die Studie von Makarova und Herzog (2013) der Frage nach, welche individuellen und schulbezogenen Merkmale das Engagement von Schülerinnen und Schülern im Unterricht beeinflussen. Die befragten Jugendlichen gehörten mehrheitlich zur zweiten Einwanderergeneration (76,0 %) und waren zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt zwölf Jahre alt. Der sprachlich-kulturellen Herkunft nach wurden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in sieben Gruppen eingeteilt: 24,9 % hatten einen albanischen Hintergrund, 22,7 % einen slawischen, 13,4 % einen romanischen, 9,6 % einen türkischen und 4,8 % einen hochdeutschen. 15,8 % gehörten einer anderen Sprachgruppe an.

Als Indikatoren des *Hidden-Dropouts* wurden Aspekte des verhaltensbezogenen und kognitiven Engagements im Unterricht verwendet, wie z. B. die aktive Mitarbeit im Unterricht, Tagträumen während des Unterrichts oder das Folgen der Instruktionen der Lehrperson. Die soziale Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im schulischen Umfeld wurde anhand von Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern (z. B. sich in der Klasse wohlfühlen, Freunde haben, einander helfen) und zur Lehrperson (z. B. die Lehrperson mögen, von ihr Hilfe bekommen, sie als Vorbild ansehen) eingeschätzt.

Ergebnissen der Studie zufolge waren die männlichen Jugendlichen stärker vom *Hidden-Dropout* betroffen als weibliche Jugendliche. Zudem stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler tamilischer Herkunft über das höchste schulische Engagement im Vergleich zu Jugendlichen anderer Herkunftsgruppen an den Tag legten. Im Hinblick auf die soziale Integration im schulischen Umfeld zeigten die Ergebnisse der Schülerbefragung, dass Migrantinnen und Migranten, die über eine hohe soziale Integration im schulischen Umfeld verfügten, bedeutend weniger vom *Hidden-Dropout* im Unterricht betroffen waren.

Eine weitere Studie zum *Hidden-Dropout* auf der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz analysierte den Zusammenhang zwischen wahrgenommener Diskriminierung und schulischem Engagement (Makarova & Kipfer, 2014). In dieser exemplarischen Studie nahmen 220 Schülerinnen und Schüler teil, die im Durchschnitt 15 Jahre alt waren. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (71,5 %) hatte einen Migrationshintergrund. Die Studie differenzierte zwischen Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren waren (Kategorie Immigrant), und jenen aus Familien, in denen entweder die Mutter oder der Vater aus dem Ausland stammten (Kategorie Binational).

Ergebnisse der standardisierten Befragung zeigten, dass Jugendliche aus binationalen Familien im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus Immigrantenfamilien das tiefste schulische Engagement – operationalisiert durch eine emotionale, verhaltensbezogene und kognitive

Komponente – aufwiesen. Gleichzeitig waren Jugendliche der Kategorie Immigrant in einem ähnlichen Ausmass wie einheimische Jugendliche schulisch engagiert. Übereinstimmend mit Ergebnissen einer Schweizer Studie auf der Primarstufe (Makarova & Herzog, 2013) war das verhaltensbezogene Engagement von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch auf der Sekundarstufe I bedeutend geringer als dasjenige der weiblichen Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund. Zudem stellte sich heraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die diskriminierende Erfahrungen im schulischen Umfeld machten, über ein markant geringeres emotionales und verhaltensbezogenes Engagement verfügten. Die wahrgenommene Diskriminierung von Jugendlichen wurde anhand folgender Statements – bezogen auf den schulischen Kontext – erhoben (Makarova, Kipfer & Herzog, 2014, 41):

- Ich habe das Gefühl, dass Menschen anderer kultureller Herkunft etwas gegen mich haben.
- Wegen meiner Kultur bin ich gehänselt und beschimpft worden.
- Ich habe das Gefühl, von Menschen anderer kultureller Herkunft nicht akzeptiert zu werden.
- Wegen meiner Kultur bin ich bedroht oder angegriffen worden.

Im Gegensatz dazu zeigten Jugendliche mit Migrationshintergrund, die im schulischen Umfeld sozial integriert wurden, ein stärker ausgeprägtes emotionales Engagement im Unterricht. Die soziale Integration wurde mit den folgenden Items erfragt (Makarova et al., 2014, 50):

- Meine Mitschülerinnen und Mitschüler mögen mich so, wie ich bin.
- Die anderen arbeiten gerne mit mir in Arbeitsgruppen zusammen.
- Mir wird in der Schule das Gefühl vermittelt, wichtig zu sein.
- Ich habe wirklich gute Freundinnen und Freunde in der Klasse.
- Ich bin in meiner Klasse beliebt.
- In unserer Schule ist es leicht für mich, Freundinnen und Freunde zu finden.
- Andere kommen mit ihren Problemen zu mir.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Ergebnisse der Schweizer Studien zum *Hidden-Dropout* mit dem internationalen Forschungsstand zum schulischen Engagement übereinstimmen. Unsere Ergebnisse zeigen, dass das Risiko, von *Hidden-Dropout* betroffen zu sein, für Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht per se vorhanden ist, sondern in Abhängigkeit individueller und schulbezogener Merkmale variieren kann. Zu den bedeutenden Protektoren aus dem schulischen Umfeld, die das Risiko eines mangelnden schulischen Engagements minimieren können, gehört eine gelungene soziale Integration. Dagegen ist die wahrgenommene Diskriminierung einer der Risikofaktoren, die ein *Hidden-Dropout* bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund drastisch erhöht.

9.4 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Das Positionspapier der Mitglieder der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) hält fest, dass eine der zentralen Herausforderungen für Bildungsinstitutionen darin besteht, Unsicherheiten und Spannungen in den interethnischen Beziehungen abzubauen, um Rassismus und Diskriminierung zu verhindern und die soliden interkulturellen Beziehungen zu fördern (Vedder, Horenczyk, Liebkind & Nickmans, 2006, 157). Diese Forderung erweist sich auch im Lichte der Forschung zum *Hidden-Dropout* als immanent wichtig, wenn es darum geht, dem Ziel der Chancengerechtigkeit in nationalen Bildungssystemen näherzukommen.

Analysen der Lage von ethnischen Minderheiten im Bildungswesen einzelner Länder zeigen, dass Massnahmen, die darauf abzielen, soziale Kohäsion und vorteilhafte interkulturelle Beziehungen in multikulturellen Schulen zu stärken, auf mehreren Ebenen zu verorten sind (Benner & Kim, 2009; Gibson & Carrasco, 2009; Gomolla, 2006; Lebedeva, Makarova & Tatarko, 2013; McBrien, 2005; Vedder et al., 2006):

- Steuerung der Siedlungspolitik, um die Segregationseffekte nach soziodemografischen Merkmalen in einzelnen Schulhäusern zu verhindern;
- Überprüfung der institutionellen Regeln und Routinen auf das Vorhandensein von marginalisie-

renden Praktiken gegenüber ethnischen Minderheiten, um eine diskriminierungsfreie und inklusive Schulkultur zu etablieren und aufrechtzuerhalten;

- Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen bei allen Beteiligten (d. h. Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulpersonal), um soziale Integration im schulischen Umfeld unabhängig von herkunftsbedingten Merkmalen zu garantieren;
- Intensivierung der Fortbildung von Lehrpersonen im Bereich Umgang mit soziokultureller Vielfalt, um eine inklusive Unterrichtspraxis zu sichern;
- Entwicklung, Einsatz und Evaluation von Trainingsprogrammen, die auf die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und Toleranz in multikulturellen Schulen abzielen.

Im Weiteren ist anzunehmen, dass diese Massnahmen am besten greifen, wenn sie auf mehreren Ebenen ansetzen und miteinander vernetzt werden (Verhoeven, 2011). Somit wäre es möglich, den Anspruch auf ein von Fairness geprägtes Lernumfeld im schweizerischen Bildungswesen zu gewährleisten. Gemäss Coradi Vellacott und Wolter (2005) können Individuen in diesem Lernumfeld Optionen in Erwägung ziehen und ein Leben lang Entscheidungen auf der Grundlage von individuellen Fähigkeiten und Talenten treffen und nicht solche, die auf Stereotypen, voreingenommenen Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Die Autoren führen weiter an, dass die Erreichung der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen Frauen und Männern jeder ethnischer Herkunft die Entwicklung von Fähigkeiten ermöglicht, die diese als produktive und mündige Bürgerinnen und Bürger brauchen. Dieses Bildungswesen eröffne wirtschaftliche und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, ethnischer Herkunft oder sozialem Status (ebd., 7).

Abschliessend kann festgehalten werden, dass die Schule in multikulturellen Gesellschaften ein Ort ist, an dem Lernen und Lehren im Prozess der kulturellen Transition eingebettet sind und auf interkulturellen Beziehungen beruhen. Damit hat die Qualität sozialer Interaktionen im schulischen Kontext einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Der Gestaltung sozialer Interaktionen in multikulturellen Settings sollte daher eine angemessene Aufmerksamkeit geschenkt werden, und zwar sowohl in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen wie auch in deren täglicher Tätigkeit im Klassenzimmer, im Schulhaus und auf dem Pausenhof.

Bibliografie

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education* 70, 87–107.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical conceptual and methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386.
- Archambault, I., Pagani, L. S. & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction* 23, 1–9.
- Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.
- 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.
- Bingham, G. E. & Okagaki, L. (2013). Ethnicity and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 65–95.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen* (Trendbericht 9). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF].
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10, 13–28.
- European Commission (2013). Reducing early school leaving. Key Messages and policy support. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving.
Internet: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (Stand 23.12.2014).

- Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence* 35, 787–798.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Hrsg.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Gibson, M. A. & Carrasco S. (2009). The Education of Immigrant Youth: Some Lessons from the U.S. and Spain. *Theory Into Practice* 48(4), 249–257.
- Gomolla, M. (2006). Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: a comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education* 9(1), 46–59.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Henry, K. L., Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* 42(2), 156–166.
- Horenczyk, G. & Worku Mengistu, W. (2012). Hidden and actual dropout among Ethiopian immigrant students in Israel: The roles of social networks and teacher/parental support. Paper presented at the conference of the International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP), July 17–21.
- Ibanez, 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), 559–569.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2013). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 387–401.
- Kanu, Y. (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education* 31(4), 915–940.
- Lamb, S. (2011). School dropout and inequality. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Hrsg.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 369–390.
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Hrsg.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 1–18.
- Lebedeva, N. M., Makarova, E. & Tatarko, A. (2013). Increasing intercultural competence and tolerance in multicultural schools: A Training Program and its effectiveness. *Problems of Education in the 21st Century* 54, 39–52.
- 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: A Multidisciplinary Journal* 32(6), 2027–2035.
- Lopez, F. (2010). Identity and Motivation among Hispanic English Language Learners in Disparate Educational Contexts. *Education Policy Analysis Archives* 18(16), 1–29.
- Makarova, E. & Herzog, W. (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education* 24, 559–572.
- Makarova, E. & Kipfer, M. (2014). *Perceived discrimination and peer relationships as predictors of school engagement among students with an immigrant background*. Paper presented at the 22th International Congress of the International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP), July 15–19.
- Makarova, E., Kipfer, M. & Herzog, W. (2014). *Latenter Schulabsentismus* (Forschungsbericht Nr. 45). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Mansouri, F. & Trembath A. (2005). Multicultural Education and Racism: The Case of Arab-Australian Students in Contemporary Australia. *International Education Journal* 6(4), 516–529.
- Martinez, C. R., De Garmo, D. S. & Eddy, J. M. (2004). Promoting Academic Success among Latino Youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 26(2), 128–151.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3), 329–364.

- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (2008). *Policy Brief. Ten Steps to Equity in Education*. OECD Publishing.
Internet: <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (Stand 23.12.2014).
- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (Stand 23.12.2014).
- Pagnossin, E. (2011). School dropout and completion in Switzerland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Hrsg.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 191–211.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2013). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 3–19.
- Roche, C. & Kuperminc, G. P. (2012). Acculturative Stress and School Belonging among Latino Youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 34(1), 61–76.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H. & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel – A pilot study. *School Psychology International* 29(1), 105–127.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper prepared for the conference «Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?» at the Harvard University, Cambridge, USA, January 13.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2013). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 491–513.
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Heidelberg: Springer.
- Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sultana, R. G. (2006). Facing the hidden drop-out challenge in Albania. Evaluation report of hidden drop-out project piloted in basic education in 6 prefectures of Albania, 2001-2005. UNICEF Publishing.
Internet: www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf (Stand 23.12.2014).
- Tam, F. W., Zhou, H. & Harel-Fisch, Y. (2012). Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors: A cross-sectional study in China. *International Journal of Education* 4(2), 87–106.
- Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *America's High Schools* 19(1), 77–103.
- Urrieta, L. (2004). Dis-Connections in «American» Citizenship and the Post/Neo-Colonial: People of Mexican Descent and Whitestream Pedagogy and Curriculum. *Theory and Research in Social Education* 32(4), 433-458.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Problems in ethno-cultural diverse educational settings and strategies to cope with these challenges. *Educational Research Review* 1(2), 157–168.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems: A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal* 10(2), 189–203.
- Zychinski, K. E. & Polo, A. J. (2012). Academic Achievement and Depressive Symptoms in Low-Income Latino Youth. *Journal of Child and Family Studies* 21(4). 565–577.