

# Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen

Beiträge der Soziologie

Herausgegeben von Regula Julia Leemann und Elena Makarova



## IMPRESSUM

### Herausgeberinnen

Regula Julia Leemann und Elena Makarova in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften

### Redaktion

Heinz Nauer (SAGW)  
Fabienne Jan (SAGW)

### Lektorat

Wortkiosk, Manuela Di Franco (deutsch)  
Mot pour mot, Estelle Rutishauser (französisch)

### Übersetzung der Einleitung

UGZ Übersetzer Gruppe Zürich GmbH  
Fabienne Jan (SAGW)

### Layout

Marie Steck (SAGW)

### Grafiken

Howald Biberstein, Basel

### Umschlag

Generiert vom AI-System Dall-E 2

### Korrektorat und Druck

Druck- und Werbebegleitung, 3098 Köniz



Die Akademien der Wissenschaften Schweiz fördern den Beitrag der Wissenschaft zur Erreichung der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDGs) der Agenda 2030 der Vereinten Nationen. Die vorliegende Publikation bezieht sich auf das SDG 4 «Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern».

1. Auflage, 2023 (250 Exemplare)

Copyright: Dies ist eine Open-Access-Publikation, lizenziert unter der Lizenz Creative Commons Attribution (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Der Inhalt dieser Publikation darf demnach uneingeschränkt und in allen Formen genutzt, geteilt und wiedergegeben werden, solange der Urheber und die Quelle angemessen angegeben werden. Das Verwertungsrecht bleibt bei den Autorinnen und Autoren. Sie gewähren Dritten das Recht, den Artikel gemäss der Creative-Commons-Lizenzvereinbarung zu verwenden, zu reproduzieren und weiterzugeben.

Creative Commons Attribution 4.0 International License



### Zitiervorschlag

Leemann, Regula Julia und Elena Makarova (2023): Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie (Swiss Academies Reports 18,1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7469223>

ISSN (Print) 2297-1564  
ISSN (online) 2297-1572

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7469223>

# Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen

Beiträge der Soziologie

Herausgegeben von Regula Julia Leemann und Elena Makarova





<b>Einleitung</b> .....	5
<i>Regula Julia Leemann und Elena Makarova</i>	
<b>Introduction</b> .....	9
<i>Regula Julia Leemann et Elena Makarova</i>	
<b>1. Bildungspolitik und Bildungsstrukturen   Politique et structures d'éducation</b> .....	13
Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!? .....	14
<i>Raphael Zahnd</i>	
Systèmes éducatifs et cohésion sociale: comment améliorer l'équité en éducation? .....	20
<i>Georges Felouzis</i>	
Réduire les inégalités sociales sans massifier l'université: un enjeu helvétique .....	26
<i>Gaële Goastellec</i>	
<b>2. Lehrpersonen, Dozierende und Ausbildende   Corps enseignant, personnes chargées de cours et de formations</b> .....	31
Differenzverhältnisse in der Hochschulbildung – Perspektiven von Hochschullehrenden und Praxisausbildenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen .....	32
<i>Susanne Burren, Maritza Le Breton, Carolina Toletti, Andrea Blaser</i>	
Les représentations des enseignant-e-s dans les écoles de l'enseignement prioritaire genevois: poids des stéréotypes et préjugés au sein de l'institution .....	36
<i>Julia Napoli</i>	
Der Kindergarten als neutralisierte Komfortzone? Erkenntnisse aus einer ethnografischen Studie in einer diversifizierten Nachbarschaft .....	39
<i>Ursina Jaeger</i>	
<b>3. Bildungsreform und Wandel im Bildungswesen   Réforme de l'éducation et transformation au sein du système éducatif</b> .....	43
Nachobligatorische Ausbildungschancen im Spiegel der TREE-Studie: Persistente Ungleichheiten im Kohortenvergleich.....	44
<i>Thomas Meyer, Andrés Gomensoro, Sandra Hupka-Brunner</i>	
Kantonal unterschiedliche Umsetzungen der integrativen Schulform .....	51
<i>Deborah Lagler</i>	
<b>4. Bildungsangebot und Zulassungsbedingungen   Offre de formation et conditions d'admission</b> .....	55
Berufs- oder Allgemeinbildung? Bildungswege im Vergleich.....	56
<i>Irene Kriesi</i>	
Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium.....	62
<i>Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf</i>	
Welche Rolle spielen Zulassungsbedingungen zur Berufsmaturität für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung?.....	67
<i>Miriam Hänni, Irene Kriesi, Jörg Neumann</i>	
Berufsbildung gegen Bezahlung.....	72
<i>Luca Preite</i>	

<b>5. Politische und mediale Diskurse   Discours politiques et médiatiques</b> .....	77
La cohésion sociale dans les discours politiques et professionnels. Études de cas de deux réformes de l'enseignement secondaire dans deux cantons romands.....	78
<i>Sonia Revaz et Kilian Winz</i>	
Das Quotendebakel. Eine Diskursanalyse zur «zu hohen» Gymnasialquote in Basel-Stadt .....	81
<i>Andrea Fischer</i>	
<b>Autorinnen und Autoren   Informations sur les auteur-e-s</b> .....	85

## Einleitung

*Regula Julia Leemann und Elena Makarova*

Bildungsinstitutionen prägen den individuellen Lebensverlauf von früher Kindheit an. Sie tragen zu den beruflichen Chancen und gesellschaftlichen Möglichkeiten, zum Wohlstand und sozialen Zusammenhalt der Bevölkerung in der Schweiz bei. Bildung ist integrierend und qualifizierend; sie ermöglicht die Weitergabe von zentralen Werten, Fähigkeiten und Wissen an die nächste Generation. Mit Bildung ist auch das gesellschaftliche Versprechen der Chancengleichheit verbunden: Jedes Individuum, so das Bildungscredo, erhält dieselbe Chance, in der Bildung erfolgreich zu sein und an den gesellschaftlichen Gütern teilzuhaben, unabhängig von seiner Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (Herkunft, Geschlecht, Religion u. a.).

Die Disziplin der Soziologie fragt kritisch, unter welchen Bedingungen Schule und Bildung dieses Potenzial entfalten und dieses Versprechen einhalten kann – und durch welche Strukturen, Politiken und Prozesse Bildung zu Ungleichheit, Stigmatisierung und Ausgrenzung führt und damit den gesellschaftlichen Zusammenhalt gefährdet.

Um diesen Fragen vertieft nachzugehen, versammelt dieser Band eine Reihe von auf empirischen Studien basierenden, soziologisch orientierten Kurzbeiträgen, die sich mit dem Widerspruch von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen befassen. Die Publikation ist Ergebnis einer Sektionstagung des Forschungsnetzwerks Bildungssoziologie der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie, die im Sommer 2022 an der Universität Basel stattfand und von der SAGW finanziell unterstützt wurde. Die verschiedenen Darstellungen zentraler Forschungsergebnisse zu den Bildungsinstitutionen und Laufbahnen vom Kindergarten über die Volksschule bis zur nachobligatorischen Berufsbildung und Allgemeinbildung sowie den Hochschulen münden jeweils in Reflexionen und Schlussfolgerungen. Die Publikation richtet sich an die politischen Verantwortlichen in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, an Bildungsforschende sowie an Lehrende in Ausbildungsinstitutionen.

Die Beiträge befassen sich mit den historischen Wurzeln, gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen von Bildung und fragen, inwiefern Qualifizierung und soziale Gerechtigkeit durch Bildung gestärkt oder geschwächt werden. Sie untersuchen, welche Regeln, Normen und Werte in den Bildungseinrichtungen und in der Gesellschaft die Integration von Menschen unterschiedlicher

sozialer Zugehörigkeit oder mit Beeinträchtigungen befördern oder behindern. Sie fragen nach den Orientierungen und Praktiken von Lehrpersonen und Dozierenden, die Ungleichheiten und Stigmatisierungen bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hervorrufen können oder zu einer auf Wertschätzung und Chancengleichheit beruhenden Bildung und Sozialisation führen. Und sie analysieren die Reformen, Politiken und Diskurse im Bildungswesen auf die Frage hin, ob sie Gerechtigkeit und Gleichheit in Bildungsprozessen und -ergebnissen unterstützen und ermöglichen oder ob sie diese beeinträchtigen und begrenzen.

In der Summe verweisen die Resultate auf die paradoxe Situation, dass das Bildungswesen mit seinen historisch gewachsenen Strukturen, den institutionalisierten Regelungen und Werten und der für die Bildung zuständigen Politik und Profession, aber auch die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse sowohl Integration und sozialen Zusammenhalt befördern wie auch Ungleichheit und Ausschluss bewirken. Daran anknüpfend stellt Georges Felouzis in diesem Band die essenzielle Frage: «Wie kann die Bildungssoziologie die Bildungspolitik dabei unterstützen, gerechter zu werden?» Er weist gleichzeitig darauf hin, dass gesellschaftlicher Zusammenhalt auf verschiedenen Gerechtigkeitsprinzipien beruht wie u. a. Leistungsanspruch, Solidarität gegenüber Benachteiligten oder Kosten-Nutzen-Überlegungen und dass diese im Widerspruch zueinander stehen.

Der Band ist entlang verschiedener Perspektiven auf Bildung in fünf Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel zur Bedeutung von Bildungspolitik und Bildungsstrukturen zeigt Raphael Zahnd in seinem Beitrag «**Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!?**» auf, wie sich in der Schweiz seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2014 die Separationsquote zwar verringert, heute jedoch bei rund 3 % stabilisiert hat. Dabei sind grosse kantonale Differenzen sowie eine Überrepräsentanz von Kindern ausländischer Nationalität zu beobachten. Der Autor plädiert für eine Entwicklung zu einer noch stärker inklusiven Schule, die mit geeigneter Unterrichtsorganisation, passenden Lernformen und Lernunterstützung erst die soziale Teilhabe aller Schüler:innen ermöglicht.

Georges Felouzis kommt in seinem Aufsatz «**Systèmes éducatifs et cohésion sociale: comment améliorer l'équité en éducation ?**» auf der Basis von nationalen und

internationalen Daten zum Schluss, dass die Aufteilung der Schüler·innen in separative Leistungsklassen auf der Sekundarstufe I, wie sie in manchen Kantonen vorherrscht, die soziale Ungleichheit bei den Bildungsergebnissen vergrössert. Internationale Vergleiche lassen aber den Schluss zu, dass nicht das Modell allein – separativ oder integrativ – ausschlaggebend ist, sondern zusätzlich die Frage der konkreten pädagogischen und organisatorischen Umsetzung mitberücksichtigt werden muss.

Unter dem Titel **«Réduire les inégalités sociales sans massifier l'université: un enjeu helvétique»** fragt Gaële Goastellec danach, wie der nach wie vor sich kaum veränderten Unterrepräsentanz von Studierenden aus sozial benachteiligten Schichten begegnet werden kann, ohne eine Vermassung der Hochschulen zu befördern. Dazu verweist sie u. a. auf den liberalen Gesellschaftsvertrag der Schweiz, der eine im europäischen Vergleich viel geringere Verantwortung des Staates in sozialen und bildungsbezogenen Fragen nach sich zieht. Dies wird im Umfang der öffentlichen Ausgaben für Bildung sichtbar sowie im System der massgeblich von der Wirtschaft getragenen Berufsbildung.

Das zweite Kapitel widmet sich der Bedeutung der Lehrpersonen, Dozierenden und Praxisausbildenden. Die Autorinnen Susanne Burren, Maritza Le Breton, Carolina Toletti und Andrea Blaser befassen sich im Beitrag **«Differenzverhältnisse in der Hochschulbildung – Perspektiven von Hochschullehrenden und Praxisausbildenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen»** mit den Orientierungen der Profession in Bezug auf die soziale Heterogenität der Studierenden. Sie kommen zum Schluss, dass deren Deutung von Differenz entlang der Kategorien Migration und Geschlecht und die daraus folgenden Lehrpraktiken trotz Diversitätsbestrebungen durch stereotypisierende und ungleichheitsreproduzierende Vorstellungen geprägt sind.

Julia Napoli kommt im Beitrag **«Les représentations des enseignant·e·s dans les écoles de l'enseignement prioritaire genevois: poids des stéréotypes et préjugés au sein de l'institution»** zum Ergebnis, dass Lehrpersonen in Schulen in sogenannt sozial belasteten Situationen trotz oder vielleicht gerade wegen bildungspolitischer Ausgleichsmassnahmen dazu neigen, ihre Vorstellungen zu den Familien – Prekarität, geringe Förderung der Kinder etc. – auf ihre Wahrnehmung der Schüler·innen zu übertragen. Dies befördert bei ihrer Analyse von schulischen Situationen stereotype Zuschreibungen und Vorurteile, die sich negativ auf die Bildung und die Sozialisation der Schüler·innen auswirken können.

Zu einem vergleichbaren Resultat kommt Ursina Jaeger, die in ihrer Studie den Kindergarten in den Blick

nimmt. Im Beitrag **«Der Kindergarten als neutralisierte Komfortzone? Erkenntnisse aus einer ethnografischen Studie in einer diversifizierten Nachbarschaft»** zeigt die Autorin, wie sich Lehrpersonen aus besten Absichten bemühen, den Kindern im pädagogischen Alltag eine «neutrale Schutzzone» zu ermöglichen, in der vermeintlich Problematisches und Schwieriges des Familienlebens ausgegrenzt wird. Dieser Prozess der Distanzierung führt dazu, dass die Lebenswelten und -erfahrungen der Kinder im schulischen Alltag bedeutungs- und wertlos sind und keine Anerkennung erfahren.

Im dritten Kapitel wird die Frage nach der Bedeutung von Bildungsreform und Wandel im Bildungswesen aufgeworfen. Die Längsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) bietet dazu eine wichtige Datenbasis. Thomas Meyer, Andrés Gomensoro und Sandra Hupka-Brunner kommen in ihrem Beitrag **«Nachobligatorische Ausbildungschancen im Spiegel der TREE-Studie: Persistente Ungleichheiten im Kohortenvergleich»** zum Ergebnis, dass das Schweizer Bildungswesen zwar einen Grossteil der Jugendlichen in eine nachobligatorische Ausbildung integriert. Trotz den bildungspolitischen Bemühungen, den neuen Ausbildungsmöglichkeiten und einem vergrösserten Lehrstellenmarkt haben sich aber verschiedene Formen von Diskontinuitäten und ungleichen Bildungschancen in den letzten Jahren kaum verändert.

Welche historischen Wurzeln und gesellschaftlichen Bedingungen dazu führen, dass in den Kantonen die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ungleich verläuft, ist Gegenstand des Beitrags von Deborah Lagler mit dem Titel **«Kantonal unterschiedliche Umsetzungen der integrativen Schulform»**. Ihre Ergebnisse verweisen auf die Relevanz der gewachsenen Schulstrukturen, insbesondere das Ausmass des Sonderschulwesens, und der damit einhergehenden Überzeugungen von Lehrpersonen und Politiker·innen zur Integration sowie zu den finanziellen Kosten, die eine Reform mit sich bringt bzw. bringen würde. Die Autorin verweist auf die zentrale Funktion von Schulleitungen bei der Unterstützung einer solchen Reform.

Die Bedeutung von Bildungsangebot und Zulassungsbedingungen ist Thema des vierten Kapitels. Im Beitrag **«Berufs- oder Allgemeinbildung? Bildungswege im Vergleich»** untersucht Irene Kriesi die Potenziale und Risiken der Zweiteilung der nachobligatorischen Bildungswege in berufsbildende und allgemeinbildende Ausbildungsgänge. Erstere integrieren sehr viele Jugendliche und ermöglichen langfristige Berufschancen, befördern jedoch nicht immer den Weg in eine Tertiärbildung. Letztere bereiten dagegen gut auf ein Studium vor, wobei nicht alle Fächer einen unproblematischen Arbeitsmarkteintritt und eine

ausbildungsadäquate Beschäftigung garantieren.

Das kantonal unterschiedlich grosse Angebot an Gymnasiumsplätzen und dessen ungleichheitsbezogene Folgen analysieren Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli und Christian Imdorf im Beitrag **«Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium»**. Sie kommen zum Ergebnis, dass das kantonale Ausbildungsangebot die Zugangschancen zum Gymnasium wie erwartet beeinflusst, wobei eine Zunahme des Angebots nicht automatisch mit einer Verbesserung der Chancengleichheit nach sozialer Herkunft einhergeht. Im Gegenteil vergrössert sich die Ungleichheit – erst bei einem sehr umfangreichen Angebot an Ausbildungsplätzen verringert sie sich wieder.

**«Welche Rolle spielen Zulassungsbedingungen zur Berufsmaturität für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung?»**, fragen sich Miriam Hänni, Irene Kriesi und Jörg Neumann. Ihre Studie verweist ebenfalls auf regionale Ungleichheiten. Sie zeigt auf, dass die Wahrscheinlichkeit, eine Berufsmaturität zu beginnen wie auch abzuschliessen, von den kantonalen Zulassungsbedingungen abhängt. So verringert eine obligatorische Aufnahmeprüfung die Zugangs- und Abschlusschancen; sie ist zudem für Jugendliche mit tieferem sozialem Status noch schwieriger zu bewältigen. Eine mögliche Ursache sind die Kosten für Prüfungsvorbereitungskurse, die nicht von allen Familien getragen werden können.

Hier anschliessend befasst sich der Beitrag von Luca Preite zum Thema **«Berufsbildung gegen Bezahlung»** mit der Frage der Finanzierung des Zugangs zur beruflichen Grundbildung, insbesondere zur Berufsmaturität, und möglichen ungleichheitsbezogenen Folgen. Seine Untersuchungen belegen, dass in der Nordost- und der Nordwestschweiz ein substanzieller Anteil von Jugendlichen zur Erlangung der BM2 private Schulen besuchen, wobei diese fast ausnahmslos keine Aufnahmebedingungen und Zugangsbeschränkungen kennen. Es kann deshalb vermutet werden, dass dieser Weg von Jugendlichen gewählt wird, die aufgrund der kantonalen Zutrittsregelungen keinen Zugang zur BM gefunden haben, sofern ihre Familien die Kosten der Privatschulen tragen können.

Das letzte Kapitel fokussiert auf die Bedeutung von politischen und medialen Diskursen. Sonia Revaz und Kilian Winz legen in ihrem Beitrag **«La cohésion sociale dans les discours politiques et professionnels. Études de cas de deux réformes de l'enseignement secondaire dans deux cantons romands»** dar, dass sich die in den Diskursen rekonstruierten Vorstellungen, Rechtfertigungen und Praktiken der verantwortlichen Akteur:innen in Politik und Verwaltung kaum an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Bildungsgerechtigkeit ausrichten, wie es eine

*evidence based policy* proklamiert, sondern sich am System der frühen Selektion in separative Leistungszüge orientieren – ein System, das Ungleichheiten stark befördert.

In ihrem Beitrag **«Das Quotendebakel. Eine Diskursanalyse zur <zu hohen> Gymnasialquote in Basel-Stadt»** analysiert Andrea Fischer den medialen Diskurs, der diese Gymnasialquote problematisiert, dabei eine spezifische Lesart des Phänomens konstruiert und gleichzeitig alternative Deutungen und Wahrheiten ausschliesst. Die Autorin verweist auf die Wirkmächtigkeit von Diskursen, die die Wahrnehmung der Wirklichkeit und das daran anschliessende soziale Handeln prägen. Sie kommt zum Schluss, dass die von ihr rekonstruierte Erzählung den bildungspolitischen Eingriff des Kantons zur Verringerung der Zugangschancen zum Gymnasium rechtfertigt.



## Introduction

*Regula Julia Leemann et Elena Makarova*

Les institutions de formation marquent les parcours de vie individuels dès la plus tendre enfance. Elles contribuent aux chances professionnelles et aux perspectives offertes par la société, à la prospérité et à la cohésion sociale de la population en Suisse. Intégrante et qualifiante, l'éducation permet de transmettre des valeurs, des compétences et des connaissances clés à la génération suivante. Elle est également liée à la promesse sociale d'égalité des chances : l'éducation est fondée sur le credo que tout individu dispose des mêmes chances de réussite et de participation aux biens sociaux, indépendamment de son appartenance à des groupes au sein de la société (origine, sexe, religion, entre autres).

La sociologie pose un regard critique sur les conditions dans lesquelles l'école et la formation sont en mesure de déployer ce potentiel et de tenir cette promesse – ainsi que sur les structures, les politiques et les processus par lesquels l'éducation entraîne paradoxalement l'inégalité, la stigmatisation et l'exclusion, mettant ainsi en péril la cohésion sociale.

Afin d'approfondir ces problématiques, cette publication réunit une série de courts articles à visée sociologique, basés sur des études empiriques et consacrés à la contradiction entre intégration sociale et exclusion au sein du système éducatif suisse. Elle est le résultat d'un congrès de section du réseau de recherche en sociologie de l'éducation de la Société suisse de sociologie, qui s'est tenu à l'Université de Bâle en été 2022 avec le soutien financier de l'ASSH. Les diverses présentations des résultats de recherche cruciaux portant sur les institutions de formation et les parcours, de l'école enfantine à la formation professionnelle et générale postobligatoire ainsi qu'aux hautes écoles en passant par l'école obligatoire, donnent toujours matière à des réflexions et à des conclusions. La publication s'adresse aux responsables en charge de la politique et de l'administration de la formation, aux personnes qui se consacrent à la recherche en la matière ainsi qu'au corps enseignant au sein des institutions correspondantes.

Les contributions se penchent sur les racines historiques, les conditions sociales et les structures de la formation avant de poser la question suivante : dans quelle mesure la qualification et la justice sociale sont-elles renforcées ou affaiblies par l'éducation ? Elles examinent les règles, les normes et les valeurs régissant les dispositifs de formation et la société qui favorisent ou entravent l'intégration des personnes d'appartenance sociale différente ou en

situation de handicap. Elles interrogent les orientations et les pratiques des personnes enseignantes et chargées de cours susceptibles de produire des inégalités et stigmatisations chez les enfants, adolescent-e-s et jeunes adultes ou engendrant une formation et une socialisation qui reposent sur l'estime et l'égalité des chances. Enfin, elles analysent les réformes, les politiques et les discours dont le système éducatif fait l'objet afin de déterminer s'ils encouragent et permettent l'équité et l'égalité dans les processus et les résultats de formation, ou bien s'ils y font obstacle et les limitent.

Dans l'ensemble, les résultats mettent en évidence une situation paradoxale : le système éducatif – avec ses structures héritées du passé, ses valeurs et règlements institutionnalisés et avec les sphères politique et professionnelle compétentes en matière de formation –, mais également les rapports sociaux, économiques et politiques, promeuvent l'intégration et la cohésion sociale aussi bien qu'ils induisent l'inégalité et l'exclusion. À ce sujet, Georges Felouzis pose dans cette publication cette question cruciale : « Comment la sociologie de l'éducation peut-elle aider la politique de l'éducation à être plus juste ? » Dans le même temps, il souligne que la cohésion sociale repose sur divers principes d'équité tels que le droit aux prestations, la solidarité envers les personnes défavorisées ou les considérations coûts-bénéfices notamment, et que ces principes sont en contradiction les uns avec les autres.

La publication est divisée en cinq chapitres, qui développent différentes perspectives en matière d'éducation.

Dans le premier chapitre, qui porte sur l'importance de la politique et des structures d'éducation, Raphael Zahnd démontre dans son article « **Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion !?** » comment le taux de séparation a certes chuté en Suisse depuis la ratification de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées de 2014, mais s'est toutefois stabilisé à quelque 3 % aujourd'hui. On observe dans ce cadre de fortes différences au niveau cantonal ainsi qu'une surreprésentation des enfants de nationalité étrangère. L'auteur plaide en faveur d'une évolution vers une école encore plus inclusive, qui permettra la participation sociale de tous les élèves grâce à une organisation des cours appropriée, des formes didactiques adéquates et un soutien à l'apprentissage.

Dans son article « **Systèmes éducatifs et cohésion sociale: comment améliorer l'équité en éducation?** », Georges Felouzis conclut, en s'appuyant sur des données nationales et internationales, que la répartition des élèves en différentes classes en fonction des résultats au degré secondaire I, telle qu'elle prédomine dans certains cantons, accroît l'inégalité sociale dans les résultats d'apprentissage. Toutefois, les comparaisons internationales permettent de déduire que le modèle – séparatif ou intégratif – n'est pas déterminant à lui seul, mais qu'il est nécessaire de prendre également en compte la question de la mise en œuvre pédagogique et organisationnelle concrète.

Sous le titre « **Réduire les inégalités sociales sans massifier l'université: un enjeu helvétique** », Gaële Goastellec s'interroge ensuite sur la possibilité de remédier à la sous-représentation quasi invariable des étudiant-e-s issu-e-s de catégories sociales défavorisées sans engager une massification des hautes écoles. À ce sujet, elle renvoie notamment au contrat social libéral de la Suisse, qui implique une responsabilité nettement plus faible de l'État en comparaison européenne sur les questions sociales et liées à l'éducation. Cela se manifeste dans l'ampleur des dépenses publiques consenties pour l'éducation ainsi que dans le système de formation professionnelle, largement soutenu par l'économie.

Le deuxième chapitre est consacré à l'importance du corps enseignant, des personnes chargées de cours et de la formation pratique. Les auteures Susanne Burren, Maritza Le Breton, Carolina Toletti et Andrea Blaser se penchent, dans l'article « **Differenzverhältnisse in der Hochschulbildung – Perspektiven von Hochschullehrenden und Praxisausbildenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen** », sur les orientations des professionnel-le-s en ce qui concerne l'hétérogénéité sociale des étudiant-e-s. Elles concluent que leur interprétation de la différence selon les catégories de migration et de genre, ainsi que les pratiques d'enseignement qui en découlent, sont marquées par des représentations porteuses de stéréotypes et reproductrices d'inégalités, et ce malgré les efforts consentis en faveur de la diversité.

Dans son article « **Les représentations des enseignant-e-s dans les écoles de l'enseignement prioritaire genevois: poids des stéréotypes et préjugés au sein de l'institution** », Julia Napoli parvient au résultat suivant: le corps enseignant, dans les écoles dites en situation socialement difficile, a tendance, malgré ou peut-être justement à cause des mesures de politique éducative compensatoires, à projeter ses représentations des familles – précarité, encouragement moindre des enfants, etc. – sur sa perception des élèves. Cela favorise, dans son analyse des situations scolaires, les visions stéréotypées et les préjugés susceptibles d'avoir des

répercussions négatives sur la formation et la socialisation des élèves.

Dans son étude consacrée aux écoles enfantines, Ursina Jaeger obtient un résultat comparable. Dans l'article « **Der Kindergarten als neutralisierte Komfortzone? Erkenntnisse aus einer ethnografischen Studie in einer diversifizierten Nachbarschaft** », l'auteure montre comment le corps enseignant, animé des meilleures intentions, s'efforce dans le quotidien pédagogique d'offrir aux enfants une « zone protégée neutre », dont les problèmes et difficultés de la vie de famille sont prétendument exclus. En raison de ce processus de distanciation, les univers et les expériences de vie des enfants perdent de leur sens et de leur valeur dans le cadre scolaire courant, et ne sont pas reconnus.

Le troisième chapitre soulève la question de l'importance de la réforme de l'éducation et de la transformation au sein du système éducatif. À cet égard, le sondage longitudinal TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) offre une base de données essentielle. Thomas Meyer, Andrés Gomensoro et Sandra Hupka-Brunner parviennent, dans leur article « **Nachobligatorische Ausbildungschancen im Spiegel der TREE-Studie: Persistente Ungleichheiten im Kohortenvergleich** », à la conclusion que le système éducatif suisse intègre certes une grande partie des adolescent-e-s à une formation postobligatoire, mais qu'en dépit des efforts déployés en matière de politique de l'éducation, des nouvelles possibilités de formation et d'un marché des places d'apprentissage élargi, les diverses formes de discontinuités et d'inégalités des chances éducatives n'ont guère évolué ces dernières années.

Les racines historiques et les conditions sociales qui ont mené aux disparités de mise en œuvre de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées dans les cantons constituent le sujet de l'article de Deborah Lagler, intitulé « **Kantonal unterschiedliche Umsetzungen der integrativen Schulform** ». Ses résultats soulignent la pertinence des structures scolaires établies, notamment l'étendue du système scolaire spécialisé, et les convictions du corps enseignant et des personnalités politiques en matière d'intégration qui en découlent, ainsi que les coûts financiers qu'implique ou impliquerait une réforme. L'auteure fait état de la fonction clé des directions d'école dans le soutien d'une telle réforme.

L'importance de l'offre de formation et des conditions d'admission est le thème du quatrième chapitre. Dans l'article « **Berufs- oder Allgemeinbildung? Bildungswege im Vergleich** », Irene Kriesi examine les potentiels et les risques de la dichotomie des voies de formation postobligatoires dans les filières professionnelles et générales. Si les premières intègrent de très nombreux adolescent-e-s

et ouvrent des perspectives professionnelles à long terme, elles ne favorisent pas toujours l'accès à une formation tertiaire. Quant aux secondes, elles préparent bien aux études, mais tous les cursus ne garantissent pas une entrée sans accroc sur le marché du travail ni un emploi adapté à la formation.

Dans l'article « **Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium** », Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli et Christian Imdorf analysent l'offre de places au gymnase plus ou moins importante en fonction des cantons et ses conséquences en termes d'inégalités. Tous trois en concluent comme escompté que l'offre cantonale de formation exerce une influence sur les chances d'accès au gymnase, une augmentation de cette offre ne s'accompagnant toutefois pas automatiquement d'une amélioration de l'égalité des chances en fonction de l'origine sociale. Au contraire, les inégalités s'en trouvent accrues – ce n'est que lorsque l'offre de places de formation est très vaste que ces dernières reculent à nouveau.

« **Welche Rolle spielen Zulassungsbedingungen zur Berufsmaturität für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung?** »: telle est la question que se posent Miriam Hänni, Irene Kriesi et Jörg Neumann. Leur étude renvoie également aux inégalités régionales. Elle démontre que la probabilité de commencer une maturité professionnelle comme de l'achever dépend des conditions d'admission au niveau cantonal. Ainsi, un examen d'entrée obligatoire réduit les chances d'accès et de réussite; il constitue en outre un obstacle encore plus difficile à surmonter pour les jeunes dont le statut social est moins élevé. Les coûts inhérents aux cours préparatoires à l'examen, qui ne peuvent pas être supportés par toutes les familles, sont une cause possible de ce phénomène.

Enfin, dans son article consacré au thème « **Berufsbildung gegen Bezahlung** », Luca Preite se penche sur la question du financement de l'accès à la formation professionnelle de base, en particulier à la maturité professionnelle, et sur ses conséquences possibles en matière d'inégalités. Ses recherches prouvent qu'une part substantielle de jeunes dans le nord-est et le nord-ouest de la Suisse fréquentent des écoles privées pour obtenir leur MP2, celles-ci ne fixant presque sans exception pas de conditions d'entrée ni de limitations d'accès. On peut ainsi présumer que cette voie est choisie par des jeunes qui n'ont pas pu accéder à la MP en raison de réglementations cantonales à l'entrée – pour autant que leurs familles soient en mesure d'assumer les frais exigés par les écoles privées.

Le dernier chapitre se concentre sur l'importance des discours politiques et médiatiques. Sonia Revaz et Kilian Winz expliquent dans leur article « **La cohésion sociale**

**dans les discours politiques et professionnels. Études de cas de deux réformes de l'enseignement secondaire dans deux cantons romands** » que les représentations, les justifications et les pratiques des responsables politiques et administratifs reconstruites dans les discours ne se basent guère sur les connaissances scientifiques en matière d'équité éducative, telle qu'encouragée par une politique fondée sur des faits probants (*evidence based policy*), mais se fondent plutôt sur le système de sélection précoce en degrés de performance séparatifs – système qui favorise grandement les inégalités.

Dans son article « **Das Quotendebakel. Eine Diskursanalyse zur <zu hohen> Gymnasialquote in Basel-Stadt** », Andrea Fischer analyse le discours médiatique qui pose le problème du quota gymnasial, en construisant un mode de lecture spécifique du phénomène tout en excluant des interprétations et vérités alternatives. L'auteure renvoie à la puissance des discours qui imprègnent la perception de la réalité et l'action sociale qui s'ensuit. Elle conclut que le récit qu'elle a reconstruit justifie l'intervention du canton dans la politique éducative visant à réduire les chances d'accès au gymnase.



# 1. Bildungspolitik und Bildungsstrukturen | Politique et structures d'éducation

## Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!?

Raphael Zahnd

Inklusive Bildung hat als Entwicklungsziel Eingang in die Agenden zahlreicher Nationalstaaten und (inter-)nationaler Organisationen gefunden (Köpfer et al. 2021). Sie nimmt «ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen», um eine *Schule für alle* zu schaffen, die auf separate Bildungsangebote verzichtet und «der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht» wird (Biewer 2017: 204). In inklusiven Schulen sollen sich alle Schüler:innen willkommen fühlen, insbesondere auch diejenigen, die wegen ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, einer Behinderung, sozialer Ungleichheit oder anderer Gründe von Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung bedroht sind.

Durch die Schaffung einer Schule, in der alle Schüler:innen partizipieren können und wertgeschätzt werden, kann gemäss den Einschätzungen von Expert:innen, wie beispielsweise dem Menschenrechtskommissar des Europarats, soziale Kohäsion unterstützt werden (Muiznieks 2015). Diese Einschätzung empirisch zu belegen, ist aufgrund der Komplexität des wissenschaftlichen Diskurses eine Herausforderung. «Soziale Kohäsion» ist ein multidimensionales Konzept, das soziale, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte umfasst (Fenger 2012; Novy et al. 2012). Die vorliegenden empirischen Erkenntnisse erlauben es nicht, die Auswirkungen inklusiver Bildung auf alle diese Aspekte zu identifizieren. Hingegen ist es möglich, Aussagen zum Zusammenhang zwischen der sozialen Partizipation aller Schüler:innen und inklusiver Bildung zu machen und damit ein Merkmal der *sozialen* Dimension sozialer Kohäsion zu beleuchten (Fenger 2012). Um diesen Zusammenhang zu klären, wird nachfolgend aufgezeigt, welcher Einfluss inklusiver Bildung bezüglich der sozialen Partizipation aller Schüler:innen normativ zugeschrieben wird, welche empirischen Ergebnisse dazu vorliegen und wie die Situation in der Schweiz vor diesem Hintergrund zu bewerten ist.

### Das Versprechen: Inklusive Bildung fördert inklusive Gesellschaften

Bestrebungen zur gemeinsamen Beschulung aller Schüler:innen gibt es im globalen Norden seit den 1970er-Jahren (Zahnd 2017). Im weiteren Verlauf entwickelt sich daraus eine internationale normative Agenda, die zunächst in der Salamanca-Erklärung (World Conference on Special Needs Education Access and Quality 1994) festgehalten

wird. Inklusive Bildung wird als global anzustrebendes Ziel festgelegt. Dieses Ziel wird anschliessend mehrfach bestätigt – beispielsweise durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, United Nations 2006) oder durch das Ziel für nachhaltige Entwicklung Nr. 4: «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» (United Nations 2015: 14).

Bereits in der Salamanca-Deklaration wird eine Verbindung zwischen inklusiver Bildung und sozialer Partizipation hergestellt: «(...) regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all» (World Conference on Special Needs Education Access and Quality 1994: ix). Über 20 Jahre später findet sich in der allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zur UN-BRK eine vergleichbare Argumentation, diesmal mit Fokus auf Menschen mit Behinderung: «Inclusive education helps create societies based on tolerance, inclusion and social justice. It prevents people with disabilities from being isolated and excluded from society. Instead, it enables them to participate in community life alongside everyone else» (Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016: 3).

Im Sinne normativer Aussagen lässt sich damit festhalten, dass inklusive Bildung nicht nur den Anspruch hat, gemeinsames Lernen aller Schüler:innen zu ermöglichen, sondern auch die soziale Kohäsion im Sinne der Partizipation der Schüler:innen in Peer-Netzwerken und der Förderung einer Vielfalt wertschätzenden Gemeinschaft zu unterstützen.

### Situation in der Schweiz

Obwohl die Schweiz 2014 die UN-BRK ratifizierte und sich an den Zielen nachhaltiger Entwicklung orientiert, wird der Begriff «Inklusion» bildungspolitisch kaum verwendet. Stattdessen findet sich in einschlägigen Dokumenten der Begriff «Integration». Im Fokus der schulischen Integration sind Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Ein breites Inklusionsverständnis, das alle marginalisierten Gruppen berücksichtigt, besteht nicht. Die überkantonalen Vorgaben widersprechen zudem der internationalen Agenda, da separate Massnahmen nicht ausgeschlossen sind.

### Entwicklung Separationsquote gesamte Schweiz

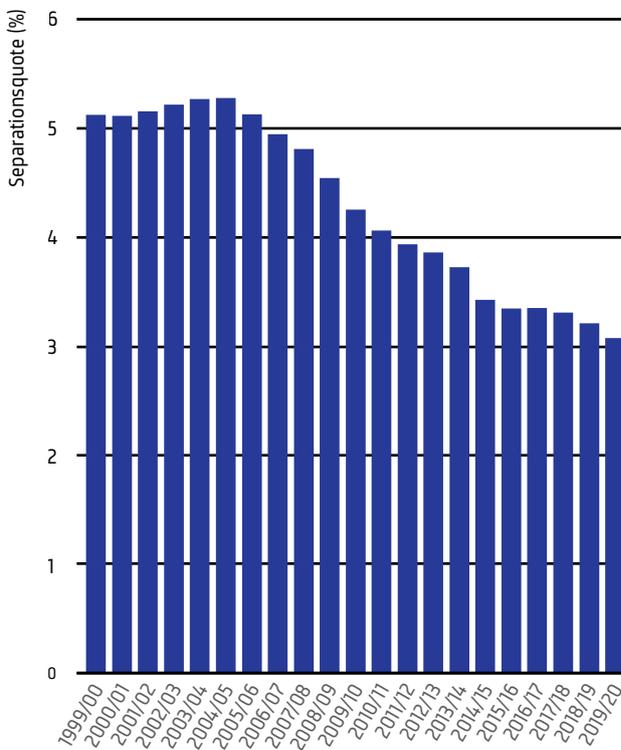


Abbildung 1: Entwicklung der Separationsquote in der Schweiz (Datenquelle: SZH 2021).

### Kantonale Separationsquoten Schuljahr 2020/21

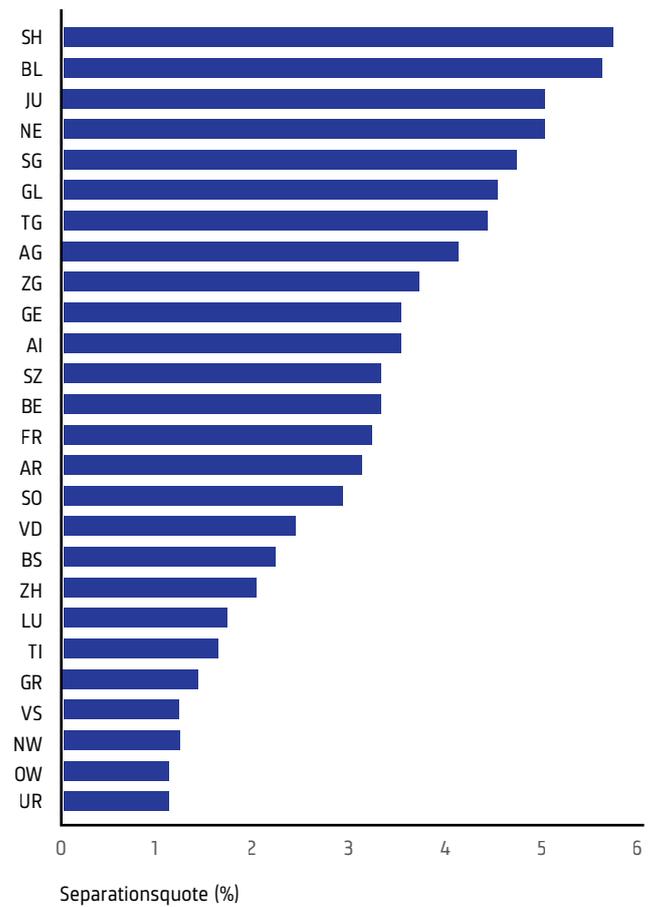


Abbildung 2: Kantonale Unterschiede bezüglich Separation (Datenquelle: BFS 2022).

**Beispiel Anteil CH/Ausland  
Primarstufe 3–8  
Schuljahr 2020/21**

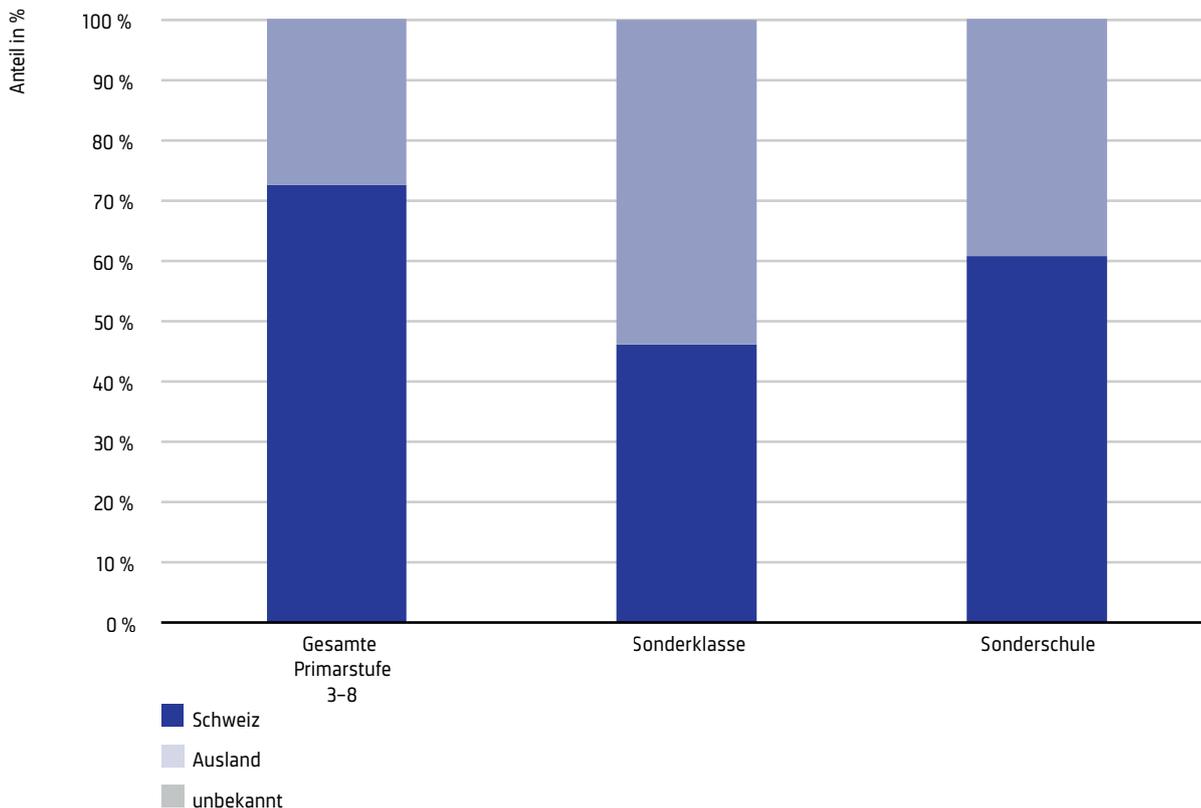


Abbildung 3: Anteil Schüler:innen mit Herkunft Schweiz/Ausland in unterschiedlichen Schulformen am Beispiel der Primarstufe (Datenquelle: BFS 2022).

Die Differenz zur internationalen Agenda zeigt sich auch in den Daten (vgl. Abb. 1). Zwar ist der Gesamtanteil an Schüler:innen, die in separativen Settings unterrichtet werden, seit Anfang der 2000er-Jahre zurückgegangen; er stagniert seit 2015 aber bei rund 3 %. Dabei sind die kantonalen Unterschiede beachtlich: Der Anteil Schüler:innen, die separativ unterrichtet werden, variiert zwischen 1,1 % (Uri und Obwalden) und 5,7 % (Schaffhausen) (Abb. 2). Zudem sind die kantonalen Entwicklungen sehr unterschiedlich. So ist die Separationsquote im Kanton Basel-Stadt zwischen 1999 und 2016 um 5,6 % gesunken, in Appenzell Innerrhoden jedoch um 1,7 % gestiegen (Mejeh und Powell 2018). Darüber hinaus zeigen die Daten, dass die seit Langem bekannte Diskriminierung im Sinne der Überrepräsentation von Schüler:innen ausländischer Herkunft in separativen Massnahmen (Kronig 2007) immer noch vorhanden ist (Abb. 3).

In der Schweiz besteht somit nicht nur grundsätzlich das Risiko einer separativen Schullaufbahn und dadurch eines Ausschlusses aus dem breiten Beziehungsnetz des

regulären Schulsystems, vielmehr unterscheidet sich der diesbezügliche Risikofaktor je nach Wohnkanton und Zugehörigkeit zu einer Bevölkerungsgruppe.

### Fördert inklusive Bildung die soziale Kohäsion?

Es stellt sich die Frage, ob eine konsequente Umsetzung inklusiver bzw. integrativer Beschulung den versprochenen Effekt hat und zu einer besseren sozialen Partizipation aller Schüler:innen führt, wie die normativen Aussagen es in Aussicht stellen. Bisher vorhandene empirische Ergebnisse, die verschiedene Schüler:innengruppen fokussieren, legen dies nahe.

Hinsichtlich der sozialen Einbindung über die Schulzeit hinaus weisen die Ergebnisse einer Schweizer Längsschnittstudie auf den Vorteil eines integrativen Settings hin (Eckhart et al. 2011). Die Studie konzentriert sich auf schulleistungsschwache Kinder (Stichwort

«Lernbehinderung») und Kinder mit Migrationshintergrund. Sie zeigt auf, dass eine separative Beschulung im Erwachsenenalter zu kleineren sozialen Netzwerken führt und mit dem Gefühl einhergeht, schlecht integriert zu sein. Diese Einschätzungen gelten auch, wenn nur Personen mit ähnlicher Intelligenz und Schulleistung und ähnlichem sozialem oder ethnischem Hintergrund sowie gleichem Geschlecht verglichen werden. Positive Effekte zeigen sich bezüglich des Kontakts zwischen Schweizer Kindern und Kindern ausländischer Herkunft: Wer in der Schulzeit mehr positive Kontakte mit Kindern ausländischer Herkunft hatte, hat auch später mehr Kontakte mit und positivere Einstellung gegenüber Erwachsenen ausländischer Herkunft.

Weitere unterstützende Argumente für die integrative Beschulung finden sich in der Forschungslandkarte von Bless (2017), einer Art Metastudie mit Fokus auf Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Sie nennt als positiven Effekt die wohnortnahe Beschulung, die einer «sozialen Entwurzelung aus der natürlichen Wohnumgebung entgegenwirkt» (a. a. O.: 218), und weist darauf hin, dass eine schulische Integration zu besseren sozialen Netzwerken ausserhalb der Schule führt.

Diese allgemeinen Befunde zeigen, dass sich integrative Beschulung positiv auf die soziale Einbettung auswirkt. Die soziale Partizipation aller Kinder ist dennoch kein Selbstläufer. Dies gilt insbesondere bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf, die mehr Schwierigkeiten haben, Freundschaften mit ihren Mitschüler:innen zu schliessen, und häufiger abgelehnt werden als ihre Klassenkamerad:innen (Garrote et al. 2017; Hank et al. 2021; Henke et al. 2017; Krawinkel et al. 2017; Zurbruggen und Venetz 2016). Die Situation scheint am problematischsten für Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Interaktion oder des Verhaltens, weniger schwerwiegend für solche mit Lernschwierigkeiten sowie bedingt problematisch für Kinder mit geistiger Behinderung (Bless 2017; Hellmich und Löper 2018).

Diese Problemstellung kann allerdings bearbeitet werden, denn die soziale Partizipation der Schüler:innen steht in einem Zusammenhang mit dem Unterrichtssetting (Abb. 4). Diesbezügliche Erkenntnisse basieren zwar grösstenteils noch nicht auf einer breit abgesicherten Studienlage und beziehen sich teilweise nur auf spezifische Gruppen mit besonderem Bildungsbedarf. Dennoch zeigen sie auf, dass die soziale Partizipation aller Schüler:innen von den Lehrpersonen beeinflusst werden kann: über eine geeignete Unterrichtsorganisation, passende Lernformen und Lernunterstützung, die Vermittlung von Kompetenzen, die Feedbackkultur und die Beziehungsgestaltung.

<b>Unterrichtsorganisation</b>	Verzicht auf äussere Differenzierung		
<b>Lernformen und Lernunterstützung</b>	Einsatz von Kooperativem Lernen	Einsatz von peer tutoring	
<b>Vermittlung von Kompetenzen</b>	Vermittlung von Kompetenzen zur sozialen Interaktion an die Klasse	Coaching von paraprofessionellen Akteur:innen in der Schule, damit diese soziale Interaktionen positiv unterstützen können	
<b>Feedbackkultur der Lehrperson</b>	Reduktion von negativem Feedback	Individuelle Bezugsnormorientierung bei Feedback zum Lernfortschritt	
<b>Beziehungsgestaltung</b>	Ein positives Klassenklima (= Verhältnisse, kollektive Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern und Lehrpersonen)	Lehrpersonen agieren als «gute» Vorbilder im Umgang mit Kindern mit besonderem Bildungsbedarf	Schaffung von Unterstützungsgruppen «Circle of Friends» für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

Abbildung 4: Massnahmen zur Erhöhung der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf (basierend auf Garrote et al. 2017; Hank et al. 2021; Hellmich und Löper 2018; Huber 2021; Krawinkel et al. 2017; Wagner-Willi und Widmer-Wolf 2009).

## Fazit

Das Ziel inklusiver Bildung ist es, *eine Schule für alle* ohne Ausschluss zu schaffen. Dieses Ziel ist in der Schweizer Bildungslandschaft noch nicht umgesetzt. Die beachtlichen kantonalen Unterschiede zeigen zudem, dass in Kantonen mit hohen Separationsquoten (aber nicht nur dort) Entwicklungspotenzial besteht. Die aktuelle Situation ist nicht nur vor dem Hintergrund der internationalen Agenda kritisch zu bewerten, sondern auch auf Basis der aktuellen Studienlage. Denn diese macht klar, dass sich eine inklusive Beschulung positiv auf die soziale Partizipation auswirkt und damit einen Beitrag zur *sozialen* Dimension sozialer Partizipation leistet. Ein inklusives Setting ist Voraussetzung, damit es überhaupt zu Interaktionen zwischen allen Schüler:innen kommen kann. Zugleich bedarf es aber pädagogischer Massnahmen, damit dieses Potenzial voll entfaltet wird. Auf Basis der bestehenden Daten lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Die inklusive Schule ist im Hinblick auf die soziale Partizipation aller Schüler:innen anzustreben.
- Um dem Anspruch inklusiver Bildung gesamtschweizerisch gerecht zu werden, braucht es entsprechende strukturelle Veränderungen der kantonalen Bildungssysteme.
- Die Lehrpersonenausbildung muss, nebst der Vermittlung von Fachwissen, die Schule verstärkt als Ort des sozialen Miteinanders thematisieren, damit die Lehrpersonen ihren Unterricht so gestalten, dass es diesem Miteinander förderlich ist.

Abschliessend bleibt anzumerken, dass es für eine detailliertere Einschätzung des oben skizzierten Sachverhalts weitere Untersuchungen braucht: Studien über die Förderung der sozialen Partizipation im Unterricht, aber auch Längsschnittuntersuchungen, die Effekte inklusiver Bildung über den schulischen Kontext hinaus beleuchten und dabei fördernde und hindernde Faktoren kantonalen Rahmenbedingungen mitberücksichtigen.

## Résumé

**L'éducation inclusive, un moyen pour soutenir la cohésion sociale!?**

L'éducation inclusive n'a pas seulement l'objectif de permettre aux enfants d'apprendre ensemble, mais elle cherche également à garantir la participation sociale de tous les élèves et à contribuer ainsi à la cohésion sociale. L'article prend cette promesse comme point de départ pour éclairer la situation du système éducatif en Suisse, qui ne satisfait pas à la demande normative.

Ensuite, l'accent est mis sur la contribution de l'éducation inclusive à la participation sociale et sur les conditions-cadres pertinentes à cet égard. Alors que l'éducation inclusive a en principe un effet positif sur la participation sociale, il s'avère que la participation sociale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers nécessite néanmoins un soutien pédagogique.

## Literatur

Biewer, Gottfried. 2017. Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bless, Gérard. 2017. Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68(5): 216-27.

Bundesamt für Statistik (BFS). 2022. Lernende der Sonderpädagogik: Basistabelle (2020/2021). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.21285137.html> (abgerufen am 27.7.2022).

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education. CRPD/C/GC/4. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive> (abgerufen am 27.7.2022).

Eckhart, Michael, Caroline Sahli Lozano und Philippe Blanc. 2011. Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.

Fenger, Menno. 2012. Deconstructing Social Cohesion: Towards an Analytical Framework for Assessing Social Cohesion Policies. In *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy* 3(2). <https://doi.org/10.14267/cjs-sp.2012.02.02>.

Garrote, Ariana, Rachel Sermier Dessemontet und Elisabeth Moser Opitz. 2017. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In *Educational Research Review* 20 (Supplement C): 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>.

Hank, Corinna, Simone Weber und Christian Huber. 2021. Fachbeitrag: Potenziale des Kooperativen Lernens bei der

Förderung sozialer Integration. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 91(1): 48-64. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>.

Hellmich, Frank und Marwin Felix Löper. 2018. Primary School Students' Attitudes and Their Perceived Teacher Behavior towards Peers with Special Educational Needs. In *Empirische Sonderpädagogik* 10(2): 151-66.

Henke, Thorsten et al. 2017. Will You Be My Friend? A Multilevel Network Analysis of Friendships of Students with and without Special Educational Needs Backgrounds in Inclusive Classrooms. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(3): 449-74. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>.

Huber, Christian. 2021. Lehrkraftfeedback im Unterricht – wie Förderbedarf, Feedbackvalenz und soziale Integration in Grundschulklassen zusammenhängen. In *Empirische Sonderpädagogik* 13(4): 289-311.

Köpfer, Andreas, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd. 2021. Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*, Hg. Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd, 11-41. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Krawinkel, Stefanie, Anna Sarah Südkamp und Heinrich Tröster. 2017. Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. In *Empirische Sonderpädagogik* 9(3): 277-95.

Kronig, Winfried. 2007. Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Mejeh, Mathias und Justin J. W. Powell. 2018. Inklusive Bildung in der Schweiz – zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. In *Bildung und Erziehung* 71(4): 412-31. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.412>.

Muiznieks, Nils. 2015. Inclusive Education Vital for Social Cohesion in Diverse Societies. Commissioner for Human Rights. [https://www.coe.int/en/web/commissioner/blog/-/asset\\_publisher/xZ32OPEoxOkq/content/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies](https://www.coe.int/en/web/commissioner/blog/-/asset_publisher/xZ32OPEoxOkq/content/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies) (abgerufen am 20.7.2022).

Novy, Andreas, Daniela Coimbra Swiatek und Frank Moulaert. 2012. Social Cohesion: A Conceptual and Political Elucidation. In *Urban Studies* 49(9): 1873-89.

Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik. 2021. Sonderschulung. <https://www.szh.ch/themen/statistik/sonderschulung> (abgerufen am 27.7.2022).

United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (abgerufen am 27.7.2022).

United Nations. 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (abgerufen am 27.7.2022).

Wagner-Willi, Monika und Patrik Widmer-Wolf. 2009. Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe). Zürich: Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

World Conference on Special Needs Education Access and Quality. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (abgerufen am 27.7.2022).

Zahnd, Raphael. 2017. Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zurbriggen, Carmen und Martin Venetz. 2016. Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im Unterricht. In *Empirische Pädagogik* 30(1): 98-112.

## Systemes éducatifs et cohésion sociale : comment améliorer l'équité en éducation ?

*Georges Felouzis*

La promesse d'un traitement juste et équitable de chaque individu dans les processus éducatifs est d'autant plus centrale dans les sociétés contemporaines que l'éducation est devenue la principale source d'accès à l'emploi et aux positions sociales les plus valorisées. L'équité en éducation est aujourd'hui l'une des conditions de l'adhésion des individus aux normes et valeurs de la société, vecteurs d'intégration et de cohésion sociale.

L'équité peut être définie comme une répartition juste des biens scolaires. Ces biens peuvent prendre des formes diverses, comme des connaissances, des savoir-faire ou encore des diplômes qui sont des moyens déterminants pour accéder à l'emploi, à des positions sociales et des salaires élevés. La définition du « juste » en éducation pose en revanche plus de difficultés. Ce qui est juste peut varier d'une période historique à l'autre ou d'un pays à l'autre, en fonction de référentiels contrastés. Au niveau des systèmes éducatifs pris dans leur ensemble, on a tendance aujourd'hui à définir le « juste » comme un accès aux biens scolaires détaché de la position sociale des élèves, de leur origine migratoire et ethno-raciale ou encore de leur appartenance sexuée (Coleman et al. 1966 ; Felouzis 2020). Dans cette perspective, la sociologie de l'éducation montre qu'aucun système éducatif n'est « juste » dans l'absolu dès lors que l'accès aux biens scolaires dépend toujours des caractéristiques objectives des individus.

Nous vivons dans des sociétés stratifiées, différenciées sur le plan des modes de vie et de la répartition des biens économiques, sociaux et culturels. Dans ce contexte, il n'y a rien d'étonnant au fait que ces inégalités socialement ancrées dans nos sociétés se reproduisent au sein même de l'école et des processus éducatifs. Pour autant, on observe des systèmes éducatifs plus équitables que d'autres, dans lesquels les inégalités de réussite sont plus faibles que dans d'autres systèmes. Pour établir ce constat, il est possible d'opérer des comparaisons diachroniques entre différents états d'un système éducatif national, ou encore de comparer de façon synchronique des entités territoriales différenciées au regard de leur organisation scolaire, qu'il s'agisse de cantons suisses ou de différents pays dans le monde.

La question qui se pose alors est de savoir comment certains systèmes éducatifs peuvent être plus ou moins équitables. Quelles en sont les caractéristiques pertinentes qui expliquent leur degré d'équité. Est-il possible d'identifier précisément ces caractéristiques ?

Sont-elles généralisables à d'autres contextes nationaux et culturels ? Si oui, dans quelle mesure ?

Ce texte tentera d'apporter des réponses à ces interrogations fondamentales pour la sociologie de l'éducation bien sûr, mais aussi pour l'action publique en éducation elle-même, dès lors qu'elle se propose de participer à la construction d'une société juste et cohésive. Pour cela, trois points seront abordés. Le premier traitera des comparaisons internationales en éducation pour identifier comment certains systèmes éducatifs parviennent à produire davantage d'équité dans les apprentissages. Le deuxième point sera centré sur la Suisse ; il abordera la question des filières dans l'enseignement secondaire obligatoire et leurs liens avec les inégalités. Enfin, la conclusion sera l'occasion de développer une réflexion plus approfondie sur le rôle de la sociologie de l'éducation dans la définition et la nature des politiques éducatives.

### Quel type d'école produit le plus d'équité en éducation ?

Un système éducatif est un objet polymorphe, fruit d'une longue histoire et construit autour de politiques éducatives multiples ainsi que de pratiques professionnelles des actrices et acteurs en situation. Il est donc nécessaire, pour tenter d'apporter une réponse à notre question, de nous focaliser sur certaines caractéristiques des systèmes éducatifs directement accessibles à l'action publique, au sens où elles relèvent de choix politiques forts concernant la structure des parcours d'étude. Il s'agira alors de comprendre quelles sont les conséquences de ces choix sur les apprentissages et l'ampleur des inégalités corrélatives. Dans cette perspective, les enquêtes PISA (OCDE 2019) constituent de précieuses sources d'information. Elles sont le fruit d'évaluations à large échelle permettant la comparaison raisonnée de plus de 70 pays dans le monde en fonction de leur degré d'efficacité et d'équité (Felouzis et Charmillot 2014). La figure suivante, issue de la dernière enquête de 2018, montre le lien statistique fort entre l'âge de la première sélection et l'ampleur des inégalités d'apprentissage en fonction de l'origine sociale.

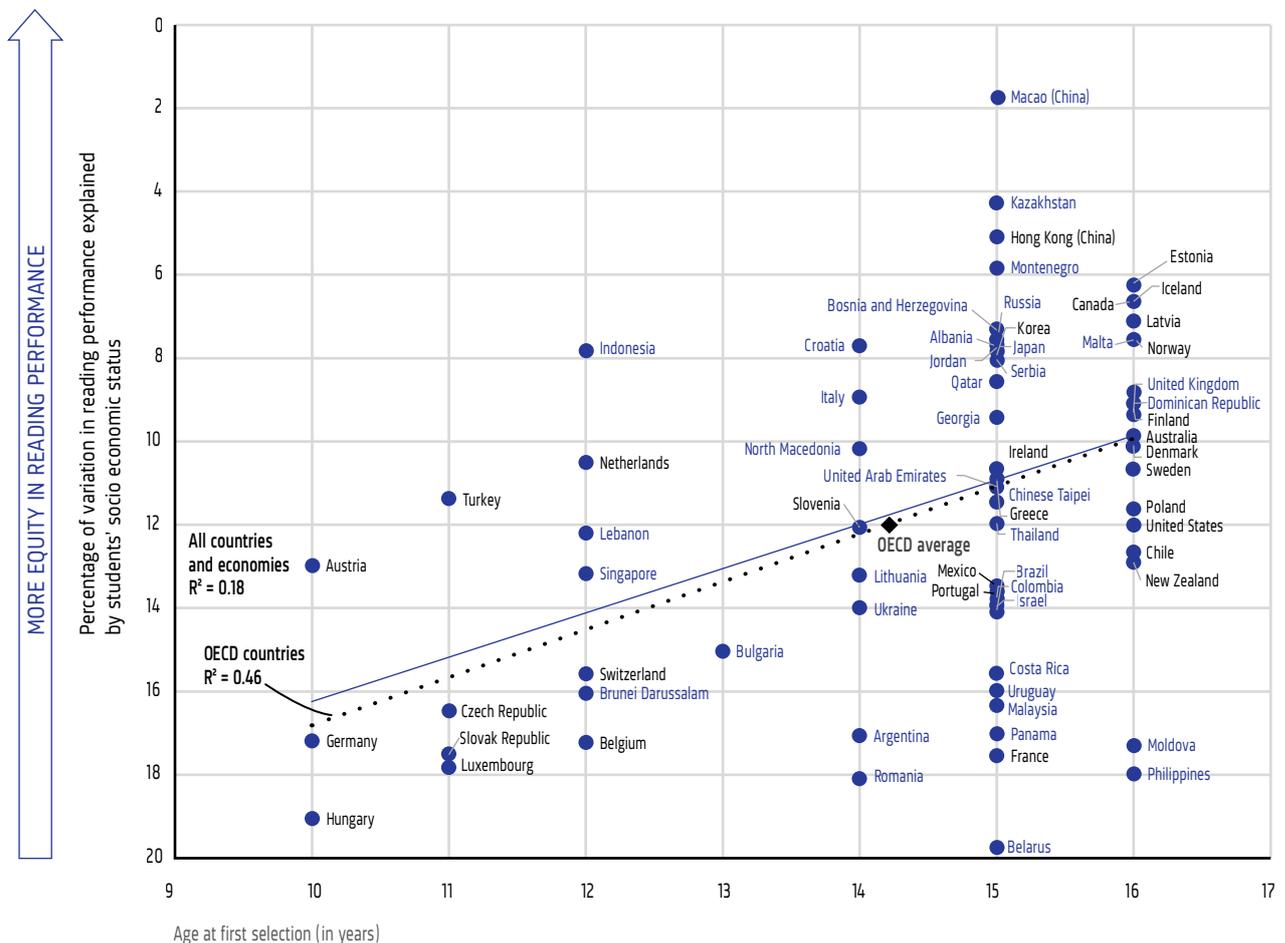


Figure 1: Âge de la première sélection et équité en compréhension de l'écrit.  
Source : OECD, PISA 2018 Database, Tables IIB1.2.3 and B3.3.3.  
StatLink <https://doi.org/10.1787/888934130911>

Plus l'âge de la première sélection est tardif, moins les inégalités d'apprentissage en fonction du niveau socio-économique de la famille de l'élève sont élevées. Si l'on considère les pays de l'OCDE, pour lesquels la comparaison garde un caractère valide au regard de leur proximité relative sur le plan de leur développement économique, le  $r^2$  est égal à 0,46. Cela signifie que 46 % de la variance des inégalités entre ces pays est imputable à l'âge de la première orientation, ce qui est loin d'être négligeable. Ainsi, « Comprehensive education systems, where all students follow a similar path through education, regardless of their academic performance, often perform better and are more equitable than education systems that rely on horizontal stratification (e.g. tracking students based on ability or interests) [...] » (OECD 2019, p. 44).

Toutefois, la figure montre également que dans certains pays, comme la France, un système d'éducation unifié (appelé « collège unique » ou « collège pour tous ») s'accompagne de (très) fortes inégalités d'apprentissage et que dans d'autres pays à l'opposé, comme la Suisse notamment, un système de sélection précoce s'accompagne d'inégalités sociales comparativement moins fortes. Cela

signifie que de nombreux autres facteurs sont à prendre en compte et que des analyses plus approfondies et contextualisées sont nécessaires. Ces résultats suggèrent en effet que le principal problème posé par les filières n'est pas nécessairement leur principe de construction, mais leur mise en œuvre concrète par les acteurs en situation, comme les récents travaux de Revaz et Winz (2021) et de Napoli (2021) l'ont montré. D'où la nécessité d'observer plus en détail les effets des filières dans des contextes moins vastes que ceux des enquêtes internationales.

## Équité et filières en Suisse

L'examen des liens entre les systèmes dits « segmentés » dès les premières années du secondaire (ce que nous appelons ici les « filières ») et l'ampleur des inégalités d'apprentissage doit passer par une analyse des arguments présentés pour appuyer de tels choix. L'organisation politique en Suisse, fondée sur un modèle participatif, implique que les choix politiques concernant l'éducation, comme les autres domaines, passent souvent par des

votations demandant au peuple de se prononcer, suscitant ainsi des débats dans des arènes et forums où les arguments échangés permettent d'explicitier les référentiels à l'œuvre (Revaz et al. 2021).

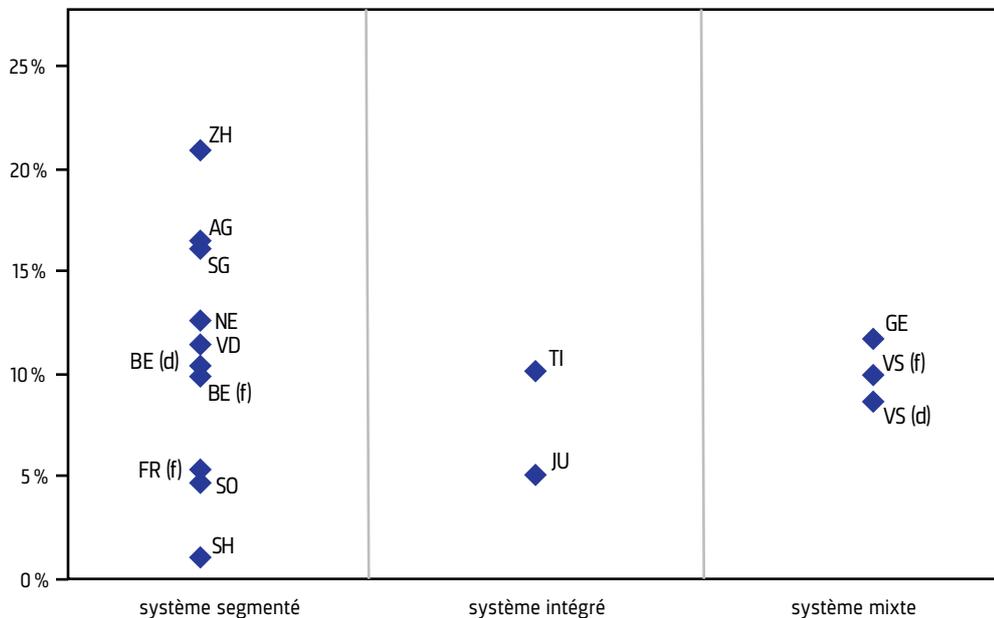
La première question est alors de savoir quelles sont les justifications avancées pour légitimer l'organisation en filière dès l'âge de 12 ans dans beaucoup de cantons en Suisse. L'argument principal des filières, en Suisse mais aussi dans d'autres pays comme l'Allemagne, est que certains élèves sont « faits » pour des études longues et des métiers intellectuels, tandis que d'autres sont « faits » pour des études professionnelles et des métiers manuels et que le système éducatif doit être adapté à ces différents profils d'élèves. On observe ici une essentialisation du rapport à l'école qui recoupe en large partie les caractéristiques socioéconomiques des élèves. Dans ce cadre, les élèves les plus proches des valeurs et attentes scolaires sont ceux qui ont acquis cette proximité au sein même de leur milieu familial, selon un mécanisme de reproduction sociale explicité dès les années 1960 par les travaux de Bourdieu et Passeron (1964). Ce qui explique la forte tonalité sociale des filières dans beaucoup de cantons. Le public des filières à exigences faibles est en effet composé d'une forte proportion d'élèves de milieux sociaux et culturels défavorisés (Felouzis et Charmillot 2017).

Au-delà de cette tendance à la reproduction sociale des systèmes éducatifs filiarisés, il ressort des travaux de sociologie de l'éducation que la répartition des élèves dans les différentes filières ne dépend pas uniquement de leur niveau d'apprentissage. Sur le plan de l'action publique cantonale, Regula Leemann et ses collègues (Leemann et al. 2022) montrent que l'inscription dans la filière gymnasiale varie considérablement en fonction des cantons et des choix politiques concernant l'éducation. Ainsi, l'accès au baccalauréat gymnasial dépend davantage du nombre de places disponibles dans un canton donné que du talent intrinsèque des élèves. De la même manière, Hafner et al. (2022) explorent la transition entre le primaire et le début de l'enseignement secondaire. Les auteurs montrent que le taux d'orientation dans un cursus gymnasial dépend de choix politiques, de quotas explicites ou implicites, et pas seulement des qualités académiques des élèves. Cela signifie que ce sont bien les politiques éducatives elles-mêmes (les choix politiques et leur mise en œuvre réelle) qui sont largement à la source des orientations scolaires dans les différentes filières du début du secondaire. Sur le plan des pratiques professionnelles, les décisions d'orientation des enseignant-e-s sont fortement influencées par le contexte de l'école et par les caractéristiques des étudiant-e-s (genre, origine sociale ou migratoire). Les travaux de Kronig (2007) en Suisse et ceux de Connolly et al (2019) en Angleterre suggèrent que la surreprésentation des étudiant-e-s issus de milieux

défavorisés et immigrés dans les filières peu exigeantes ne résulte pas uniquement de leur niveau scolaire. C'est aussi le résultat de biais dans les jugements lors des décisions d'orientation.

Peut-on mesurer les effets de ces mécanismes non équitables sur les inégalités d'apprentissage sur le plan de l'éducation? En 2017, avec mon collègue Samuel Charmillot, nous avons produit un bilan des inégalités scolaires en Suisse (Felouzis et Charmillot 2017) dans une perspective comparative entre cantons. La figure 2 ci-après donne une synthèse des résultats.

**Inégalités sociales de compétences  
PISA 2003**



**Inégalités sociales de compétences  
PISA 2012**

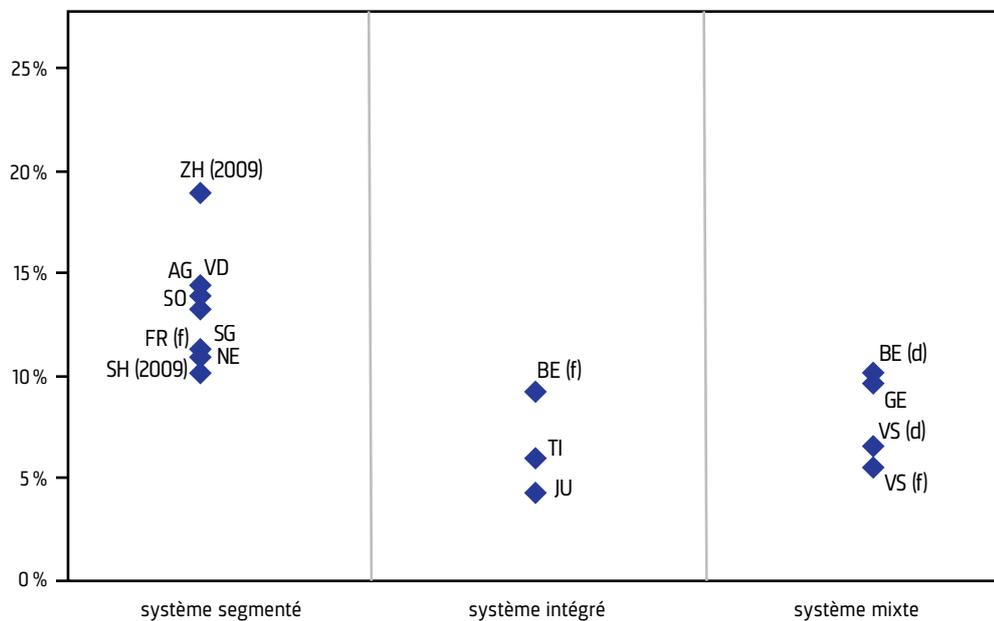


Figure 2 : Filières et inégalités scolaires dans des cantons en Suisse.  
Source : Felouzis et Charmillot 2017.

En 2003, les systèmes segmentés, c'est-à-dire proposant aux élèves une orientation dans des filières très différenciées dès la fin du primaire, présentent des degrés d'inégalité variables. Toutefois, les cantons les moins équitables sur le plan des apprentissages (Zurich, Argovie, Saint-Gall, Neuchâtel et Vaud) ont tous des systèmes éducatifs segmentés. En 2012, ce phénomène se renforce. Les inégalités sociales de compétences sont plus prononcées dans les systèmes segmentés que dans les autres : le statut socioéconomique explique 19 % des écarts de scores entre élèves à Zurich, 14 % dans le canton de Vaud et entre 10 et 13 % dans les autres cantons aux systèmes segmentés. Dans les cantons à système intégré ou « mixte », les inégalités sont moins marquées, puisque le statut socioéconomique n'explique jamais plus de 10 % de la variance des scores des élèves. Ces résultats suggèrent, en accord avec la littérature internationale, que les systèmes segmentés tendent à renforcer les inégalités de réussite entre élèves en fin de scolarité obligatoire, alors que les systèmes intégrés ou mixtes génèrent moins d'inégalités d'apprentissage. Notons que ces inégalités ne concernent pas seulement les apprentissages. Elles ont des conséquences profondes et durables sur le destin des individus, leur parcours scolaire, leur niveau de qualification et *in fine* leur insertion professionnelle et leur niveau de rémunération. L'enquête longitudinale TREE (Meyer 2018) le montre depuis plusieurs années. En ce sens, des structures scolaires trop inégalitaires produisent simultanément une société peu équitable et compromettent la cohésion sociale.

### Conclusion : comment la sociologie de l'éducation peut-elle aider les politiques éducatives à devenir plus équitables ?

Les réflexions et résultats de recherche présentés ici montrent que l'équité en éducation est un chantier sans cesse à renouveler et à reconstruire. Pour cela, il est utile de questionner la place que notre discipline, la sociologie de l'éducation, peut occuper pour aider l'action publique en éducation à s'approcher le mieux possible d'une distribution équitable des biens éducatifs.

La réponse n'est pas simple car, comme souligné en introduction, il est fort peu probable que l'école soit régie par des règles d'équité au sein même d'une société stratifiée, hiérarchisée et inégalitaire. Ainsi, pour répondre à cette question, je proposerai quelques pistes de réflexion pour alimenter le débat plutôt que des « solutions » qui seraient par nature illusoire.

Ma première réponse concerne les idées et les cadres conceptuels des politiques publiques en éducation. Pour améliorer les politiques éducatives, il est indispensable

de comprendre, analyser et déconstruire les cadres cognitifs et normatifs qui régissent les politiques éducatives actuelles et tenter de les confronter aux résultats de recherche par le débat dans « l'arène » politique. Il n'y a pas de concept unique de l'équité. La sociologie de Luc Boltanski, qui définit des « cités » comme autant de définitions du juste, nous le rappelle chaque jour. Il faut ainsi essayer de décoder, comprendre et expliquer ces conceptions parfois opposées de la justice, afin de mieux en décortiquer leur sens.

Ma deuxième réponse concerne les institutions et les professionnel·le·s. Les politiques éducatives n'existent concrètement qu'à travers les actrices et acteurs qui les mettent en œuvre. Et la sociologie de l'éducation peut – puis-je écrire « doit » ? – observer et analyser cette mise en œuvre afin d'en définir les mécanismes et les logiques d'action.

Enfin, ma dernière réponse concerne la structure sociale. La sociologie de l'éducation se doit de persévérer dans l'examen des effets réels des politiques éducatives afin d'en révéler le sens et les conséquences concrètes, à court et à long terme, sur la vie des individus, leur estime de soi et leur construction personnelle.

### Zusammenfassung

**Bildungssysteme und sozialer Zusammenhalt: Wie kann die Bildungsgerechtigkeit verbessert werden?**

Unter welchen Bedingungen ist ein Bildungssystem gerecht, d. h. in der Lage, jedem die volle Entfaltung seiner Fähigkeiten unabhängig von sozialer Herkunft und kulturellem Hintergrund zu garantieren? Dieser Beitrag nutzt die Methoden der Bildungs- und Erziehungssoziologie sowie die Befunde aus gross angelegten Umfragen. Der Fokus liegt auf der Analyse von Schulsystemen, die von den ersten Jahren der Sekundarstufe an differenzierte Bildungswege kennen; so soll deren Rolle bei der Konstruktion von Bildungsungleichheiten aufgezeigt werden. Die Ergebnisse sind Anlass der Formulierung von drei Antworten auf die Frage nach den Verbindungen zwischen Bildungssoziologie und -politik. Diese Verbindungen werden auf drei Ebenen geknüpft. Zunächst auf der Ebene der kognitiven und normativen Rahmen staatlicher Massnahmen und der Debatten über die Schule. Zweitens auf der Ebene der Institutionen und ihrer konkreten Funktionsweise. Und schliesslich spielt die Bildungssoziologie eine Rolle bei der Wirkungsmessung der Bildungspolitik.

## Références

- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1964. Les héritiers. Paris : Les Éditions de minuit.
- Coleman, James S. et al. 1966. Equality of Educational Opportunity. Washington, DC: US. Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office.
- Connolly, Paul et al. 2019. The misallocation of students to academic sets in maths: A study of secondary schools in England. *British Educational Research Journal*, 45(4), 873-897.
- Felouzis Georges. 2020. Les inégalités scolaires. Paris: Puf.
- Felouzis, Georges et Samuel Charmillot. 2014. Les enquêtes Pisa. Paris: Puf.
- Felouzis Georges et Samuel Charmillot. 2017. Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland*. <https://doi.org/10.22019/SC-2017-00001>.
- Hafner, Sandra, Raffaella Simona Esposito et Regula Julia Leemann. 2022. Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. *Education Sciences* 12(93): 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci12020093>
- Kronig, Wilfried. 2007. Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Bern : Haupt.
- Leemann, Regula Julia, Andrea Pfeifer Brändli et Christian Imdorf. 2022. Access to Baccalaureate School in Switzerland: Regional Variance of Institutional Conditions and Its Consequences for Educational Inequalities. *Education Sciences* 12/3: 1-28. <https://doi.org/10.3390/educsci12030213>.
- Meyer Thomas. 2018. De l'école à l'âge adulte: parcours de formation et d'emploi en Suisse. *Social Change in Switzerland*. <https://doi.org/10.22019/SC-2018-00001>.
- Napoli Julia. 2021. Analysing compensatory education policy implementation through the prism of the sociology of organisations. *Recherche en éducation* 45: 7-19. <https://doi.org/10.4000/ree.9615>.
- OECD. 2020. PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- Revaz Sonia et Kilian Winz. 2021. Le système de répartition des élèves au prisme de la justice sociale en éducation: deux études de cas en suisse romande, *L'éducation en débats: analyse comparée* 11(1): 137-153. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e466>.
- Revaz, Sonia, Barbara Fouquet-Chauprade et Georges Felouzis. 2021. Des débats sur l'école à la fabrication des politiques éducatives: L'exemple d'une réforme scolaire à Genève. *Action publique, gouvernance et recherche en éducation*, éd. Bernard Wentzel et al. 155-169. Bienne: HEP-BEJUNE.

## Réduire les inégalités sociales sans massifier l'université: un enjeu helvétique

*Gaële Goastellec*

Les inégalités d'accès aux diplômes d'enseignement supérieur demeurent un problème important des sociétés occidentales contemporaines. Alors qu'au cours des décennies suivant la Seconde Guerre mondiale, l'accessibilité des études a été envisagée comme associée au degré de démocratie atteint, en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle la comparaison des inégalités scolaires et du degré de démocratie témoigne de la relative disjonction entre les deux dimensions (Goastellec 2020). La Suisse ne fait pas exception. Classée parmi les démocraties les plus abouties via l'indice de démocratie (Kekic 2007), elle demeure parmi les pays d'Europe qui connaissent de fortes inégalités d'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur (y compris en intégrant à l'analyse les hautes écoles spécialisées, créées au tournant des années 2000). Pour saisir cet enjeu et ses modes possibles de résolution, cet article documente, à partir de l'Enquête Sociale Européenne, les inégalités ainsi que leur évolution et propose des pistes pour penser leur réduction.

### Des inégalités qui se recomposent davantage qu'elles ne se réduisent

En comparaison internationale, la Suisse se caractérise par des inégalités sociales d'accès aux diplômes universitaires plutôt élevées (Goastellec 2020). Dans la population helvétique, la probabilité de détenir un diplôme de l'enseignement supérieur est neuf fois plus importante pour les enfants de parents de profession libérale, scientifique et intellectuelle que pour les enfants d'ouvriers. Elle est également plus de vingt fois supérieure pour les enfants dont l'un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur comparativement à ceux dont les parents n'ont pas dépassé le secondaire inférieur, ou encore cinq fois supérieure pour ceux dont les parents sont diplômés du supérieur comparativement à ceux qui ont terminé le gymnase. Les trajectoires scolaires des individus apparaissent fortement marquées par les caractéristiques sociales de leurs parents.

L'augmentation progressive de la proportion de diplômés au fil des générations (Goastellec 2020) – de 17 % environ pour ceux nés entre 1930 et 1949 à environ 31 % pour ceux nés entre 1965 et 1979 – n'a pas vraiment réduit ces inégalités. D'une part, l'effet du niveau d'éducation des parents demeure relativement stable (tableau 1) : la légère réduction des inégalités observée entre la génération (1) née entre 1930 et 1949 et celle (2) née entre 1950 et 1964

ne se confirme pas pour la génération suivante (3) née entre 1965 et 1979, qui connaît un effet du diplôme des parents assez semblable à celui de la première génération.

D'autre part, après une légère diminution entre les deux premières générations, l'avantage que confère la profession des parents a augmenté entre la génération née entre 1950 et 1964 et celle née entre 1965 et 1979, tant pour les enfants dont les parents exercent des professions libérales, scientifiques et intellectuelles que pour ceux dont les parents occupent des postes de direction ou de cadres (tableau 2).

Au-delà de la puissance des inégalités sociales, ces résultats indiquent qu'au fil des générations la profession des parents est devenue aussi sinon plus importante que leur niveau d'éducation. Le capital économique prend ainsi le pas sur le capital culturel dans les trajectoires scolaires. Plus qu'une réduction des inégalités sociales, la tendance est donc à une recomposition des inégalités sociales. Comment expliquer ces inégalités et leur transformation ?

### Des déterminants macro-sociaux des inégalités

Différentes dimensions ont été identifiées comme explicatives des inégalités sociales, au rang desquelles le degré de massification (Arum et al. 2007) – soit la proportion d'un groupe d'âge accédant à l'enseignement supérieur – et la structure des systèmes scolaires (Felouzis et Charmillot 2013), qui apparaissent heuristiques ici : la massification demeure modérée en Suisse en comparaison internationale (Goastellec 2020) et la légère réduction des inégalités sociales observée entre les deux premières générations est concomitante avec ce processus modéré de massification des études. Ce processus paraît faciliter dans une première étape la réduction des inégalités. Mais une fois stabilisée la proportion d'une classe d'âge accédant à l'enseignement supérieur, les inégalités se recréent du fait de l'adaptation des stratégies scolaires des différents groupes sociaux, notamment par le jeu des filières (les élèves sont orientés dans différentes voies dès le secondaire obligatoire). Ce jeu est rendu possible par la structure des systèmes scolaires des différents cantons. La sélection y prend le plus souvent place vers l'âge de 11 ans, avec entre deux tiers et trois quarts des élèves empruntant les filières professionnelles. L'accès à l'enseignement supérieur est limité à la faible proportion d'élèves orientés vers le secondaire général. Ces orientations scolaires précoces sont

**Influence du niveau d'éducation des parents sur l'accès aux diplômes du tertiaire (Odds ratio) <sup>(1)</sup>**

Profession des parents	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Ensemble
Moins du niveau secondaire inférieur	22,4	17,2	24,6	22,4
Niveau secondaire inférieur terminé	9,7 <sup>(3)</sup>	10,3	9,9	10,7
Niveau secondaire supérieur et postsecondaire non tertiaire terminé	5	4,4	5,3	5
Niveau tertiaire terminé <sup>(2)</sup>	Ref	Ref	Ref	Ref

(1) Calculs à partir des données des huit premières vagues de l'Enquête Sociale Européenne. Détail des analyses disponibles dans Goastellec 2020.

(2) Le niveau tertiaire correspond aux catégories développées par l'UNESCO qui regroupent les diplômes offerts par les établissements d'enseignement supérieur et tertiaire en excluant le postsecondaire vocationnel.

(3) Les individus dont les parents ont terminé l'école obligatoire ont 9,7 fois moins de probabilités d'accéder aux diplômes du tertiaire que ceux dont les parents sont eux-mêmes diplômés du tertiaire.

**Influence de la profession des parents sur l'accès aux diplômes du tertiaire (Odds ratio) <sup>(1)</sup>**

Profession des parents	1930-1949	1950-1964	1965-1979	Ensemble
Ouvriers non qualifiés ou semi-qualifiés	Ref	Ref	Ref	Ref
Métiers qualifiés de la ferme	1,6	1,5	1,7	1,6
Employés de bureau/vente et service	3,1	2,6	3,1	2,9
Professions libérales, intellectuelles, et scientifiques	8,4	7,7	11,0	9,4
Directeurs et cadres supérieurs	5	6	8,9	7

(1) Calculs à partir des données des huit premières vagues de l'Enquête Sociale Européenne. Détail des analyses disponibles dans Goastellec 2020.

largement influencées par l'origine sociale, avec des effets durables sur les trajectoires.

Ces dimensions n'épuisent pas la compréhension des mécanismes à l'œuvre dans la production des inégalités. La massification modérée de l'enseignement supérieur découle de l'organisation scolaire et politique de la Suisse. Largement souverains en matière d'enseignement primaire, secondaire et universitaire, les cantons disposent d'une grande marge d'autonomie pour décider de la structure du système scolaire et de la place allouée à la formation générale et universitaire. En revanche, ils partagent la responsabilité de l'organisation de la formation professionnelle – qui accueille la majorité des élèves – avec la Confédération, les associations professionnelles et les organisations patronales et syndicales. Sa place est ainsi complémentaire à celle de l'enseignement supérieur. Développé à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour soutenir le développement de l'industrie textile et les mutations technologiques de la seconde révolution industrielle, « [l]e système suisse de formation professionnelle est né d'un débat d'une part sur la nécessité de promouvoir les petites et moyennes entreprises, d'autre part sur les politiques sociales » (Gonon, 2014, p. 43).

De fait, c'est aussi d'une façon de faire société, dans la contractualisation des relations entre État et citoyen-ne-s, que découlent les inégalités. D'une part, la dépense publique rapportée au PIB apparaît relativement modeste (19,4 % en 2000; cf. <https://stats.oecd.org/>), témoignant de politiques sociales peu généreuses. D'autre part, les dépenses publiques consacrées à l'éducation sont inférieures à la moyenne de l'OCDE (13 % des dépenses publiques à l'éducation, en pourcentage des dépenses totales; OFS 2007). Encore, la répartition des dépenses aux différents degrés d'éducation témoigne d'un investissement concentré sur le supérieur (trois fois plus qu'en primaire; OECD, 2004, graph. B.1.3) et donc de ce que les ressources investies vont d'abord aux élites, puisque les groupes sociaux les plus favorisés sont surreprésentés dans ces niveaux scolaires. Dans la même veine, les bourses d'études supérieures, financées par le canton d'origine de l'étudiant-e, varient en proportion (de 5 à 15 % des étudiant-e-s du postsecondaire, OFS 2015) et en montant selon les cantons, concourant, pour les élèves de familles économiquement modestes, à produire un espace des possibles scolaires variable selon l'origine géographique.

Tributaires des conceptions de la famille, de l'individu, de l'État et de leurs devoirs respectifs, les inégalités sociales de trajectoires scolaires apparaissent ainsi comme découlant d'un contrat social singulier – les Suissesses et les Suisses sont en Europe ceux imputant la responsabilité la plus faible à l'État dans les différents domaines des politiques sociales (ESS 2012) – qui s'incarne dans une

organisation structurelle et économique du monde scolaire.

## Conclusion : réduire les inégalités sans massifier ?

La force des inégalités sociales associée à l'importance allouée à l'enseignement professionnel est constitutive d'un enjeu spécifiquement helvétique dans la résolution du problème démocratique que soulèvent les inégalités : Comment égaliser socialement les trajectoires scolaires sans massifier plus avant l'enseignement supérieur ?

Au niveau macro, plusieurs registres d'action pourraient y contribuer, différemment selon les secteurs du supérieur : la diffusion de l'information apparaît centrale pour abonder la désirabilité d'un projet d'études universitaires parmi les enfants de familles socialement modestes : souvent perçue comme une tour d'ivoire, l'université gagnerait à intégrer dans sa mise en scène publique les dimensions de la formation soutenant la professionnalisation des étudiant-e-s (stages, etc.). En parallèle, la valorisation accrue de la formation professionnelle initiale pour les enfants des classes sociales favorisées, qui ont tendance à s'en détourner, pourrait constituer un autre levier d'action. La diminution des inégalités de condition d'emploi et de revenu associées aux métiers sur lesquels débouchent ces formations respectives faciliterait de telles recompositions.

Flexibiliser les parcours scolaires et renforcer la connaissance des passerelles est également important : la maturité professionnelle permet d'accéder à l'enseignement supérieur professionnel, mais la proportion d'élèves qui en bénéficient demeure modérée et pourrait augmenter. De même, les raccords vers l'université (examen complémentaire (passerelle), examen préalable, accès sur dossier) apparaissent peu empruntés et davantage le fait de familles disposant d'un certain niveau de capital culturel comme économique (Goastellec 2022). Rendre la formation universitaire plus accessible tout au long de la vie et compatible avec l'exercice d'un emploi en parallèle, comme c'est le cas dans les pays sociodémocrates par exemple, constituerait également une ressource.

Enfin, l'harmonisation vers le haut du soutien financier disponible pour les étudiant-e-s désirant poursuivre ou reprendre des études rendrait celles-ci plus accessibles pour les étudiant-e-s de familles aux ressources limitées. Autant de pistes d'action pour penser le projet démocratique d'égalité sans transformer la place de l'université.

## Zusammenfassung

### Abbau von sozialen Ungleichheiten ohne Vermassung der Universität: eine helvetische Herausforderung

Ungleichheiten beim Zugang zu Hochschulabschlüssen sind nach wie vor ein wichtiges Problem der modernen westlichen Gesellschaften. In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Zugang zum Studium mit dem Grad an Demokratie in den jeweiligen Ländern in Verbindung gebracht; zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeigt sich, dass der Vergleich von Bildungsungleichheit und Demokratiegrad voneinander getrennte Dimensionen sind (Goastellec 2020). Die Schweiz bildet hier keine Ausnahme. Obwohl sie im Demokratieindex (Kekic 2007) als eine der erfolgreichsten Demokratien eingestuft wird, gehört sie nach wie vor zu jenen Ländern in Europa, in denen starke Ungleichheiten herrschen. Um diese Herausforderung und mögliche Lösungsansätze zu erfassen, dokumentiert dieser Artikel die Ungleichheiten anhand des «European Social Survey» und schlägt Wege vor, wie diese verringert werden können, ohne den einzigartigen Platz der Universität in der Schweizer Gesellschaft zu verändern.

Vocational Education and Training Conference (sept. 8-9), University of Zurich and Potsdam, 43-48.

Kekic, Laza. 2007. The economist intelligence unit's index of democracy. *The World in 2007*, 11 p. retrieved from [https://www.economist.com/media/pdf/democracy\\_index\\_2007\\_v3.pdf](https://www.economist.com/media/pdf/democracy_index_2007_v3.pdf) (30.9.2022).

OECD. 2004. *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OFS. 2007. *Mosaïque de l'éducation en Suisse. Les indicateurs de la formation 2007*. Neuchâtel: OFS.

OFS. 2015. *Bourses et prêts d'études cantonaux 2014. Éducation et Science-15*. Neuchâtel: OFS.

## Références

Arum, Richard, Adam Gamoran et Shavit Yossi. 2007. More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. *Stratification in Higher Education. A comparative study*, éd. Yossi Shavit, Richard Arum et Adam Gamoran, 1-38. Stanford: Stanford University Press.

ESS European Social Survey. 2012. *Welfare attitudes in Europe: Topline results from round 4 of the European Social Survey. ESS topline results series, Issue 2*.

Felouzis, Georges et Samuel Charmillot. 2013. School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education* 49(2): 181-205.

Goastellec, Gaële. 2020. *Production de l'Université, Production de la Société. Sociologie de l'accès à l'université depuis le Moyen-Âge. Habilitation à diriger les recherches*. Science-Po Paris.

Goastellec, Gaële. 2022. Aspirations et parcours «atypiques» d'accès à l'université: entre stratégies scolaires et événements biographiques. Texte présenté au Symposium du REF. Namur.

Gonon, Philipp. 2014. Path dependency. The concept of stability and change related to the development of the Swiss VET system. Conference Transcript, History of



## **2. Lehrpersonen, Dozierende und Ausbildende | Corps enseignant, personnes chargées de cours et de formations**

## Differenzverhältnisse in der Hochschulbildung – Perspektiven von Hochschullehrenden und Praxisausbildenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen

Susanne Burren, Maritza Le Breton, Carolina Toletti, Andrea Blaser

Migrantisierte<sup>1</sup> Studierende sind in der Hochschulbildung weiterhin untervertreten – dies zeigt sich bei den im vorliegenden Beitrag fokussierten Studienfeldern der Sozialen Arbeit und der Lehrer·innenbildung besonders deutlich.<sup>2</sup> Zwar diskutieren Hochschulverantwortliche schon länger über die horizontale Geschlechtersegregation in den Studiengängen. Der Frage, wie sich Hochschulen angemessen auf eine durch weltweite geografische Mobilität und transnationale Beziehungsräume geprägte migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit einstellen, kam jedoch bisher noch kaum Aufmerksamkeit zu. Dies, obgleich die bestehenden Ansätze zur Gleichstellung der Geschlechter in den letzten Jahren zunehmend durch *diversity policies* ersetzt wurden. Das damit verbundene institutionelle Bekenntnis, neben Geschlechterungleichheiten auch weitere Differenzkategorien zu berücksichtigen, steht in einem deutlichen Spannungsfeld zu fortbestehenden Ausschlüssen und Ungleichheiten, mit denen sich Studierende an Hochschulen konfrontiert sehen.

Der vorliegende Beitrag fokussiert in dieser Hinsicht auf Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen in der Deutsch- und Westschweiz. Datenbasis bilden leitfadengestützte Interviews sowohl mit Hochschullehrenden als auch mit Praxisausbildenden, welche die Studierenden in den obligatorischen Praktika begleiten. Der Beitrag geht der Frage nach, wie Hochschullehrende und Praxisausbildende die Heterogenität von Studierenden im Hinblick auf Migration und Geschlecht deuten und inwiefern sie an der Reproduktion entsprechender Differenzverhältnisse beteiligt sind.

Theoretisch orientiert sich die Studie am Konzept des *othering*. Der damit verbundene, in der postkolonialen Theoriebildung verortete, Erklärungsansatz erlaubt es, Differenzverhältnisse auf zugrunde liegende

Konstruktionsprozesse und Normalisierungspraktiken hin zu untersuchen. Als Orte der Produktion und Vermittlung von Wissen sind Hochschulen durch hegemoniale Diskurse und damit zusammenhängende Machtkonstellationen geprägt. Differenz impliziert dabei stets einen Blick auf «das Andere» und ist mit asymmetrischen Unterscheidungen verbunden, die Ungleichheiten nach sich ziehen (Castro Varela 2016; Riegel 2016). Ein weiterer theoretischer Bezugspunkt der Studie bildet die Perspektive der Intersektionalität. Diese untersucht die Wechselwirkung verschiedener sozial konstruierter Differenzkategorien wie beispielsweise Migration und Geschlecht mit dem Anspruch, deren gegenseitige Durchdringung und Verschränkung zu erfassen (Lutz et al. 2013).<sup>3</sup>

Zwischen 2019 und 2022 wurden insgesamt 67 Interviews mit Hochschullehrenden und Praxisausbildenden in den Fachbereichen Soziale Arbeit, Pädagogik<sup>4</sup>, Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen durchgeführt. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen die Erkenntnisse zu den zwei erstgenannten Fachbereichen. Die Auswertung des transkribierten Datenmaterials orientierte sich am theoretischen Kodieren der Grounded Theory.<sup>5</sup>

1 Die Bezeichnung «migrantisiert» verweist auf Konstruktions- und Rassifizierungsprozesse, die Menschen zu «Anderen» machen und sie an einen Herkunftsort ausserhalb der Schweiz verweisen (Riegel 2016 sowie <https://rise-jugendkultur.de/glossar/migrantisierte-menschen/> Zugriff am 15.12.2022).

2 Der Anteil der «Studierenden mit Migrationshintergrund» der ersten und zweiten Generation beträgt an Fachhochschulen gesamthaft 33%, derweilen dieser bei der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis 35 Jahren bei 41% liegt. Für die Soziale Arbeit werden 20% und für die Lehrer·innenbildung 21% «Studierende mit Migrationshintergrund» ausgewiesen (BFS 2021). Zum statistischen Konstrukt «Migrationshintergrund» gemäss BFS siehe <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (Zugriff am 15.12.2022).

3 Der Beitrag beruht auf Ergebnissen des Forschungsprojekts «(Re-) Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis – Lehrende und Praxisausbildende an Fachhochschulen im Fokus», das vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert (Nr. 182378) und an der Hochschule für Soziale Arbeit und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt wurde.

4 Im Rahmen der Studie werden die Studiengänge der Lehrkräfteausbildung an den Pädagogischen Hochschulen als «Fachbereich Pädagogik» bezeichnet.

5 Die mit dieser Forschungsperspektive implizierte Notwendigkeit der Offenheit im Forschungsfeld liess diese Methodologie als besonders passend erscheinen. Die Verdichtung der erhobenen Daten erfolgte im Rahmen einer kategorialen Analyse, welche aufgrund einer deduktiv-induktiven Kodierstrategie in mehreren Schritten erfolgte: Zunächst wurden die Daten offen kodiert und Fallcharakterisierungen erstellt, anschliessend wurden diese vorläufigen Konzeptualisierungen systematisch zueinander in Verbindung gesetzt und kontrastiert. Dies mit der Absicht, eine horizontale Analyse empirischer Ausprägungen und Regelmässigkeiten der verschiedenen Fälle vorzunehmen und deren Profile zu schärfen. In einem letzten Schritt wurden die so festgestellten Regelmässigkeitmuster im Hinblick auf die Herausarbeitung von Kernkategorien zueinander in Verbindung gesetzt.

## Nationalstaatliche und monolinguale Ausrichtung

Aus der Datenanalyse zu den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik, basierend auf 47 Interviews, lässt sich festhalten, dass diese Studiengänge weiterhin auf einen nationalen oder gar regionalen Bezugsrahmen ausgerichtet sind. In diesem Zusammenhang konstatiert ein Dozent für Soziale Arbeit den «ausgeprägten methodologischen Nationalismus» seines Fachbereichs. Sowohl für die Wissensproduktion wie auch für die Lehre wird ein Bedarf festgestellt, die Fachperspektive hin zu transnationalen Denk- und Interventionsmodellen zu erweitern. Einige Hochschullehrende problematisieren zudem die einseitige Fokussierung auf westliche, eurozentrische Theorieansätze in den Curricula und verweisen damit auf die Notwendigkeit, Lehrinhalte zu dekolonisieren.

Zudem zeigt sich in beiden Studienfeldern eine weitgehend monolinguale Ausrichtung. Ähnlich wie andere Bildungseinrichtungen sind die untersuchten Fachbereiche so organisiert, als wären die angehenden Sozialarbeitenden und Lehrpersonen, aber auch deren Klientel ausschliesslich einsprachig. Dies, obwohl Mehrsprachigkeit ein charakteristisches Merkmal der heutigen Migrationsgesellschaft darstellt (Thoma und Knappik 2015). So führen im Fachbereich Pädagogik sprachliche Differenz- und Normalitätskonstruktionen dazu, dass Erstsprachen von Studierenden, die nicht den gängigen Schulsprachen entsprechen, unsichtbar bleiben oder tendenziell abgewertet werden. Tadellose Kenntnisse der Verkehrssprache stellen ein primäres Kriterium dafür dar, dass Studierende als zukünftige Lehrer:innen in der Schule Akzeptanz erfahren (Geier und Messerschmidt 2020). Allerdings wird dies in erster Linie mit Blick auf migrantisierte Studierende geltend gemacht, während bei allen anderen die sprachlichen Kompetenzen kaum infrage gestellt werden.

## Othering im Kontext von Migration

Bildungseinrichtungen stehen angesichts des gesellschaftlichen Wandels u. a. durch Migration vor der Aufgabe, sich «umzuordnen» (...), das heisst, die etablierte Ordnung zu irritieren, zu hinterfragen und neue Routinen und Praktiken zu entwickeln» (Karakasoglu 2021: 5). Aus den Daten lässt sich erkennen, dass die soziokulturelle und sprachliche Vielfalt der Schweiz als Migrationsgesellschaft in den untersuchten Studiengängen kaum reflektiert wird. Die Sprachkenntnisse und transnationalen Hintergründe migrantisierter Studierender werden im Studium zwar teilweise als Ressource angesehen, für eine konsistente differenzsensible Lehrpraxis fehlen jedoch die institutionellen Grundlagen. Im Fachbereich

Pädagogik zeigt sich ein Anspruch, die Heterogenität der Studierenden – hinsichtlich Sprachkenntnisse sowie Migrations- und Bildungshintergründe – stärker anzuerkennen. Diesem Anliegen stehen jedoch eng gefasste Erwartungen an die Studierenden respektive an zukünftige Lehrer:innen gegenüber, wobei Migrationskontexte weiterhin mit Defiziten in Verbindung gebracht werden. Eine Dozentin merkt hierzu an, dass das Bild einer «genormten Lehrperson» immer noch vorherrschend sei. Auch Äusserungen von Praxislehrpersonen verdeutlichen, dass im Kontext Schule mehrheitsangehörige Kinder und Lehrpersonen als Ausgangspunkt genommen und damit eine machtvolle «Normalität» gesetzt wird, an deren Massstab die «Anderen» gemessen werden.

Zudem wird migrantisierten Studierenden in beiden untersuchten Fachbereichen aus der Perspektive der interkulturellen Verständigung eine spezifische Rolle zugewiesen. Zwar sprechen sich gewisse Praxisausbildende explizit gegen Verallgemeinerungen und Stigmatisierungen aus, trotzdem werden Migrationsbiografien oftmals pauschalisierend mit quasiidentischen lebensgeschichtlichen Erfahrungen und daraus hervorgehenden Sonderkompetenzen gleichgesetzt. Dabei sind Prozesse des *othering* insofern erkennbar, als die Vertrautheit mit einem angeblich «anderen» kulturellen Hintergrund als Befähigung angesehen wird, um Menschen mit einem ebenso «anderen» Hintergrund besser zu verstehen. Durch Rollenzuschreibungen als «Zugangsagent:innen» respektive «Intermediäre» werden die fachlichen Kompetenzen der Studierenden ausgeblendet und deren Markierung als «migrantisch» in den Vordergrund gestellt (Heite 2008).

## Essentialisierung von Geschlechterdifferenzen

Auch mit Blick auf die Kategorie Geschlecht kristallisiert sich aus den Daten heraus, dass die Heterogenität der Studierenden mit essentialisierenden Differenzzuschreibungen einhergeht. Hochschullehrende und Praxisausbildende äussern sich kritisch über Geschlechterungleichheiten im Berufsfeld, beispielsweise beim Zugang zu Führungspositionen. Zugleich zeigt sich, dass die professionellen Kompetenzen von Studierenden unter Bezugnahme auf vermeintlich geschlechtsspezifische Eigenschaften unterschiedlich beurteilt werden.

So stellen Praxisausbildende der Sozialen Arbeit hinsichtlich Kommunikationsverhalten und Beratungskompetenzen «nicht zu negierende Unterschiede zwischen Männern und Frauen» fest, wobei den weiblichen Sozialarbeitenden diesbezüglich deutlich bessere Fähigkeiten zugeschrieben werden. Ähnliches zeichnet sich ab, wenn Frauen im pädagogischen Kontext für den Umgang mit

jüngeren Kindern als geeigneter angesehen werden. In beiden Beispielen kommen vergeschlechtlichte Vorstellungen beruflicher Praxis zum Ausdruck, die bestimmte Tätigkeiten als «weiblich» oder «männlich» konnotieren. Die Qualität des Berufshandelns wird aufgrund von geschlechterstereotypen Zuschreibungen und damit einhergehenden Erwartungen in Bezug auf die berufliche Eignung als eng mit der Geschlechtszugehörigkeit verbunden dargestellt (Sabla und Rohde 2014).

Wie sich zeigt, werden im Alltagsbewusstsein verankerte binäre Geschlechternormen und -zuschreibungen in diesem Zusammenhang kaum hinterfragt. Anstelle einer fachwissenschaftlich informierten Perspektive lassen sich hierzu eher erfahrungsbasierte Deutungszusammenhänge feststellen. Diese stehen im Widerspruch zum in beiden Fachbereichen formulierten Anspruch auf Professionalität im Sinne einer reflexiven Handlungsfähigkeit.

## Fazit

Die Forschungsergebnisse lassen die Annahme zu, dass in den vorgestellten Bildungsfeldern Differenzverhältnisse einerseits kritisch betrachtet, andererseits unhinterfragt Prozesse des *othering* reproduziert werden. Essentialisierende Kompetenzzuschreibungen verdeutlichen, dass die Wahrnehmung von Differenz mit Blick auf Migration wie auch auf Geschlecht weiterhin durch stereotypisierende und ungleichheitsreproduzierende Vorstellungen geprägt ist. Zudem kommt zum Ausdruck, dass migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen und transnationalen Lebensrealitäten nicht angemessen Rechnung getragen wird.

Die interviewten Hochschullehrenden und Praxisausbildenden verfügen über einen grossen Handlungsspielraum, wobei die Gestaltung von Bildungsprozessen im Kontext von Heterogenität in hohem Masse von der persönlichen Sensibilität und Kompetenz der einzelnen Hochschulakteur:innen abhängt. Dabei lässt sich aber ein institutionelles «Vakuum» in Bezug auf Weiterbildungen zur Umsetzung einer differenzsensiblen Lehre feststellen. Zudem sind Diskussionsräume erforderlich, in denen dieses Thema von Hochschullehrenden, Praxisausbildenden und Studierenden kritisch-reflexiv angegangen werden kann.

Zögerliche Gleichstellungsbestrebungen auf institutioneller Ebene gehen an den Hochschulen mit institutionellen und individuellen Praktiken einher, die Prozesse des *othering* beinhalten und damit Ungleichheiten fortsetzen. Insofern lässt sich feststellen, dass trotz Diversitätsförderung qua *diversity policies* strukturelle Veränderungen bisher noch weitgehend ausstehen. Forschungsdesiderate

zeigen sich deshalb insbesondere hinsichtlich der Frage, wie die hier beschriebenen Prozesse im Sinne einer unbestrittenen und selbstverständlichen Teilhabe aller Studierenden verändert werden können.

## Résumé

Rapports de différence dans l'enseignement supérieur – perspectives des enseignant·e·s et des praticiens formateurs et praticiennes formatrices dans les hautes écoles spécialisées et les hautes écoles pédagogiques

En se concentrant sur les domaines d'études du travail social et de la formation à l'enseignement, l'article examine comment les enseignant·e·s et les praticiens formateurs et praticiennes formatrices interprètent l'hétérogénéité des étudiant·e·s liée à la migration et au genre ainsi que dans quelle mesure ils et elles participent à la reproduction correspondante des rapports de différence. L'analyse met en évidence des processus de *othering* qui illustrent le fait que l'hétérogénéité dans les hautes écoles ne va pas de soi, malgré l'ancrage croissant de directives sur la diversité. Au contraire, les perceptions restent marquées par des représentations stéréotypées et reproductrices d'inégalités.

## Literatur

Bundesamt für Statistik (BFS). 2021. Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Geier, Thomas und Astrid Messerschmidt. 2020. Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen. In *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*, Hg. Susanne Bücken et al. 199-212. Wiesbaden: Springer VS.

Castro Varela, María Do Mar. 2016. Postkolonialität. In *Handbuch Migrationspädagogik*, Hg. Paul Mecheril, 152-166. Weinheim/Basel: Beltz.

Heite, Catrin. 2008. Ungleichheit, Differenz und «Diversity» – Zur Konstruktion des professionellen Anderen. In *Genderkompetenz in der Sozialen Arbeit*, Hg. Karin Böllert, Silke Karsunky, 78-87. Wiesbaden: Springer VS.

Karakasoglu, Yasemin. 2021. Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität. TraMiS-Arbeitspapier 10. Universität Bremen.

Lutz, Helma, María Teresa Herrera Vivar und Linda Supik (Hg.). 2013. Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Springer VS: Wiesbaden.

Riegel, Christine. 2016. Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript.

Sabla, Kim-Patric und Julia Rohde. 2014. Vergeschlechtlichte Professionalität – Zuschreibungen einer «gelingenden» Praxis qua Geschlecht. In *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, 187-200. Opladen: Barbara Budrich.

Thoma, Nadja und Magdalena Knappik. 2015. Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld, transcript.

## Les représentations des enseignant-e-s dans les écoles de l'enseignement prioritaire genevois : poids des stéréotypes et préjugés au sein de l'institution

Julia Napoli

L'éducation prioritaire est apparue dans les années 1960 aux États-Unis et en Angleterre. Pour la première fois, le lien entre inégalités scolaires et origines socioéconomiques des élèves est mis en évidence. Ce constat s'est concrétisé par la mise en place de politiques de discrimination positive en Europe basées sur une approche d'équité et non plus d'égalité (donner la même chose à toutes et tous). L'équité en éducation consiste à donner plus de moyens aux établissements qui accueillent le plus grand nombre d'élèves issus de milieux socioéconomiques modestes (Felouzis 2014).

Dans les années 2000, le canton de Genève a instauré le réseau d'enseignement prioritaire (REP) qui consiste à apporter davantage de ressources humaines (enseignant-e-s de soutien, éducatrices et éducateurs) à certaines écoles (Soussi et Nidegger 2015). Le principal critère d'éligibilité est le taux d'élèves issus d'un milieu socioéconomique faible, le seuil étant fixé à 55 % d'élèves de milieu populaire. Si ce critère n'est pas rempli, mais qu'il est proche (entre 51 % et 54 %), il est également possible d'obtenir le statut, notamment si plus de 55 % des élèves sont allophones.

Dans un tel contexte de précarité économique et sociale marqué par un taux élevé de population issue de la migration, on peut s'interroger sur l'impact de cet environnement sur l'éducation et la socialisation des élèves. Notre questionnement se porte plus précisément sur l'impact de l'institution sur l'éducation et la socialisation des élèves issus de milieux socioéconomiques faibles. À travers l'étude du discours des enseignant-e-s des écoles du REP du canton de Genève, nous souhaitons mettre en lumière le poids des stéréotypes et des préjugés au sein de l'institution à l'égard des familles de quartiers populaires et/ou issues de l'immigration.

Notre réflexion s'articule autour de trois sous-questions : 1. Quelles représentations le personnel enseignant a-t-il du REP ? 2. Quel est le mécanisme qui sous-tend cette vision ? 3. Comment la manière dont les enseignant-e-s perçoivent les familles du REP impacte-t-elle l'éducation et la socialisation des élèves de ces écoles ?

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'un travail de recherche de thèse financé par le Fonds National Suisse (Number P0GEP1\_184576). Seules les données relatives au terrain suisse seront utilisées ici. Elles ont été

produites au moyen d'une étude documentaire ainsi que d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignant-e-s.

### Une représentation du REP en deux temps : des considérations scolaires au contexte familial

Lors des entretiens, l'étude a cherché à comprendre comment les enseignant-e-s définissent le dispositif du REP. Leurs représentations reprennent largement les textes officiels. En effet, les actrices et acteurs interrogés caractérisent le REP par la précarité, la multiculturalité et les difficultés d'apprentissage.

La question de la multiculturalité dans les écoles du REP est identifiée par les actrices et acteurs en la couplant à celle de la précarité. Elle se réfère au critère d'allophonie permettant d'obtenir le statut d'établissement REP. Un membre du personnel enseignant évoque la particularité de l'apprentissage et de l'enseignement dans les écoles REP en reprenant les éléments de la directive de 2012 sur l'enseignement explicite et la différenciation. Son observation est en ligne avec la littérature, qui a largement démontré l'intérêt de l'enseignement explicite<sup>1</sup> dans les établissements de l'éducation prioritaire (Bressoux 2022).

Cependant, pour les enseignant-e-s, le REP se caractérise également par l'impact de l'origine des familles sur l'école, et cela à deux niveaux : le travail enseignant et le suivi du travail des élèves. Une enseignante explique que l'impact de l'origine familiale est prépondérant dans les premières années de scolarité, car le contexte familial de l'enfant affecte le travail du corps enseignant : « Je trouve qu'au début de la scolarité, on est très tributaire du contexte familial. Je dirais que le milieu duquel vient l'enfant ça peut simplifier ou rendre un petit peu plus difficile notre métier. » Un autre enseignant évoque l'impact du contexte familial sur l'investissement des enfants dans la scolarité, un phénomène qui serait propre à la « population » du REP :

Les parents, le soir, ils sont fatigués, ils ne vont pas encore aller se battre avec eux pour faire les devoirs

<sup>1</sup> L'enseignement explicite est une pédagogie qui repose sur la visibilité des comportements de l'enseignant-e pour s'assurer que les élèves comprennent les consignes, les règles, les leçons... (Hattie 2012).

ou, enfin, se mettre en tension ; et il faut déjà manger, se doucher et dormir. C'est déjà beaucoup quoi. [...] Bon, le REP, il y a toujours une population fragile.

Le discours des enseignant-e-s relatif à leur représentation du REP s'établit en deux étapes : l'analyse des entretiens montre qu'en général, ce sont d'abord des considérations scolaires qui sont invoquées pour ensuite aboutir à des considérations familiales, qui seraient à l'origine de la difficulté scolaire des élèves dont ils ont la charge :

J'ai choisi de venir dans cette école parce que, justement, c'était une école en REP. Je savais qu'il y avait aussi toute une préoccupation autour de l'élève en difficulté [...], C'est vrai qu'on se rend compte, surtout quand on commence à avoir nos propres enfants, à quel point certains de nos élèves ont manqué tellement de choses entre zéro et quatre ans et, quelque part, on a envie de rattraper tout ça avec eux.

En ciblant l'âge préscolaire, cette enseignante évoque une période où l'enfant n'est de fait pas encore à l'école et dépend ainsi de sa famille.

### Une représentation du REP basée sur des stéréotypes et des préjugés

Les enseignant-e-s interprètent les compétences des élèves sur la base d'explications familiales qui sont révélatrices de leurs préjugés et stéréotypes à l'encontre des familles. Ils estiment que les parents ne stimulent pas assez leurs enfants. Ils l'expliquent en deux temps, partant de considérations théoriques — l'origine économique et sociale — pour aboutir à des considérations culturelles et sociales :

Je dirais que c'est un endroit [la famille] où le niveau social et le niveau d'éducation des parents peut-être est moins stimulant pour les élèves. Et donc on se retrouve avec des élèves qui ont un niveau de culture générale et du coup une facilité à rentrer dans les apprentissages un peu moindres.

Les normes scolaires comme valeur de référence sont au cœur de leur analyse (pâte à modeler, crayons, livre) :

[...] parce qu'ils n'ont jamais touché de la pâte à modeler. Il y en a qui n'ont pas touché un crayon avant d'arriver à l'école ni pour dessiner ni pour gribouiller sur le mur. [...] Qui n'ont pas ouvert un livre, qui n'ont jamais vu, on ne leur a jamais donné un livre. Je pense que ça, on ne voit pas ça partout ailleurs.

Les enseignant-e-s considèrent que c'est à l'école de compenser ce manquement : « Mais il y a quand même une réalité chez beaucoup de nos familles ici où on voit qu'au niveau communication et stimulation, on peut compter sur rien d'autre [NDLR : rien d'autre que l'école]. »

Dans le cadre de leur analyse des contextes familiaux, certain-e-s enseignant-e-s mobilisent des stéréotypes ethno-raciaux et sociaux (Sanchez-Mazas et al. 2014). L'extrait d'entretien suivant illustre le poids des stéréotypes dans le discours de certain-e-s enseignant-e-s : « Un enfant qui a été laissé devant la télévision depuis sa naissance et à qui on n'a jamais parlé jusqu'à ce qu'il aille à l'école. »

Ces stéréotypes peuvent parfois conduire à des préjugés, au sens de Sanchez-Mazas et al. (2014). Ici l'enseignante mobilise un stéréotype sur les pratiques familiales dans ce contexte pour affirmer que les parents ne parlent pas avec leurs enfants à la maison et ne sont donc pas conscients de ses difficultés :

Parce que certains élèves, ils ont déjà un très mauvais niveau dans leur propre langue, qui n'est déjà pas construite, des parents qui ne se sont pas rendu compte des difficultés parce qu'ils parlent finalement peu à leur enfant. Donc même dans leur propre langue, les parents, ils ne se rendent pas compte qu'il y a un souci.

Et les mécanismes de stéréotypage et de préjugés peuvent à leur tour amener à traiter les parents sous un angle misérabiliste. Certain-e-s enseignant-e-s ont une vision déficitaire des familles : « Puis c'est sûr que nous on ne peut pas aller éduquer les parents, on ne peut pas aller sonner à leur porte et dire s'il vous plaît, vous pourriez venir à l'école, parce qu'on a deux trois petits trucs à vous dire. »

### Une représentation du REP perpétuée par la posture de l'institution

Les enseignant-e-s transposent les représentations des familles sur leurs perceptions des élèves lorsqu'ils analysent leurs difficultés scolaires en les expliquant par le contexte familial. Les discours des actrices et acteurs laissent à penser que l'institution permet, voire perpétue, ce biais de jugement envers les élèves. Ce phénomène s'observe par l'intermédiaire de deux processus : la dépendance au sentier et la « labellisation » propre au REP.

La dépendance au sentier (Pierson 2000) exprime la façon dont la mise en œuvre des politiques se retrouve parfois neutralisée par un phénomène d'inertie produit par la reproduction des décisions passées. Le REP était pensé

comme une mesure compensatoire et, par là même, aurait dû amener les représentations du corps enseignant à évoluer. Cependant, ce dernier reste attaché à des représentations ethnoraciales et sociales déficitaires.

De plus, Fouquet-Chauprade et Dutrévis (2018) ont montré que le « label REP » à Genève avait des conséquences sur l'image des établissements concernés: baisse des attentes des enseignant-e-s, images négatives affectant la réputation des écoles...

## Conclusion

Nous venons de montrer que la manière dont certain-e-s enseignant-e-s perçoivent le contexte du REP tend à leur faire analyser la situation scolaire des élèves (en termes académiques et de comportement) à l'aune de leurs origines familiales. Ce phénomène peut amener à une forte mobilisation de stéréotypes et de préjugés sur les familles et, *in fine*, les élèves. Ce mécanisme inconscient est en partie rendu possible par l'institution en raison de la dépendance au sentier des professionnel-le-s de l'enseignement et des conséquences du label REP sur les établissements.

Pour que ces politiques éducatives de compensation aient réellement un effet positif, il semble important de souligner le besoin d'un double changement de paradigme: nécessité de partager la charge de l'échec scolaire entre tous les actrices et acteurs concerné-e-s (y compris donc de l'école elle-même) et de repenser l'institution en s'interrogeant sur le label REP ainsi qu'en se concentrant davantage sur la résolution des difficultés scolaires plutôt que sur leurs explications présumées.

## Zusammenfassung

Die Vorstellungen von Lehrer:innen in Genfer Schwerpunktschulen: das Gewicht von Stereotypen und Vorurteilen innerhalb der Institution

Der Beitrag stellt die Frage, wie sich ein wirtschaftlich und sozial prekäres Umfeld mit einem hohen Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund auf die Bildung und Sozialisation von Schüler:innen auswirkt. Insbesondere fragt er nach dem Einfluss, den eine Institution auf die Erziehung und Sozialisation von Schüler:innen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund hat. Er zeigt, dass einige Lehrer:innen die schulische Situation der Schüler:innen vor deren familiärem Hintergrund beurteilen, was dazu führen kann, dass Stereotypen und Vorurteile gegenüber den Familien und so auch den Schüler:innen mobilisiert werden. Dieser Mechanismus läuft unbewusst ab, wird aber teilweise durch das institutionelle Umfeld begünstigt.

## Références

Bressoux, Pascal. 2022. L'enseignement explicite: de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions? Synthèse de la recherche et recommandations. Paris: CSEN.

Felouzis, Georges. 2014. Les inégalités scolaires. Paris: PUF.

Fouquet-Chauprade, Barbara et Marion Dutrévis. 2018. Analyse du traitement médiatique d'une politique d'éducation prioritaire: la réputation du REP de 2006 à 2017. *Raisons éducatives* 22(1): 75-102.

Fouquet-Chauprade, Barbara et Julia Napoli. 2021. Implementation of educational policies for migrants: A case study in the Swiss canton of Geneva. *Education Policy Analysis Archives* 29(69): 1-22.

Hattie, John. 2012. Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

Pierson, Paul. 2000. Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American political science review* 94(2): 251-267.

Sanchez-Mazas, Margarita, Aneta Mechi et Raquel Fernandez-Iglesias. 2014. Enseigner en contexte hétérogène. Genève: Université de Genève.

Soussi, Anne et Christian Nidegger. 2015. Le réseau d'enseignement prioritaire genevois (REP) 8 ans après son introduction. Genève: SRED.

## Der Kindergarten als neutralisierte Komfortzone? Erkenntnisse aus einer ethnografischen Studie in einer diversifizierten Nachbarschaft

Ursina Jaeger

Im Zuge neuerer bildungspolitischer Reformen, die nicht zuletzt durch die (bloss) mittelmässigen Resultate der Schweizer Schulkinder bei den jeweiligen PISA-Studien an Fahrt aufnahmen, erhielt auch der Kindergarten mehr Aufmerksamkeit. Bildungserfolgchancen unabhängig der familiären Herkunft wurden u. a. mit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenbesuchs sowie der stärkeren Frühförderung jener Kinder, deren Erstsprache von der Schulsprache abweicht, angestrebt. Mit den Bestrebungen zu mehr professionellen Angeboten im Kindergarten wie Deutsch als Zweitsprache oder zusätzlichen Stellenprozenten für Klassenassistenten sowie längeren Besuchszeiten wird damit auch an der Zukunft der Schweizer Gesellschaft gearbeitet. Nicht nur einzelne Kinder, sondern die Gesellschaft als Ganzes brauche diese Massnahmen. Nach dem Motto «Früh übt sich ...» solle und könne der Kindergarten zu sozialem Zusammenhalt, gesellschaftlicher Integration und mehr Chancengerechtigkeit beitragen (Edelmann 2018).

Der vorliegende Beitrag stellt in diesem Kontext einige Erkenntnisse aus einer sozialwissenschaftlichen Kindergarten-Studie vor.<sup>1</sup> Er diskutiert, wie die Ansprüche an gesellschaftlichen Zusammenhalt respektive die Drohkulisse sozialer Desintegration praktisch verhandelt werden. Die Studie fand im Kindergarten Wiesengrund statt. Dieser wird von Kindern besucht, deren Chancen auf Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe als zu niedrig eingeschätzt werden: Kinder aus Familien mit diversen Herkunftssprachen und für Schweizer Standards vergleichsweise geringem sozioökonomischem Kapital. Die Lehrperson Judith Gasser und ihre Teamkolleg:innen (eine zweite Teilzeit-Lehrperson, eine Assistenz, ein Heilpädagoge und eine Fachlehrperson für Deutsch als Fremdsprache) gewährten mir dafür über zwei Schuljahre und die Arbeit mit drei Kohorten hinweg Einblicke in ihren Alltag. Viele Monate der Ethnografie – d. h. des circa 50-maligen Besuchs des Unterrichts, der teilnehmenden Beobachtung, Dokumentation und Befragung der involvierten Personen – bilden die empirische Grundlage der folgenden analytischen Lesart.

Der Beitrag konzentriert sich auf die Frage, wie die flüchtigen Einblicke ins Leben der Kinder ausserhalb des Kindergartens die Arbeit dieser Fachpersonen beeinflussen. Es geht somit darum, besser zu verstehen, was mit den Einblicken in die Familien der Kinder in dieser stigmatisierten und diversifizierten Nachbarschaft im Kindergarten pädagogisch geschieht. Daraus folgend beschreibt der Beitrag den (postmigrantischen) Kindergarten als *neutralisierte Komfortzone*. Im Fazit wird mit dieser Analyse über die paradoxe Rolle von früher Bildung in der Ausgestaltung von sozialer Integration und Ausschluss nachgedacht.

### Der Kindergarten Wiesengrund und seine Nachbarschaft

«Wenn du zu tief in die Familien schaust, kannst du deine Arbeit nicht mehr machen», meint Judith Gasser in einem unserer vielen Gespräche über die Bedingungen, unter denen die Kinder aus dem Einzugsgebiet des Kindergartens Wiesengrund aufwachsen. Sie verweist auf Eltern, die mitunter zwei Niedriglohnarbeiten zeitgleich nachgehen, auf beengte Wohnverhältnisse, häusliche Gewalt, Armut, migrationsbezogene Unsicherheiten in einem harschen Migrationsregime, aber auch auf eine Freizeitgestaltung, die nicht dem bildungsbürgerlichen Schweizer Ideal einer wohlfeilen Kindheit entspricht: Die Einblicke und Eindrücke der Lehrpersonen und die Schilderungen der Kinder drehen sich um McDonalds, Shoppingmall und Disney Channel – nicht um Zoobesuche, Sonntagswanderungen und den Kindertheaterbesuch mit dem *Grosi* (denn dieses wohnt im Kosovo, in Eritrea oder Syrien).

Bildungspolitische Debatten inklusive der Bemühungen um eine positive gesamtgesellschaftliche Zukunft finden sich im Alltag des Kindergartens Wiesengrund einem Brennglas gleich wieder. Die Studie zeigt, dass das, was im Alltag der Kinder ausserhalb des Kindergartens (vermeintlich!) los ist, im Kindergarten einer ständigen pädagogischen Prüfung unterliegt und eine wechselseitige Beziehung zur Nachbarschaft reflektiert. Zwei gegenläufige Prozesse des Umgangs mit dem Ausserschulischen konnten dabei festgestellt werden: Prozesse der Involvierung und Prozesse der Distanzierung.

<sup>1</sup> Die 2021 abgeschlossene Doktorarbeit war Teil des vom SNF geförderten und an der PHZH durchgeführten Projekts «Kinder, die auffallen» (2016–2019; #159328). Alle Namen und identifizierenden Ortszuschreibungen sind anonymisiert.

## Pädagogische Distanzierung zu und Involvierung in Familien

Das Wissen um Problemlagen im Ausserschulischen führt zunächst zu einer im Kindergarten Wiesengrund klar geäusserten Losung: «Mindestens im Kindergarten sollen es die Kinder gut haben!» In dieser Losung ist enthalten, dass personalisierte Problemkonstellationen vom Kindergarten möglichst ferngehalten werden: kein Reden über Gewalt, keine Zigaretten, keine Smartphones, kaum Einbezug der Eltern in den pädagogischen Alltag, wenig Erzählsequenzen von zu Hause; Holzspielzeug und Legofiguren statt Snow Queen Elsa oder Spiderman, die die Kinder von YouTube und dem Fernsehen kennen und die häufig ihre Kleidung und *Znüni-Täschli* zieren. Auch die Migrationstatsache bleibt grossmehrheitlich fern: Kindergartensequenzen bleiben bis auf wenige Ausnahmen der Anerkennung (z. B. dem Zählen auf zehn in den 14 verschiedenen Erstsprachen der Kinder) sprachlich, aber auch mit Blick auf geografische Horizonte dem schulisch festgelegten Lokalen verschrieben. Kinder werden situativ «sortiert» – nach der Farbe ihres Shirts, in Schmetterlinge und Rüpchen, oder nach den Anfangsbuchstaben ihrer Vornamen. Gängige Parameter der sozialen Differenzierung, die sowohl für die Kinder als auch ihre Familien in vielen Lebensbereichen von grosser Relevanz sind und auch mit Diskriminierungs- und Partizipations(un-)möglichkeiten einhergehen (Bürgerschaft, Aufenthaltstitel, Sprache, Religion, Hautfarbe, Geschlecht ...), werden damit auf Distanz gehalten.

Diese Distanzierungen werden gerade darum als nötig erachtet, weil zeitgleich immer das Wissen um das, wovon es sich zu distanzieren gilt, aktualisiert wird. Dem Prozess der Distanzierung geht also sozusagen ein involvierendes Verhalten voraus: Erstsprache und Religionszugehörigkeit werden noch vor Eintritt in den Kindergarten abgefragt; Adresse, (alleiniges) Sorgerecht und Nationalität werden gelistet; Anwesenheit von Polizei oder Sozialen Diensten in der Familie dokumentiert; zudem führen die Lehrpersonen ein Klassenbuch, in dem Informatives und auch sorgfaltspflichtig Relevantes festgehalten wird: «Layla darf nicht mehr vom Vater abgeholt werden!», «Haruns Mutter will ihn nicht mehr in den Hort schicken.» Dem vegetarisch ausgeschriebenen *Znüni* geht die Involvierung voraus, dass Fleisch in einem Kindergarten mit verschiedenen religiösen Ernährungsgeboten potenziell konfliktiv werden könnte; der Putzzuteilung der Kinder nach der Bastelstunde geht mitunter die (erneut: vermeintliche) Annahme voraus, dass gewisse Buben zu Hause bestimmt nie einen Lappen in die Hand bekämen.

In der pädagogischen Praktik im Kindergarten Wiesengrund findet sich also immer beides – zeitgleich: das

Involvieren in das, was Kinder von zu Hause (scheinbar!) mitbringen und das Distanzieren davon. Abschliessend werden zwei damit zusammenhängende Punkte diskutiert: die Frage nach der Angemessenheit der vermeintlichen Einblicke und damit verknüpft jene des Kindergartens als neutralisierte Komfortzone.

## Fazit: Neutralität als ungenaues moralisches (Hyper-)Gut

Der Kindergarten Wiesengrund ist alltäglich mit der Herausforderung konfrontiert, mit gezielter Frühförderung die Chancen auf Bildungserfolg ungeachtet des Elternhauses hoch zu halten. Nirgends ist die diesbezügliche bildungspolitische Aufmerksamkeit grösser als in Kindergärten wie dem Wiesengrund, dessen junge Besuchende mitunter (je nach Optik und politischer Perspektive) als diskriminiert, bildungsfern oder als weniger vertraut mit einem nicht klar definierten «Schweizerischen» eingeschätzt werden. Nun legen aber die sozialwissenschaftlichen Betrachtungen von Bildungsinstitutionen nahe, dass Schulen paradoxerweise immer sowohl an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit als auch an deren Bekämpfung mitarbeiten (Jaeger und Mantel 2021). Wenn mit der hier vorgestellten Lesart argumentiert wird, dass gesellschaftlich relevante Differenzkategorien im Kindergarten über die gleichzeitig stattfindenden Prozesse der Involvierung und Distanzierung *neutralisiert* werden, verweist das auf den praktischen Umgang der Lehrpersonen mit diesem delikaten und höchst schwierigen Paradox.

Interessant ist dabei – das zeigen die empirischen Daten<sup>2</sup> –, dass die Annahmen über das Ausserschulische trotz grosser Bedeutung für den pädagogischen Alltag nicht zwingend zutreffen müssen: Die alleinerziehende Mutter, die im Take-away einer Tankstelle arbeitet, mag in Ankara Wirtschaft studiert haben, der (vermeintlich verwöhnte) Sohn zu Hause sehr wohl putzen. Oder: Die bildungsaffine Familie aus dem Kosovo des im Kindergarten als «problemlos» eingeschätzten Kindes mag mit Schulden und psychischen Belastungen kämpfen, die sie erfolgreich vor dem Blick des Kindergartens fernhält. Mit den Annahmen über die Lebensverhältnisse der Kinder, die sich aus den beschriebenen Prozessen der Distanzierung ergeben, läuft die Kindergartenpraktik zwar Gefahr, unzutreffende Diagnosen zu befördern. Diese werden aber gewissermassen zur Einrichtung einer neutralisierten Komfortzone in Kauf genommen. Was schlägt also diese Lesart des Kindergartens als neutralisierte Komfortzone vor?

2 Für die Doktorarbeit wurden die Kinder auch in den Hort, in die Familien und mitunter bis ins Ausland begleitet (Jaeger 2021).

Ich verweise damit auf sozialwissenschaftliche Denkfiguren, die sich mit moralischen Rahmungen von sozialer Praktik auseinandersetzen (Taylor 1989; Calhoun 1991). Neutralität wird dabei nicht als Unparteilichkeit verstanden, sondern vielmehr als «moralisches Hypergut». Dieses bietet dem Kindergarten einen Orientierungsrahmen an, was Kinder – und ebenso die (postmigrantische) Schweizer Gesellschaft – vom und im Kindergarten Wieselgrund benötigen könnten. In diesem Prozess, bei dem der Kindergarten sich als neutralisierte Komfortzone etabliert, verschieben die Lehrpersonen (vermeintlich) Problematisches in *pädagogische* Lösungen. Die Lehrpersonen werden so zu entscheidenden Moralagent-innen über das pädagogisch gute Leben der Schweizer Gesellschaft, deren Orientierungsrahmen sich aus der Neutralisierung von angenommenen Gefahren der Desintegration und sozialer Probleme speist. Gleichzeitig entziehen sie sich damit der konstanten Problematisierung dessen, wer oder was diese Gesellschaft sei, *neutralisieren* ihre eigenen Praktiken gewissermassen vor der fortwährenden Thematisierung des Auserschulischen und bleiben – und das ist wichtig – handlungsfähig. Bildungspolitisch kann daraus die Frage folgen, was diese Neutralisierung des Auserschulischen für das Aufwachsen der Kinder bedeutet und welche Ideale guter Kindheit dabei mitschwingen. Zum anderen kann mit diesen Erkenntnissen aus der Praxis auch diskutiert werden, ob die drängenden gesellschaftlichen Debatten um Bildungserfolgchancen bisher zu stark über die Kultur von Bildungsinstitutionen zu lösen versucht wurden: Ist der Kindergarten respektive die Schule vielleicht gar nicht der Ort, an dem hier noch mehr zu leisten ist? Debatten über die Konsequenzen einer Privatisierung von Bildungserfolg und über die Zusammensetzung von Schulklassen aufgrund von Wohnlage und Immobilienmärkten (gekoppelt an Vermögensverhältnisse) müssten viel konsequenter in die Aushandlungen von sozialer Integration und Ausschluss einbezogen werden.

## Résumé

### L'école enfantine, une zone de confort neutralisée? Conclusions d'une étude ethnographique dans un quartier diversifié

Ce texte regroupe quelques conclusions tirées d'une ethnographie de l'école maternelle menée pendant plusieurs années dans un quartier suisse diversifié. Deux processus sont mis en évidence, qui marquent simultanément le quotidien de l'école enfantine: l'implication des enseignant-e-s dans les affaires familiales et la distanciation de l'enseignant-e par rapport à celles-ci. Au regard de ces processus observés et en s'appuyant sur les figures théoriques sociales de l'ordre moral et de la différenciation humaine, on examine comment se configure une zone de confort apparemment neutralisée dans la classe, reflétant un mode local d'aménagement pédagogique de l'égalité et de la différence.

## Literatur

Calhoun, Craig. 1991. Morality, Identity, and Historical Explanation: Charles Taylor on the Sources of the Self. In *Sociological Theory* 9(2): 232–63. <https://doi.org/10.2307/202087>.

Edelmann, Doris. 2018. Chancengerechtigkeit und Integration durch frühe (Sprach-)Förderung? Theoretische Reflexionen und empirische Einblicke. Wiesbaden: Springer VS.

Jaeger, Ursina. 2021. Vom Schweizer Kindergarten ins Auserschulische, nach Ghana und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam «Grenzen» überschreiten. In *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit: Mit Kindern Diversität erforschen*, Hg. Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi, 334–47. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Jaeger, Ursina und Carola Mantel. 2021. Reflexion<sup>Re</sup>flexion in der Schule der Migrationsgesellschaft. In *Journal für LehrerInnenbildung* 21(1): 56–64. <https://doi.org/10.35468/jlb-01-2021-05>.

Taylor, Charles. 1989. Sources of the Self: The Making of the Modern Identity. Cambridge: Harvard University Press.



### **3. Bildungsreform und Wandel im Bildungswesen | Réforme de l'éducation et transformation au sein du système éducatif**

## Nachobligatorische Ausbildungschancen im Spiegel der TREE-Studie: Persistente Ungleichheiten im Kohortenvergleich

Thomas Meyer, Andrés Gomensoro, Sandra Hupka-Brunner

Seit über 20 Jahren beobachtet die Längsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, siehe [www.tree.unibe.ch](http://www.tree.unibe.ch)) Schulabgänger-innen aus der ganzen Schweiz auf ihrem Weg durch nachobligatorische Ausbildungen ins Erwachsenen- und Erwerbsleben. Nach der PISA/TREE-Kohorte 2000 (TREE1, vgl. TREE 2016; Gomensoro und Meyer 2017) wurde 2016 die längsschnittliche Befragung der zweiten TREE-Kohorte (TREE2) lanciert und TREE damit zur vergleichenden Mehrkohortenstudie ausgebaut (Hupka-Brunner et al. 2021). Seit 2021 liegen erste veröffentlichte Daten<sup>1</sup> und Ergebnisse zu TREE2 vor (Gomensoro und Meyer 2021). Diese erlauben es, Kohortenvergleiche zum Übergang zwischen Pflichtschule und Sekundarstufe II anzustellen. Zahlreiche Analysen auf Basis der Daten der ersten TREE-Kohorte (TREE1) hatten zuvor gezeigt, dass askriptive Merkmale wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht sowie der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp eine bedeutsame Rolle bei diesem Übergang spielen. Vor diesem Hintergrund bietet sich nun die Möglichkeit, Persistenz bzw. Veränderungen hinsichtlich institutioneller Effekte der Sekundarstufe I auf den Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen im Kohortenvergleich zu analysieren.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich der bildungsinstitutionelle Kontext in den 16 Jahren, die zwischen dem Übergang der ersten und der zweiten TREE-Kohorte liegen, verändert hat. So formulierten Bund und Kantone 2011 erstmals das bildungspolitische Ziel, 95 % aller Jugendlichen zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II zu führen (WBF und EDK 2015). Zu nennen ist in diesem Zusammenhang weiter das HarmoS-Konkordat, das wichtige Eckwerte im Bildungsbereich national einheitlich regelt und unter anderem eine erhöhte Durchlässigkeit der obligatorischen Schule anstrebt. Eine bedeutende Kontextveränderung ist überdies die Revision des Berufsbildungsgesetzes von 2004 (nBBG), die z. B. die Einführung des Eidgenössischen Berufsattests (EBA) und eine Erweiterung des Geltungsbereichs auf Lehrberufe in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Kunst, Land- und Forstwirtschaft mit sich brachte. Die EBA wurden dabei ausdrücklich mit der Zielsetzung eingeführt, auch schulisch schwächere Schüler-innen besser in die berufliche

Grundbildung zu integrieren. Zu den bedeutsamen Veränderungen (institutioneller) Kontextfaktoren zählt zudem die Transformation der Diplommittelschule in die Fachmittelschule sowie der substanzielle Ausbau der Berufs- und Fachmaturitäten in den 2000- und 2010er-Jahren. Verändert hat sich schliesslich auch der Lehrstellenmarkt: Im Gegensatz zum Lehrstellenmangel zu Beginn der 2000er-Jahre, der den Übergang der ersten TREE-Kohorte stark prägte, war das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Lehrstellenmarkt insgesamt ausgeglichener, als die zweite TREE-Kohorte in die Sekundarstufe II übertrat (Gomensoro und Meyer 2021).

### Übergänge der zweiten TREE-Kohorte in nachobligatorische Ausbildungen

Laut Gomensoro und Meyer (ebd.) sind ein Jahr nach Ende der obligatorischen Schulzeit mehr als drei Viertel der untersuchten Schulabgänger-innen in eine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II übergetreten (siehe Abbildung 1), d. h. in eine Ausbildung, die zu einem ersten eidgenössisch anerkannten nachobligatorischen Abschluss führt: 47 % absolvierten eine berufliche Grundbildung (grüne Bereiche in Abbildung 1), während 31 % eine allgemeinbildende Schule (blaue Bereiche) besuchten. Mehr als ein Fünftel der Kohorte (22 %) befand sich im ersten nachobligatorischen Jahr jedoch in verschiedenen Zwischenlösungen oder Praktika, die den Weg zu einer zertifizierenden Ausbildung auf Sekundarstufe II ebneten sollten (17 %), oder verfolgten keinerlei (formelle) Bildungsaktivitäten (5 %).

Ein Jahr später, 2018, war der Anteil der Lernenden in berufsbildenden (60 %) oder allgemeinbildenden (32 %) Bildungsgängen auf 92 % gestiegen, während 8 % der Kohorte keine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II besuchten.

Wie die Abbildung verdeutlicht, ist die Hauptdynamik der diskontinuierlichen Ausbildungsverläufe in den ersten beiden nachobligatorischen Jahren vor allem zwischen verschiedenen Formen von «Zwischenlösungen» bzw. Ausbildungslosigkeit einerseits und der Berufsbildung andererseits zu beobachten. Während fast 10 % der Kohorte ein zehntes Schuljahr besuchten, absolvierten gegen 4 % ein Praktikum. Die Kategorie «übrige Zwischenlösungen»

<sup>1</sup> <https://www.swissubase.ch/en/catalogue/studies/12476/18017/datasets/1255/2026/overview> (abgerufen am 24.11.2022).

umfasst eine Vielzahl von «ausbildungsvorbereitenden» Aktivitäten wie Sprach- und Au-pair-Aufenthalte, Motivationssemester, Vorlehen u. v. m.

Etwa drei Viertel derjenigen, die im ersten Jahr Zwischenlösungen und Praktika absolvierten, traten im zweiten Jahr in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II über (meist in eine drei- bis vierjährige berufliche Grundbildung). Das Gleiche gilt für circa zwei Drittel derjenigen, die im ersten Jahr keinerlei formale Ausbildung besucht hatten. Die in der Abbildung gezeigten Verläufe unterschätzen in der Tendenz die Diskontinuitäten der Ausbildungsverläufe insgesamt, da sie Reorientierungen (z. B. Lehrberufswechsel), Klassenwiederholungen oder Unterbrechungen innerhalb eines bestimmten Ausbildungsgangs nicht berücksichtigen.

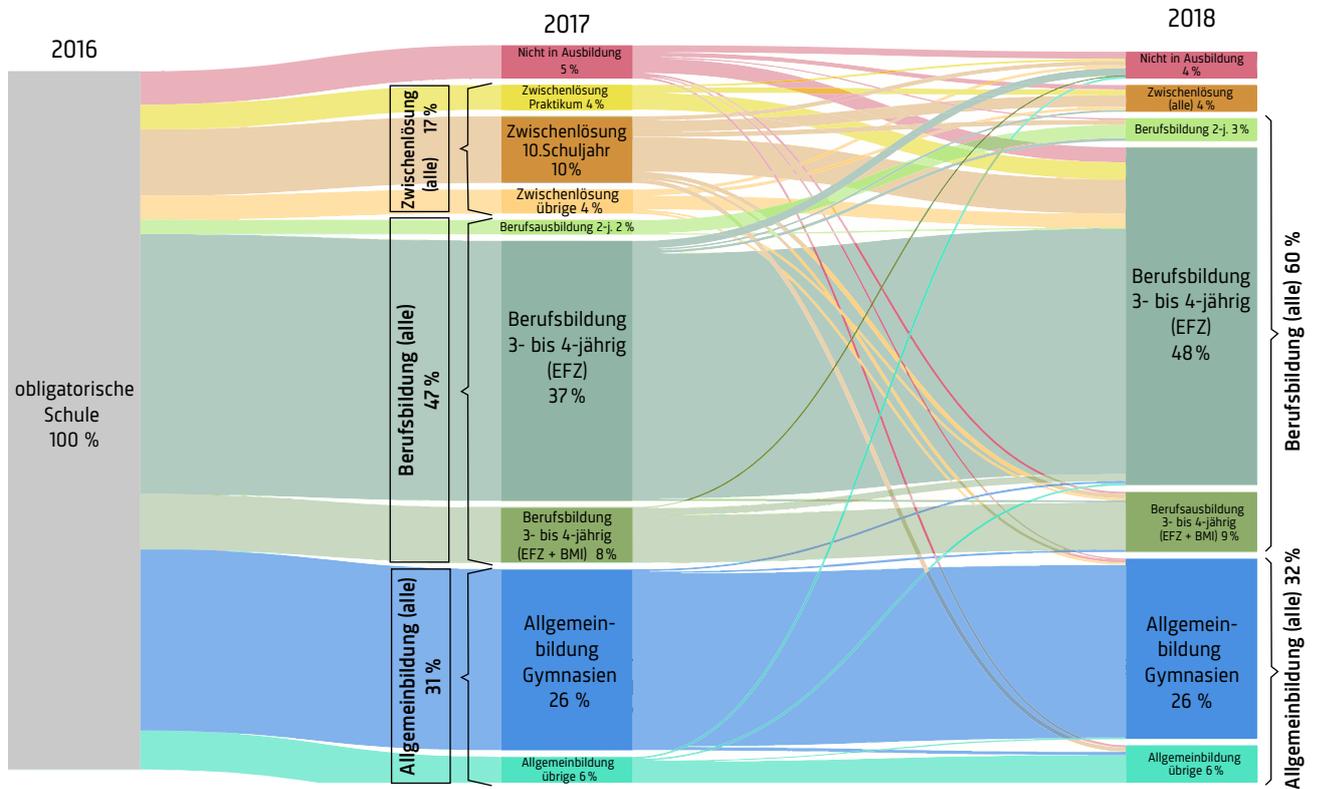
Die Ausbildungssituation variiert in den ersten beiden nachobligatorischen Jahren stark nach soziodemografischen und sozialräumlichen Merkmalen (siehe ebd.):

Mit Blick auf das *Geschlecht* bestätigen unsere Ergebnisse den vielfach konstatierten Befund, dass junge Frauen wesentlich häufiger (+10 Prozentpunkte) allgemeinbildende Schulen besuchen als junge Männer. Darüber hinaus war

ihr Anteil in Zwischenlösungen und Praktika im ersten Jahr deutlich höher als der ihrer männlichen Kollegen (20 % vs. 15 %). Dies gilt insbesondere für Praktika, die Frauen doppelt so häufig absolvierten wie Männer (6 % vs. 3 %).

Was die *sprachregionalen Unterschiede* angeht, so absolvierten in der Deutschschweiz zwei Drittel der Kohorte (63 %) im zweiten Jahr eine berufliche Grundbildung, während es in der Westschweiz nur gut 40 % waren. Der Anteil der französischsprachigen Schüler-innen, die eine allgemeinbildende Schule (Gymnasium, Fachmittelschule) besuchten, war dagegen fast doppelt so hoch (48 %) wie in der Deutschschweiz (26 %).

Mit Blick auf den *Schultyp*, den die Jugendlichen auf der Sekundarstufe I besuchten, unterscheidet sich das Übertrittsmuster der Schüler-innen, die auf Sekundarstufe I das Niveau mit Grundanforderungen abschlossen («Realschul»-Typus), deutlich vom Muster derjenigen, die Niveaus mit erweiterten oder hohen Anforderungen besuchten. Im ersten nachobligatorischen Jahr gelang es mehr als 40 % der Erstgenannten nicht, in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten: Sie befanden sich in Zwischenlösungen oder absolvierten keinerlei



EBA = Eidgenössisches Berufsattest; BM 1 = Berufsmaturität des Typs 1 (parallel zur beruflichen Grundbildung). Beim überwiegenden Teil der Kategorie «Allgemeinbildung: übrige» handelt es sich um Fachmittelschulausbildungen. Aufgrund von Rundungsfehlern können aggregierte Prozentwerte leicht von der Summe der Einzelwerte, die sie zusammenfassen, abweichen.

Abbildung 1: Ausbildungssituation der TREE2-Kohorte im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr (2017/18).

Ausbildung. Markant übervertreten waren sie auch in den zweijährigen Berufsbildungen mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA).

Wie die TREE-Ergebnisse weiter zeigen, ist die Ausbildungssituation der untersuchten Jugendlichen auf Sekundarstufe II in der Schweiz nach wie vor eng mit der *sozialen Herkunft* verknüpft. Kinder aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau oder sozialem Status waren im ersten Jahr doppelt so häufig in Zwischenlösungen oder ausbildungslos wie solche aus gut gebildeten und gut gestellten Elternhäusern (30–35 % vs. 16–17 %), und sie waren halb so häufig in allgemeinbildenden Schulen anzutreffen (<20 % vs. fast 50 %).

Noch immer spielt auch der *Migrationshintergrund*<sup>2</sup> eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg. Im Vergleich zu den «einheimischen» Jugendlichen fanden sich solche mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger in Zwi-

schlenlösungen oder ganz ohne Ausbildung. Dies gilt insbesondere für junge Migrant-innen der ersten Generation, von denen sich im ersten Jahr rund 40 % und im zweiten Jahr immer noch rund 15 % in dieser Ausbildungssituation befanden.

Die meisten dieser deskriptiv-bivariaten Befunde haben auch in multivariater Betrachtungsweise Bestand, d. h., wenn eines der berichteten Merkmale unter gleichzeitiger statistischer Kontrolle aller anderen Merkmale untersucht wird.

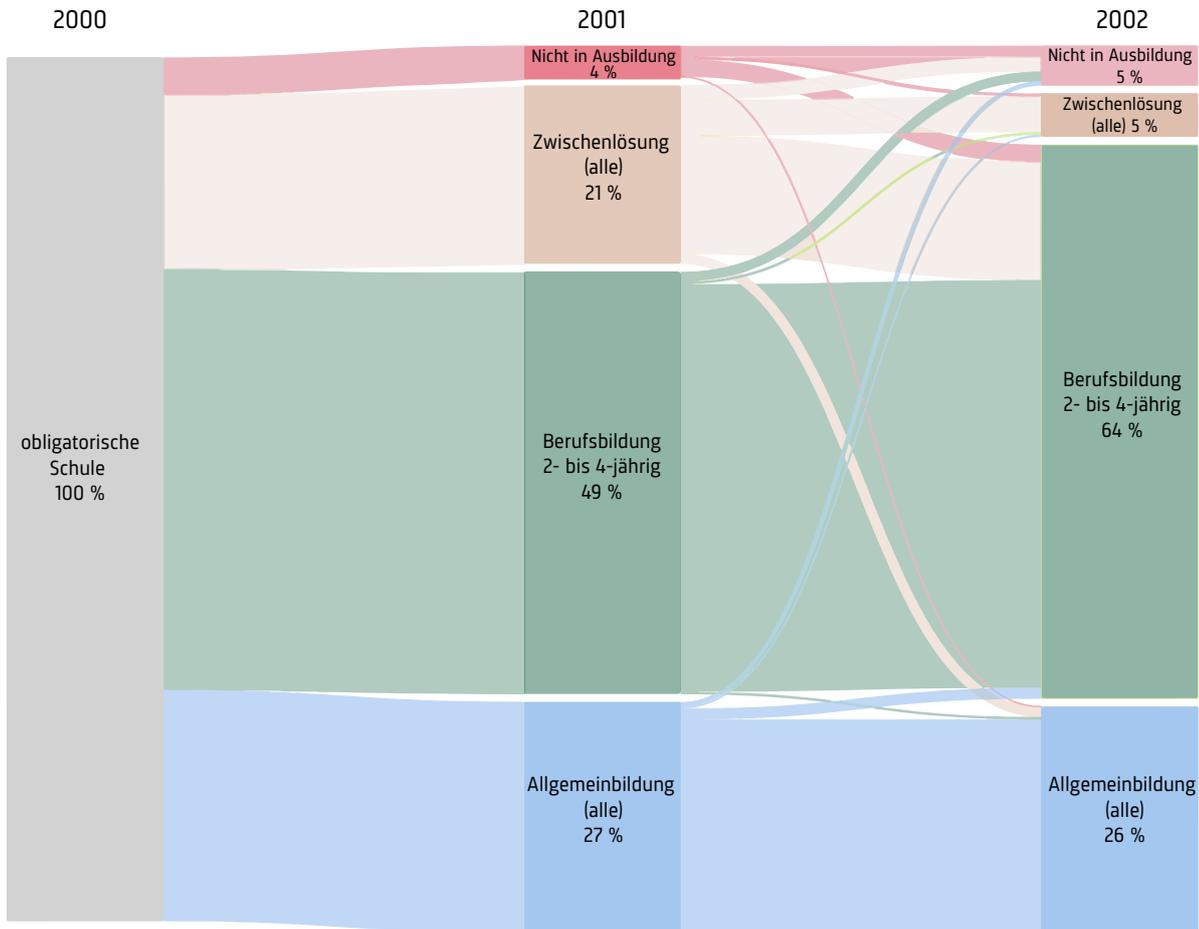


Abbildung 2: Ausbildungssituation der TREE1-Kohorte im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr (2001/02).

<sup>2</sup> Als Personen mit Migrationshintergrund gelten Jugendliche, deren Eltern in die Schweiz eingewandert sind. Sind die Jugendlichen selbst in der Schweiz geboren, werden sie als Migrant-innen der zweiten Generation kategorisiert, andernfalls als solche der ersten Generation.

## Übergänge im Kohortenvergleich

Vergleicht man die Situation der zweiten TREE-Kohorte (TREE2) im ersten nachobligatorischen Jahr mit derjenigen der ersten (TREE1, siehe Abbildung 2), so hat sich der Anteil derjenigen, die direkt in eine Berufsbildung übertreten, kaum verändert (Kohorte 1: 49 %; Kohorte 2: 47 %). Hinsichtlich des Eintritts in allgemeinbildende Schulen hat sich der Anteil dagegen von 27 % auf 31 % deutlich erhöht. Der Anteil der Jugendlichen, denen im ersten Jahr kein direkter Zugang zu einer zertifizierenden Ausbildung auf Sekundarstufe II gelang, ist jedoch in Kohorte 2 (22 %) nur geringfügig niedriger als in Kohorte 1 (25 %).

Die Ergebnisse zur Situation im *zweiten* nachobligatorischen Jahr bestätigen den deutlichen Anstieg der Schüler-innen, die allgemeinbildende Schulen besuchen: Während der entsprechende Anteil in der ersten Kohorte bei gut einem Viertel (26 %) lag, näherte er sich in der zweiten Kohorte einem Drittel (32 %). Im Kohortenvergleich ging hingegen der Anteil Jugendlicher, die eine berufliche Grundbildung absolvierten, im zweiten Jahr um vier Prozentpunkte zurück (von 64 % auf 60 %).

Berücksichtigt man neben den gymnasialen auch die Berufs- und Fachmaturitäten, ist der Anteil der Lernenden in Ausbildungsgängen, die den Zugang zur Hochschulbildung auf Tertiärstufe ermöglichen, im Kohortenvergleich deutlich gestiegen. In TREE2 beläuft sich der Anteil der Lernenden, die eine gymnasiale, Fach- oder Berufsmaturität absolvieren, auf über 40 %. Nach unseren Schätzungen liegt der entsprechende Anteil in TREE1 bei circa 30 %.

Mit Blick auf die Berufsbildung lässt sich im Kohortenvergleich eine gewisse Polarisierung beobachten. Die Stratifikation des Berufsbildungssystems hat sich insofern akzentuiert, als einerseits mehr Ausbildungen, die zu einer Berufsmaturität führen, begonnen werden, andererseits aber auch mehr gering qualifizierende Ausbildungen (EBA). Wenig verändert hat sich im Kohortenvergleich der Anteil derjenigen, denen der Zugang zu zertifizierenden Ausbildungen der Sekundarstufe II auch im zweiten nachobligatorischen Jahr (noch) nicht gelungen ist: Er liegt in beiden Kohorten bei knapp 10 %. In Anbetracht der potenziellen Risiken, die mit einem verzögerten oder unterbliebenen Eintritt in die Sekundarstufe II verbunden sind (Keller et al. 2010; Scharenberg et al. 2014), verdient diese Gruppe weiterhin besondere Aufmerksamkeit von Forschung und Bildungspolitik.

Um kohortenübergreifende Veränderungen der Mechanismen zu analysieren, die beim entscheidenden Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II wirken, ha-

ben wir für beide TREE-Kohorten Regressionsmodelle gerechnet (Gomensoro und Meyer 2021). Obwohl sich der institutionelle Kontext zwischen den Übergangzeitpunkten der beiden Kohorten (2000 bzw. 2016) bedeutend verändert hat (vgl. Einleitung), sind die Ergebnisse für beide TREE-Kohorten sehr ähnlich. Kompetenzen und Schulnoten spielen zwar eine Rolle, wenn es darum geht, den Übergang in die Sekundarstufe II erfolgreich zu meistern. Frappant ist allerdings über beide Kohorten hinweg der persistente Einfluss von Merkmalen wie Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund. Darüber hinaus zeigt sich, dass auch (bildungs-)institutionelle Faktoren, insbesondere das «Tracking» (Einteilung in Schultypen) auf Sekundarstufe I, einen starken Einfluss auf den Übergang in die Sekundarstufe II entfalten.

## Wie die gegliederte Sekundarstufe I die Übergänge in die Sekundarstufe II strukturiert

Abbildung 3 visualisiert für die zweite TREE-Kohorte (TREE2) ein Analysemodell, das diesen Einfluss quantifiziert. Die Säulen stehen für die Mehrung oder Minderung der Chance von Schüler-innen aus Grundanforderungszügen der Sekundarstufe I («Realschul»-Typus), sich im ersten nachobligatorischen Jahr in einer bestimmten Ausbildungssituation zu befinden (im Vergleich zu Schüler-innen aus Zügen mit erweiterten oder hohen Anforderungen). Das entsprechende Chancenplus oder -minus versteht sich «netto» bzw. unter sonst vergleichbaren Bedingungen. Das bedeutet, dass viele andere Faktoren, insbesondere Leistungsmerkmale wie Noten und Kompetenzen, aber auch soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund statistisch konstant gehalten wurden (Gomensoro und Meyer 2021). Die Modellierung zeigt – differenziert nach Sprachregion –, dass Schüler-innen aus den Zügen mit Grundanforderungen ein signifikant erhöhtes Risiko haben, gar nicht in Ausbildung oder in einer Zwischenlösung zu sein. Zugleich ist ihre Chance, eine Allgemeinbildung oder eine Berufsbildung mit Berufsmaturität zu absolvieren, substantiell vermindert.

Unsere Ergebnisse stehen im Einklang mit einer Vielzahl von Befunden zur «meritokratischen Grauzone» in stark separierenden Bildungssystemen wie dem schweizerischen (Kronig 2007). Die – vom Anspruch her leistungs-basierten – Selektionskriterien, die dieser Zuteilung zugrunde liegen, sind kantonal sehr unterschiedlich, gelten weithin als höchst unzuverlässig und führen zu Ergebnissen, die selbst unter Kontrolle von Kompetenzen und Leistungen stark sozial selektiv sind (etwa Angelone et al. 2013; Baeriswyl et al. 2009; Tomasik et al. 2018). Darüber hinaus werden – wiederum unter Kontrolle von Kompetenzen und Leistungen – im Verlauf der Sekundarstufe

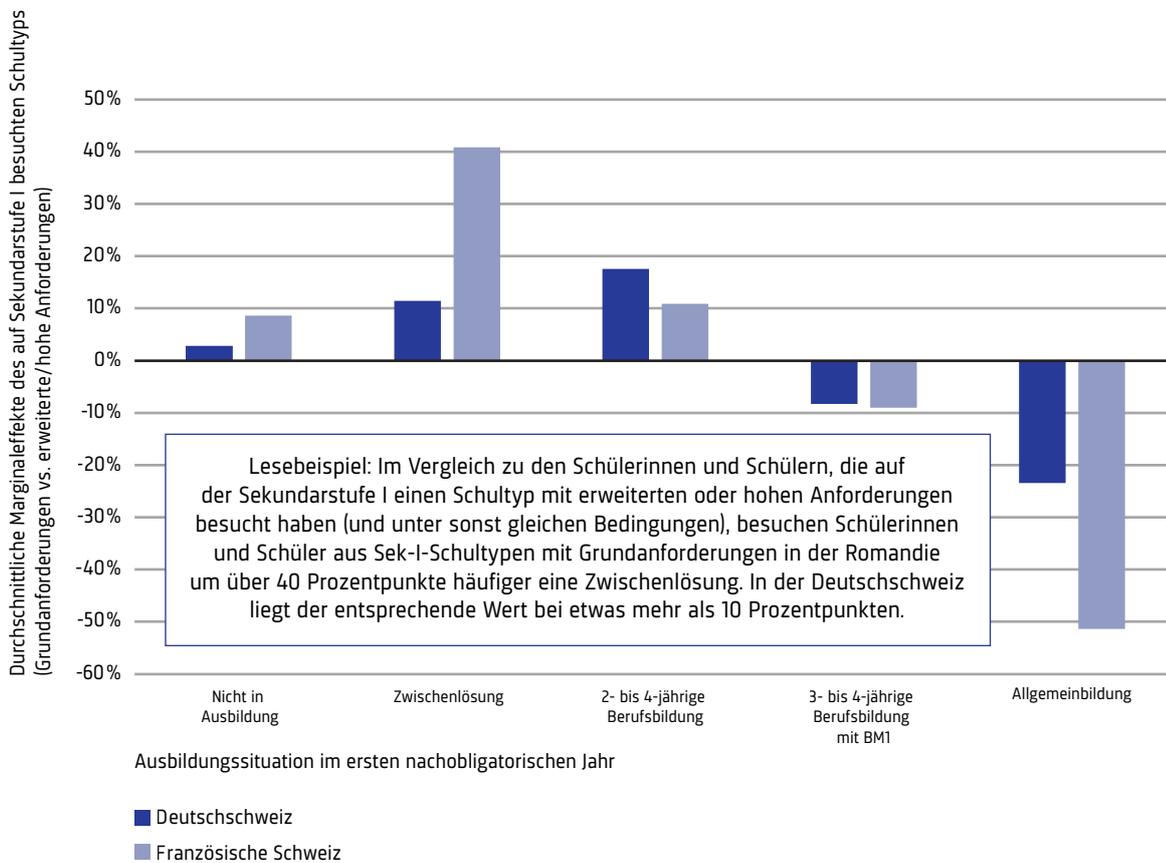


Abbildung 3: Nettoeffekt des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps auf die Ausbildungssituation im ersten nachobligatorischen Ausbildungsjahr (TREE2, 2017).

I beträchtliche Schereneffekte bei der Lern- bzw. Leistungsentwicklung beobachtet. Diese sind auf die je nach Schultyp unterschiedlichen Lehrpläne, pädagogischen Ressourcen, Lerngelegenheitsstrukturen sowie auf Kompositionseffekte auf Schul- und Klassenebene zurückzuführen (z. B. Angelone 2019). Die TREE-Befunde belegen hier anschliessend, in welchem Ausmass in der Schweiz der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp Pfadabhängigkeiten schafft, welche die nachobligatorischen Bildungs- und Erwerbslaufbahnen stark beeinflussen (Hupka-Brunner und Meyer 2021; Meyer 2009). Mit Blick auf ähnlich gelagerte Ergebnisse zur ersten TREE-Kohorte (vgl. BFS/TREE 2003) scheinen die in der Einleitung beschriebenen Veränderungen der bildungsinstitutionellen Rahmenbedingungen diese Mechanismen kaum zu beeinflussen.

## Fazit

Die präsentierten TREE-Befunde zeigen, dass über 90% einer Schulabgangskohorte innerhalb von zwei Jahren den Übertritt in eine weiterführende Ausbildung auf Sekundarstufe II vollziehen. Sie verdeutlichen jedoch auch, dass dieser Übertritt für über einen Fünftel der Kohorte mit Diskontinuitäten und Verzögerungen verbunden ist –

oder ganz misslingt. Die TREE-Analysen unterstreichen zudem, dass die Bildungslaufbahnen der jungen Menschen in der Schweiz stark von «askriptiven» Merkmalen wie der sozialen Herkunft oder dem Migrationshintergrund geprägt sind.

Mit Blick auf die Rolle der Bildungsinstitutionen hinsichtlich der nachobligatorischen Bildungslaufbahn werfen die TREE-Ergebnisse insbesondere ein Schlaglicht auf die Problematik der in der Schweiz stark separativen Sekundarstufe I. Auch unter Kontrolle von Schulnoten und Kompetenzen ist das Ausmass der Pfadabhängigkeit zwischen den Schultypen der Sekundarstufe I und den Ausbildungen auf Sekundarstufe II enorm. Im Ergebnis wird insbesondere den rund 30% Schüler:innen, die auf Sekundarstufe I Schultypen mit «Grundanforderungen» besuchen, der Zugang zu (anspruchsvolleren) Ausbildungsgängen auf Sekundarstufe II systematisch erschwert, auch wenn ihre Leistungsvoraussetzungen dies erlauben würden. Stattdessen sehen sie sich – ebenfalls weitgehend unabhängig von ihren Leistungsvoraussetzungen – einem erhöhten Risiko von diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen und vorzeitigem Ausstieg aus der Bildungslaufbahn ausgesetzt. Das Gleiche gilt für die in den «Grundanforderungs»-Zügen der Sekundarstufe I stark übervertretenen jungen Menschen mit tiefem sozio-

ökonomischem Status und/oder Migrationshintergrund. Die Persistenz dieser Effekte über die beiden 16 Jahre auseinanderliegenden TREE-Kohorten hinweg ist frappant, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der in dieser Zeit erfolgten bildungspolitischen Bemühungen um erhöhte Durchlässigkeit, aber auch angesichts des im Vergleich zur ersten TREE-Kohorte deutlich entspannteren Lehrstellenmarktes, in dem die zweite Kohorte den Übergang in die berufliche Grundbildung vollzogen hat. Mit Blick auf die Leistungs- und Chancengerechtigkeit (siehe etwa WBF und EDK 2015) ist es deshalb eine der vordringlichsten Aufgaben des schweizerischen Bildungssystems, nicht nur die formale, sondern auch die faktische Durchlässigkeit der Sekundarstufe I zu verbessern.

## Résumé

### Les chances de formation postobligatoire au regard de l'étude TREE: inégalités persistantes en comparaison de cohortes

Les premières analyses comparatives des deux cohortes de l'étude de panel TREE (Transitions de l'école à l'emploi) montrent que les structures d'opportunités lors de la transition entre les niveaux d'enseignement secondaire I et II n'ont guère changé au cours des deux dernières décennies, en dépit de transformations considérables du cadre institutionnel en matière de formation. Dans les deux ans suivant la fin de la scolarité obligatoire, environ 90 % des jeunes des deux cohortes observées sont passés à une formation certifiante du degré secondaire II. Dans plus d'un cinquième des cas, ce passage se fait toutefois de manière discontinu (via différentes formes de solutions intermédiaires) – ou ne se fait pas du tout. Pour les deux cohortes, la transition est en outre fortement influencée par des caractéristiques « ascriptives » telles que l'origine sociale, l'origine migratoire et le sexe. De plus, la filière fréquentée au niveau secondaire I joue un rôle prépondérant dans les chances de transition vers les différents programmes de formation du niveau secondaire II. Il apparaît notamment (et également à travers les deux cohortes) que les possibilités de transition des élèves issu·e·s de la filière « exigences de base » (cycle d'orientation de type « pratique ») sont très limitées et semées d'embûches, même si l'on tient compte de leurs compétences et performances scolaires.

## Literatur

- Angelone, Domenico. 2019. Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(2): 446-464. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.11>.
- Angelone, Domenico, Florian Keller und Urs Moser. 2013. Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich.
- Baeriswyl, Franz, Ulrich Trautwein, Christian Wandeler und Oliver Lüdtke. 2009. Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I? In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 12: 352-372.
- BFS/TREE. 2003. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Gomensoro, Andrés und Thomas Meyer. 2017. TREE (Transitions from Education to Employment): A Swiss Multi-Cohort Survey. In *Longitudinal and Life Course Studies* 8: 209-224. <https://doi.org/10.14301/llcs.v8i2.424>.
- Gomensoro, Andrés und Thomas Meyer. 2021. Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre. Bern: TREE. <https://doi.org/10.48350/163969>.
- Hupka-Brunner, Sandra et al. 2021. TREE2 study design. Bern: TREE. <https://doi.org/10.48350/152018>.
- Hupka-Brunner, Sandra und Thomas Meyer. 2021. Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren Lebensverlauf: Befunde aus der TREE-Studie. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 67: 703-720. <https://doi.org/10.3262/ZP2105703>.
- Keller, Anita C., Sandra Hupka-Brunner und Thomas Meyer. 2010. Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010. Basel: TREE.
- Keller, Anita C., Sandra Hupka-Brunner und Thomas Meyer. 2010. Parcours de formations postobligatoires en Suisse: Les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE. Basel: TREE.
- Kronig, Winfried. 2007. Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.

Meyer, Thomas. 2009. Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In *Sozialbericht 2008*, Hg. Christian Suter et al. 60-81. Zürich: Seismo.

Scharenberg, Katja et al. 2014. Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: Die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I. Basel: TREE.

Tomasik, Martin J., Jeannette Oostlander und Urs Moser. 2018. Von der Schule in den Beruf. Wege und Umwege in der nachobligatorischen Ausbildung. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

TREE. 2016. Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte (TREE1), 2000–2016. Bern: TREE.

WBF und EDK. 2015. Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Bern: Eidg. Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

## Kantonal unterschiedliche Umsetzungen der integrativen Schulform

Deborah Lagler

Das Behindertengleichstellungsgesetz verpflichtete 2002 die Kantone, die schulische Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen durch geeignete Schulformen zu fördern (BehiG 2002). Seit dem Schuljahr 2014/15, dem Jahr der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), ist jedoch schweizweit eine Stagnation der Integration zu beobachten (Kronenberg 2021). Dies erscheint paradox. Doch nationale bildungspolitische Reformagenden werden nicht nur von internationalen Entwicklungen, sondern auch von einer Vielzahl innenpolitischer Aspekte beeinflusst. So kann ein Spannungsverhältnis zwischen Veränderungsdruck auf der einen Seite und dem Fortbestehen institutioneller Strukturen auf der anderen Seite entstehen (Mejeh 2021). Hinzu kommt, dass im föderalen Bildungssystem der Schweiz die Kantone für die Bildung zuständig sind, was zur Entwicklung von 26 verschiedenen Bildungstraditionen geführt hat. Im Weiteren zeichnen sich insbesondere Deutschschweizer Kantone durch eine hohe Gemeindeautonomie bezüglich Schulstrukturen aus.

Der in diesem Beitrag verwendete Begriff der Integration schliesst den Begriff der Inklusion ein (Kronenberg 2021).<sup>1</sup> Die Untersuchung geht der Frage nach, welche historischen Wurzeln und Bildungsstrukturen der Kantone die Aufgabe der Integration stärken oder schwächen. Dazu wurde ein Vergleich zwischen zwei diesbezüglich kontrastierenden Kantonen vorgenommen. Das Auswahlkriterium für die beiden Kantone war die Segregationsquote im Primarschulbereich (BFS 2020). Sie gibt den Anteil an Schüler:innen an, die in einem separativen Setting ausserhalb der Regelschule (in Sonderschulen und Sonderklassen) beschult werden. Der Kanton mit der niedrigsten Segregationsrate (Kanton A) wurde mit dem Kanton mit der höchsten Segregationsrate (Kanton B) verglichen. Die Daten wurden mittels acht Expert:inneninterviews erhoben. Die Expert:innen haben im jeweiligen Kanton leitende Funktionen bei der Gestaltung der separativen oder integrativen Schulform inne.

### Soziale Mechanismen von Stabilität und Wandel

Das Konzept der Pfadabhängigkeit eignet sich für die Analyse der kantonal ungleichen Integrationsentwicklungen, weil es Stabilität und Wandel gleichermaßen erklären kann (Blanck et al. 2013; Edelstein 2016). *Funktionalistische* Mechanismen reproduzieren die hohen Segregationsquoten aufgrund der Interdependenzen zwischen Regelschule und Sonderschule: Diese Abhängigkeiten behindern eine Veränderung in Richtung integrativer Schulformen. Wandel entsteht, wenn das bestehende Bildungssystem zunehmend dysfunktional wird. *Machtbasierte* Mechanismen sind bei der Reproduktion separativer Schulformen insofern wirksam, als sich bestimmte einflussreiche soziale Gruppierungen dafür einsetzen, das Sonderschulwesen aufrechtzuerhalten. Ein Wechsel der leitenden Akteur:innen kann zu einer Reduktion der Segregationsquoten führen. Separation wird zudem durch *legitimationsbasierte* Mechanismen reproduziert, indem bestimmte Vorstellungen über die Art und Weise, wie ein Schulsystem organisiert sein soll, gesellschaftlich tief verankert und deshalb unhinterfragt sind. Verändern sich diese Haltungen, ist eine Änderung in Richtung integrativer Schulformen möglich. *Utilitaristische* Mechanismen reproduzieren separative Schulformen aufgrund der vielseitigen organisatorischen und finanziellen Investitionen in das bestehende System. Diese gingen bei der Umstellung auf integrative Schulformen verloren, und es würden erhebliche Zusatzkosten entstehen – so die Meinung der involvierten Akteur:innen. Zeigt ein Vergleich jedoch auf, dass das separative Bildungssystem teurer ist als die integrative Schulform, kann dies zur Etablierung Letzterer führen.

Entlang dieser vier Mechanismen wird im Folgenden beschrieben, wie es in den beiden untersuchten Kantonen zu den divergierenden Entwicklungen kam. In Abbildung 1 sind die beiden Entwicklungen vergleichend dargestellt.

### Kanton A: Schulleitungen und Lehrpersonen bestärken die Integration

Der funktionalistische Mechanismus zeigte sich im Kanton A, als in den 1980er-Jahren einzelne Sonderklassen aufgelöst und erste integrative Sekundarschulen eingerichtet wurden. Dadurch erodierte die Abhängigkeit zwischen der Regelschule und separativen Schulformen.

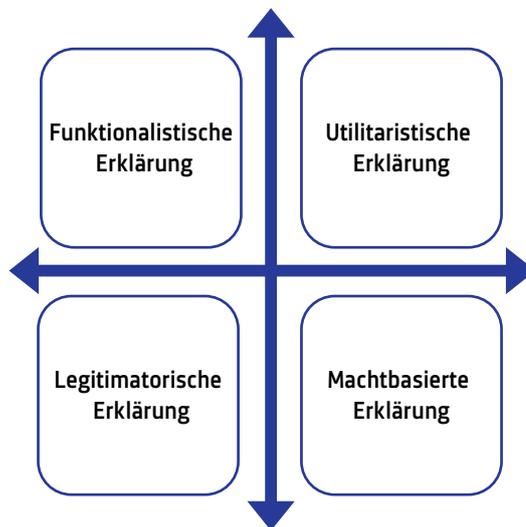
<sup>1</sup> Gemäss Kronenberg (2021) gibt es für die Verwendung der Begriffe «Integration» und «Inklusion» zwei Interpretationslinien: «1) Integration ist gleich Inklusion. Es gibt integrative und separative Institutionen. 2) Integration ist nicht gleich Inklusion. Es gibt keine separativen Institutionen mehr (...). In der Schweiz gilt Variante 1, also ein Nebeneinander von Sondereinrichtungen und von Bildungsangeboten für Menschen mit und ohne Bildungsbedarf; es gibt keine klare Abgrenzung zwischen Integration und Inklusion» (S. 44).

Kanton A:  
**Interdependenzen** wurden durch die Abschaffung der Kleinklassen **aufgelöst**

Kanton B:  
**Interdependenzen** zwischen der Primarschule und den Kleinklassen **bestehen fort**

Kanton A:  
**Positive Haltung** gegenüber der Integration

Kanton B:  
**Abweisende Haltung** gegenüber der Integration



Kanton A:  
Integration  
= **tiefere Kosten**

Kanton B:  
Integration  
= **zusätzliche Kosten**

Kanton A:  
Entscheidungsträger setzen sich **für die Etablierung** der Integration ein

Kanton B:  
Politische Akteure und Lehrpersonen stellen sich **gegen die Etablierung** der Integration ein

Abbildung 1: Vergleich der Entwicklungen im Kanton mit der niedrigsten Segregationsrate (Kanton A) und dem Kanton mit der höchsten Segregationsrate (Kanton B). Eigene Darstellung in Anlehnung an Mahoney (2000).

Der quantitative Ausbau der integrativen Schulformen begünstigte deren weitere Entwicklung. Schrittweise wurden schulische Heilpädagog:innen in die Primarschule einbezogen. Die Integration war etabliert, als 2008 die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) zwischen Bund und Kantonen die Auflösung der separativen Schulformen vorsah. Mit der Auflösung der letzten Kleinklasse im Schuljahr 2013/14 wurde die Integration zur Norm.

Der machtbasierte Mechanismus zeigte sich in der Aktivität der Schulleitungen und Lehrpersonen, welche die beschriebenen Schulversuche initiierten. Insbesondere eine Person in der Funktion als schulischer Heilpädagoge und Schulleiter einer Primarschule setzte sich ab den 1980er-Jahren für die Etablierung des integrativen Unterrichts ein. Die integrativ orientierten Akteur:innen vernetzten sich und überzeugten die Entscheidungsträger:innen von der integrativen Schulform. Seitens der politischen Akteur:innen gab es keine Widerstände.

Der legitimierende Mechanismus beruht auf einer tief verwurzelten positiven Einstellung gegenüber der integrativen Schulform. Der erste integrative Schulversuch startete in einer ländlichen Gemeinde, die nie eine Kleinklasse eingerichtet hatte. Die befragten Expert:innen berichteten von der Haltung, dass ein Kind nicht weggeschickt, sondern so lange wie möglich im Dorf unterrichtet werden soll.

Zudem bestärkten utilitaristische Mechanismen die Integration: Aufgrund der langen Schulwege und kleinen Klassen war die separative Schulform in den ländlichen Gebieten finanziell nicht tragbar. Mit der schrittweisen Etablierung der integrativen Schulform wurden die Sonderklassen aufgelöst, und die Kosten konnten niedrig gehalten werden. Infolge der NFA schaffte der Kanton für die Gemeinden einen finanziellen Anreiz, der die integrative Schulform attraktiver machte als die separative Schulform.

### Kanton B: Einflussreiche Akteur:innen leisten Widerstand gegen die Integration

Im Kanton B unterscheidet sich die Situation in der Stadt und den umliegenden Dörfern: Während Letztere die integrative Schulform 2021 vollumfänglich eingeführt haben, hält die Stadt an der separativen Schulform fest. Da diese 40% der Kinder des Kantons unterrichtet, ist sie hauptsächlich für die hohe Segregationsrate verantwortlich. Deshalb beziehen sich die Analysen auf die Situation in der Stadt.

Die funktionalen Mechanismen sorgen dafür, dass die Primarschulen bis heute stark mit den separativen Schulformen verzahnt sind. Kinder, die nicht der Klassen norm entsprechen, werden von Schulpsycholog:innen in eine Kleinklasse eingeteilt. Die Primarschulen der Stadt stellen keine schulischen Heilpädagog:innen an.

Der machtbasierte Mechanismus wirkt durch die Tatsache, dass sich Schlüsselakteur-innen wie Lehrkräfte sowie eine politische Partei für die Beibehaltung der separativen Schulform starkmachen. Lehrpersonen wechselten beispielsweise ihren Arbeitsplatz in die Stadt, weil in ihrer Schule auf dem Land die integrative Schulform eingeführt wurde. Zudem haben die Schulen in der Stadt bisher keine Schulleitungen institutionalisiert; sie werden von der Schulpflege geführt. Gleichzeitig betonen die interviewten Akteur-innen, dass Schulleitungen eine wichtige Voraussetzung seien, um die Schulen in Richtung einer integrativen Schulform zu entwickeln. Politisch wurde beschlossen, dass die integrative Schulform in der Stadt erst eingeführt wird, wenn die Schulleitungen kantonal etabliert sind. Bestimmte Mitglieder einer Partei im Kanton verunmöglichen jedoch den Prozess hin zur integrativen Schulform, indem sie sich aktiv gegen die Einführung von Schulleitungen einsetzen.

Dass diese politische Partei keine Schulleitungen und integrative Schulform einführen will, gründet im utilitaristischen Mechanismus respektive im Argument, dass die Einführung von Schulleitungen und die Umsetzung der integrativen Schulform zusätzliche Kosten verursachen.

Der legitimatorische Mechanismus ist insofern wirksam, als negative Haltungen von Lehrpersonen und politischen Akteur-innen gegenüber der Integration für die Reproduktion des separativen Schulsystems im Kanton B ausschlaggebend sind.

## Fazit

Die Forschungsfrage nach den historischen Wurzeln und Bildungsstrukturen, die die Integration stärken oder schwächen, lässt sich folgendermassen beantworten: Im Kanton A wurde die Integration gestärkt, weil die Interdependenzen zwischen den Sonderklassen und der Primarschule schrittweise aufgehoben wurden, sich die einflussreichen Akteur-innen von Beginn an für die integrative Schulform einsetzten, eine positive Haltung gegenüber der integrativen Schulform vor allem bei den führenden Akteur-innen im Schulsystem verbreitet war und weil davon ausgegangen wurde, dass sich durch die Etablierung der Integration Kosten einsparen liessen. Im Kanton B hingegen wurde die Umsetzung der Integration geschwächt, weil separative Schulformen wie Sonderklassen bis heute stark mit der Primarschule verzahnt sind, sich einflussreiche Politiker-innen und Lehrpersonen gegen die Etablierung der integrativen Schulform stellten und diesbezüglich auch keine Veränderung eingetreten ist, eine reformresistente Haltung vor allem bei Lehrpersonen und politischen Akteur-innen festgestellt

werden kann und zusätzliche hohe Kosten für die Umsetzung der integrativen Schule erwartet werden.

Diese Ergebnisse sind für die Bemühungen um Integration und die weitere Forschung von Bedeutung, denn sie zeigen, dass die Haltungen und Kompetenzen von Schulleitungen und Lehrpersonen eine Schlüsselrolle spielen, wenn es um die Initiierung, Umsetzung und Verhinderung von Schulreformen geht. Bei den Aus- und Weiterbildungen von Schulleitungen und Lehrpersonen sollte diesen Haltungen und Kompetenzen folglich ein wesentlicher Stellenwert beigemessen werden. Zudem ist es für die Umsetzung der integrativen Schulform und die Schulentwicklung förderlich, wenn sich integrationsorientierte Akteur-innen vernetzen und politisch aktiv werden.

## Résumé

### Différences cantonales dans la mise en œuvre de la forme scolaire intégrative

Depuis l'année scolaire 2014/2015, année de la ratification de la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, on observe une stagnation de l'intégration dans toute la Suisse. L'objectif de l'article est de répondre à la question suivante : quelles sont les racines historiques et les structures éducatives qui renforcent ou affaiblissent la mission d'intégration ? Pour ce faire, le cadre théorique du concept de dépendance au sentier (*path dependence*) est approprié. Pour l'étude, le canton présentant le taux de ségrégation le plus bas a été comparé à celui où le taux de ségrégation est le plus élevé. L'étude montre que dans les deux cantons, les différentes situations de départ ont contribué au développement de la forme scolaire intégrative. Les directions d'école et les enseignant-e-s se sont révélés être les moteurs du changement institutionnel.

## Literatur

BehiG, Behindertengleichstellungsgesetz. 2002. Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen. Fedlex: Die Publikationsplattform des Bundesrechts.

BFS, Bundesamt für Statistik. 2020. Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19. Bern: Bundesamt für Statistik.

Blanck, Jonna M., Benjamin Edelstein und Justin J. W. Powell. 2013. Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39: 267-292.

Edelstein, Benjamin. 2016. Stabilität und Wandel der Schulstruktur aus neoinstitutionalistischer Perspektive. Überlegungen zur Schulpolitik unter Bedingungen der Pfadabhängigkeit. In *Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik*, Hg. Björn Hermstein, Nils Berkemeyer und Veronika Manitiuis, 47-70. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kronenberg, Beatrice. 2021. Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings. Bern: SBFI und EDK.

Mahoney, James. 2000. Path Dependence in Historical Sociology. In *Theory and Society* 29: 507-548. <https://doi.org/10.1023/A:1007113830879>.

Mejeh, Mathias. 2021. Inklusive Bildung als Institution am Beispiel Schweiz. In *Handbuch Inklusion international Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* Hg. Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd, 221-238. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

UN-BRK, UN-Behindertenrechtskonvention. 2014. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bern: Eidgenössisches Departement des Innern EDI.

## **4. Bildungsangebot und Zulassungsbedingungen | Offre de formation et conditions d'admission**

## Berufs- oder Allgemeinbildung? Bildungswege im Vergleich

Irene Kriesi

Ab der Sekundarstufe II ist das schweizerische Bildungssystem geprägt von der Zweiteilung in berufsbildende und allgemeinbildende Ausbildungsgänge, wobei Erste bezüglich der Lernendenzahlen dominieren. Nur ein knappes Drittel aller Jugendlichen absolviert nach der obligatorischen Schule eine allgemeinbildende Ausbildung, die noch nicht berufsqualifizierend ist. Knapp zwei Drittel beginnen mit einer berufsqualifizierenden Grundbildung. Die grosse Mehrheit dieser Gruppe macht eine Berufslehre in einem Betrieb; eine Minderheit von etwa 10 % durchläuft eine schulisch organisierte Berufsausbildung (SBFI 2022). Die Schweiz ist damit das europäische Land mit dem weitaus höchsten Anteil an dualer Berufsbildung auf der Sekundarstufe II (Kriesi et al. 2022). Die Unterschiede zwischen den Kantonen und Sprachregionen sind allerdings recht gross. Im Tessin und in der französischsprachigen Schweiz hat der Anteil der Jugendlichen, die eine Mittelschule oder eine schulisch organisierte Berufsausbildung besuchen, ab den 1970er-Jahren stark zugenommen. In der deutschsprachigen Schweiz hat die duale Berufsbildung ihre dominante Stellung hingegen in den meisten Kantonen behalten (Kriesi et al. 2022). Dies gründet unter anderem darin, dass sich in den meisten deutschsprachigen Kantonen formelle oder informelle Gymnasialquoten etabliert haben, mit denen der Zugang zum Gymnasium beschränkt und dadurch sichergestellt wird, dass die Mehrheit der Jugendlichen eine berufliche Grundbildung erlernt (Hafner et al. 2022; Leemann et al. 2022). Entsprechend hat sich der Anteil der gymnasialen Maturitätsabschlüsse am landesweiten Gesamt aller Abschlüsse der Sekundarstufe in den letzten 20 Jahren bei ungefähr 17 bis 18 % eingependelt (Kriesi et al. 2022).

Diese Situation wird in der öffentlichen Debatte, insbesondere in der Deutschschweiz, sehr kontrovers diskutiert. Während die eine Seite, vor dem Hintergrund des technologischen Wandels und der steigenden Qualifikationsanforderungen im Arbeitsmarkt, für eine starke Erhöhung der gymnasialen Maturitätsquote plädiert (Sarsin 2014),<sup>1</sup> fordert die andere Seite eine Reduktion des Anteils an Gymnasiast:innen und eine Stärkung der dualen Berufsbildung, weil der universitäre Weg arbeitsmarktfremd, ineffizient und teuer sei (Strahm 2014).<sup>2</sup>

Welche Potenziale und Risiken die unterschiedlichen Bildungswege aktuell bieten respektive bergen, ist eine empirische Frage. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über den Wissensstand, wie sich in der Schweiz die erreichten Bildungsabschlüsse und Arbeitsmarktchancen von Personen, die den berufsbildenden oder den allgemeinbildenden Weg eingeschlagen haben, unterscheiden.

### Bedeutung von Bildungsabschlüssen

Bildungsabschlüsse sind ein Schlüsselfaktor, der die individuellen Lebens- und Arbeitsmarktchancen determiniert. Zahlreiche Studien zeigen, dass das Risiko von Erwerbslosigkeit, das Einkommen, die berufliche Position sowie die individuelle Gesundheit mit Bildung verknüpft sind (Bills 2003; Andersen und van de Werfhorst 2010; Hannover und Kleiber 2018). Die Forschung liefert mehrere Erklärungen für diesen engen Zusammenhang.

Bildung vermittelt erstens Wissen und Fertigkeiten, die zum einen für die Lebensbewältigung wichtig sind und zum anderen von Arbeitgeber:innen nachgefragt werden. Je nach Ausbildung unterscheiden sich sowohl Umfang als auch Art des vermittelten Wissens und der Fertigkeiten. So erwerben beispielsweise Jugendliche in betrieblichen Berufsausbildungen sehr viel berufs- und betriebsspezifische Kenntnisse, kombiniert mit etwas Allgemeinbildung, die Sprach- und Kommunikationskompetenzen sowie Wissen über rechtliche, politische, ökologische, wirtschaftliche und ethische Fragen umfasst (Kriesi und Grønning 2021). Mittel- und Hochschulen (Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) haben einen stärkeren Fokus auf der Entwicklung analytischer Fähigkeiten und der Vermittlung von theoretischem Allgemein- und Fachwissen (Tuor und Backes-Gellner 2010; Basler und Kriesi 2022). Dieses kann, im Unterschied zu berufspraktischem Wissen, im gesamten Arbeitsmarkt nützlich sein. Zudem fördert es die Lernfähigkeit sowie die Anpassung an neue berufliche Kontexte und die technologische Entwicklung (Hanushek et al. 2017; Lavrijsen und Nicaise 2017).

Zweitens gehen Bildungsabschlüsse mit bestimmten Vorstellungen einher, welche Lernfähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale (bspw. Durchhaltewillen) oder Entwicklungspotenziale ihre Träger:innen mitbringen. Da solche Eigenschaften im Stellenbesetzungsprozess nicht beobachtbar sind, nutzen Arbeitgeber:innen

<sup>1</sup> Siehe beispielsweise «Maturaquote – Experten fordern: Mehr Jugendliche sollen ans Gymi – sonst hat die Schweiz ein Problem» ([aargauerzeitung.ch](http://aargauerzeitung.ch)) (abgerufen am 31.8.22).

<sup>2</sup> Siehe beispielsweise [https://www.zentralplus.ch/wirtschaft/luzerner-ge-  
werbeverband-fordert-tiefere-gymi-quote-2219381](https://www.zentralplus.ch/wirtschaft/luzerner-gewerbeverband-fordert-tiefere-gymi-quote-2219381) (abgerufen am 19.8.2022).

Bildungszertifikate als Signal für gesuchte Eigenschaften und als Auswahlkriterium bei der Stellenbesetzung (Spence 1973; Stiglitz 1975).

Drittens dienen Bildungsabschlüsse auch als Legitimationsmittel für Stellenbesetzungen und Beförderungsentscheidungen. In diesem Sinne gehen sie auch mit sozialen Ausschlussprozessen einher, indem Personen mit fehlenden oder «falschen» Bildungszertifikaten der Zugang zu vorteilhaften Arbeitsmarktpositionen ungeachtet ihrer Fähigkeiten versperrt bleibt (Meyer 1977; Collins 1979). Die Bildungsforschung zeigt auf, dass alle drei genannten Mechanismen dazu beitragen, dass Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen auch unterschiedliche Arbeitsmarktchancen haben.

### Zielkonflikte bezüglich der Integration in die Sekundärstufe II und die Tertiärstufe?

Ein Vorteil der beruflichen Grundbildung in der Schweiz besteht darin, dass der überwiegende Teil der jungen Menschen – im Jahr 2019 waren es knapp 94 % der 24- bis 35-Jährigen – einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreicht. In Europa liegt die Schweiz diesbezüglich auf dem zweiten Platz (OECD 2021). Zwei Merkmale der beruflichen Grundbildung in der Schweiz dürften für dieses gute Resultat verantwortlich sein: Erstens hat die Schweiz mit der niederschweligen zweijährigen Attestausbildung (EBA) Anfang der 2000er-Jahre die Grundlage geschaffen, um auch schulleistungsschwächere Jugendliche zu einem anerkannten nachobligatorischen Abschluss zu führen (Kriesi et al. 2022). Zweitens bietet die betriebliche Berufsbildung eine Umgebung, welche die Integration schulmüder Jugendlicher in eine zertifizierende, nachobligatorische Ausbildung erleichtert. Das kasuistische Lernen in der betrieblichen Berufsausbildung, in der die Jugendlichen als Teil des Teams in den Produktionsprozess einbezogen werden, fördert die Leistungsmotivation der Lernenden deutlich stärker als schulische Ausbildungsformen auf der Sekundarstufe II (Basler und Kriesi 2022).

Bezüglich des Anteils an Tertiärabschlüssen junger Menschen zwischen 24 und 35 Jahren schneidet die Schweiz mit 53 % im Jahr 2019 ebenfalls überdurchschnittlich gut ab; sie liegt neun Prozentpunkte über dem Durchschnitt der EU-Länder, der 44 % beträgt (OECD 2021). Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass die Schweiz die höhere Berufsbildung Anfang der 2000er-Jahre aufgewertet und zusätzlich zu den Abschlüssen an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in die Tertiärstufe integriert hat. In vielen anderen Ländern ist dieser Schritt ausgeblieben oder, wie beispielsweise in Deutschland, erst später erfolgt (Kriesi et al. 2022).

Betrachten wir für die Schweiz die Übertrittsraten in die Tertiärstufe in Abhängigkeit des Abschlusses auf Sekundarstufe II, zeigen sich beträchtliche Unterschiede zuungunsten der beruflichen Grundbildung. Gymnasiastinnen treten innerhalb von fünf Jahren nach der Maturität mit 96 % fast ausnahmslos an eine Hochschule über (vgl. Leemann et al. in diesem Band). Bei Personen mit einem Fachmittelschulabschluss oder einer Berufsmatur I nehmen etwa drei Viertel innerhalb von fünf Jahren entweder ein Hochschulstudium (66 bzw. 64 %) oder eine höhere Berufsbildung (11 bzw. 9 %) auf. Bei Personen mit einer beruflichen Grundbildung ohne Berufsmatur I treten nur 8 % in eine Hochschule ein; 18 % beginnen eine höhere Berufsbildung (Kriesi und Leemann 2020). Diese grosse Diskrepanz kann verschiedene Ursachen haben. Personen mit einer beruflichen Grundbildung haben einen berufsqualifizierenden Abschluss, der gute Beschäftigungsmöglichkeiten bietet. Dies dürfte den Anreiz für eine weitere formale Ausbildung senken – anders als bei Personen mit einem allgemeinbildenden Mittelschulabschluss, der noch keine berufliche Qualifikation bietet und darauf ausgelegt ist, dass eine weitere Ausbildung auf Tertiärstufe folgt. Zur geringen Übertrittsrate in die Tertiärstufe bei Personen mit einer beruflichen Grundbildung tragen möglicherweise auch die relativ hohen Kosten bei, die mit einer höheren Berufsbildung verbunden sind (Schärrer et al. 2009; Kriesi und Trede 2018). Im Weiteren postuliert eine Reihe von Studien, dass Ausbildungsgänge mit viel Allgemeinbildung die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und insbesondere die Lernfähigkeit stärker fördern als solche mit viel berufsspezifischen Inhalten (Lavrijsen und Nicaise 2017; Rasmusson et al. 2019; Esposito 2022). Hinzu kommt, dass sich die durchschnittliche Zusammensetzung der Jugendlichen bezüglich der kognitiven Leistungsfähigkeit in allgemein- und berufsbildenden Ausbildungsgängen unterscheidet (Bolli et al. 2018).

### Arbeitsmarktintegration: Chancen und Risiken bezüglich Beschäftigung und Einkommenspotenzial

Bezüglich der Arbeitsmarktintegration von Ausbildungsabgängerinnen hat eine Reihe von Studien aufgezeigt, dass berufsbildende Abschlüsse auf Sekundarstufe II – und insbesondere die duale Berufsbildung – den Arbeitsmarkteinstieg erleichtern (z.B. Blommaert et al. 2020). Länder mit starker dualer Berufsbildung wie die Schweiz haben eine deutlich tiefere Jugendarbeitslosigkeit und einen geringeren Anteil an jungen Menschen, die sich weder in Ausbildung noch im Arbeitsmarkt befinden, als Länder mit wenig dualer Berufsbildung (van Vugt et al. 2022). Ein Grund dafür ist, dass die duale Berufsbildung viele praktische Fähigkeiten und Berufserfahrung

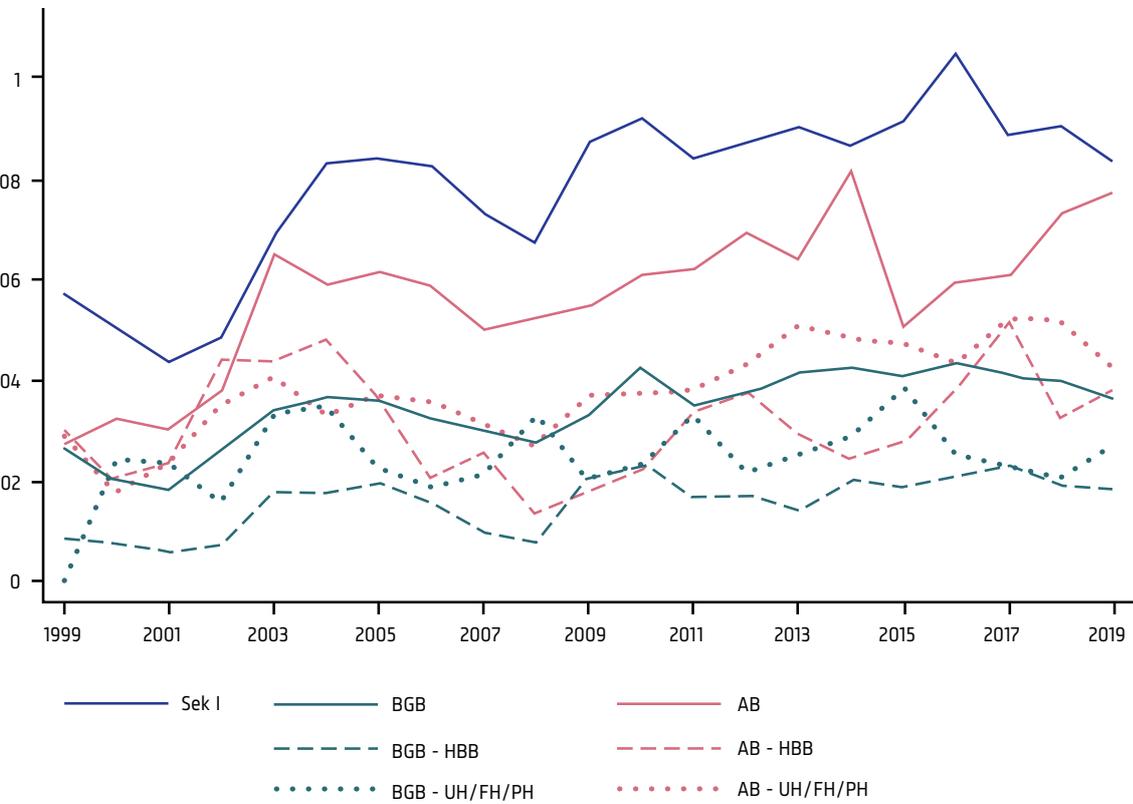


Abbildung 1: Erwerbslosigkeit nach Bildungsweg (Quelle: Aepli, Kuhn und Schweri 2021: 27, basierend auf Daten der SAKE).

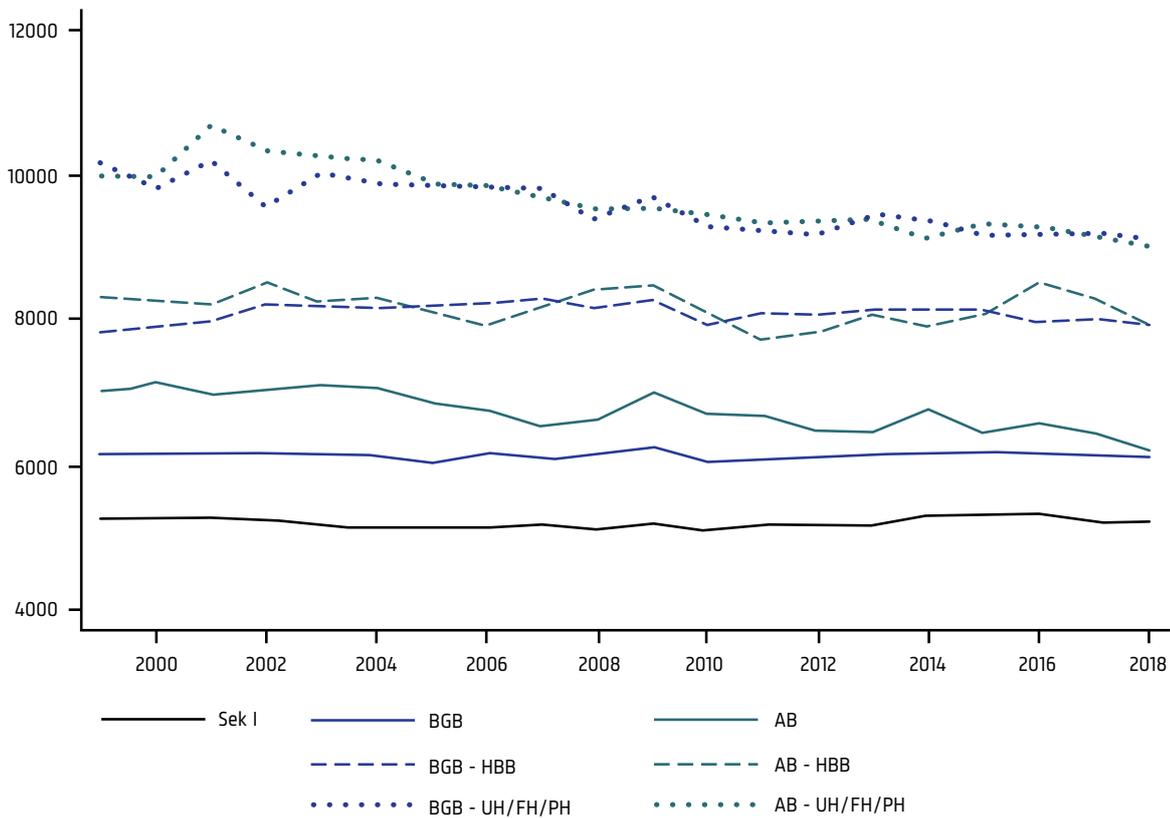


Abbildung 2: Medianlohn nach Bildungsweg (Quelle: Aepli, Kuhn und Schweri 2021: 36). Die Abbildung zeigt die monatlichen Medianlöhne (brutto in Schweizer Franken) je Vollzeitäquivalent zu Preisen 2020, basierend auf den Daten der SAKE.

vermittelt. Diese fehlen Personen, die eine Vollzeitberufsschule oder eine Mittelschule (mit oder ohne Studium) absolviert haben. Folglich können die Berufsbildungsabsolvierenden in ihrem erlernten Beruf ohne lange Einarbeitungszeit produktiv eingesetzt werden. Dazu kommt, dass die Schweiz einen sehr liberalen Arbeitsmarkt mit vergleichsweise geringem Arbeitnehmer-*innenschutz* hat (Storm und Naastepad 2009). Diese beiden Aspekte erleichtern es den ehemaligen Berufslernenden, rasch eine ausbildungsadäquate Stelle zu finden, da Arbeitgeber-*innen* unter diesen Umständen schneller bereit sind, junge Erwerbstätige einzustellen, die weniger Berufserfahrung aufweisen als ältere (Barbieri et al. 2016).

Wichtige Indikatoren für die Arbeitsmarktchancen über das Erwerbsleben hinweg sind das Risiko von Erwerbslosigkeit und das durchschnittliche Erwerbseinkommen. Die Studie von Aepli et al. (2021) zeigt, dass sich die Erwerbslosenquote von Personen mit einer beruflichen Grundbildung und von Personen, die nach einer Allgemeinbildung eine Tertiärausbildung absolviert haben, in den letzten 20 Jahren kaum unterschieden hat. Sie lag mehrheitlich zwischen 2 und 4 % und damit nur geringfügig höher als jene der Gruppe mit der tiefsten Erwerbslosenquote, wozu Personen mit einer höheren Berufsbildung gehören. Im Vergleich dazu lag die Erwerbslosenquote von Personen ohne Berufsausbildung, die entweder gar keine Ausbildung auf Sekundarstufe II oder «nur» einen Mittelschulabschluss haben, mit Werten zwischen 6 und 10 % deutlich höher (siehe Abbildung 1).

Betrachten wir die Medianlöhne nach Ausbildungsabschluss, sehen die Verhältnisse zwischen den verschiedenen Bildungstypen anders aus (siehe Abbildung 2). Der durchschnittliche Medianlohn von Personen mit einer beruflichen Grundbildung lag in den letzten 20 Jahren durchwegs etwas tiefer als jener von Personen mit einem Mittelschulabschluss und deutlich tiefer als jener von Erwerbstätigen mit einem Tertiärabschluss (Aepli et al. 2021). In welchem Ausmass dafür Ausbildungsinhalte, soziales Prestige oder durchschnittliche kognitive Fähigkeiten der Erwerbstätigen mit den entsprechenden Abschlüssen verantwortlich sind, ist anhand der verfügbaren Studien nicht zu beantworten.

Bei diesen Ergebnissen darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die Streuung innerhalb der Bildungsgruppen gross ist (Aepli et al. 2021). So variieren beispielsweise die durchschnittlichen Löhne von Personen mit Berufsbildung als auch jene von Hochschulabsolvent-*innen* zwischen den Ausbildungsberufen bzw. Studienfächern beträchtlich (Pfister et al. 2017; Sander und Kriesi 2019; Grønning et al. 2020).

## Fazit

Bildungssysteme sollen Jugendliche schnell und ausbildungsadäquat in den Arbeitsmarkt integrieren. Zudem müssen sie Wissensinhalte und Fertigkeiten vermitteln, die die Beschäftigungschancen langfristig sicherstellen und es den Erwerbstätigen ermöglichen, lebenslang zu lernen und sich an den technologischen und wirtschaftlichen Wandel anzupassen. In Bildungssystemen mit ausgeprägter Trennung zwischen dem dual-berufsbildenden Weg einerseits und dem allgemeinbildend-universitären Pfad andererseits ist dies mit spezifischen Zielkonflikten verbunden: Die duale berufliche Grundbildung hat sehr viel Integrationspotenzial, indem sie der grossen Mehrheit der Jugendlichen einen anerkannten Abschluss der Sekundarstufe II ermöglicht und gut auf den Berufseinstieg vorbereitet. Berufslehren mit geringen Anteilen an Berufsschulunterricht und Allgemeinbildung bieten hingegen nicht optimale Bedingungen für einen Übertritt in die Tertiärstufe (inklusive der höheren Berufsbildung) und für berufliche Aufwärtsmobilität (Meyer und Sacchi 2020; Sander und Kriesi 2021; Grønning und Kriesi 2022). Vor dem Hintergrund des technologischen und wirtschaftsstrukturellen Wandels und der steigenden Bedeutung von Tertiärabschlüssen und lebenslangem Lernen birgt dies für Betroffene potenzielle Risiken. Beim Ausstarieren von Praxis- und Schulorientierung ist deshalb in allen Ausbildungsberufen der beruflichen Grundbildung darauf zu achten, dass der schulische Anteil – und insbesondere die allgemeinbildenden Ausbildungsinhalte und analytischen Kompetenzen – nicht vernachlässigt und umfangmässig an die steigenden Qualifikationsanforderungen angepasst wird. Zudem ist zu überlegen, wie sich Erwachsene, deren Qualifikationen immer weniger nachgefragt werden, erleichtert umschulen lassen können.

Der allgemeinbildend-universitäre Pfad vermittelt einerseits sehr viel Wissen sowie Fertigkeiten, welche die Absolvierenden anpassungs- und lernfähig machen und sie für kognitive Nicht-Routineaufgaben qualifizieren (Rohrbach-Schmidt 2019). Andererseits können sich die geringe berufliche Orientierung eines Teils der Studiengänge und die fehlende Berufserfahrung der Absolvierenden beim Arbeitsmarkteintritt als Hindernis erweisen und das Risiko erhöhen, keine ausbildungsadäquate Beschäftigung zu finden (Delaney et al. 2020). Entsprechend zeigen Studien, dass Arbeitsmarktchancen teilweise stärker vom Berufsfeld als vom gewählten Ausbildungstyp abhängen (Pfister et al. 2017). Die Kontroverse zwischen Berufs- und Allgemeinbildung greift deshalb zu kurz. Die verschiedenen Ausbildungstypen sind im Arbeitsmarkt vielmehr komplementär (Bolli et al. 2017). Sowohl aus wirtschaftlicher Perspektive als auch aus Sicht des Individuums sind nachobligatorische Bildungsabschlüsse zu

fördern, und das Bildungssystem ist so auszugestalten, dass zusätzliche Bildungsabschlüsse und Kombinationen von allgemein- und berufsbildenden Ausbildungsgängen problemlos realisierbar sind.

## Résumé

### Formation professionnelle ou générale? Comparaison des voies de formation

À partir du niveau secondaire II, le système éducatif suisse se caractérise par une division en deux filières, l'une professionnelle et l'autre générale, les premières étant numériquement dominantes. Depuis quelques années, le rapport entre la formation professionnelle et la formation générale fait l'objet d'une grande controverse dans le débat public. Dans ce contexte, le présent article examine les potentiels et les risques des différentes voies de formation et se penche sur la question de savoir comment se distinguent en Suisse les diplômes obtenus et les chances sur le marché du travail des personnes qui ont suivi la voie de la formation professionnelle – ou la voie de la formation générale.

## Literatur

- Aepli, Manuel, Andreas Kuhn und Jürg Schweri. 2021. Der Wert von Ausbildungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. Grundlagen für die Wirtschaftspolitik. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft SECO.
- Andersen, R. und H. G. van de Werfhorst. 2010. Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination. *British Journal of Sociology* 61(2): 336-355.
- Barbieri, Paolo, Giorgio Cutuli und Giampiero Passeretta. 2016. Institutions and the school-to-work transition: disentangling the role of the macro-institutional context. *Socio-Economic Review* 16(1): 161-183.
- Basler, Ariane und Irene Kriesi. 2022. Die Veränderung informeller Kompetenzen zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem frühen Erwachsenenalter. *Swiss Journal of Sociology* 48(2): 285-315.
- Bills, David B. 2003. Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of educational research* 73(4): 441-449.
- Blommaert, Lieselotte et al. 2020. The vocational specificity of educational systems and youth labour market integration: A literature review and meta-analysis. *European sociological review* 36(5): 720-740.
- Bolli, Thomas, Maria Esther Oswald-Egg und Ladina Rageth. 2017. Die duale Berufsbildung bereitet die Jugendlichen besser auf den Arbeitsmarkt vor. *Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis* 3/2017.
- Bolli, Thomas, Ladina Rageth und Ursula Renold. 2018. Der soziale Status der Berufsbildung in der Schweiz. *KOF Analysen* 2018(3): 93-101.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Delaney, Judith et al. 2020. Educational expansion and overeducation of young graduates: A comparative analysis of 30 European countries. *Oxford Review of Education* 46(1): 10-29.
- Esposito, Raffaella Simona. 2022. Ausbildungsqualitäten – andersartig, aber gleichwertig? Ein Vergleich konkurrierender Gesundheitsausbildungen in der Schweiz. Wiesbaden: Springer VS.
- Grønning, Miriam und Irene Kriesi. 2022. Skill Endowment Through Vocational Education and Training Programmes and Early Career Mobility. *Social Inclusion* 10(4).
- Grønning, Miriam, Irene Kriesi und Stefan Sacchi. 2020. Income during the early career: Do institutional characteristics of training occupations matter? *Research in social stratification and mobility* 67: <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100495>
- Hafner, Sandra, Raffaella Esposito und Regula Julia Lee-Mann. 2022. Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. *Education Sciences* 12(2).
- Hannover, Bettina und Dieter Kleiber. 2018. Gesundheit und Bildung. *Handbuch Bildungsforschung*, Hg. Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha, 1155-1170. Wiesbaden: Springer.
- Hanushek, Eric A. et al. 2017. General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources* 52(1): 48-87.
- Kriesi, Irene et al. 2022. Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potenziale. Zollikofen: Eidg. Hochschule für Berufsbildung.
- Kriesi, Irene und Miriam Grønning. 2021. Wieviel Allgemeinbildung braucht die Berufsbildung? Heterogenität

- in der Berufsbildung und ihre Auswirkung auf den Berufsverlauf. *Transfer, Berufsbildung in Forschung und Praxis* 2021(2).
- Kriesi, Irene und Regula Leemann. 2020. Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. *Swiss academies communications* 15(6).
- Kriesi, Irene und Ines Trede. 2018. La formation professionnelle supérieure en Suisse: structure, état de la recherche et dimensions d'inégalité sociale. *Enjeux structurels, sociaux et pédagogiques de la formation professionnelle en Suisse*, Hg. Jean-Luis Berger, Lorenzo Bonoli und Nadia Lamamra, 225-250. Zürich: Seismo.
- Lavrijsen, Jeroen und Ides Nicaise. 2017. Returns on vocational education over the life cycle: Between immediate labour market preparation and lifelong employability. *International Review of Education* 63(2): 257-280.
- Leemann, Regula Julia, Andrea Pfeifer Brändli und Christian Imdorf. 2022. Access to Baccalaureate School in Switzerland: Regional Variance of Institutional Conditions and Its Consequences for Educational Inequalities. *Education Sciences* 12(213).
- Meyer, John W. 1977. The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology* 83(1): 55-77.
- Meyer, Thomas und Stefan Sacchi. 2020. Wie viel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischem Anteil. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 72: 105-134.
- OECD. 2021. Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris: OECD Publishings.
- Pfister, Curdin, Simone Tuor Sartore und Uschi Backes-Gellner. 2017. The relative importance of type of education and subject area: empirical evidence for educational decisions. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship* 5(1): 30-58.
- Rasmusson, Maria et al. 2019. Cognitive Foundation Skills Following Vocational Versus General Upper-Secondary Education: A Long-Term Perspective. *Scandinavian Journal of Education Research* 63(7): 985-1006.
- Rohrbach-Schmidt, Daniela. 2019. Putting tasks to the test: The case of Germany. *Social Inclusion* 7(3).
- Sander, Fabian und Irene Kriesi. 2019. Medium- and Long-Term Returns to Professional Education in Switzerland. *Social Inclusion* 7(3).
- Sander, Fabian und Irene Kriesi. 2021. Übergänge in die höhere Berufsbildung in der Schweiz: Der Einfluss institutioneller Charakteristika des schweizerischen Berufsausbildungssystems. *Swiss Journal of Sociology* 47(2): 307-334.
- Sarasin, Philipp. 2014. Bildung in der Wissensgesellschaft – oder: Sind tiefe Maturaquoten sinnvoll? *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*, Franz Eberle, Barbara Schneider-Taylor und Dorit Bosse, 111-141. Wiesbaden: Springer.
- SBFI. 2022. Berufsbildung in der Schweiz: Fakten und Zahlen 2022. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI.
- Schärer, Markus et al. 2009. Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – eine Analyse aus der Sicht der Studierenden: Zusammenfassung.
- Spence, Michael. 1973. Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87(3): 355-374.
- Stiglitz, Joseph E. 1975. The Theory of Screening, Education, and the Distribution of Income. *The American Economic Review* 65(3): 283-300.
- Storm, Servaas und C.W.M. Naastepad. 2009. Labor Market Regulation and Productivity Growth: Evidence for Twenty OECD Countries (1984–2004). *Industrial Relations* 48(4): 629-654.
- Strahm, Rudolf. 2014. Die Akademisierungsfalle. Bern: hep.
- Tuor, Simone N. und Uschi Backes-Gellner. 2010. Risk-Return Trade-Offs to Different Educational Paths: Vocational, Academic and Mixed. *International Journal of Manpower* 31(5): 495-519.
- Van Vugt, Lynn et al. 2022. The Role of Education Systems in Preventing NEEETs. Not in Education, Employment, or Training Around the World. *The Dynamics of Marginalized Youth*, Hg. Mark Levels et al., 205-218. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096658-8>

## Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium

*Regula Julia Leemann, Andrea Pfeifer Brändli, Christian Imdorf*

Rund 20 % aller Jugendlichen in der Schweiz besuchen nach der obligatorischen Schulzeit ein Gymnasium. Es ist der anspruchsvollste nachobligatorische Bildungsweg, was die schulischen Leistungen betrifft. Obwohl in den letzten Jahrzehnten mit der Berufs- und Fachmaturität neue Wege an die Hochschulen eingeführt wurden, bleibt das Gymnasium der Königsweg zur Hochschulbildung. Rund 95 % der Gymnasiast-innen beginnen nach der Maturität ein Hochschulstudium, grösstenteils an einer Universität. Berufs- und Fachmaturand-innen nehmen zu kleineren Anteilen ein Hochschulstudium auf, meist an einer Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule. Diese Studiengänge sind vorwiegend auf einen Bachelorabschluss ausgerichtet, und die entsprechenden Hochschulen besitzen kein Promotionsrecht (Kriesi und Leemann 2020).

In der Öffentlichkeit wird immer wieder die Frage diskutiert, ob beim Zugang zum Gymnasium Chancengleichheit herrscht. Die wissenschaftlich mehrfach belegten Ungleichheiten nach sozialer Herkunft führen zur Kritik, das Gymnasium sei nach wie vor der Eliteweg für die soziale Reproduktion der Oberschicht (u. a. Buchmann et al. 2016; Goastellec et Välimaa 2017; siehe auch Goastellec in diesem Band). So zeigen Becker und Schoch (2018), dass die Wahrscheinlichkeit eines gymnasialen Abschlusses für Kinder, deren Eltern höchstens die obligatorische Schule besucht haben, mit rund 13 % viermal geringer ist als für Kinder, deren Eltern einen Tertiärabschluss erreicht haben (52 %).

Ebenfalls in den Blick gekommen sind die substanziellen Differenzen zwischen den Kantonen bezüglich des Anteils Jugendlicher, die nach der obligatorischen Schulzeit ins Gymnasium übertreten. Dieser bewegt sich, wie nachfolgend ausgeführt wird, zwischen 12 und 50 %. Der Bildungsföderalismus und regional variierende Wertigkeiten von Allgemeinbildung und Berufsbildung haben zur Folge, dass die Kantone unterschiedliche Regelungen in Bezug auf das Bildungsangebot und die Zulassungsbestimmungen zum Gymnasium anwenden. Überdies haben Eltern – je nach Region und sozialem Status – unterschiedliche Präferenzen für die Bildungslaufbahnen ihrer Kinder.

Wir untersuchen in diesem Beitrag, inwiefern sich die kantonalen Unterschiede in der Bereitstellung gymnasialer Ausbildungsplätze auf die regionale und soziale Chancengleichheit beim Zugang zum Gymnasium auswirken. Dabei gehen wir von zwei Annahmen aus: Erstens hängt

die Wahrscheinlichkeit für Schüler-innen, in ein Gymnasium einzutreten, vom Angebot an Ausbildungsplätzen im Kanton und damit vom Wohnort ab; d. h., wir gehen von regionalen Chancenungleichheiten aus. Zweitens vermuten wir, dass die Ungleichheit beim Zugang zwischen Schüler-innen aus privilegierten und aus sozial benachteiligten Familien bei steigendem Angebot an Ausbildungsplätzen abnimmt, da sich der Wettbewerb um die begehrten Ausbildungsplätze verkleinert. Damit reduziert sich auch die soziale Chancenungleichheit, und Schüler-innen aus weniger privilegierten Familien haben trotz geringeren kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen bessere Chancen, in ein Gymnasium einzutreten.

### Regionale und soziale Chancenungleichheit beim Zugang zum Gymnasium

Die Analysen zur Frage, inwiefern Chancengleichheit beim Zugang zum Gymnasium vom Angebot an Ausbildungsplätzen in den Kantonen abhängt, basieren auf multivariaten Regressionsanalysen der Längsschnittdaten zu den Bildungsverläufen (LABB) des Bundesamtes für Statistik.<sup>1</sup> Untersucht wird zum einen, wie sich das gymnasiale Angebot im Wohnkanton auf die Wahrscheinlichkeit auswirkt, innerhalb von fünf Jahren nach Beendigung der Schulpflicht ins Gymnasium einzutreten. Zum anderen untersuchen wir, ob sich die Ungleichheit zwischen Schüler-innen aus privilegierten und nicht privilegierten Familien kantonal unterscheidet. Ausschlaggebend für das Angebot an Ausbildungsplätzen ist der mittlere Anteil an Schüler-innen unter 20 Jahren (in Prozent), der von 2009 bis 2013 in einem Kanton das Gymnasium besuchte. Die soziale Herkunft wird anhand des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern gemessen, wobei zwischen drei Gruppen unterschieden wird: «akademische Bildung» (Hochschulen), «mittlere Bildung» (Berufsbildung auf Sekundarstufe II oder Tertiärstufe, allgemeinbildender Abschluss auf Sekundarstufe II) und «obligatorische Bildung» (Primar- oder Sekundarstufe I).

In den multivariaten Regressionsanalysen werden weitere Einflussfaktoren wie das besuchte Leistungsniveau

<sup>1</sup> Die Ergebnisse basieren auf einer Teilstudie, die im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekts «Governance von Transitionen im Schweizer Bildungssystem. Studie zur Steuerung der Übergänge Primarstufe-Sekundarstufe I und Sekundarstufe I-Sekundarstufe II» (Nr. 188906) erfolgte. Die ausführlichen Resultate sind in Leemann et al. (2022) publiziert.

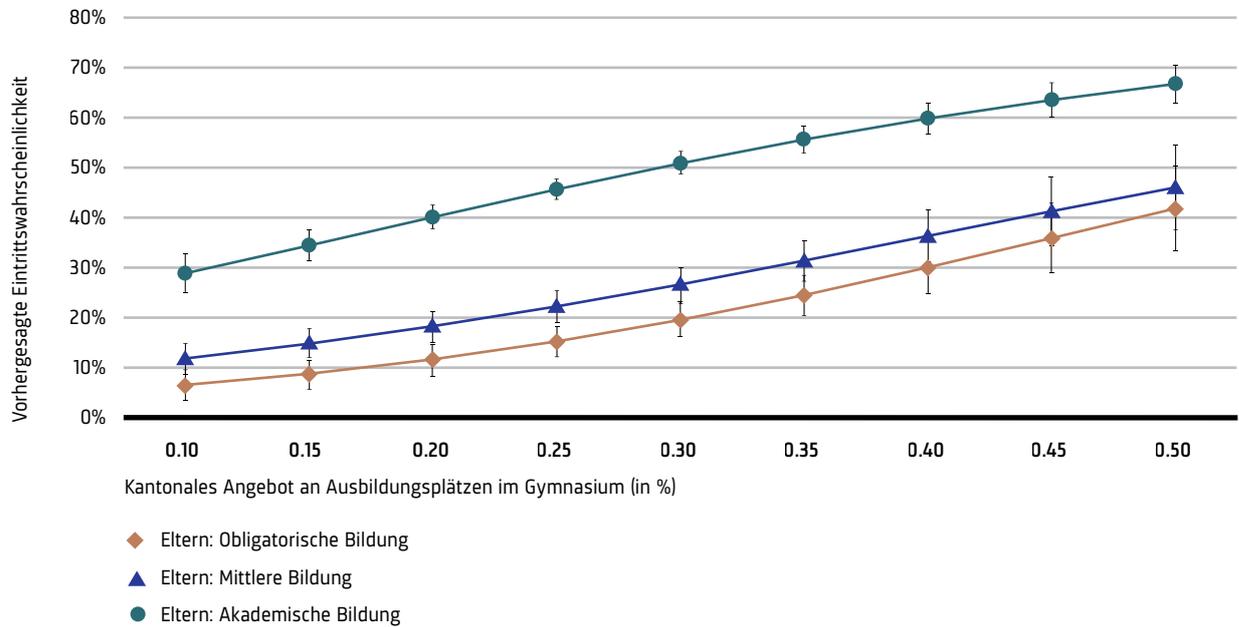


Abbildung 1: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit für den Eintritt ins Gymnasium in Abhängigkeit vom kantonalen Angebot an Ausbildungsplätzen im Gymnasium und von der sozialen Herkunft (unter Kontrolle zusätzlicher individueller und gemeindespezifischer Variablen, mit 95 % Konfidenzintervallen).

Datenquelle: BFS, Längsschnittdaten in der Bildung LABB (eigene Berechnungen).

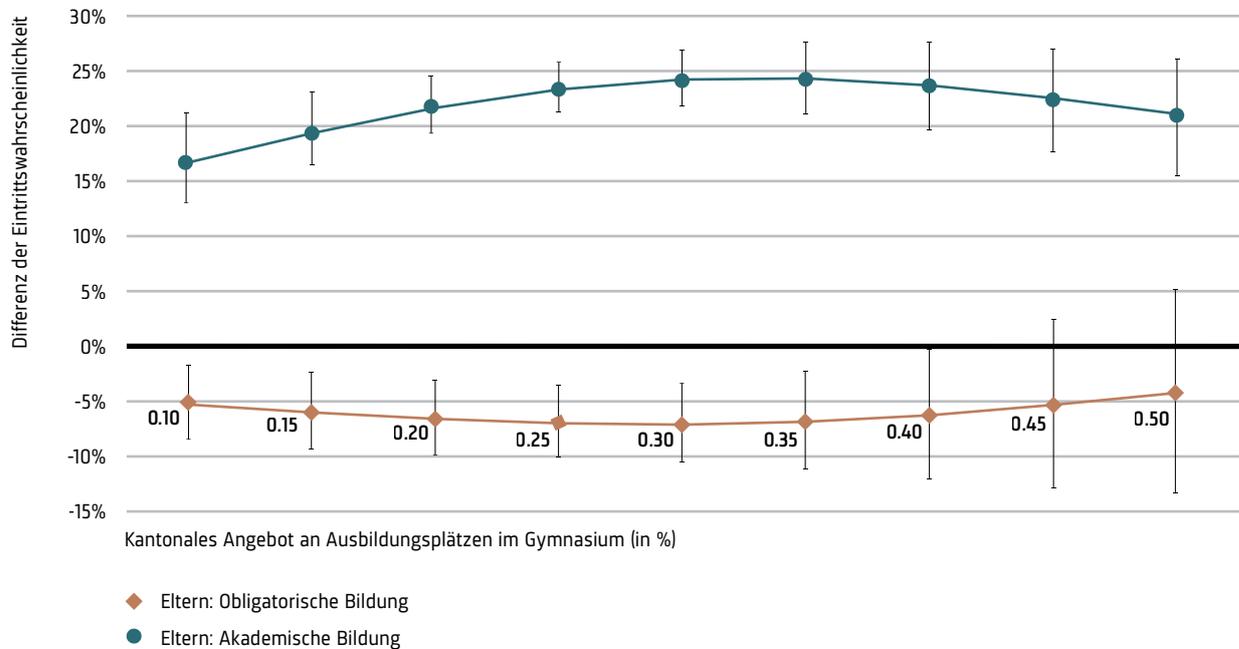


Abbildung 2: Differenz der Wahrscheinlichkeit für den Eintritt ins Gymnasium in Abhängigkeit vom kantonalen Angebot an Ausbildungsplätzen im Gymnasium für Schüler:innen mit Eltern mit obligatorischer Bildung und akademischer Bildung verglichen mit Schüler:innen mit Eltern mittlerer Bildung (unter Kontrolle zusätzlicher individueller und gemeindespezifischer Variablen, durchschnittliche marginale Effekte mit 95 % Konfidenzintervallen).

Datenquelle: BFS, Längsschnittdaten in der Bildung LABB (eigene Berechnungen).

auf Sekundarstufe I, das Geschlecht, der Migrationsstatus und das Alter der Schüler-innen kontrolliert. Ebenfalls berücksichtigt werden Merkmale der Wohngemeinde, die sich auf die Zutrittschancen auswirken können, wie der Urbanisierungsgrad, der Anteil von Schüler-innen in den Leistungsniveaus auf Sekundarstufe I und die soziale Zusammensetzung der Bevölkerung.

Die Ergebnisse belegen in einem ersten Schritt die bekannte Ungleichheit der Bildungschancen nach sozialer Herkunft. Über alle Kantone hinweg beträgt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schulzeit ins Gymnasium einzutreten, für Jugendliche aus Familien mit akademischer Bildung 44 %, mit mittlerer Bildung 22 % und mit obligatorischer Bildung 15 % (siehe Tabelle 1 in Leemann et al. 2022). Diese Unterschiede sind statistisch signifikant und verweisen darauf, dass sich die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, bei Schüler-innen mit privilegiert sozialer Herkunft (Eltern mit akademischer Bildung) stark unterscheidet von der Wahrscheinlichkeit bei den beiden anderen Gruppen, deren Chancen tiefer, aber näher beieinander liegen.

Für die erste Frage nach der regionalen Chancenungleichheit zeigt Abbildung 1, dass die Wahrscheinlichkeit für den Eintritt ins Gymnasium bei allen drei Herkunftsgruppen vom Wohnkanton abhängt. Wenn das kantonale Angebot an Gymnasialplätzen steigt, nimmt auch die Wahrscheinlichkeit zu. Wir haben demnach substanzielle regionale Chancenungleichheiten in der Schweiz, was den Zugang zum Gymnasium betrifft. Es wird jedoch auch sichtbar, dass das Ausmass der regionalen Chancenungleichheit gruppenspezifisch ausfällt.

Mit Blick auf die zweite Frage wird nun untersucht, ob sich die Eintrittswahrscheinlichkeiten zwischen den drei Gruppen wie angenommen mit der Ausweitung des Angebots angleichen, ob also die soziale Chancenungleichheit bei mehr Gymnasialplätzen kleiner wird.

Abbildung 2 zeigt die Differenz der Eintrittswahrscheinlichkeiten zwischen den Gruppen, wobei die Gruppe von Schüler-innen mit Eltern mittlerer Bildung auf der Null-Linie abgebildet ist. Betrachtet man zunächst die Schüler-innen mit akademischem Familienhintergrund, so gibt es einige Hinweise darauf, dass sie von einem Ausbau der Ausbildungsplätze stärker profitieren als die Schüler-innen aus Familien mit tieferem Bildungsstatus. Die Unterschiede bei den Eintrittswahrscheinlichkeiten nehmen zwischen den Akademikerkindern und den beiden anderen sozialen Gruppen leicht zu; d. h., dass die soziale Ungleichheit beim Zugang wächst, wenn die Verfügbarkeit von Plätzen am Gymnasium zunimmt. Der beobachtete Schereneffekt und damit auch die Ungleichheit beim Zugang nimmt jedoch wieder ab, wenn die

Verfügbarkeit von Plätzen bei 30 bis 40 % einer Kohorte und darüber liegt.

Wenn wir die Schüler-innen mit dem mittleren und dem niedrigsten familiären Bildungshintergrund vergleichen, zeigt sich, dass sich die jeweiligen Wahrscheinlichkeiten zwar signifikant, aber nur geringfügig unterscheiden, wobei Schüler-innen mit mittlerem familiärem Bildungshintergrund bis zu einer Verfügbarkeit von etwa 40 % der Plätze einer Kohorte eher ins Gymnasium eintreten. Bei einem noch höheren Angebot gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied mehr und damit keine Ungleichheit in den Zugangschancen zwischen den beiden Gruppen. Daraus lässt sich schliessen, dass sich die Zugangswahrscheinlichkeiten zwischen diesen beiden Gruppen in Abhängigkeit von Ausbildungsplätzen wenig bis gar nicht unterscheiden.

Es gibt interessanterweise keine statistischen Hinweise darauf, dass die Ungleichheit zwischen den drei Gruppen bei einem sehr grossen Angebot an gymnasialen Ausbildungsplätzen signifikant geringer wäre als bei einem sehr kleinen Angebot. Zudem nimmt die Unsicherheit, wo der wahre Wert genau liegt, mit zunehmender Zahl der Plätze zu, weil es weniger Kantone mit einem grossen Angebot an Plätzen gibt.

## Fazit

Unsere Studie zeigt, dass in der Schweiz eine ausgeprägte regionale Chancenungleichheit beim Zugang zum Gymnasium herrscht. Je grösser das Angebot an Ausbildungsplätzen am Gymnasium in einem Kanton, desto grösser sind – bei Kontrolle diverser Einflussfaktoren – die Chancen der Schüler-innen, nach der obligatorischen Schule ins Gymnasium einzutreten.

Mit Blick auf die Frage nach der sozialen Chancenungleichheit verweisen die Ergebnisse – entgegen unserer Annahme – darauf, dass die Ungleichheit zwischen der privilegiertesten Gruppe und den beiden anderen sozialen Gruppen zunächst noch zunimmt, wenn das Angebot an Plätzen steigt. Ab einem Anteil von 30 bis 40 % an Plätzen im Gymnasium einer Kohorte wird die Ungleichheit geringer, ohne jedoch kleiner zu werden als in Kantonen mit wenig gymnasialen Ausbildungsplätzen. Im Weiteren unterscheidet sich die Wahrscheinlichkeit des Gymnasiumbesuchs nicht wesentlich zwischen Schüler-innen mit Eltern, die maximal die obligatorische Schulzeit abgeschlossen haben, und jenen mit Eltern mittlerer Bildung.

Wie lässt sich dieses Ergebnis erklären? Anhand von drei verschiedenen Situationen können wir unsere

ursprüngliche Annahme verfeinern, wonach sich die Chancenungleichheit beim Zugang zum Gymnasium für weniger privilegierte Schüler-innen mit einem grösseren Angebot an Ausbildungsplätzen verkleinert. In Kantonen mit einer stark begrenzten Anzahl an gymnasialen Ausbildungsplätzen (z. B. Glarus, Thurgau oder St. Gallen mit 14 bis 15 % einer Kohorte) ist der Wettbewerb um einen der wenigen Gymnasialplätze gross.<sup>2</sup> Als Folge davon gelingt auch nur einem Teil der leistungsmässig stärkeren Schüler-innen der privilegiertesten sozialen Gruppe der Übertritt. In Kantonen mit einem grösseren Angebot (z. B. Zug mit 25 %, Neuenburg mit 29 %) treten leistungsmässig vergleichbare Schüler-innen aus akademisch gebildeten Familien, die in Kantonen wie Glarus, Thurgau oder St. Gallen keinen Zugang erhalten würden, ins Gymnasium ein. Schüler-innen aus niedrigeren sozialen Schichten bleiben in diesem Wettbewerb nach wie vor benachteiligt.<sup>3</sup>

In Kantonen, in denen ein umfangreiches Angebot an Gymnasialplätzen besteht (z. B. in den Kantonen Basel-Stadt mit 36 % oder Genf mit 47 %), ist, so unsere Annahme, die Nachfrage der privilegierten Familien gesättigt. In dieser Situation ist der Wettbewerb nur noch moderat, und Schüler-innen aus weniger privilegierten Familien haben bessere Chancen, ins Gymnasium einzutreten. Die Ungleichheit nimmt entsprechend wieder ab. Dieses Phänomen steht im Einklang mit der Theorie der «Maximally Maintained Inequality», die postuliert: «Wenn die Nachfrage nach einem bestimmten Bildungsniveau für die oberen Klassen gesättigt ist, [...] dann sinken die Quotenverhältnisse (der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildung wird abgeschwächt)» (Raftery und Hout 1993: 56f., eigene Übersetzung).

Die Tatsache, dass zwischen der Gruppe der Schüler-innen mit akademischem Familienhintergrund und der Schüler-innen aus Familien mit tiefen und mittleren Bildungsabschlüssen ausgeprägte Unterschiede in den Zugangschancen bestehen, während die Unterschiede zwischen letzteren beiden Gruppen nur gering sind, stützt die These, dass das Gymnasium hauptsächlich als Ort für die soziale Reproduktion von Akademiker-innenfamilien dient.

Diese Ergebnisse zur regionalen und sozialen Chancenungleichheit und deren Verknüpfung beim Zugang zum Gymnasium sind bildungspolitisch brisant und für die soziale Kohäsion der Schweizer Gesellschaft problematisch.

## Résumé

### Inégalités régionales et sociales des chances dans l'accès au gymnase

En Suisse, le gymnase est considéré comme la voie royale vers les hautes écoles et comme la voie de la reproduction sociale de la classe privilégiée. En raison du fédéralisme, son accès est réglementé de manière très différente selon les cantons. Nous analysons comment les différences cantonales dans l'offre de places de formation au gymnase se répercutent sur l'inégalité régionale et sociale des chances. Empiriquement, nous analysons des données longitudinales nationales à l'aide de modèles de régression multivariés. Nos résultats montrent d'une part que l'offre de formation cantonale influence fortement les chances d'accès au gymnase, raison pour laquelle il existe une grande inégalité des chances au niveau régional. Ils mettent d'autre part en évidence que l'ampleur de l'inégalité sociale des chances varie d'un canton à l'autre. L'inégalité augmente dans un premier temps avec le nombre de places et ne diminue que lorsque la demande des familles privilégiées est saturée.

## Literatur

Becker, Rolf und Jürg Schoch. 2018. Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Expertenbericht. Bern: Schweizerischer Wissenschaftsrat.

Buchmann, Marlis et al. 2016. Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In *Models of Secondary Education and Social Inequality – An International Comparison*. Hg. Hans-Peter Blossfeld et al., 111-128. Cheltenham/Northampton: Edward Elgar Publishing.

Combet, Benita. 2019. The institutional dimension of class-based educational decision-making: Evidence from regional variation in Switzerland. In *Zeitschrift für Soziologie* 48: 301-320.

Goastellec, Gaële und Jussi Välimaa. 2017. Expliquer les inégalités d'accès aux diplômes en Finlande et en Suisse (1950–2004): Des structures scolaires aux politiques sociales. In *Education et Sociétés* 38: 105-121.

2 Alternativ oder ergänzend kann auch vermutet werden, dass sich Schüler-innen niedrigerer sozialer Herkunft in diesen Kantonen aus kulturellen Gründen stärker an der Option Berufsbildung orientieren. Mit der Kontrolle der sozialen Zusammensetzung der Bevölkerung in den Analysemodellen haben wir versucht, dieses Moment zu berücksichtigen (Combet 2019).

3 Kantone mit wenig gymnasialen Ausbildungsplätzen regulieren den Zutritt vorwiegend über eine Aufnahmeprüfung. Bei Kantonen mit mehr Ausbildungsplätzen kommt oft ein Empfehlungsverfahren zum Zug.

Kriesi, Irene und Regula Julia Leemann. 2020. Tertiarisierungsdruck. Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. *Swiss Academies Communications*, 15(6).

Leemann, Regula Julia, Andrea Pfeifer Brändli und Christian Imdorf. 2022. Access to Baccalaureate School in Switzerland: Regional Variance of Institutional Conditions and Its Consequences for Educational Inequalities. In *Education Sciences* 12(3): 1-28.

Raftery, Adrian E. und Michael Hout. 1993. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75. In *Sociology of Education* 66: 41-62.

## Welche Rolle spielen Zulassungsbedingungen zur Berufsmaturität für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung?

Miriam Hänni, Irene Kriesi, Jörg Neumann

Das Schweizer Bildungssystem ist in Niveaustufen gegliedert. In vielen Kantonen werden die Weichen für die spätere Bildungslaufbahn bereits mit 12 Jahren, spätestens jedoch beim Übertritt in die Sekundarstufe II mit 15 Jahren gestellt. Gegliederte Bildungssysteme verstärken soziale Ungleichheiten bezüglich Schulleistungen und Bildungsabschlüssen, da die Übergänge in die Sekundarstufe I und II durch die soziale Herkunft beeinflusst werden (Becker 2010; Kost 2018; van de Werfhorst und Mijs 2010). Selbst beim Hochschuleintritt spielt der soziale Hintergrund noch eine Rolle (Kriesi und Leemann 2020; Oesch 2017; Trede et al. 2020).

Der Übertritt in die Sekundarstufe II ist besonders wichtig, da er sich stark auf die berufliche Laufbahn und die soziale Position im späteren Leben auswirkt (Oesch 2017). In der Schweiz schlagen knapp zwei Drittel der Jugendlichen eines Jahrgangs nach der Sekundarstufe I den berufsbildenden Weg ein (Babel et al. 2016). Ein Viertel der Berufslernenden ergänzt das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) mit einer Berufsmaturität (BM), entweder während der beruflichen Grundbildung (BM1) oder im Anschluss daran (BM2) (Trede et al. 2020).

In Ländern mit früher schulischer Selektion ist die Durchlässigkeit des Bildungssystems zentral, um Chancengerechtigkeit zu gewährleisten. Durchlässigkeit meint dabei die Möglichkeit, Bildungsabschlüsse sukzessive zu erwerben (vertikale Durchlässigkeit) oder zwischen verschiedenen Ausbildungspfaden und Schulformen der gleichen Stufe zu wechseln (horizontale Durchlässigkeit) (Winkler 2020). Die horizontale Durchlässigkeit ist in der Schweiz gering (Oesch 2017). Die vertikale Durchlässigkeit von der beruflichen Grundbildung in die Hochschulen wird mit dem BM-Abschluss und der Passerelle gewährleistet. Der BM-Abschluss ermöglicht Jugendlichen mit einer beruflichen Grundbildung den Zugang zu den Fachhochschulen, die Passerelle öffnet den Weg an die Universitäten und die Pädagogischen Hochschulen.

Die Chancengerechtigkeit hängt u. a. von den formalen Wechsel- und Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Teilen des Bildungssystems ab (Banscherus et al. 2016). Zudem ist bedeutend, wie die Durchlässigkeit durch die Strukturen des Bildungssystems ausgestaltet ist. Ein wichtiger Aspekt sind die Zugangsbedingungen zu einem Bildungsgang (Banscherus et al. 2016; Oesch 2017). Bei der BM erfolgt der Zugang über Berechtigungen: Eine

Berufsmaturitätsschule (BMS) kann besuchen, wer die vorgängig festgelegten Zulassungsbedingungen erfüllt. Diese unterscheiden sich deutlich zwischen den Kantonen. Für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung und die Wahrung der Chancengerechtigkeit ist daher entscheidend, wie die kantonal unterschiedlichen Zulassungsbedingungen die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass Jugendliche in einer beruflichen Grundbildung eine BM beginnen und abschliessen und ob diesbezüglich Unterschiede zwischen sozialen Gruppen bestehen (Hänni et al. 2022).

### Die Zulassungsbedingungen für die BM unterscheiden sich zwischen den Kantonen

Die minimale formale Voraussetzung für den Eintritt in eine Berufsmaturitätsschule ist bei der BM1 ein unterschriebener Lehrvertrag und das Einverständnis des Lehrbetriebs, bei der BM2 ein EFZ. Darüber hinaus können die Kantone eigene Regeln für die Zulassung zur BMS festlegen (Hänni et al. 2022).

Für die BM1 mussten die Lernenden, die in dieser Untersuchung berücksichtigt wurden, zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2015 in neun Kantonen eine obligatorische Aufnahmeprüfung absolvieren.<sup>1</sup> In fünfzehn Kantonen entschied nur der Notendurchschnitt aus der Sekundarstufe I über die Zulassung. Zwei Kantone verlangten schliesslich eine auf den Schulleistungen basierende Empfehlung der abgebenden Schule als Voraussetzung für den BM1-Besuch. Bei der BM2 war im Jahr 2015 eine obligatorische Aufnahmeprüfung die häufigste Zulassungsvoraussetzung (zwölf Kantone). Lernende aus acht Kantonen benötigten einen bestimmten Notendurchschnitt im EFZ (resp. in zwei Kantonen aus der Sek I). Ein bestandener Vorbereitungskurs wurde in vier, ein Aufnahmegespräch in zwei Kantonen verlangt. Werden die Zulassungsbedingungen nicht erfüllt, kann in allen Kantonen eine Aufnahmeprüfung absolviert werden (Leumann 2019).

<sup>1</sup> Weitere Hinweise zu den Daten und Analysen sowie eine Übersicht über die Zugangsregelungen in den einzelnen Kantonen finden sich in Hänni et al. (2022).

Die kantonalen Zulassungsbedingungen unterscheiden sich also bezüglich ihres Standardisierungsgrads und des Spielraums für subjektive Urteile der Entscheidungsinstanzen. Der Standardisierungsgrad ist bei schriftlichen Aufnahmeprüfungen am grössten, da alle Prüflinge innerhalb eines Kantons die gleichen minimalen Leistungen erbringen müssen, um zur BM zugelassen zu werden. Notendurchschnitte sind weniger standardisiert, da sich beispielsweise die Notengebung für dieselbe Leistung zwischen verschiedenen Schulen und Lehrpersonen unterscheiden kann. Empfehlungen der Lehrpersonen oder Aufnahmegespräche sind am wenigsten standardisiert und am stärksten von subjektiven Einschätzungen abhängig. Der Standardisierungsgrad und der damit einhergehende Spielraum für subjektive Urteile kann sich auch auf die Chancengerechtigkeit auswirken (Hänni et al. 2022).

### Die Zulassungsbedingungen beeinflussen die Zugangswahrscheinlichkeit ...

Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir die Rolle der Zulassungsbedingungen für den Beginn und den Abschluss einer BM mit multivariaten Regressionsanalysen auf Basis der LABB-Daten des Bundesamtes für Statistik.

Abbildung 1 zeigt den unterschiedlichen Einfluss der kantonalen Zulassungsbedingungen auf den Eintritt in eine BMS1 (dunkelblau) oder BMS2 (hellblau). Die abgebildeten Differenzen beziehen sich immer auf den Vergleich zu Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung. Die höchste Wahrscheinlichkeit, eine BMS1 zu beginnen, haben Lernende aus Kantonen, die einen bestimmten Notendurchschnitt aus der Sekundarstufe I verlangen. Im Vergleich zu Lernenden aus Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung erhöht sich die Wahrscheinlichkeit um fünf Prozentpunkte. Bei Lernenden aus Kantonen, in denen eine Empfehlung der abgebenden Schule für den BMS1-Besuch vorausgesetzt wird, unterscheidet sich die Wahrscheinlichkeit dagegen kaum von jener für Lernende aus Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung (–1 Prozentpunkt).

Wird nur zwischen Zulassungsbedingungen mit und ohne obligatorische Aufnahmeprüfung unterschieden, zeigt sich, dass obligatorische Aufnahmeprüfungen auch die soziale Durchlässigkeit beeinflussen (nicht abgebildet). Die Wahrscheinlichkeit, in eine BMS1 einzutreten, sinkt für Jugendliche mit Eltern ohne Tertiärbildung<sup>2</sup> im Vergleich zu solchen mit tertiär gebildeten Eltern nochmals

um drei Prozentpunkte, wenn ihr Wohnkanton eine obligatorische Aufnahmeprüfung verlangt.

Bei der BM2 besteht für Lernende aus Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung die geringste Wahrscheinlichkeit, in eine BMS2 einzutreten. Die Wahrscheinlichkeit ist höher für Lernende aus Kantonen, in denen ein bestimmter Notendurchschnitt (+2 Prozentpunkte), ein obligatorisches Aufnahmegespräch (+10 Prozentpunkte) oder ein Vorbereitungskurs (+5 Prozentpunkte) über die Zulassung entscheiden.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass obligatorische Aufnahmeprüfungen und Empfehlungen die höchsten Hürden darstellen. Obligatorische Aufnahmeprüfungen sind in der Regel anspruchsvoll. Sie setzen einen hohen Vorbereitungsaufwand und oft den Besuch teurer Vorbereitungskurse voraus. Zusätzlich stellen sie hohe subjektive Hürden dar, durch die sich manche Jugendliche möglicherweise abschrecken lassen und eine BM gar nicht in Betracht ziehen (Hänni et al. 2022). Ähnliches gilt für Empfehlungen: Lernende, die keine Empfehlung erhalten, scheitern an einer objektiven Barriere, sie erfüllen die formalen Zulassungsvoraussetzungen nicht. Zudem bedeutet eine ausbleibende Empfehlung, dass sie sich aus Sicht der Lehrpersonen nicht für eine BM eignen. Dies dürfte sich demotivierend auswirken.

Auch der verlangte Notendurchschnitt der abgebenden Schule wird, wenn er nicht erreicht wird, zur objektiven Barriere. Jugendliche, die den nötigen Notendurchschnitt erreichen, interpretieren dies hingegen vermutlich als Signal, dass sie sich für die BM eignen. Dass Aufnahmegespräche und Vorbereitungskurse als Zulassungsbedingungen mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit einhergehen, eine BMS zu beginnen, könnte damit zusammenhängen, dass diese beiden Hürden als einfacher zu bewältigen wahrgenommen werden als Aufnahmeprüfungen. Darüber hinaus erhält die individuelle Motivation im Selektionsprozess der Berufsmaturitätsschulen mehr Gewicht.

### ... und die Abschlusswahrscheinlichkeit

Wie Abbildung 2 zeigt, spielen die Zulassungsbedingungen auch für den erfolgreichen BM-Abschluss der Lernenden eine Rolle. Im Vergleich zu Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung haben Lernende aus Kantonen, in denen ein Notendurchschnitt oder eine Empfehlung der abgebenden Schule die Zulassung zur BMS1 regelt, eine höhere Wahrscheinlichkeit, die BMS1 erfolgreich abzuschliessen (+5 resp. +4 Prozentpunkte im Vergleich zur obligatorischen Aufnahmeprüfung).

<sup>2</sup> Tertiärbildung umfasst Abschlüsse der Hochschulen (Tertiär A) und der höheren Berufsbildung (Tertiär B).

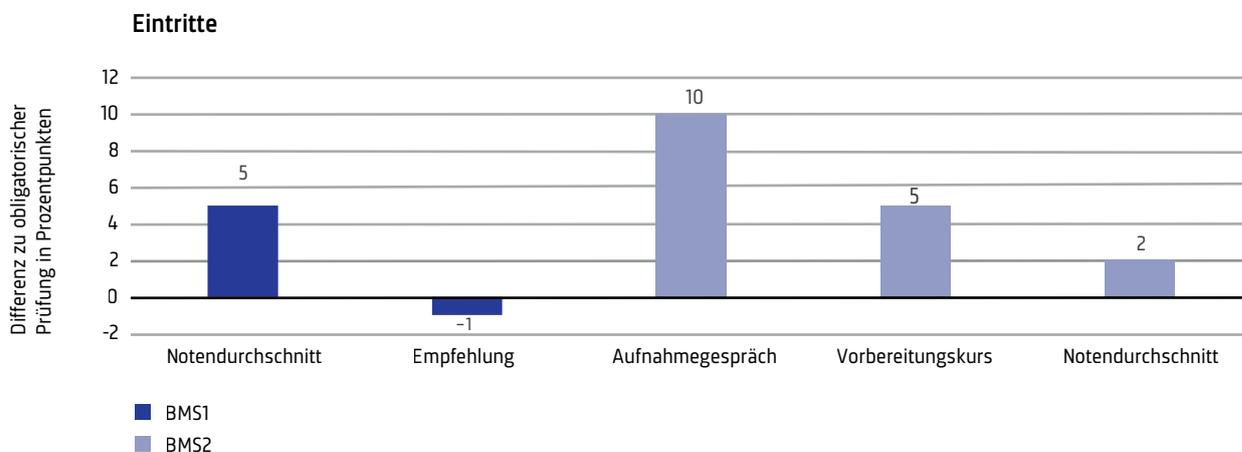


Abbildung 1: Differenz in der Wahrscheinlichkeit, in eine BMS einzutreten, im Vergleich zu Kantonen mit obligatorischer Aufnahmeprüfung in Prozentpunkten.

Anmerkung: Die Zahlen stellen durchschnittliche marginale Effekte im Vergleich zu obligatorischen Aufnahmeprüfungen dar, unter Kontrolle des Geschlechts, der Nationalität, des Alters, des Schulniveaus auf Stufe Sek I sowie des Anforderungsprofils des EFZ-Berufs.

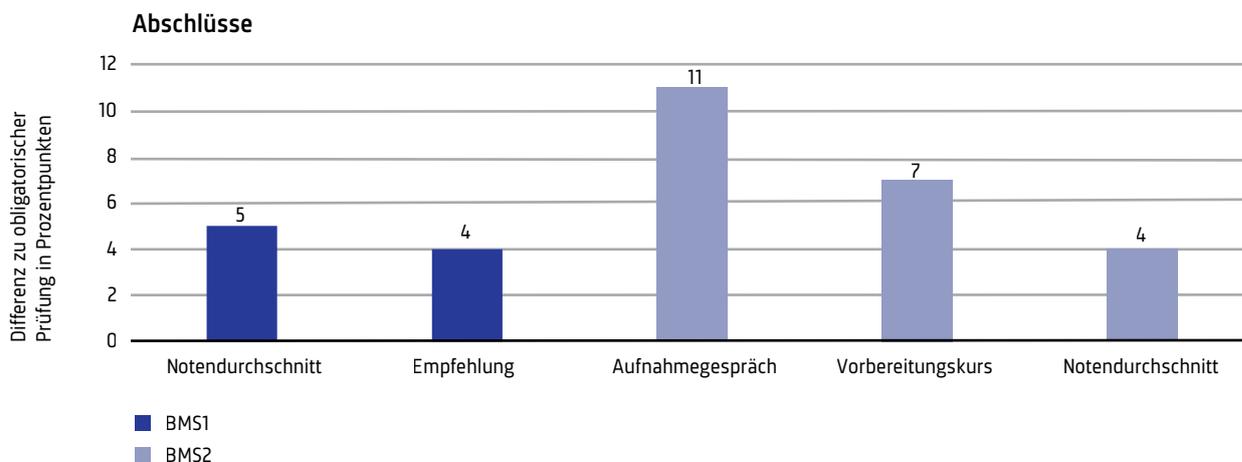


Abbildung 2: Differenz in der Wahrscheinlichkeit, eine BMS abzuschliessen, im Vergleich zu Kantonen mit obligatorischer Aufnahmeprüfung in Prozentpunkten.

Anmerkung: Die Zahlen stellen durchschnittliche marginale Effekte im Vergleich zu obligatorischen Aufnahmeprüfungen dar, unter Kontrolle des Geschlechts, der Nationalität, des Alters, des Schulniveaus auf Stufe Sek I sowie des Anforderungsprofils des EFZ-Berufs.

Auch bei der BM2 haben Lernende aus Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung die geringsten Erfolgsaussichten. Im Vergleich zu diesen weisen Lernende aus Kantonen mit einem obligatorischen Aufnahmegespräch eine um elf Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, die BMS2 erfolgreich abzuschliessen. Der Unterschied zwischen Lernenden aus Kantonen mit einer obligatorischen Aufnahmeprüfung als Zulassungsbedingung und solchen, die einen Vorbereitungskurs (+7 Prozentpunkte) oder einen bestimmten Notendurchschnitt verlangen (+4 Prozentpunkte), ist geringer.<sup>3</sup>

Es kommen mehrere Ursachen infrage, um den Zusammenhang zwischen den Zulassungsbedingungen und den BM-Abschlüssen zu erklären. Erstens bereiten sich Lernende häufig mit privaten Vorbereitungskursen auf obligatorische Aufnahmeprüfungen vor. Diese Kurse erhöhen die Chance, die Prüfung zu bestehen. Sie stellen aber nicht sicher, dass Lernende mit dem Lerntempo und dem Anforderungsniveau der Berufsmaturitätsschule mithalten können. Zweitens können bildungskulturelle Unterschiede eine Rolle spielen: Bei Kantonen mit weniger standardisierten Zulassungshürden zur BMS dominiert in den Berufsmaturitätsschulen möglicherweise eine andere Lernkultur, in deren Rahmen Lernende während der Ausbildung besser unterstützt werden.

<sup>3</sup> Ob die soziale Herkunft eine Rolle spielt für den Zusammenhang zwischen kantonalen Zugangsregeln und Erfolgsaussichten, kann aufgrund der geringen Fallzahlen nicht untersucht werden.

## Fazit

Durchlässigkeit ist in stratifizierten Bildungssystemen wie der Schweiz zentral, damit frühe Bildungsentscheidungen nicht in Sackgassen führen, sondern verändert werden können (Oesch 2017). Durch die Schaffung der BM ist das Bildungssystem zwischen der beruflichen Grundbildung und den Hochschulen formal durchlässig geworden. Die reale Durchlässigkeit – und damit auch die Chancengerechtigkeit – hängt aber davon ab, mit welchen Hürden dieser Bildungsweg verknüpft ist und wie häufig er folglich genutzt wird. Die Ergebnisse zeigen erstens, dass ein BM-Abschluss knapp einem Viertel der Berufslernenden den Übergang an eine Fachhochschule ermöglicht. Zweitens machen sie deutlich, dass sich die Zugangs- und die Abschlusswahrscheinlichkeit je nach kantonalen Zulassungsbedingungen unterscheiden. Geht man davon aus, dass die Leistungsstärke der Jugendlichen zwischen den Kantonen vergleichbar ist, kann dies mit Blick auf die Chancengerechtigkeit kritisch beurteilt werden.

Zulassungsbedingungen haben zum Ziel, Lernende zu selektionieren, die die geforderten schulischen Leistungen in der BMS erbringen können und motiviert sind, die BMS abzuschliessen. Darüber hinaus sollten idealerweise weder der Wohnkanton noch die soziale Herkunft eine Rolle spielen. Unsere Analysen zeigen jedoch, dass sowohl die Zugangs- als auch die Erfolgswahrscheinlichkeit von den kantonalen Zulassungsbedingungen abhängen. Dies ist ein deutliches Indiz dafür, dass diese Ziele nicht vollständig erreicht werden. Insbesondere das Resultat, wonach obligatorische Aufnahmeprüfungen mit signifikant geringeren Zugangs- und Abschlusschancen einhergehen und für Jugendliche mit tieferem sozialem Status besonders schwierig zu bewältigen sind, stellt die Effektivität dieser Zulassungsbedingungen infrage. Die soziale Selektivität obligatorischer Aufnahmeprüfungen könnte damit zusammenhängen, dass sie einen hohen Vorbereitungsaufwand – und oft den Besuch teurer Vorbereitungskurse – voraussetzen. Dies kann Jugendliche mit wenig sozialer und/oder finanzieller Unterstützung durch die Eltern und nahe Bezugspersonen benachteiligen (Hänni et al. 2022).

Nebst den Zulassungsbedingungen wird die Durchlässigkeit dadurch beeinflusst, dass Ausbildungsbetriebe beim Zugang zur BMS1 als Gatekeeper agieren. Dies führt dazu, dass betriebliche Ziele – wie der produktive Einsatz von Lernenden – dem Bildungsziel der verstärkten Durchlässigkeit entgegenlaufen können. Zur Wahrung der Chancengerechtigkeit ist es daher wünschenswert, dass allen Lernenden mit den notwendigen schulischen Voraussetzungen der Besuch einer BMS ermöglicht wird.

Die BM ist zentral für die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. Ein BM-Abschluss ermöglicht EFZ-Absolvierenden den Anschluss an die Fachhochschulen und via Passerelle an die Hochschulen. Da dabei auch strukturelle Merkmale wie die Zulassungsbedingungen sowie individuelle Herkunftsbedingungen eine Rolle spielen, ist dies jedoch nicht für alle Lernenden gleichermaßen realisierbar. Alternative und allenfalls einheitliche Zugangsmechanismen könnten einen ersten Schritt darstellen, um die realisierte Durchlässigkeit und die Chancengerechtigkeit zu stärken.

## Résumé

Quel rôle jouent les conditions d'admission à la maturité professionnelle dans la perméabilité entre la formation professionnelle et la formation supérieure ?

Dans cet article, nous analysons comment les différences cantonales des conditions d'admission à la maturité professionnelle (MP) influencent la probabilité que les jeunes en formation professionnelle initiale commencent et terminent une MP et s'il existe des différences entre les groupes sociaux à cet égard. Les résultats montrent que les examens d'admission obligatoires, notamment, sont associés à une probabilité d'accès et d'achèvement plus faible et qu'ils sont particulièrement difficiles à surmonter pour les jeunes de statut social inférieur. Les réglementations cantonales d'accès à la MP influent donc sur la perméabilité entre la formation professionnelle initiale et le degré tertiaire. Elles jouent par conséquent également un rôle dans l'égalité des chances.

## Literatur

Babel, Jacques, Francesco Laganà und Laurent Gaillard. 2016. Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Ausgabe 2016. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).

Banscherus, Ulf, Nadine Bernhard und Lukas Graf. 2016. Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Becker, Rolf. 2010. Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven*, Hg. M. P. Neuenschwander und H.-U. Grunder, 91-108. Chur: Rüegger.

Hänni, Miriam, Irene Kriesi und Jörg Neumann. 2022. Entry into and Completion of Vocational Baccalaureate School in Switzerland: Do Differences in Regional

Admission Regulations Matter? In *Education Sciences* 12: 1-19.

Kost, Jakob. 2018. Erreichte und verpasste Anschlüsse – Zur Durchlässigkeit der Schweizer Sekundarstufe II. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Kriesi, Irene und Regula Julia Leemann. 2020. Tertiarisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum. Swiss Academies Communications 15.

Leumann, Seraina. 2019. Zulassungspraktiken und Umsetzungsmodelle der Berufsmaturität. OBS EHB Trend im Fokus Nr. 1. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

Oesch, Dominique. 2017. Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen. Eine lokalstrukturelle Übertrittsanalyse in zwei Schulsystemen. Wiesbaden: Springer VS.

Trede, Ines et al. 2020. Berufsmaturität. Bildungsverläufe, Herausforderungen und Potenziale. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

Van de Werfhorst, Herman G. und Jonathan J. B. Mijs. 2010. Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. In *Annual Review of Sociology* 36: 407-428.

Winkler, Oliver. 2020. Mehr Chancengleichheit durch mehr Durchlässigkeit? In *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*, Hg. Sven Thiersch, Mirja Silkenbeumer und Julia Labede, 35-59. Wiesbaden: Springer VS.

## Berufsbildung gegen Bezahlung

Luca Preite

Das arbeitsmarktorientierte Schweizer Berufsbildungssystem gilt in politischer Hinsicht bezüglich der erwerbzentrierten gesellschaftlichen Integration von nachrückenden Generationen als Erfolgsmodell. Studien zeigen jedoch, dass dieses *Berufsbildungsversprechen* nur bedingt alle Jugendlichen mitberücksichtigt (Meyer und Sacchi 2020; Preite 2022). So scheint zum Beispiel die Arbeitsmarktorientierung des Berufsbildungssystems Personen mit Migrationshintergrund sowie auch sonderpädagogisch beschulte Jugendliche immer noch zu benachteiligen (Imdorf 2017; Scharnhorst und Kammermann 2020). Ebenso hartnäckig reproduzieren sich Geschlechterungleichheiten – trotz diverser bildungspolitischer Initiativen (Schwiter et al. 2014). Zweifel bestehen auch an der gepriesenen Durchlässigkeit ins Hochschulsystem, die primär für Schweizer Männer zu funktionieren scheint (Murdoch et al. 2017). Nicht zuletzt finden seit Mitte der 1990er-Jahre immer weniger Jugendliche direkt eine Lehrstelle; ihr Weg führt stattdessen in Übergangsausbildungen und Zwischenlösungen (Sacchi und Meyer 2016).

Entgegen seiner Darstellung als Erfolgsmodell weist das Schweizer Berufsbildungssystem zwei Schwachstellen auf: erstens in Bezug auf den Zugang zur beruflichen Grundbildung und zweitens hinsichtlich der Durchlässigkeit zur Berufsmaturität (BM) und zum Hochschulstudium. Zugleich ist mit Interesse zu beobachten, wie sich – von Politik und Wissenschaft kaum wahrgenommen – vermehrt Privatschulen an den beiden «Lücken» des Berufsbildungssystems zu positionieren versuchen, indem sie Lehrgänge der beruflichen Grundbildung wie auch der Berufsmaturitätsschulen (BMS) gegen Bezahlung anbieten.<sup>1</sup> Mit Slogans wie «Noch keine Lehrstelle? Wir haben freie Ausbildungsplätze» oder «Bei uns kannst du die Ausbildung auf schulischem Weg absolvieren – eine interessante Alternative zum immer kleiner werdenden Lehrstellenangebot» sowie «Keine Aufnahmeprüfung und kein Mindestnotendurchschnitt des EFZ verlangt» werben diese Privatschulen um potenzielle Bildungsklient:innen.

Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag *erstens* danach, wie viele Lernende eine berufliche Grundbildung oder die Berufsmaturität an einer Privatschule absolvieren,

*zweitens*, welche Berufe sie dabei erlernen, und *drittens*, aus welchen Wohnkantonen sie stammen. Diese ersten deskriptiven Analysen einer Berufsbildung gegen Bezahlung werden auf der empirischen Grundlage des Datensatzes der Längsschnittanalysen im Bildungsbereich (LABB) des Bundesamtes für Statistik (BFS 2022) durchgeführt. Der Analyse vorgelagert wird kurz dargelegt, weshalb es aus einer bildungssoziologischen Perspektive mit Blick auf Bildungsungleichheiten relevant ist, diese berufsbildenden Privatschulen zu erforschen.

### Kostenpflichtige berufsbildende Privatschulen: Eine ungleichheitssoziologische Einordnung

Die kostenpflichtigen berufsbildenden Privatschulen wurden bisher weder in der Berufsbildungs- noch in der Privatschulforschung berücksichtigt. Zwar wird bei Ersterer die Bedeutung privater Akteur:innen betont, jedoch bezieht sich dies ausschliesslich auf die ausbildenden Betriebe. Letztere wiederum fokussiert auf exklusive Bildungseinrichtungen wie Elitegymnasien und International Schools. Nur eine Auftragsstudie zur schulisch organisierten Berufsbildung erwähnt am Rande private Handels- und Informatikmittelschulen (Wettstein und Amos 2010) und stellt fest, dass sich diese in einer «Marktlücke» des Berufsbildungssystems positionieren.<sup>2</sup> Es wird also davon ausgegangen, dass der Lehrstellenmarkt Lücken aufweist, die entweder von Anbietern geschlossen werden, die «in anderen Märkten arbeiten (Privatschulen!), oder bei denen die öffentliche Hand das Angebot bereitstellt» (ebd.: 26).

Zurzeit bieten rund 50 Privatschulen in knapp 20 Städten berufsbildende Lehrgänge gegen Bezahlung an; z. B. die Minerva Schulen, das Feusi Bildungszentrum, die FREI'S Schulen und neu auch die Klubschule Migros. Diese Schulen sind hauptsächlich in Zentren wie Zürich, Bern oder Genf, aber auch in kleineren Städten wie St. Gallen angesiedelt.

<sup>1</sup> Zur Präzisierung sei angemerkt, dass diese Privatschulen keinesfalls Diplome gegen Bezahlung ausstellen. Wohl aber bereiten sie gegen Bezahlung eines Schulgelds auf das berufliche Qualifikationsverfahren sowie die Berufsmaturitätsprüfung vor.

<sup>2</sup> Weiter findet sich auch eine Auftragsstudie, die von der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH; Professur für Bildungssysteme) im Auftrag der AKAD, d. h. im Auftrag einer berufsbildenden Privatschule, durchgeführt wurde (Au Yong Lyn et al. 2022). Da es in dieser Studie primär darum ging, unterschiedliche Varianten des schulinternen Berufsmaturitätslehrgangs bezogen auf die Abschlussquote zu evaluieren, lassen sich daraus keine übergeordneten Erkenntnisse ableiten.

Im Unterschied zu den öffentlichen Mittelschulen wie auch zu den dualen Berufslehren scheinen die Privatschulen keine Aufnahmebedingungen und Zugangsbeschränkungen zu kennen.<sup>3</sup> Deshalb ist es möglich, dass Jugendliche, die auf dem Lehrstellenmarkt vonseiten der Betriebe nicht berücksichtigt werden oder die die kantonalen Zugangsbedingungen für die BMS nicht erfüllen, Zugang zur beruflichen Grundbildung oder der BMS finden, sofern sie bzw. ihre Eltern willens und fähig sind, das hierfür nötige Schulgeld aufzubringen. In einer Ungleichheitsperspektive kann dies problematisiert werden, da sich die eingangs skizzierten Ungleichheitsdynamiken beim Zugang zur Berufsbildung um die Dimension der Bezahlung, d. h. des finanziellen Kapitaleinsatzes, verschärfen könnten (Preite 2021).

Zur Einordnung sei angemerkt, dass Privatschulen im Bereich der beruflichen Grundbildung Schulgeld von insgesamt 35 000 bis 50 000 Franken, im Bereich der BM insgesamt etwa 15 000 Franken verlangen. Verglichen mit Privatschulen

im allgemeinbildenden Bereich der Sekundarstufe II, die je nach Exklusivität der Bildungseinrichtung für vier Jahre Schulzeit und Maturität (Fachmittelschule, Gymnasium) insgesamt zwischen 150 000 und 200 000 Franken Schulgeld verlangen, kostet eine berufliche Grundbildung mit Fachhochschulreife rund drei- bis viermal weniger. Gemessen am Schulgeld stuft der Markt der Privatschulen die allgemeinbildenden Ausbildungswege auf der Sekundarstufe II somit als wertvoller ein als die berufsbildenden Wege.

### Ausmass und Entwicklung: Eine quantitative Annäherung

Aus deskriptiven Analysen der LABB-Daten wird sichtbar, dass das Phänomen der Berufsbildung gegen Bezahlung schweizweit marginal ausgeprägt ist.<sup>4</sup> Für das Jahr 2018 betrifft es 1 % aller beruflichen Grundbildungen; das sind in absoluten Zahlen rund 2 400 Lernende. Im Bereich

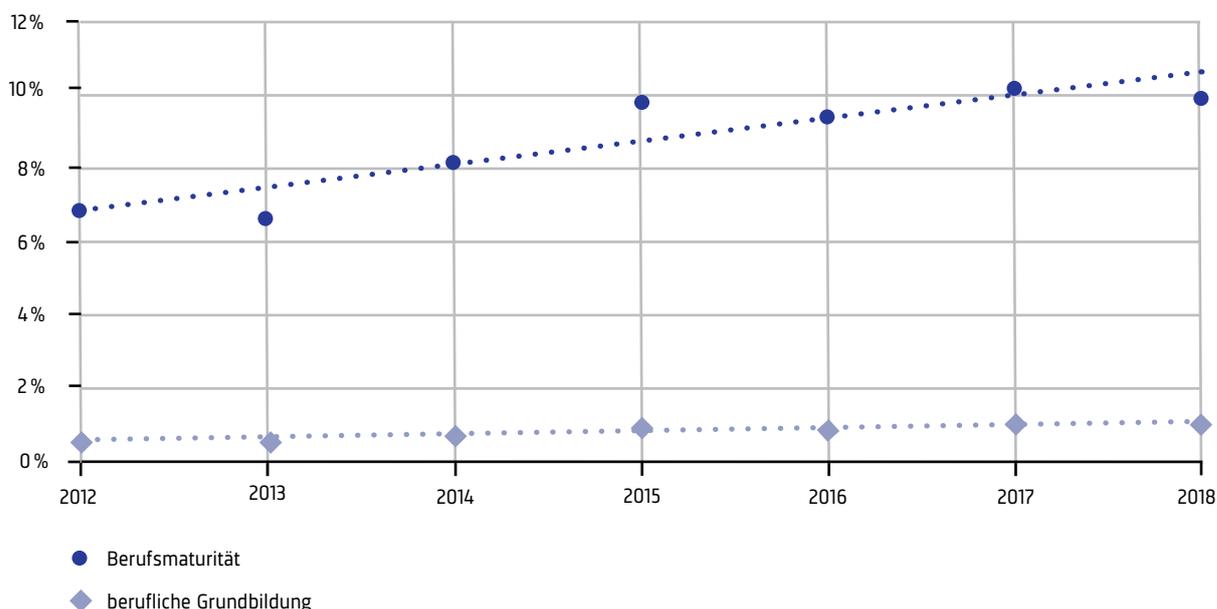


Abbildung 1: Anteil Lernender in kostenpflichtigen Berufsausbildungen der Sekundarstufe II zwischen 2012 und 2018 (Quelle: LABB (BFS); eigene Berechnungen).

<sup>3</sup> Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der Websites aller kostenpflichtigen berufsbildenden Privatschulen lässt sich zum Zeitpunkt der Publikation dieses Beitrags festhalten, dass nur eine Schule kantonal geregelte Zulassungsbedingungen in Form eines spezifischen Notenschnitts des Abschlusses auf Sekundarstufe I kennt. Diese kantonale Regelung scheint insofern eine Änderung, als dass diese Schule bis vor einem Jahr (Stand November 2021) keine Zulassungsbedingung aufführte. Für alle anderen Schulen genügt der Abschluss der Sekundarstufe I und im Falle der BMS das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) als formale Zulassungsbedingung.

<sup>4</sup> Im LABB-Datensatz wird basierend auf der Statistik der Lernenden (SDL) nur der Charakter der Schulen (Trägerschaft, Subventionierungsgrad) erfasst. Es wird jedoch nicht erhoben, ob Lernende Schulgeld bezahlen. Auf der Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der Websites der Privatschulen führt der Autor seit 2018 eine alljährlich aktualisierte Liste aller kostenpflichtigen berufsbildenden Privatschulen mitsamt ihren Bildungsangeboten und Zulassungsbedingungen sowie der Zusammensetzung der Schulkosten. Diese Liste wurde in Absprache mit dem BFS als Grundlage für die Filterung der Privatschulen verwendet. Angemerkt sei des Weiteren, dass die hier dargestellten quantitativen Angaben eher als konservative Annäherung zu lesen sind, zumal es für einzelne Kantone in der SDL bei privaten Handelsschulen z. T. üblich scheint, die ersten zwei Ausbildungsjahre mit dem verbandsinternen Diplom privater Handelsschulen, dem «Handelsdiplom VHS», zu zertifizieren, und erst mit Abschluss der Berufsausbildung auch die Bezeichnung «Kaufmann/-frau EFZ» aufzuführen. Diese Lernenden sind in den nachfolgenden Angaben nicht enthalten, zumal sich bis anhin noch keine valide Form finden liess, wie diese Fälle gesichert herausgefiltert werden können.

der BM ist der Anteil mit 10 % grösser (in absoluten Zahlen rund 1 000 Personen). Seit Beginn des Erhebungszeitraums der LABB-Daten im Jahr 2012 zeigt sich in beiden Bereichen eine anteilmässige Zunahme.

Eine Differenzierung hinsichtlich des Wohnkantons der Lernenden für das Jahr 2018 zeigt, dass diese primär aus Nordostschweizer Kantonen wie Zürich (2,4 %), St. Gallen (2 %) Thurgau (1,8 %), Appenzell Ausserrhoden (1,5 %), Appenzell Innerrhoden (1,2 %) sowie Schwyz (1,1 %) stammen. Bezüglich der BM stechen als Wohnkanton erneut Zürich (21,6 %) sowie der Aargau (19,5 %)

hervor, gefolgt von Basel-Stadt (17,3 %), Basel-Landschaft (16,4 %), Schwyz (15 %), Solothurn (14,2 %) und Bern (11,1 %). Bei der Berufsbildung gegen Bezahlung handelt es sich somit primär um ein Deutschschweizer Phänomen, das im Tessin sowie in der Romandie – mit Ausnahme der Kantone Waadt und Genf im Bereich der beruflichen Grundbildung – kaum bis gar nicht vorhanden ist.

Mit Blick auf das Durchschnittsalter im ersten Ausbildungsjahr zeigt sich, dass die Lernenden in den kostenpflichtigen Berufsausbildungen im Vergleich zu den nicht kostenpflichtigen Berufsausbildungen ein bis zwei Jahre

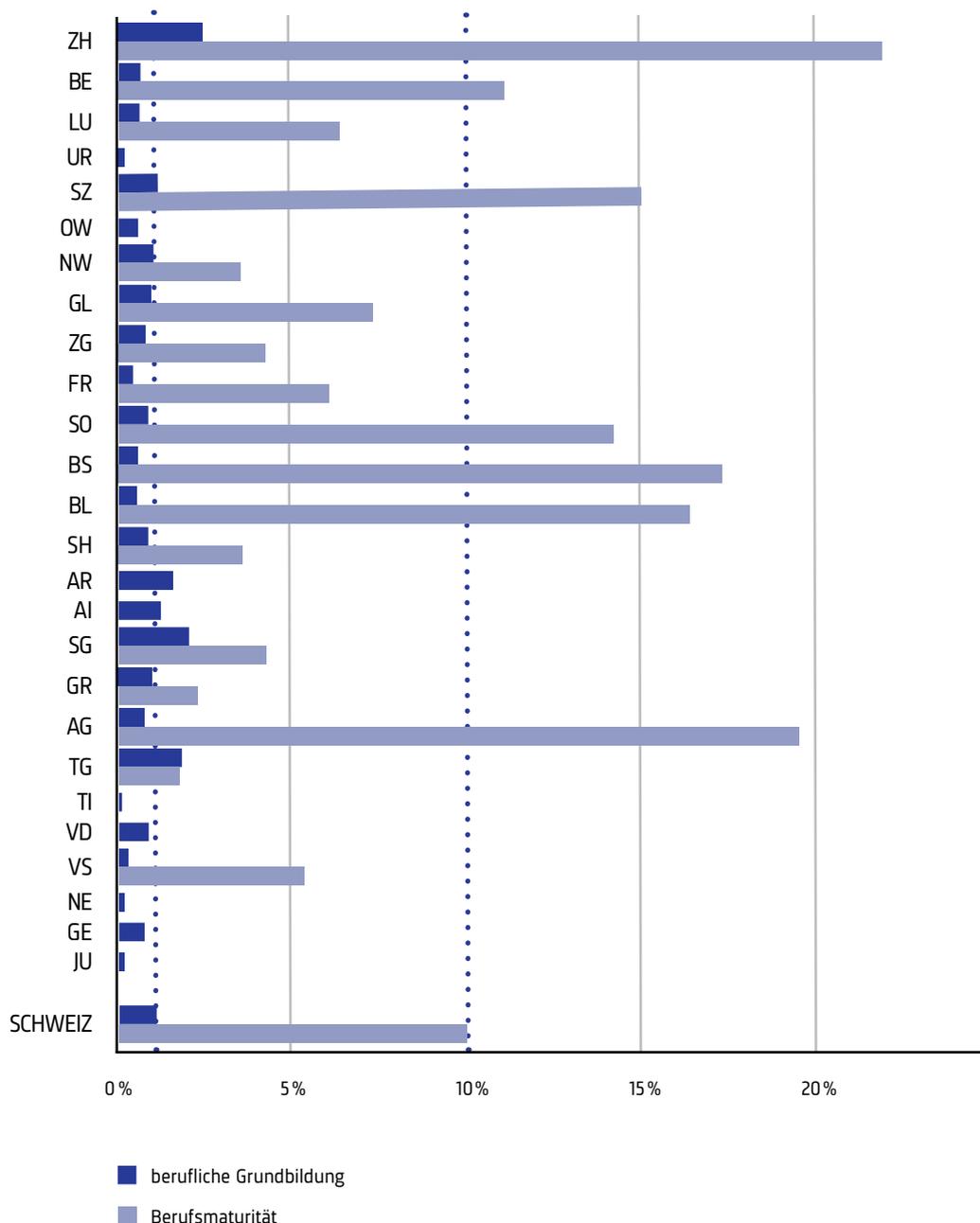


Abbildung 2: Anteil Lernender in kostenpflichtigen Berufsausbildungen der Sekundarstufe II im Jahr 2018 nach Wohnkanton (Quelle: LABB (BFS); eigene Berechnungen).

älter sind. Differenziertere Bildungsverlaufsanalysen könnten genauere Erkenntnisse liefern, welche Vorgesichten diesen kostenpflichtigen Berufsausbildungen im Einzelnen vorausgegangen sind.

Hinsichtlich der Ausbildungsberufe dominieren Handels- und Informatiklehren. Diese machen zusammen drei Viertel aller kostenpflichtigen beruflichen Grundbildungen zwischen 2012 und 2018 aus (Kaufrfrau/-mann EFZ 40 %; Informatiker-in EFZ 36 %). Das restliche Viertel verteilt sich auf Berufe der medizinischen Praxisassistenten (11 %), gestalterische Berufe (6 %) sowie Kosmetiker-in, Coiffeur-in (6 %) und Detailhandel (1 %).

## Fazit

Kostenpflichtige berufsbildende Privatschulen wurden bis anhin weder in der Berufsbildungs- noch in der Privatschulforschung untersucht. Entsprechend finden sich diesbezüglich kaum gesicherte Erkenntnisse. Dieser Beitrag bietet erstmals eine quantitative Annäherung an berufsbildende Privatschulen in der Schweiz. In bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Hinsicht sind diese Schulen bedeutsam, weil sie gegen Bezahlung einen Zugang zum Berufsbildungssystem eröffnen. Im Gegensatz zu den öffentlichen Mittelschulen und dem Lehrstellenmarkt kennen sie weder bezüglich der beruflichen Grundbildung noch der Berufsmaturität formale Zugangsbeschränkungen (vgl. Fussnote 3).

Erste deskriptive Analysen zeigen, dass es sich bei der *Berufsbildung gegen Bezahlung* um ein Deutschschweizer Phänomen handelt, mit Fokus Nordostschweiz für die berufliche Grundbildung. Bezogen auf die Berufe sticht dabei die KV- und Informatikausbildung hervor; ferner auch die Ausbildung zur medizinischen Praxisassistenten sowie einzelne gestalterische Berufe. Nicht zuletzt sei angemerkt, dass die kostenpflichtigen Lehrgänge häufiger für die Vorbereitung auf die Berufsmaturität besucht werden als für die Absolvierung einer beruflichen Grundbildung. Auf der Basis empirischer Studien ist erst noch in Erfahrung zu bringen, welche Lernenden aufgrund welcher Umstände für ihre Berufsbildung bezahlen. Nur so lassen sich – in einem zweiten Schritt – weiterführende empirische Erkenntnisse dazu ableiten, wie dieses Phänomen der Berufsbildung gegen Bezahlung in einer Ungleichheitsperspektive zu deuten ist.

## Résumé

### Formation professionnelle contre paiement

Largement ignorées par les sciences et la politique, des écoles privées proposent des formations professionnelles dans le cadre de la formation initiale et de la maturité professionnelle contre le paiement de frais de scolarité. Contrairement aux gymnases, aux écoles de culture générale et au marché des places d'apprentissage, ces écoles privées ne connaissent pas de procédures de sélection ni de restrictions d'accès pour les élèves. L'article tente, sur la base des données LABB (analyses longitudinales dans le domaine de la formation) de l'Office fédéral de la statistique, de donner un aperçu de l'ampleur et du développement de cette formation professionnelle contre paiement. Il en ressort qu'il s'agit en premier lieu d'un phénomène suisse alémanique, qui est particulièrement marqué dans le domaine de la maturité professionnelle.

## Literatur

Au Yong Lyn, Audrey et al. 2022. Schlussbericht zum AKAD-Bildungsangebot zur Berufsmaturität II. Chair of Education Systems, Department of Management and Technology, ETH Zurich: Zürich.

Bundesamt für Statistik (BFS). 2022. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. BFS: Neuchâtel. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/22304689/master> (abgerufen am 6.10.2022).

Imdorf, Christian. 2017. Understanding discrimination in hiring apprentices: How training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. In *Journal of Vocational Education & Training* 69(3): 405-423. <https://doi.org/10.1080/13636820.2016.1278397>.

Meyer, Thomas und Stefan Sacchi. 2020. Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. In *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 72(1): 105-134. <https://doi.org/10.1007/s11577-020-00679-y>.

Murdoch, Jake et al. 2017. Pathways fostering mobility to higher education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada. In *European Journal of Higher Education* 7(1): 29-42. <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1254918>.

Preite, Luca. 2022. Widerstand als Selbstbehauptung. «Gefährdete» Jugendliche im Berufsbildungs- und Übergangssystem. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839463444>.

Preite, Luca. 2021. Berufliche Grundbildung gegen Bezahlung. Eine Fallstudie von den Rändern des Schweizer Bildungssystems. In *Widerspruch* 76: 41-47.

Sacchi, Stefan und Thomas Meyer. 2016. Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In *Swiss Journal of Sociology* 42(1), 9-39. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0002>.

Scharnhorst, Ursula und Marlise Kammermann. 2020. Who is included in VET, who not? In *Education + Training* 62(6): 645-658. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2019-0248>.

Schwiter, Karin et al. 2014. Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. In *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 40(3): 401-428.

Wettstein, Emil und Jacques Amos. 2010. Schulisch organisierte berufliche Grundbildung. Eine Studie im Auftrag des SKKB. Zürich und Genf: Berufsbildungsprojekte Wettstein. <https://edudoc.ch/record/109417?ln=de> (abgerufen am 6.10.2022).

## 5. Politische und mediale Diskurse | Discours politiques et médiatiques

## La cohésion sociale dans les discours politiques et professionnels. Études de cas de deux réformes de l'enseignement secondaire dans deux cantons romands

*Sonia Revaz et Kilian Winz*

En Suisse, les inégalités de formation varient considérablement d'un canton à l'autre. Néanmoins, les recherches montrent que, dans la plupart des cantons, les inégalités touchent plus fortement les enfants issus de milieux défavorisés (Becker 2013). Ces inégalités scolaires peuvent être liées à différents processus : un traitement différencié des élèves par les enseignant-e-s ou une affectation différenciée dans des classes, filières ou établissements aux exigences variables (Felouzis et Goastellec 2015). Or, les travaux de sociologie de l'éducation mettent en évidence une présence plus importante des élèves de milieux socialement défavorisés dans les filières et établissements aux exigences les plus faibles. Cette inégale répartition produit non seulement de la ségrégation scolaire, mais renforce aussi la ségrégation sociale (Coleman et al. 1966 ; Monseur et Crahay 2008). En contribuant à l'exclusion et à la stigmatisation de certain-e-s élèves, les systèmes éducatifs peuvent, ainsi, constituer une menace à la cohésion sociale. Cette contribution questionne la place de l'argument de cohésion sociale dans les discours des actrices et acteurs politiques et professionnels impliqués dans les décisions portant sur la structure scolaire.

Entendue ici au sens de Durkheim (1893), la cohésion sociale constitue un processus qui cherche à renforcer les liens entre les individus d'une société. Elle repose sur une conscience collective d'appartenance à un groupe. Le concept peut être mis en relation avec un autre, plus récent : celui de justice sociale, qui renvoie à une participation de tous les individus à la vie sociale (Fraser 2004). Plus précisément, la justice sociale est constituée de deux dimensions : la redistribution économique et la reconnaissance culturelle (Dubet 2014 ; Lynch et Payet 2011). La première met l'accent sur la lutte contre les inégalités socioéconomiques et la seconde revendique la reconnaissance sociale de toutes les identités.

### Deux études de cas

En analysant la place de ces deux concepts dans les discours des actrices et acteurs politiques et professionnels, nous cherchons à rendre compte de leurs représentations des inégalités scolaires et sociales ainsi que des pratiques rapportées des professionnel-le-s quant à la réduction des inégalités à l'école. Pour ce faire, nous nous appuyons sur deux enquêtes empiriques qui portent sur les réformes

du mode de répartition des élèves dans deux cantons romands : Neuchâtel et Vaud. Il s'agit d'observer les processus qui influencent les décisions concernant les modèles de répartition des élèves et d'analyser les arguments mobilisés pour les justifier. Notre propos s'inscrit dans le cadre d'une sociologie de l'action publique (Lascoumes 2007), puisque ce sont les lois qui déterminent la structure des systèmes éducatifs. Plus précisément, nous adoptons une approche cognitive des politiques publiques (Muller 2000) et analysons, pour le canton de Vaud, des transcriptions de débats parlementaires et, pour le canton de Neuchâtel, des transcriptions d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de professionnel-le-s de l'école.

### Vaud

Dans le canton de Vaud, le processus de réforme est initié par des actrices et acteurs politiques : des élu-e-s de différents partis sollicitent le Parlement pour réfléchir à une meilleure structure de l'enseignement secondaire I. La volonté exprimée est d'améliorer l'efficacité de cette partie de la scolarité en tenant compte des inégalités de départ. Rapidement, la solution envisagée est de modifier le système de répartition des élèves dans les filières. Deux projets de loi sont rédigés à quelques mois d'écart pour réformer le système en vigueur : le premier par le Gouvernement (sollicité par le Parlement) et le second (une initiative populaire) par une coalition d'associations d'enseignant-e-s et de parents d'élèves. Alors que le premier projet de loi repose sur la suppression de la filière la moins exigeante, jugée trop stigmatisante, l'initiative populaire milite pour le maintien des trois filières, jugées à l'image de la réalité du marché du travail.

Les analyses mettent en évidence des conflits cognitifs autour de la notion d'égalité des chances (Revaz 2020). Pour certains, l'égalité des chances nécessite de ne pas enfermer les élèves dans des filières pour ne pas déterminer leur cursus de façon précoce. Pour d'autres, l'égalité des chances signifie que le parcours des élèves dépend de leur mérite et que tous les élèves ne peuvent prétendre aux mêmes enseignements ni aux mêmes débouchés, car ils n'ont pas les mêmes compétences. Malgré ce désaccord, une préoccupation commune est identifiée : le soutien aux élèves en difficulté. Elle n'est, toutefois, pas argumentée de la même manière dans les deux camps. Pour les

adeptes de la réduction des filières, celles-ci contribuent à la stigmatisation des élèves en difficulté, entravent leur relation à la société (et donc la cohésion sociale) et nuisent à leurs perspectives professionnelles. Pour ses adversaires, ces élèves nécessitent des ressources différentes, supplémentaires – un enseignement adapté leur permettant de combler leurs lacunes – et la réduction des filières (qui implique un mélange plus important d'élèves de niveaux différents) constitue un risque de nivellement par le bas.

De façon plus précise et en reprenant les deux concepts de Fraser (2004), nous identifions du côté des adeptes de la réduction des filières un souci de reconnaissance de tous les élèves dans la classe et la société, et du côté de ses adversaires une préoccupation liée aux ressources scolaires, qui doivent être adaptées à chaque catégorie d'élèves. En définitive, pour le cas vaudois, le décalage entre les objectifs de la réforme et les discours des actrices et acteurs politiques s'explique par une ambivalence de l'argument de l'égalité des chances et de la justice sociale.

## Neuchâtel

Dans le canton de Neuchâtel, la réforme du système de répartition des élèves du secondaire I prend ses racines à la suite d'une motion socialiste : les signataires souhaitent remplacer le système filiarisé par un système d'intégration à la carte avec des niveaux<sup>1</sup> (Mons 2007). Pour eux, le système de filières ne permet pas une juste répartition des élèves en fonction de leurs compétences et produit un effet de stigmatisation des élèves des classes à exigences basses. Parmi les multiples objectifs, deux sont centraux : a) favoriser l'intégration des élèves en difficulté tant au cycle 3 que dans les formations postobligatoires et b) renforcer les compétences de l'ensemble des élèves. À la suite d'un processus parlementaire ordinaire, le projet du Gouvernement est accepté, remplaçant le système filiarisé par un système d'intégration à la carte avec des niveaux.

Les analyses montrent un véritable conflit entre les politiques et le corps enseignant sur la façon dont le secondaire I doit être organisé. En effet, « les enseignant-e-s défendent une perspective plutôt fonctionnaliste – distributive – et méritocratique du secondaire I et ne formulent que très peu le souhait d'une amélioration de la justice

sociale » (Revaz et Winz 2021, p. 147). Pour ces derniers, un système de répartition juste s'apparente davantage à une organisation qui permet de former les élèves en fonction de leurs compétences scolaires ; en ce sens, le système filiarisé répond, à leurs yeux, mieux à ses attentes. En d'autres termes, « pour le corps enseignant, un système juste se traduit par des possibilités d'accompagnement des élèves en fonction de leur niveau scolaire sans pour autant favoriser l'équité » (Winz 2022, p. 290). Ainsi, l'aspiration méritocratique dépasse le souci d'un système équitable et, par là même, de reconnaissance sociale.

Si, pour le cas vaudois, il existe un décalage entre les objectifs de la réforme et le discours des actrices et acteurs, les analyses montrent un important couplage lâche (Weick 1976) entre la politique et son déploiement à Neuchâtel. Autrement dit, compte tenu des routines institutionnelles, des idées ou encore des intérêts des actrices et acteurs – ici les enseignant-e-s et les directions d'établissement –, ces derniers redessinent les contours de la réforme pensée par le politique. En effet, dans de nombreuses situations, ils n'appliquent pas la réforme telle qu'elle avait été imaginée initialement. Les résultats interrogent par conséquent la capacité réelle de l'ensemble des actrices et acteurs à réformer un système de répartition des élèves. Compte tenu de leur autonomie et de leurs statuts, les professionnel-le-s de l'enseignement s'octroient d'importantes marges de liberté pour redessiner les contours de la réforme. Grâce à leur pouvoir discrétionnaire (Lipsky 1980), le système d'intégration à la carte souhaité par le politique ressemble en définitive davantage à un système filiarisé hybride.

## Conclusion

La recherche montre que la structure des systèmes éducatifs et l'organisation de l'enseignement exercent un fort impact sur les inégalités scolaires (Monseur et Crahay 2008). On sait notamment que les systèmes les plus équitables sont aussi les plus efficaces (Felouzis 2020). Or, ces conclusions coïncident peu avec les représentations et les pratiques dominantes des actrices et acteurs impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des lois scolaires dans les deux cantons que nous avons analysés. Nous constatons, en effet, un fort attachement au système de filières ; système qui s'éloigne de la logique d'équité, puisqu'il repose sur la séparation d'élèves de niveaux différents dans des filières qui les préparent à des débouchés eux aussi différents. Cet attachement s'observe autant dans les représentations des actrices et acteurs politiques et professionnels que dans les pratiques rapportées de ces derniers. Nos conclusions mettent en évidence des mécanismes de contournement, rejet et autres

<sup>1</sup> Comme le définit Mons (2007), dans un système d'intégration à la carte, il existe « une organisation de classe spécifique pour les matières fondamentales [...], un regroupement des élèves par niveau » (p. 120). Dans les autres disciplines, l'offre de formation est la même pour tous les élèves. À Neuchâtel, il existe deux niveaux dans les disciplines fondamentales. Dans les autres disciplines, les élèves suivent les mêmes cours indépendamment de leurs niveaux scolaires. C'est à l'enseignant d'assumer la différenciation.

formes de découplage (Coburn 2004) entre les objectifs des politiques éducatives et ce qui se passe dans la réalité de l'école et de la classe. Or, ces différentes formes de couplage lâche font non seulement obstacle à la lutte contre les inégalités scolaires et sociales, mais nuisent aussi à la cohésion et à la justice sociale.

## Zusammenfassung

Sozialer Zusammenhalt in politischen und professionellen Diskursen. Fallstudien zu zwei Reformen der Sekundarschulbildung in zwei Westschweizer Kantonen.

Dieser Artikel befasst sich mit den Vorstellungen der politischen und beruflichen Akteure zu Ungleichheiten in der Schule und bezieht dabei Berichte der Lehrerschaft über ihre Praxis mit ein. Es werden zwei empirische Fallstudien zu den Reformen der Sekundarstufe I in den Kantonen Neuenburg und Waadt vorgestellt. Im Beispiel Waadt werden Transkripte von Parlamentsdebatten analysiert, im Beispiel Neuenburg halbstrukturierte Interviews mit Berufsfachleuten; auf dieser Basis lässt sich beobachten, wie die Entscheidungsfindung vorstattgeht und welche Argumente ins Feld geführt werden, um diese Entscheidungen zu rechtfertigen. Unser Artikel reiht sich ein in die Tradition einer Soziologie des politischen Handelns und verfolgt dabei einen kognitiven Ansatz öffentlicher Politik.

## Références

- Becker, Rolf. 2013. Inégalité et justice dans l'éducation en Suisse. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 35(3): 415-423.
- Coburn, Cynthia E. 2004. Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77(3), 211-244.
- Coleman, James S et al. 1966. Equality of Educational Opportunity. Washington: Department of Health, Education and Welfare, Government Printing Office.
- Dubet, François. 2014. Inégalités et justice sociale. Paris: La Découverte.
- Durkheim, Emile. 1893. De la division du travail social. Paris: Presses universitaires de France.
- Felouzis, Georges et Gaële Goastellec (éds.). 2015. Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives. Berne: Peter Lang.
- Felouzis, Georges. 2020. Les inégalités scolaires. Paris: Presses universitaires de France.
- Fraser, Nancy. 2004. Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS* 23(1): 152-164.
- Lascoumes, Pierre. 2009. Les compromis parlementaires, combinaisons de surpolitisation et de sous-politisation. L'adoption des lois de réforme du Code pénal (décembre 1992) et de création du Pacs (novembre 1999). *Revue française de science politique* 59(3): 455-478.
- Lipsky, Michael. 1980. Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services. New York: Russell Sage Foundation.
- Lynch, Kathleen et Jean-Paul Payet. 2011. L'égalité en éducation: redistribution, reconnaissance, représentation et relations affectives. *Éducation et société*, 27(1): 5-22.
- Mons, Nathalie. 2007. Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix? Paris: Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.4000/rfp.1038>
- Monseur, Christian et Marcel Crahay. 2008. Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie* 164: 55-65.
- Muller, Pierre. 2000. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique* 50(2): 189-208.
- Revaz, Sonia. 2020. Réformer l'école dans un contexte de démocratie directe: regards croisés sur trois réformes de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Revaz, Sonia et Kilian Winz. 2021. Les systèmes de répartition des élèves au prisme de la justice sociale en éducation: deux études de cas en Suisse romande. *L'éducation en débats: analyse comparée* 11(1): 137-153.
- Weick, Karl. E. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21(1): 1-19.
- Winz, Kilian. 2022. La mise en œuvre d'une réforme structurelle en éducation: le cas de Neuchâtel. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

## Das Quotendebakel. Eine Diskursanalyse zur «zu hohen» Gymnasialquote in Basel-Stadt

Andrea Fischer

Nur 60 % des jährlichen Arbeitsmarktbedarfs an Personen mit Tertiärbildung werden in der Schweiz selbst ausgebildet. Die übrigen 40 % Arbeitskräfte kommen aus dem Ausland. Das sind, ohne Grenzgänger-innen, mehr als 30 000 Personen mit Tertiärbildung (Babel 2019). Aus Sicht der Arbeitgeber-innen und der Gesellschaft müsste deshalb ein Interesse bestehen, möglichst viele Jugendliche über einen der angebotenen Bildungswege in eine Tertiärbildung zu führen. Doch in vielen Kantonen wird das gymnasiale Angebot bildungspolitisch bewusst begrenzt.

Auch im Kanton Basel-Stadt ist die gymnasiale Maturitätsquote seit Jahren ein bildungspolitisch umstrittenes Thema. Bis zum Jahr 2018 gingen die verantwortlichen Akteur-innen davon aus, dass die eingeleiteten Reformen der Bildungsstrukturen im Rahmen der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS) ausreichen würden, um eine Senkung der Übertrittsquote nach der Sekundarstufe I ins Gymnasium herbeizuführen. Dies traf aber nicht ein, und die Quote stieg weiter an.

Im Mai 2018 veröffentlichte die Erziehungsdirektion in einer Medienmitteilung die voraussichtliche Übertrittsquote von 45 %, problematisierte diese als «zu hoch» und beschloss in der Folge verschiedene Massnahmen, um den Zugang zum Gymnasium zu erschweren.

Vor diesem Hintergrund widmet sich der Beitrag der Frage, wie das steuernde Einschreiten des Kantons zur Verringerung der Übertrittsquote ins Gymnasium im öffentlichen Diskurs 2018 legitimiert wurde. Mittels einer wissenssoziologischen Diskursanalyse (Keller 2011) wurden dazu alle 29 Beiträge, die zum Thema der «zu hohen» Quote<sup>1</sup> in der Basler Zeitung (BAZ) im Jahr 2018 erschienen sind, analysiert. Dabei wurden sowohl journalistische und redaktionelle Beiträge als auch Leser-innenbriefe in die Analyse miteinbezogen.

### Diskurse prägen die Wahrnehmung der Wirklichkeit

Die wissenssoziologische Diskursanalyse beruht auf der Annahme, dass u. a. in medialen Diskursen gesellschaftliches Wissen produziert wird und darin Lesarten und Deutungen der Wirklichkeit zirkulieren. Diskurse wirken durch ihre Deutungsangebote performativ und prägen unsere Wahrnehmung der Welt. Gesellschaftliches Wissen zu sozialen Phänomenen hat eine bestimmte Struktur, die zum Beispiel aus Problem- und Kontextbeschreibungen, Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen und möglichen Konsequenzen besteht, was durch systematische Analyse des Datenmaterials rekonstruiert werden kann.

Im Diskurs zur Übergangsquote ans Gymnasium Basel-Stadt 2018 lassen sich fünf die kantonale Bildungssteuerung legitimierende narrative Elemente unterscheiden: Erstens wird die Quote als zu hoch problematisiert. Zweitens besteht die Ansicht, Eltern würden aufgrund moralisch fragwürdiger Motive zu hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder hegen. Drittens heisst es, die zu hohe Quote habe gravierende Folgen für Individuen und Institutionen. Ein viertes narratives Element verspricht, es gebe eine bessere Wahl als das Gymnasium, nämlich die Berufsbildung. Und mit dieser Wahl, so das fünfte Element, könnten die am Gymnasium scheiternden Schüler-innen zu talentierten Lehrlingen werden.

### Erstens: das Quotendebakel

Die Sprechweise über die Quote und ihre Problematisierung stützen sich hauptsächlich auf statistische Vergleiche mit scheinbar legitimen Referenzpunkten. So wird mit dem Ausdruck «historisches Hoch» (BAZ 17.5.2018: 3) ein statistischer Blick in die Vergangenheit geworfen und mit der Äusserung, dass die Quote in «vielen Schweizer Kantonen (...) markant tiefer» sei (BAZ 13.6.2018: 14), ein regionaler Vergleich gezogen. Die Formulierungen erwecken den Eindruck, die Quote werde objektiv beschrieben und wissenschaftlich analysiert. Negative Wertungen werden durch Aussagen wie «Quotendebakel» (BAZ 18.6.2018: 16) oder «unheilvoller Trend» (BAZ 17.5.2018: 3c) transportiert. Mittels der Statistik wird eine Gruppe von Schüler-innen konstruiert,

<sup>1</sup> Die Übertrittsquote ans Gymnasium (Gymnasialquote) wird in der Folge nur noch «Quote» genannt.

deren Übertrittsberechtigung ans Gymnasium infrage gestellt wird. Durch die Problematisierung entsteht der Eindruck, es müsse etwas unternommen werden.

### Zweitens: Prestige- und Karrieredenken der Eltern

Ein wesentlicher Teil der Phänomenstruktur betrifft die Ursachen der zu hohen Quote. Dominant ist hier eine negativ konnotierte Erzählung über die Motive und Bildungsaspirationen der Eltern als Treiber-innen des unheilvollen Trends. So wird den Eltern unterstellt, sie würden «den gymnasialen Bildungsweg als den einzig erstrebenswerten» erachten (BAZ 9.6.2018: 22) und versuchen, «das Kind auf Biegen und Brechen ans Gymnasium zu bringen» (ebd.). Dabei sei «Prestige- und Karriere-Denken» die «Leitlinie» (BAZ 8.6.2018: 18). Die Kinder würden «an den (...) Erwartungen ihrer Eltern leiden» (BAZ 17.5.2018: 3), denn diese würden «ihre Kinder nicht dahin begleiten, wo sie ihre Interessen und Fähigkeiten hin führen würden» (BAZ 9.6.2018: 22). Die Konstruktion eines legitimen Gegenentwurfs bleibt nicht aus: «Die Eltern sollten sich an der Einzigartigkeit ihres Kindes orientieren (...). Und sie sollten akzeptieren, wenn ihr Kind nicht fürs Gymnasium gemacht ist (...). Die Eltern sollten, wenn sie ihr Kind nicht unglücklich machen wollen, einen «Abstieg» akzeptieren» (BAZ 24.10.2018: 3). Die im Diskurs konstruierte Verantwortlichkeit der Eltern und die moralisierende Problematisierung der ihnen unterstellten Motive unterstreichen die Legitimation des Kantons, der als vernünftiger Akteur einschreiten soll. Damit sorgt er – anstelle der Eltern – für das Wohl der Kinder und führt diese auf den für sie richtigen Bildungsweg.

### Drittens: Unzählige Leidenswege und bröckelnde Berufsbildung

Das dritte narrative Element, welches die Verknappung des Zugangs zum Gymnasium legitimiert, beinhaltet Deutungen zu individuellen und institutionellen Folgen der zu hohen Quote. So heisst es im Diskurs über die Schüler-innen, es sei «absehbar, dass eine erhebliche Zahl der Übertretenden den Anforderungen (...) nicht gewachsen» sei (BAZ 13.6.2018: 14). Die Schüler-innen würden «jahrelang überfordert» sein «von einem schulischen Umfeld, das weder ihrem Interesse noch ihren Fähigkeiten gerecht wird!» (BAZ 9.6.2018: 22). Und weiter: «Dort beginnen die unzähligen Leidenswege von Kindern» (ebd.).

In dieser Erzählung stellt der Abbruch der Bildungskarrieren den dramatischen Endpunkt des «Leidens»

dar: «(...) irgendwann [kommt] unweigerlich der Bruch» (BAZ 17.5.2018: 3). Diese stereotypisierende Etikettierung der Gruppe der statistisch «Überzähligen» wird mit dem Einsatz von Wörtern wie «erheblich», «unzählig», «jahrelang» und «unweigerlich» dramatisiert. Darüber hinaus wird suggeriert, dass diese Schüler-innen nicht nur sich selbst belasten, sondern das Ganze gehe «vor allem auf Kosten der Berufsbildung» (BAZ 20.6.2018: 20). Denn den «Ausbildungsbetrieben fehlen dafür gute Lehrlinge» (BAZ 17.5.2018: 3c), und: «Das einzigartige duale Bildungssystem bröckelt» (ebd.). So mache «eine frühzeitige Selektion durchaus Sinn» (BAZ 20.6.2018: 20), denn ein «abgebrochenes Universitätsstudium» sei «mit einem schlechten Beigeschmack belastet, versagt zu haben» (ebd.). «Und dann ist der Schaden markant grösser» (BAZ 17.5.2018: 3). Diese Lesart wirkt plausibel und unterstreicht die Sinnhaftigkeit eines kantonalen Eingriffs.

### Viertens: Die Berufsbildung und ihre feinen Zukunftsaussichten

Die Problematisierung der Quote als zu hoch und die Erzählungen zu den Ursachen und Folgen werden begleitet von einer positiv konnotierten Darstellung der Berufsbildung als bessere Wahl. So heisst es, dass in «der Schweiz (...) das Gymnasium nicht wie in anderen Ländern der Königsweg» sei (ebd.) und auf die Schüler-innen «viele attraktive Lehrstellen warten» (BAZ 13.6.2018: 14). Überdies sei «[d]ie Berufslehre (...) keine Sackgasse» (BAZ 20.6.2018: 20), sondern halte «später Türen offen» (BAZ 13.6.2018: 14). Damit ist insbesondere die Berufsmaturität angesprochen, die «der Schlüssel zu vielen Fachhochschul-Ausbildungen mit feinen Zukunftsaussichten» sei (ebd.), «wo junge Erwachsene genau das lernen, was sie für ihr anspruchsvolles Berufsleben benötigen» (BAZ 9.6.2018: 22) und «fast alles lernen können, was unsere Gesellschaft an gut qualifizierten Fachkräften braucht» (ebd.). Hier wird die Geschichte einer Berufsbildung mit verlockenden Optionen und einem hohen gesellschaftlichen Nutzen erzählt. Dieses Narrativ steht in starkem Kontrast zu jener über die dramatischen Folgen der zu hohen Übergangsquote ans Gymnasium und mildert diskursiv den ausschliessenden Effekt der strengeren Selektion für die Schüler-innen nicht nur ab, sondern wendet diesen ins Positive.

### Fünftens: Talentierte Lehrlinge

In den Erzählungen zu den am Gymnasium «überzähligen» Schüler-innen sind pauschalisierende Zuschreibungen und Unterstellungen enthalten, z. B. dass der

gymnasiale Weg «weder ihrem Interesse noch ihren Fähigkeiten» entspreche, sie «jahrelang überfordert» seien und deshalb «unweigerlich der Bruch» komme. Sie würden «durchs Gymnasium und Studium gepusht» und liessen alles «passiv über sich ergehen» (BAZ 24.10.2018: 3). Dieser herabsetzenden Subjektkonstruktion wird eine positiv konnotierte gegenübergestellt: Denn «genau diese Schüler fehlen den Betrieben mit anspruchsvollen Lehrstellen» (BAZ 17.5.2018: 1). Schüler-innen in der Berufsbildung seien «fähige und leistungsbereite junge Menschen» (BAZ 9.6.2018: 22) und müssten «dafür Eigeninitiative, Interesse und Eigenverantwortung aufbringen» (BAZ 24.10.2018: 3). Im Weiteren heisst es: Sie «nehmen oft auch ihr Studium viel ernsthafter an die Hand» (BAZ 1.10.2018: 12), und: «Diese jungen Frauen und Männer sind praxistauglich ausgebildet und geprüft» (ebd.). So könnten diese Jugendlichen «mit einer Lehre und einem anschliessenden Fachhochschulabschluss zu den Fachkräften werden (...), die unsere Gesellschaft so dringend braucht» (BAZ 9.6.2018: 22). Der Diskurs sieht für ein und dieselben Schüler-innen zwei gegensätzliche Subjektivierungen vor, was erst durch die Rekonstruktion des Datenmaterials sichtbar wird: Am Gymnasium sind sie ein Flop, in der Berufsbildung jedoch top!

## Fazit

Die rekonstruierte Phänomenstruktur des Diskurses fügt sich zu einer kohärenten und sinnstiftenden Geschichte zusammen. Dazu gehören die Deutungsangebote zu den überaspirierten Eltern und den überforderten Gymnasialschüler-innen sowie die Erzählung der durch die zu hohe gymnasiale Quote in Mitleidenschaft gezogene Berufsbildung. Das überaus positiv konnotierte Bild der Berufsbildung wird zur vielversprechenden Alternative, die verheisst, dass scheiternde Gymnasialschüler-innen zu talentierten Lehrlingen und damit zu wertvollen Gesellschaftsmitgliedern werden können. Die doppelte, jedoch gegensätzliche Subjektivierungsweise der von der erhöhten Selektion betroffenen Schüler-innen und die Umdeutung des verwehrten Zugangs zum Gymnasium in die Möglichkeit der klügeren Wahl der Berufsbildung sind die Kernpunkte dieser Erzählung; sie legitimieren letztendlich die Verschärfung des Zugangs zum Gymnasium. Der Diskurs rekurriert dabei implizit auf ein bestimmtes Verständnis von Begabung: Dieses geht davon aus, dass es einen natürlich fixierten Prozentsatz von Jugendlichen gibt, die für das Gymnasium geeignet sind.

Andere Lesarten der Wirklichkeit werden in diesem Diskurs nicht angeboten. So könnte die hohe Nachfrage junger Menschen nach einer breiten Allgemeinbildung auch als wertvoll und wünschenswert für eine demokratische,

wirtschaftlich florierende Gesellschaft gelesen werden. Ebenso könnte vom Gymnasium als Alternative zum Abschluss erwartet werden, möglichst viele dieser jungen Menschen mittels pädagogischer Förderung zur Maturität zu führen.

Diskurse prägen die Wahrnehmung der Wirklichkeit. Sie konstituieren eine Weltordnung, an der sich die Akteur-innen in ihrem Handeln orientieren. Die hier rekonstruierte Erzählung rechtfertigt in der Summe ihrer Aspekte den bildungspolitischen Eingriff des Kantons und legt mit ihrer plausiblen Rationalität die Basis für künftige Steuerungsmassnahmen in dieselbe Richtung. Damit wird es unwahrscheinlich, dass sich andere, zum Beispiel integrativere, Lösungsansätze politisch durchsetzen.

## Résumé

La débâcle des quotas. Une analyse du discours sur le taux de gymnasien-ne-s jugé trop élevé dans le canton de Bâle-Ville

Chaque année, 40 % de la demande suisse en personnel qualifié formé dans le tertiaire est satisfaite par des employé-e-s venant de l'étranger. Dans ce contexte, la régression de l'offre en éducation gymnasiale doit être légitimée. La présente étude se base sur le cas de Bâle-Ville, où des mesures communiquées en mai 2018 visent à réduire le quota de passage au gymnase. Par la suite, un débat public a eu lieu dans la *Basler Zeitung*. J'en présente une analyse comme sociologie de la connaissance. J'ai pu reconstruire un récit justifiant l'intervention en politique éducative qui crée les bases de futures mesures de pilotage allant dans le même sens.

## Literatur

Babel, Jacques. 2019. Demografische Entwicklung und Auswirkungen auf den gesamten Bildungsbereich: Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 12.3657 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur NR vom 17. August 2012. Neuchâtel: BFS.

Basler Zeitung 2018. Ausgaben vom 17. Mai: 1, 3; 8. Juni: 18; 9. Juni: 22; 13. Juni: 14; 18. Juni: 16; 20. Juni: 20; 1. Oktober: 12; 24. Oktober: 3. (Diese und die weiteren Zeitungsartikel zum Thema können bei der Autorin angefragt werden.)

Keller, Rainer. 2011. Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



## Autorinnen und Autoren | Informations sur les auteur-e-s

**Andrea Blaser** ist wissenschaftliche Assistentin am Zentrum Lehrer-innenbildungsforschung an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und Mitarbeiterin im vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt «(Re-)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis».

**Susanne Burren** ist Soziologin und Leiterin der Fachstelle Gleichstellung und Diversity an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Gender Studies und Diversitätsforschung sowie Intersektionalität an Hochschulen und im Bildungsbereich.

**Georges Felouzis** est sociologue et professeur ordinaire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Ses travaux portent sur les inégalités scolaires, les politiques éducatives, l'équité en éducation et les comparaisons internationales des systèmes éducatifs. Il est l'auteur d'une cinquantaine d'articles et d'une vingtaine d'ouvrages dans le champ de la sociologie de l'éducation.

**Andrea Fischer** ist Soziologin und Dozentin an der Professur für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz.

**Gaële Goastellec** est sociologue et maître d'enseignement et de recherche (HdR) ainsi que responsable de l'Observatoire science, politique et société de l'Université de Lausanne. Ses principaux intérêts de recherche portent sur la relation entre les systèmes éducatifs et leurs sociétés à travers une approche comparative, historique et «multi-niveaux».

**Andrés Gomensoro** ist Bildungs- und Migrationssoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Panel-Studie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) an der Universität Bern sowie wissenschaftlicher Mitarbeiter am «Institut de démographie et socioéconomie» an der Universität Genf.

**Miriam Hänni** ist Politikwissenschaftlerin und arbeitet als Senior Researcher am Schweizerischen Observatorium für die Berufsbildung an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung in Zollikofen. Ihre aktuellen Kernthemen sind das Monitoring von Trends und Herausforderungen für die Berufsbildung, die Rolle der Berufsmaturität im Berufsbildungssystem sowie Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von EFZ-Absolvierenden.

**Sandra Hupka-Brunner** ist Soziologin und Co-Leiterin der Panel-Studie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) an der Universität Bern. Ihre Forschungsthemen sind die Analyse von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen, Gender Studies sowie Migration.

**Christian Imdorf** ist Bildungssoziologe und Professor am Institut für Soziologie der Leibniz Universität Hannover. Seine Forschungsgebiete sind Bildung und Konventionen, Geschlechtersegregation in der Bildung, inklusive Hochschulzugänge und international vergleichende Bildungsverlaufsforschung.

**Ursina Jaeger** ist Sozialanthropologin und Postdoc am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Schwerpunktmässig arbeitet sie (meist ethnografisch) zu Kindheiten mit Blick auf Migration, soziale Differenzierung und gesellschaftliche Alternativen.

**Irene Kriesi** ist Soziologin und arbeitet als Professorin und Co-Leiterin des Forschungsschwerpunkts «Steuerung der Berufsbildung» an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung in Zollikofen. Sie befasst sich seit vielen Jahren mit dem Bildungssystem der Schweiz, mit Bildungs- und Erwerbsverläufen sowie mit sozialer Ungleichheit und Geschlechterungleichheit.

**Deborah Lagler** ist Erziehungswissenschaftlerin und als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachgruppe Lehrprofession an der Pädagogischen Hochschule Zürich tätig. Zudem arbeitet sie an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz als Gastreferentin zur Thematik der Inklusiven Bildung.

**Maritza Le Breton** ist Professorin am Institut Integration und Partizipation der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz. Sie beschäftigt sich seit vielen Jahren mit Geschlechter-, Differenz-, Diversitäts-, Migrations- sowie Postkolonialer und Intersektionalitätsforschung.

**Regula Julia Leemann** ist Soziologin, Professorin für Bildungssoziologie an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und Dozentin am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Ihre Forschungsgebiete sind Governance von Bildung, Transformation von Bildungsinstitutionen, Bildungsungleichheiten und Soziologie der Konventionen.

**Elena Makarova** ist Erziehungswissenschaftlerin, Professorin für Bildungswissenschaften und Direktorin des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u. a. Heterogenität und Inklusion im schulischen Umfeld, gendersensible Berufsorientierung, Werte und Wertetransmission.

**Thomas Meyer** ist Bildungssoziologe und Co-Leiter der Panel-Studie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) an der Universität Bern. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der vergleichenden Analyse von Bildungssystemen sowie von Ausbildungs- und Erwerbsverläufen zwischen dem Jugend- und dem jungen Erwachsenenalter.

**Julia Napoli** est chercheuse en sciences de l'éducation et doctorante à l'Université de Genève dans l'équipe de recherche Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives.

**Jörg Neumann** ist Soziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Schweizerischen Observatorium für die Berufsbildung an der Eidgenössischen Hochschule für Berufsbildung in Zollikofen. Seine Interessen und Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich quantitative empirische Methoden und Ausbildungsverläufe in der beruflichen Grundbildung.

**Andrea Pfeifer Brändli** ist Soziologin und war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Heute arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin für den Bildungsbericht und das Bildungsmonitoring des Kantons Basel-Landschaft.

**Luca Preite** ist Dozent für Erziehungswissenschaften an der Professur für Bildungssoziologie an der Fachhochschule Nordwestschweiz. Er lehrt und forscht zu Werdegängen und Lebenswelten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus einer soziologischen, jugendpädagogischen und sozialpsychologischen Perspektive.

**Sonia Revaz** est chercheuse en sciences de l'éducation et maître-assistante à l'Université de Genève dans le Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives. Elle a réalisé une thèse interdisciplinaire aux croisements entre la sociologie de l'éducation et les sciences politiques afin d'éclairer la conception des politiques éducatives.

**Carolina Toletti** ist wissenschaftliche Assistentin am Institut Integration und Partizipation der Hochschule für Soziale Arbeit Fachhochschule Nordwestschweiz und Mitarbeiterin im vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Projekt «(Re-)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis».

**Kilian Winz** est chercheur en sociologie des politiques éducatives et postdoctorant assistant à l'Université de Genève dans le Groupe genevois d'analyse des politiques éducatives. Sa thèse porte sur la mise en œuvre des réformes structurelles en éducation et s'intéresse à la réforme du modèle de répartition des élèves dans un canton suisse.

**Raphael Zahnd** ist Sonderpädagoge und Erziehungswissenschaftler und Professor für Inklusive Didaktik und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind unter anderem die Analyse des Diskurses zum Thema Behinderung, gesellschaftliche und schulische Ein- und Ausschlussprozesse und internationale Sonderpädagogik.

## **SAGW**

Die Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (SAGW) koordiniert, fördert und vertritt die geistes- und sozialwissenschaftliche Forschung in der Schweiz. Ihr gehören 62 Fachgesellschaften und mehr als 20 Kommissionen an. Zudem leitet sie mehrere grosse Forschungsunternehmen. Die SAGW versteht sich als Mittlerin zwischen Forschenden, politischen Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträgern, Behörden und der Öffentlichkeit. Die SAGW verfügt über ein Budget von rund 19 Millionen Franken. Sie wird von einem Vorstand mit 18 Mitgliedern aus dem Hochschulumfeld geleitet. Im Generalsekretariat arbeiten 14 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

## **ASSH**

L'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH) coordonne, encourage et représente la recherche en sciences humaines et sociales en Suisse. En tant qu'organisation faîtière, elle regroupe 62 sociétés savantes et plus de 20 commissions scientifiques. Elle dirige également plusieurs entreprises de recherche de taille importante. L'ASSH fonctionne comme intermédiaire entre les chercheurs et chercheuses, les responsables politiques, les autorités et le grand public. Disposant d'un budget annuel de quelque 19 millions de francs, elle est dirigée par un Comité de 18 membres issus du milieu des hautes écoles. Le Secrétariat général compte 14 collaboratrices et collaborateurs.

