

Soziale Selektivität

Empfehlungen des Schweizerischen
Wissenschaftsrates SWR

Expertenbericht von Rolf Becker und
Jürg Schoch im Auftrag des SWR



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Schweizerischer Wissenschaftsrat
Conseil suisse de la science
Consiglio svizzero della scienza
Swiss Science Council



A photograph of a school hallway. In the foreground, a pink and white striped object, possibly a bag or a piece of fabric, is out of focus. The hallway has a white wall with a colorful geometric pattern on the left side. The ceiling is white with recessed circular lights. A teal vertical bar is on the right side of the image.

«Es gibt immer wie weniger einfache Berufe, gleichzeitig nimmt der Fachkräftemangel zu. Da muss es uns als Schule gelingen, das Potenzial aller Jugendlichen, egal ob pubertierend oder mit Migrationshintergrund, ob die Eltern sie unterstützen können oder nicht, möglichst optimal zu aktivieren. Wir müssen lernen, ihre Verschiedenheit als Chance zu nutzen statt in ihr ein Problem zu sehen.»

Götz Arlt
Schulleiter Sekundarschule
Sandgruben, Basel

Der Schweizerische Wissenschaftsrat

Der Schweizerische Wissenschaftsrat SWR berät den Bund in allen Fragen der Wissenschafts-, Hochschul-, Forschungs- und Innovationspolitik. Ziel seiner Arbeit ist die kontinuierliche Optimierung der Rahmenbedingungen für die gedeihliche Entwicklung der Schweizer Bildungs-, Forschungs- und Innovationslandschaft. Als unabhängiges Beratungsorgan des Bundesrates nimmt der SWR eine Langzeitperspektive auf das gesamte BFI-System ein.

Il Consiglio svizzero della scienza

Il Consiglio svizzero della scienza CSS è l'organo consultivo del Consiglio federale per le questioni riguardanti la politica in materia di scienza, scuole universitarie, ricerca e innovazione. L'obiettivo del suo lavoro è migliorare le condizioni quadro per lo spazio svizzero della formazione, della ricerca e dell'innovazione affinché possa svilupparsi in modo armonioso. In qualità di organo consultivo indipendente del Consiglio federale il CSS guarda al sistema svizzero della formazione, della ricerca e dell'innovazione in una prospettiva globale e a lungo termine.

Le Conseil suisse de la science

Le Conseil suisse de la science CSS est l'organe consultatif du Conseil fédéral pour les questions relevant de la politique de la science, des hautes écoles, de la recherche et de l'innovation. Le but de son travail est l'amélioration constante des conditions-cadre de l'espace suisse de la formation, de la recherche et de l'innovation en vue de son développement optimal. En tant qu'organe consultatif indépendant, le CSS prend position dans une perspective à long terme sur le système suisse de formation, de recherche et d'innovation.

The Swiss Science Council

The Swiss Science Council SSC is the advisory body to the Federal Council for issues related to science, higher education, research and innovation policy. The goal of the SSC, in conformity with its role as an independent consultative body, is to promote the framework for the successful development of the Swiss higher education, research and innovation system. As an independent advisory body to the Federal Council, the SSC pursues the Swiss higher education, research and innovation landscape from a long-term perspective.

Einleitung

Motiviert durch eigene frühere Arbeiten veranstaltete der Schweizerische Wissenschaftsrat SWR 2017 einen Workshop zum Thema der sozialen Selektivität. Basierend auf diesem Austausch mit Fachleuten aus Forschung und Praxis beauftragte der Rat Rolf Becker (Universität Bern) und Jürg Schoch (Institut Unterstrass) mit der Ausarbeitung eines Expertenberichtes. Dieser Expertenbericht (Teil 2 dieser Publikation) legt dar, was die vielschichtigen negativen Effekte der sozialen Selektivität in der Schweiz sind, wo deren mögliche Ursachen liegen und auf welchen Ebenen es Handlungsspielraum gibt. Eine durch den Rat eingesetzte Arbeitsgruppe wurde damit beauftragt, gestützt auf den Bericht, in einem zweiten Workshop mit Fachleuten aus Forschung und Praxis Grundlagen für konkrete Handlungsempfehlungen auszuarbeiten. Abschliessend formulierte die Arbeitsgruppe des Rates ausführliche Überlegungen sowie Empfehlungen (Teil 1 dieser Publikation), die der SWR an seiner Sitzung im September 2018 zusammen mit dem Expertenbericht guthiess.

Préface

Motivé par ses propres travaux antérieurs, le Conseil suisse de la science CSS a organisé un atelier sur la sélectivité sociale en 2017. Le CSS a par la suite confié à Rolf Becker (Université de Berne) et Jürg Schoch (Institut Unterstrass) le soin d'élaborer un rapport d'experts afin d'approfondir les thèmes abordés antérieurement dans le cadre de l'atelier. Ce rapport d'experts (deuxième partie de la présente publication) souligne les nombreux effets négatifs de la sélectivité sociale en Suisse ainsi que ses causes probables et les niveaux d'intervention potentiels. Un groupe de travail créé par le Conseil a été chargé, sur la base du rapport d'experts, d'élaborer les bases de recommandations concrètes lors d'un second atelier réunissant des spécialistes issus de la recherche et de la pratique. Enfin, le groupe de travail du Conseil a formulé des réflexions et des recommandations détaillées (première partie de cette publication), que le CSS a approuvées lors de sa séance du mois de septembre 2018 avec le rapport d'experts.

Prefazione

Motivato dal proprio lavoro precedente, nel 2017 il Consiglio svizzero della scienza CSS ha organizzato un workshop sulla selettività sociale. Sulla base di quanto emerso nel corso di questo scambio, ha incaricato Rolf Becker (università di Berna) e Jürg Schoch (istituto Unterstrass) di stilare un rapporto. Il rapporto di esperti (la seconda parte della presente pubblicazione) illustra quali sono, a vari livelli, gli effetti negativi della selettività sociale in Svizzera e le possibili cause e individua i margini d'intervento. Un gruppo di lavoro istituito dal Consiglio è stato incaricato di definire, partendo dal rapporto di esperti, riferimenti per raccomandazioni operative concrete nell'ambito di un secondo workshop che ha visto ancora una volta la partecipazione di esperti del mondo della ricerca e esponenti di categorie professionali. Infine, il gruppo di lavoro del Consiglio ha formulato considerazioni e raccomandazioni dettagliate (prima parte della presente pubblicazione), che il CSS ha approvato insieme al rapporto di esperti nella riunione del settembre 2018.

Preface

Motivated by its own previous work, the Swiss Science Council SSC hosted in 2017 a workshop on social selectivity. Based on this exchange with experts from research and practice, the Council commissioned Rolf Becker (University of Bern) and Jürg Schoch (Institute Unterstrass) to draw up an expert report. This expert report (Part 2 of this publication) explains what the complex negative effects of social selectivity in Switzerland are, where their possible causes lie and at which levels there is room for manoeuvre. A working group set up by the Council was then commissioned to organise a second workshop with experts from research and practice to work out the basis for concrete recommendations, given the findings in the expert report. Finally, the Council's working group formulated detailed considerations and recommendations (Part 1 of this publication), which the SSC endorsed together with the expert report at its meeting in September 2018.

Einleitung	2
Einleitung	2
Préface	2
Prefazione	3
Preface	3
Teil 1: Überlegungen und Empfehlungen des SWR	7
Überlegungen und Empfehlungen des SWR	8
Réflexions et recommandations du CSS	12
Riflessioni e raccomandazioni del CSS	16
Considerations and recommendations by the SSC	20
Teil 2: Soziale Selektivität	25
Über die Autoren	26
Zusammenfassung	27
Résumé	28
Riassunto	29
Executive summary	30
1 Soziale Ungleichheiten von Bildungschancen in der Schweiz	34
2 Aktuelle Situation des sozial selektiven Zugangs zur höheren Bildung	40
2.1 Soziale Selektivität und ihre zeitliche Entwicklung	40
2.2 Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen und soziale Selektivitäten auf allen Stufen des Bildungssystems	42
2.3 Empirische Befunde für die Schweiz anhand von Längsschnittdaten von TREE	46
3 Bewertung und Relevanz	52
4 Bildungspolitische Implikationen	58
4.1 «Bildung für alle» als Lösung?	58
4.2 Bisherige Lösungsansätze in der Schweiz	62
4.3 Systematisierung der Ansätze aus bildungsstruktureller und institutioneller Sicht	65
5 Schlussfolgerungen	68
Anhang	70
A.1 Mögliche strategische Ziele und ausgewählte Massnahmen	70
A.2 Generell wünschbare Querschnittsmassnahmen	74
Literaturverzeichnis	75
Abkürzungsverzeichnis	82

Teil 1:

Überlegungen und
Empfehlungen des SWR



In der Schweiz lassen sich die Bildungswege und der Erwerb von Abschlüssen mit hoher Wahrscheinlichkeit anhand weniger Informationen über sozioökonomische Ressourcen und das Bildungsniveau des Elternhauses vorhersagen. Mit dem Phänomen dieser sogenannten sozialen Selektivität beschäftigt sich der Schweizerische Wissenschaftsrat SWR bereits seit einigen Jahren. Insbesondere die damit verbundenen negativen Auswirkungen auf individuelle Bildungsverläufe, die Volkswirtschaft und auf das Schweizer Bildungs-, Forschungs- und Innovationssystem stellen für den Rat drängende Probleme dar. So hat sich der Rat bereits 2011 dafür stark gemacht, mit gezielten Massnahmen auf verschiedenen Ebenen des Schweizer Bildungssystems der Entstehung von sozialer Selektivität entgegenzuwirken und Chancengleichheit zu fördern.¹ Wie neuste Daten des Bundesamtes für Statistik und des Schweizer Bildungsberichtes 2018² zeigen, werden soziale Ungleichheiten durch das Bildungssystem nicht vermindert, sondern vielmehr reproduziert. Auch wirft der Bildungsbericht am Beispiel des Übergangs ins Gymnasium die Frage auf, was die Selektion aufgrund der sozioökonomischen Herkunft für die Effizienz und Effektivität des Bildungssystems bedeutet.

Aufgrund der Aktualität und weitreichenden Bedeutung des Problems hat sich der Rat Anfang 2017 entschieden, einen Workshop mit Fachleuten aus Forschung und Praxis zu veranstalten. Dabei standen die Relevanz der Thematik, politische Strategien und Interventionsmöglichkeiten im Fokus der Diskussion. Basierend auf diesem Austausch hat der Rat Prof. Dr. Rolf Becker (Universität Bern) und Prof. Dr. Jürg Schoch (Institut Unterstrass) mit der Ausarbeitung eines Expertenberichtes beauftragt. Dieser sollte die im Workshop angesprochenen Themen vertieft aufarbeiten. Ebenso wurde eine durch den Rat eingesetzte Arbeitsgruppe damit beauftragt, basierend auf dem Bericht, in einem zweiten Workshop mit Fachleuten aus Forschung und Praxis Grundlagen für konkrete Handlungsempfehlungen auszuarbeiten.

1 SWTR. (2011). Empfehlungen des SWTR zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation. Beitrag zur Ausarbeitung der BFI-Botschaft für die Periode 2013–2016. SWTR Schrift 2/2011. Bern: SWTR.

2 SKBF. (2018). Bildungsbericht Schweiz 2018. Bern: SKBF.

Der Expertenbericht legt deutlich dar, was die vielschichtigen negativen Effekte der sozialen Selektivität in der Schweiz sind, wo deren mögliche Ursachen liegen und auf welchen Ebenen es Handlungsspielraum gibt. Spezifisch hebt er die systemische Problematik des Schweizer Bildungssystems hervor, welche zu einer Reproduktion der sozialen Ungleichheit führt. Das Westschweizer und Deutschschweizer Bildungssystem unterscheiden sich teilweise deutlich. So sind in der Romandie zum Beispiel die Auswahlverfahren stärker auf eine spätere Selektion ausgerichtet. Manche Kantone weisen eine höhere Maturandenquote auf, während der Berufslehre eine geringere Bedeutung zukommt. Diese und weitere Unterschiede berücksichtigt der Bericht nicht, weil er sich auf die Analyse der grundsätzlichen Probleme sozialer Selektivität beschränkt, die trotz regionaler Unterschiede gesamtschweizerisch in ihren Mechanismen und Ursachen sehr ähnlich sind.

Der Rat ist besorgt, dass trotz klarer Datenlage die Problematik der sozialen Selektivität auf der politischen Ebene nach wie vor nicht in angemessenem Umfang wahrgenommen wird. Er sieht deshalb dringenden Handlungsbedarf. Eine Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Geschlecht³ und sozialer Stellung verstösst gegen die Grundsätze der Bundesverfassung und stellt einen unhaltbaren Zustand dar. Bekanntlich ist die Schweiz ein Land, dessen Ressourcen mehr auf dem Humankapital seiner Bewohner denn in der Existenz von Bodenschätzen beruhen. Da eine optimale Ausschöpfung des Schweizer Leistungspotenzials heute vor allem wegen der Benachteiligung Junger aus bildungsfernen Schichten nicht möglich ist, kann es sich die Schweiz nicht leisten, dem Thema interessellos gegenüberzustehen. Wohl verfügt die Schweiz über ein diverses und durchlässiges Bildungssystem. Auch anerkennt der Rat die wichtige Rolle der dualen Bildung und den damit verbundenen Effekt der vergleichsweise geringen Lohnunterschiede zwischen Personen mit (höheren) Berufsbildungs- und Hochschulabschlüssen (<tiefe Bildungsrendite>).⁴ Dieser Umstand

lässt jedoch keine Aussage bezüglich der Chancengerechtigkeit bei den Übergängen im Bildungssystem zu und darf deshalb keineswegs mit ihr gleichgesetzt werden. Der Rat ist der Auffassung, dass die Entscheidung über die Wahl des Bildungsweges bei den Individuen gemäss ihrer Leistungsfähigkeit liegen muss und nicht durch Strukturen des Bildungssystems vorbestimmt werden darf. Eine Reduktion der sozialen Selektivität soll dabei nicht etwa zu einer <Akademisierung> der Schweizer Bildungslandschaft führen,⁵ sondern eine gerechte Chancenverteilung bei Übertritten im Bildungssystem unabhängig von Herkunft und sozioökonomischem Status des Elternhauses garantieren.

Die angestrebte Chancengerechtigkeit im Bildungssystem, ein Grundprinzip demokratischer Gemeinwesen, begünstigt nicht nur eine faire und leistungsorientierte Ausgestaltung der individuellen Bildungswege. Durch die optimale Ausschöpfung des nationalen Leistungspotenzials wirkt sich eine Reduktion der sozialen Selektivität mittel- bis langfristig auch positiv auf die Volkswirtschaft und die Schweiz als Standort für Forschung und Innovation⁶ aus, die einen hohen Bedarf an qualifizierten Mitarbeitenden und Führungskräften hat. Auch begünstigt der Abbau von Ungleichheiten die soziale Kohäsion und wirkt sich positiv auf die Qualität der politischen Partizipation aus.

In praktischer Hinsicht sind zielführende Massnahmen stark von der unterschiedlichen Bildungssituation nicht nur zwischen Romandie und Deutschschweiz, sondern zwischen den einzelnen Kantonen insgesamt abhängig. Es gibt also kein gesamtschweizerisches Rezept für die Überwindung sozialer Selektivität. Vielmehr haben Massnahmen der föderalistischen Vielfalt Rechnung zu tragen, und die Hauptverantwortung liegt denn auch bei den kantonalen Behörden.

3 Der SWR anerkennt in diesem Zusammenhang ebenfalls die Relevanz der Adressierung der Genderproblematik im BFI-System. Der vorliegende Bericht fokussiert aber explizit auf der davon unabhängigen Problematik der sozialen Selektivität.

4 Zusätzlich zeigen Untersuchungen, dass sich in Unternehmen die Zahl der Beschäftigten mit Berufsbildungsabschluss positiv auf die Produktivität von Mitarbeitenden mit tertiärer Bildung auswirkt (Backes-Gellner, U., Rupiotta, Chr., & Tuor, S. [2011]. Educational spillovers at the firm level: Who benefits from whom? Leading House Working Paper 65, Universität Zürich).

5 Vielmehr könnte eine <Akademisierung> des Schweizer Bildungssystems eher zu höheren sozialen Kosten als zu einer Reduktion der sozialen Selektivität führen, wie Beispiele aus anderen Ländern zeigen.

6 Untersuchungen aus dem Ausland zeigen, dass die Innovationsrate bei geringerer Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, Rasse oder sozialer Herkunft vervielfacht werden könnte (Foray, D. [2018, Januar 8]. Entrepreneurship and innovation in the disruption age – the three dimensions of a public policy [Blog Post]. Verfügbar unter <https://blog.wissenschaftsrat.ch/entrepreneurship-and-innovation-in-the-disruption-age/>).

Empfehlungen

Der SWR empfiehlt dem Bund und den Kantonen, den Förderinstitutionen sowie den Hochschulen folgende Massnahmen:

1. Während Frauen und Jugendliche aus Landregionen heute von grösserer Chancengerechtigkeit profitieren, hat sich an der Benachteiligung von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten wenig geändert. Massnahmen gegen die Benachteiligung wegen sozialer Herkunft sind wichtig und eine Herausforderung für die Bildungspolitik auf allen Stufen. Sie betrifft somit Bund wie Kantone. Der Austausch und die Koordination zwischen den beiden Akteuren sollten deshalb bezüglich der Problematik der sozialen Selektivität intensiviert werden.
2. Das programmatische Ziel der Chancengleichheit im Rahmen der bevorstehenden BFI-Botschaft 2021–2024 soll bekräftigt und die soziale Selektivität zu einer Herausforderung erklärt werden. Angesichts der kumulativen Auswirkungen der sozialen Selektivität an den Übergängen innerhalb des Bildungssystems sind gleiche Chancen schon vor dem Eintritt in dieses System entscheidend. Die strategische Unterstützung der frühkindlichen Förderung sollte deshalb ebenfalls Teil der nächsten BFI-Botschaft sein.
3. Die folgenden Massnahmen fallen in die Verantwortung der Kantone. Diese sind auf deren Besonderheiten hinsichtlich wirtschaftlich-sozialer Struktur auszurichten:
 - a. Mit der gezielten Sprachförderung sollten sozial benachteiligte Kinder – mit Migrationshintergrund wie auch aus einheimischen Elternhäusern – bei der Teilnahme am Unterricht unterstützt und so primäre Herkunftseffekte reduziert werden.
 - b. Da Lehrpersonen auf allen Stufen bei der Einstufung und Einschätzung des Potenzials von Schülerinnen und Schülern eine Schlüsselrolle innehaben, sind diese in der Ausbildung bezüglich der Problematik der sozialen Selektivität zu sensibilisieren. So kann einer Perpetuierung der sozialen Ungleichheit vorgebeugt werden.
 - c. Da insbesondere die sekundären Herkunftseffekte an den Schulübergängen am schwersten wiegen, sollte ebenfalls eine Überprüfung der Anzahl und des Zeitpunkts der Übergänge sowie der Auswahlverfahren hinsichtlich sozialer Selektivität auf allen Stufen vorgenommen werden.
4. Nebst staatlichen Interventionen haben freiwillige Privatinitiativen zur Förderung der Chancengerechtigkeit häufig grossen Erfolg. Diese sind jedoch meist lokal begrenzt und zu gering an der Zahl. Neben finanzieller Förderung bedürfen sie organisatorischer Unterstützung durch den Ausbau von kantonalen und überregionalen Netzwerken und Plattformen.
5. Der Bund sollte die Begleitforschung von Massnahmen zur Verminderung sozialer Selektivität fördern und die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) mit einem fortlaufenden Monitoring beauftragen.

En Suisse, il est possible de prédire avec une grande précision les voies de formation suivies et les certifications professionnelles acquises en se fondant uniquement sur un nombre restreint d'informations concernant les ressources socioéconomiques et le niveau de formation des parents. Ce phénomène dit de la sélectivité sociale occupe le CSS depuis quelques années déjà. Celui-ci estime que la sélectivité sociale a en particulier une incidence négative sur les parcours de formation individuels, sur l'économie ainsi que sur le système suisse de formation, de recherche et d'innovation, et qu'elle constitue dès lors un problème devant être réglé urgemment. Afin de prévenir l'émergence de la sélectivité sociale, le CSS s'est attaché depuis 2011 à prendre des mesures ciblées à tous les échelons du système suisse de formation et à encourager l'égalité des chances⁷. Les données les plus récentes de l'Office fédéral de la statistique (OFS) et du rapport sur l'éducation en Suisse⁸ montrent que le système de formation non seulement ne réduit pas les inégalités sociales, mais contribue même à les accentuer. De même, à partir de l'exemple du passage au gymnase, le rapport sur l'éducation en Suisse se demande dans quelle mesure l'efficacité et l'efficience du système de formation sont affectées par une sélection basée sur l'origine socioéconomique.

Compte tenu de l'actualité et de l'importance considérable de ce problème, le CSS a décidé début 2017 d'organiser un atelier réunissant des spécialistes issus de la recherche et de la pratique afin de réfléchir ensemble à la pertinence de cette thématique, aux stratégies politiques et aux possibilités d'intervention. Le CSS a par la suite confié au prof. Rolf Becker (Université de Berne) et au prof. Jürg Schoch (Institut Unterstrass) le soin d'élaborer un rapport d'experts afin d'approfondir les thèmes abordés antérieurement dans le cadre de l'atelier. Une fois ce rapport soumis, le CSS a chargé un groupe de travail d'inviter des spécialistes issus de la recherche et de la pratique à un second atelier devant élaborer les bases de recommandations concrètes.

7 CSST. (2011). Recommandations du CSST relatives à l'encouragement de la recherche et de l'innovation. Apports à la préparation du message FRI pour la période 2013-2016. Document CSST 2/2011. Berne: CSST.

8 CSRE. (2018). L'éducation en Suisse – rapport 2018. Berne: CSRE.

Le rapport d'experts souligne clairement les nombreux effets négatifs de la sélectivité sociale en Suisse ainsi que ses causes probables et les niveaux d'intervention potentiels. Il met tout particulièrement en évidence le caractère systémique de la sélectivité sociale dans le système suisse de formation, qui aboutit à une reproduction des inégalités sociales. Il constate aussi des différences parfois considérables dans le système de formation en Suisse romande et en Suisse alémanique. Ainsi, les procédures de choix de la formation visent une sélection plus tardive en Suisse romande. Dans bien des cantons, le taux de titulaires de maturité gymnasiale est plus élevé, et la formation professionnelle initiale joue un rôle moins grand. Toutefois, les auteurs du rapport ont décidé de ne pas tenir compte des différences régionales relevées et de se concentrer sur l'analyse des problèmes fondamentaux de la sélectivité sociale, leurs causes et leurs mécanismes étant semblables à l'échelle nationale.

Le CSS est préoccupé de l'absence de prise de conscience appropriée par les milieux politiques face aux retombées négatives de la sélectivité sociale, et ce, malgré l'accumulation de faits avérés. Il estime par conséquent qu'il est urgent d'agir. La discrimination du fait de l'origine, du sexe⁹ et de la situation sociale bafoue les principes inscrits dans la Constitution fédérale et constitue une situation intolérable. On le sait, la Suisse est un pays où le capital humain de ses habitants joue un rôle bien plus déterminant que ses ressources naturelles. Comme il est actuellement impossible d'exploiter de manière optimale le potentiel de la Suisse, principalement à cause de la discrimination des jeunes issus de milieux défavorisés en matière de formation, la Suisse ne saurait se désintéresser de cette problématique. Certes, la Suisse peut se targuer d'avoir mis en place un système de formation diversifié et perméable. Le CSS reconnaît aussi le rôle important de la formation duale et des retombées de la différence salariale relativement faible entre les titulaires de la formation professionnelle (supérieure) et les détenteurs de

diplômes des hautes écoles («faible rentabilité de la formation»)¹⁰. Cependant, ces faits ne nous renseignent en rien sur l'égalité des chances lors du passage d'un degré à l'autre au sein du système suisse de formation et ne doivent pas être confondus avec elle. Le CSS est d'avis que la décision de choisir une voie de formation devrait dépendre de la capacité des individus à fournir des performances et ne pas être influencée en amont par les structures propres au système de formation. La réduction de la sélectivité sociale ne devrait pas déboucher sur une «académisation de la formation»¹¹, mais garantir une égalité des chances équitable lors du passage à un niveau supérieur de formation, et cela, indépendamment de l'origine et du statut socioéconomique des parents.

L'instauration de l'égalité des chances visée au sein du système de formation, qui constitue un principe fondateur de toute communauté démocratique, ne favoriserait pas seulement une conception des voies de formation individuelles basée sur l'équité et la performance. Grâce à la valorisation optimale du potentiel national, la réduction de la sélectivité sociale à moyen et à long terme aurait aussi un impact positif sur la Suisse en tant que place économique et pôle de recherche et d'innovation¹², l'un et l'autre tributaires de personnel et de cadres qualifiés. De même, la réduction des inégalités favoriserait à la fois le renforcement de la cohésion sociale et l'amélioration de la qualité de la participation politique.

Dans la pratique, les mesures axées sur des objectifs dépendent fortement de la variété des situations non seulement entre la Suisse romande et la Suisse alémanique, mais aussi entre les différents cantons. En d'autres termes, il n'existe pas de recettes applicables partout en Suisse et susceptibles de vaincre le fléau de la sélectivité sociale. En ce sens, les mesures à prendre devraient tenir compte aussi bien de la diversité inhérente au système fédéral que de la responsabilité principale des autorités cantonales.

9 Dans ce contexte, le CSS reconnaît également la pertinence d'intégrer la problématique des genres dans le système FRI. Le présent rapport se concentre toutefois explicitement sur la problématique, indépendante, de la sélectivité sociale.

10 Des études attestent en outre que, dans les entreprises, le nombre d'employés ayant une certification professionnelle a des répercussions positives sur la productivité des collaborateurs ayant suivi une formation au degré tertiaire: Backes-Gellner, U., Rupietta, Chr., Tuor, S. (2011). Educational spillovers at the firm level: Who benefits from whom? Leading House Working Paper 65, Université de Zurich.

11 Au contraire, l'«académisation de la formation» en Suisse pourrait engendrer une augmentation des coûts sociaux plutôt qu'une réduction de la sélectivité sociale, comme les exemples d'autres pays le montrent.

12 Des études effectuées à l'étranger montrent que le taux d'innovation pourrait être fortement accru si la discrimination du sexe, de la race et de l'origine sociale est combattue efficacement. Voir Foray, D. (2018, 8 janvier). Entrepreneurship and innovation in the disruption age – the three dimensions of public policy [Billet de blogue]. Récupéré de <https://blog.wissenschaftsrat.ch/entrepreneurship-and-innovation-in-the-disruption-age/>.

Recommandations

Le CSS recommande dès lors à la Confédération et aux cantons, aux institutions d'encouragement et aux hautes écoles de prendre les mesures suivantes:

1. Alors que les femmes et les jeunes des régions rurales bénéficient de nos jours d'une meilleure égalité des chances, la discrimination des jeunes issus de milieux défavorisés en matière de formation n'a guère été réduite. La prise de mesures contre la discrimination due à l'origine sociale est importante, constitue à tous les échelons un défi en matière de politique de la formation et concerne aussi bien la Confédération que les cantons. Par conséquent, l'échange et la coordination entre ces deux acteurs devraient être intensifiés dans le domaine de la sélectivité sociale.
2. L'objectif programmatique de l'égalité des chances devrait être intégré dans le cadre du prochain message FRI 2021-2024, et la sélectivité sociale considérée comme un défi devant être relevé. Compte tenu de l'impact cumulatif de la sélectivité sociale lors du passage à un niveau supérieur du système de formation, l'égalité des chances devrait se traduire dans la réalité déjà avant l'entrée dans ce système. De même, le soutien stratégique à l'encouragement de l'éducation de la petite enfance devrait aussi faire partie intégrante du prochain message FRI.
3. Les mesures mentionnées ci-après devraient être de la compétence des cantons et tenir compte des particularités de la structure socioéconomique visée:
 - a. Encouragement ciblé des langues chez les enfants socialement défavorisés, qu'ils soient issus de la migration ou de parents de nationalité suisse, en tant que facteur facilitant la participation à l'enseignement et jugulant les principaux effets de l'origine sociale.
 - b. Sensibilisation des enseignants en formation à la problématique de la sélectivité sociale à tous les échelons, ces personnes jouant un rôle clé dans le classement et l'évaluation du potentiel des élèves. Cette mesure devrait éviter que les inégalités se perpétuent.
 - c. Examen, d'une part, du nombre et du moment des passages à un niveau de formation supérieur et, d'autre part, de la procédure de sélection à tous les échelons sous l'angle de la sélectivité sociale afin de limiter les effets secondaires de l'origine, particulièrement sensibles lors de ces passages.
4. L'encouragement de l'égalité des chances, soutenu par des interventions publiques, pourrait aussi se faire par le biais d'initiatives privées volontaires, tout aussi efficaces quant aux résultats. Celles-ci sont néanmoins en général limitées sur le plan géographique et trop peu nombreuses. La mise en place de plateformes et de réseaux cantonaux et suprarégionaux constituerait une alternative valable en termes de soutien organisationnel, en parallèle de l'octroi de subventions.
5. La Confédération devrait encourager la recherche d'accompagnement de mesures visant à réduire la sélectivité sociale et mandater le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) afin qu'il assure le monitoring nécessaire.

In Svizzera i percorsi formativi e l'acquisizione di titoli di studio sono quasi matematicamente prevedibili in base a poche informazioni riguardanti le risorse socio-economiche e il livello di istruzione del contesto familiare. A occuparsi già da alcuni anni di questa cosiddetta selettività sociale è il Consiglio svizzero della scienza CSS, che individua fra le problematiche più urgenti il suo impatto negativo sui percorsi formativi individuali, sull'economia nazionale e sul sistema di formazione, ricerca e innovazione. Già nel 2011 il CSS si è battuto per contrastare la nascita del fenomeno e promuovere la parità di trattamento adottando interventi mirati a vari livelli del sistema formativo svizzero.¹³ Come dimostrano i dati più recenti divulgati dall'Ufficio federale di statistica e dal rapporto sul sistema educativo svizzero 2018¹⁴, il sistema formativo svizzero non riduce le disparità sociali, bensì le riproduce. Prendendo spunto dall'esempio del passaggio al liceo, il rapporto si pone la domanda dell'importanza della selezione, sulla base del contesto socio-economico, ai fini dell'efficienza e dell'efficacia del sistema formativo.

Alla luce dell'attualità e dell'ampia portata del problema, il CSS ha deciso, all'inizio del 2017, di organizzare un workshop con esperti del mondo della ricerca e esponenti di categorie professionali incentrato sull'importanza del tema, le strategie politiche e le possibilità di intervento. Sulla base di quanto emerso nel corso di questo scambio, ha incaricato i prof. dott. Rolf Becker (università di Berna) e Jürg Schoch (Istituto Unterstrass, Zurigo) di stilare un rapporto per approfondire gli argomenti discussi durante il workshop. Inoltre ha istituito un gruppo di lavoro con il compito di definire, partendo dal rapporto, riferimenti per raccomandazioni operative concrete nell'ambito di un secondo workshop che ha visto ancora una volta la partecipazione di esperti del mondo della ricerca e esponenti di categorie professionali.

13 CSST. (2011). Raccomandazioni del CSST relative al messaggio ERI 2013–2016. Documento CSST 2/2011. Berna: CSST.

14 CSRE. (2018). Rapporto sul sistema educativo svizzero 2018. Berna: CSRE.

Il rapporto illustra quali sono, a vari livelli, gli effetti negativi della selettività sociale in Svizzera e le possibili cause e individua i margini d'intervento. Sottolinea in particolare la problematica generale del sistema formativo svizzero, che determina una riproduzione della disparità sociale. I sistemi in vigore nella Svizzera francese e nella Svizzera tedesca presentano in parte differenze sostanziali tra loro. Nel primo caso, per esempio, le procedure di selezione sono maggiormente orientate a una scelta successiva. In alcuni Cantoni la percentuale di maturandi è superiore e il tirocinio professionale riveste un ruolo meno importante. Il rapporto non tiene tuttavia conto di queste e altre differenze, limitandosi ad analizzare i problemi fondamentali della selettività sociale, i cui meccanismi e cause sono molto simili a livello svizzero nonostante le specificità regionali.

Il CSS constata con preoccupazione come, nonostante i dati eloquenti a disposizione, la problematica della selettività sociale continui a non essere recepita in misura adeguata e ritiene pertanto necessari interventi rapidi. Una discriminazione basata su origine sociale, sesso¹⁵ e posizione sociale viola i principi della Costituzione federale determinando una situazione insostenibile. La Svizzera è notoriamente un Paese le cui risorse si basano più sul capitale umano degli abitanti che sulla presenza di ricchezze del sottosuolo. Vista l'attuale impossibilità di sfruttare in modo ottimale le proprie potenzialità produttive, in particolare a causa di giovani penalizzati per non aver potuto sfruttare o aver trascurato le opportunità di formazione, la Svizzera non può permettersi di disinteressarsi al tema. Il Paese, è vero, dispone di un sistema formativo articolato e permeabile e il CSS riconosce l'importante ruolo della formazione duale, il cui effetto è mantenere comparativamente basse le differenze di salario fra persone con titoli di formazione professionale e diplomi universitari (più alti) («minima resa dell'investimento formativo»)¹⁶. Questo dato di fatto

non permette tuttavia di formulare conclusioni sulle pari opportunità nel passaggio da un livello all'altro del sistema educativo. Il CSS ritiene che la decisione sulla scelta del percorso formativo di un individuo debba dipendere dal suo rendimento e non essere predefinita dalle strutture del sistema. Una riduzione della selettività sociale non deve portare a una «accademizzazione» del sistema formativo svizzero¹⁷, bensì a una equa ripartizione delle opportunità nei passaggi da un livello all'altro indipendentemente dall'origine e dallo status socio-economico del contesto familiare.

Le pari opportunità nel sistema formativo, principio fondamentale di un sistema democratico, non si limitano a favorire nei rispettivi percorsi equità di trattamento e meritocrazia. Sfruttando in modo ottimale il potenziale produttivo nazionale, la conseguente riduzione della selettività sociale ha ripercussioni positive a medio e lungo termine sia sull'economia nazionale sia sulla Svizzera come sede di ricerca e innovazione¹⁸ che punta su personale e quadri qualificati. L'abbattimento delle disparità agevola anche la coesione sociale e si riflette favorevolmente sulla qualità della partecipazione alla vita politica.

All'atto pratico l'efficacia delle misure è fortemente legata alle differenze presenti nel contesto formativo non solo tra Svizzera francese e tedesca, ma anche tra singoli Cantoni. Non esiste pertanto una ricetta svizzera per superare il fenomeno della selettività. Le misure devono invece tenere conto della pluralità federalista, di cui anche le autorità cantonali sono tra i principali responsabili.

15 Il CSS riconosce in questo contesto anche l'importanza del target della problematica di genere nel sistema ERI. Il presente rapporto si concentra tuttavia esplicitamente sul fenomeno della selettività sociale, che è indipendente da questo tema.

16 Le inchieste dimostrano inoltre che nelle aziende il numero degli occupati con un titolo di formazione professionale incide positivamente sulla produttività del personale con una formazione terziaria (Backes-Gellner, U., Rupietta, Chr., & Tuor, S. [2011]. Educational spillovers at the firm level: Who benefits from whom? Leading House Working Paper 65, Università di Zurigo).

17 Una "accademizzazione" del sistema formativo svizzero comporterebbe spese sociali più elevate rispetto a una riduzione della selettività sociale, come dimostrano gli esempi di altri Paesi.

18 Inchieste effettuate all'estero dimostrano che la percentuale di innovazione potrebbe risultare moltiplicata se la discriminazione dovuta a sesso, razza od origine sociale fosse inferiore (Foray, D. [2018, 8 gennaio]. Entrepreneurship and innovation in the disruption age – the three dimensions of a public policy [Blog Post]. Disponibile su <https://blog.wissenschaftsrat.ch/entrepreneurship-and-innovation-in-the-disruption-age/>).

Raccomandazioni

Il CSS raccomanda a Confederazione, Cantoni, enti di promozione e scuole universitarie di adottare le seguenti misure:

1. mentre donne e giovani provenienti dalle aree rurali beneficiano oggi di pari opportunità maggiori, poco è cambiato sul fronte dei giovani che non hanno potuto sfruttare o hanno trascurato le opportunità di formazione. Le misure per contrastare gli svantaggi derivanti dalle origini sociali sono importanti e rappresentano per la politica formativa una sfida a tutti i livelli che coinvolge Confederazione e Cantoni. Scambi e coordinamento fra entrambi andrebbero pertanto intensificati in relazione alla selettività sociale e alla sua problematica
2. l'obiettivo programmatico delle pari opportunità nel quadro dell'imminente messaggio ERI 2021-2024 va consolidato e la selettività sociale dichiarata un impegno a tutti gli effetti. A fronte degli effetti cumulativi di questo fenomeno durante i passaggi da un livello all'altro del sistema formativo, la garanzia di pari opportunità è decisiva ancora prima dell'ingresso nel sistema. Anche il supporto strategico alla promozione della formazione di bambini in età scolare dovrebbe pertanto far parte del prossimo messaggio ERI
3. le misure seguenti rientrano nella responsabilità dei Cantoni e vanno orientate alle specificità della loro struttura economico-sociale:
 - a. la promozione mirata delle lingue dovrebbe puntare a sostenere la partecipazione alle lezioni di bambini socialmente sfavoriti e di quelli sia con passato migratorio sia con contesti familiari locali, allo scopo di ridurre gli effetti principali legati alle origini sociali
 - b. alla luce del loro ruolo chiave nel classificare e valutare le potenzialità degli alunni, i docenti vanno sensibilizzati durante la formazione alla problematica della selettività sociale in modo da impedire il perpetuarsi di diseguaglianze
 - c. dato che a incidere maggiormente in sede di passaggio da un livello scolastico all'altro sono in particolare gli effetti secondari legati alle origini sociali, anche il numero e il momento in cui questi passaggi avvengono e la procedura di selezione andrebbero analizzati sotto il profilo della selettività sociale
4. oltre agli interventi statali destinati a promuovere le pari opportunità, anche le iniziative di privati riscuotono di frequente grande successo. Si tratta tuttavia, per lo più, di iniziative locali e poco numerose che, oltre ad essere finanziate, richiedono anche un supporto organizzativo tramite l'ampliamento di reti e piattaforme cantonali e interregionali
5. la Confederazione dovrebbe promuovere la ricerca contestualmente a misure destinate a eliminare la selettività sociale e incaricare il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE) di effettuare un monitoraggio costante.

In Switzerland, educational pathways and the acquisition of qualifications can be predicted with a high probability with minimal information about socio-economic resources and the education level of parents. The Swiss Science Council SSC has been concerned with the phenomenon of the so-called social selectivity for several years. In particular, the associated negative effects on individual educational pathways, the national economy and the Swiss education, research and innovation system pose urgent problems for the Council. Already in 2011, the Council advocated targeted measures at various levels of the Swiss education system to counteract the emergence of social selectivity and promote equal opportunities.¹⁹ As the latest data from the Federal Statistical Office and the Swiss Education Report 2018²⁰ show, social inequalities are not reduced by the education system but rather reproduced. Based on the example of the transition to baccalaureate school, the education report also raises the question of how selection on the basis of socio-economic origin impacts the efficiency and effectiveness of the education system.

Due to the topicality and far-reaching importance of the problem, the Council decided at the beginning of 2017 to organise a workshop with experts from research and practice. The discussion focused on the relevance of the topic, political strategies and possibilities for intervention. Based on this exchange, the Council commissioned Prof. Dr. Rolf Becker (University of Bern) and Prof. Dr. Jürg Schoch (Institute Unterstrass) to prepare an expert report. This report should examine the topics addressed in the workshop in more detail. A working group set up by the Council was then commissioned to organise a second workshop with experts from research and practice to work out the basis for concrete recommendations, given the findings in the expert report.

19 SSTC. (2011). SSTC recommendations on the Federal Council Dispatch on the Promotion of Education, Research and Innovation for 2013–2016. SSTC Report 2/2011. Bern: SSTC.

20 SCCRE. (2018). Swiss Education Report 2018. Bern: SCCRE.

The expert report clearly explains what the complex negative effects of social selectivity in Switzerland are, where their possible causes lie and at which levels there is room for manoeuvre. It specifically emphasises the systemic problems of the Swiss education system, which leads to a reproduction of social inequality. The education systems in French and German-speaking Switzerland differ considerably in some cases. In French-speaking Switzerland, for example, the selection procedures are more geared towards later selection. Some cantons have a higher proportion of baccalaureate graduates, while vocational education and training is less important. The report does not take these and other differences into account because it is limited to an analysis of the fundamental problems of social selectivity, the mechanisms and causes of which are very similar throughout Switzerland despite regional differences.

The Council is concerned that, despite clear data, the issue of social selectivity is still not adequately addressed at the policy level. The Council therefore sees an urgent need for action. Discrimination on the basis of origin, gender²¹ and social status violates the principles of the Federal Constitution and constitutes an untenable situation. As is well known, Switzerland is a country whose resources are based more on the human resources of its inhabitants than on the existence of natural resources. Since an optimal exploitation of Switzerland's performance potential is not possible today, primarily due to the inequity of young people from educationally disadvantaged backgrounds, Switzerland cannot afford to be uninterested in the issue. Switzerland has a diverse and permeable education system. The Council also recognises the important role of dual education and the associated effect of the comparatively small pay gap between people with (higher) vocational education and training and university qualifications ('low graduate premium').²² However, this

circumstance does not permit any statement regarding equal opportunities in the transitions in the education system and must therefore by no means be equated with it. The Council is of the opinion that the decision on the choice of educational pathways must be made by individuals according to their performance and must not be predetermined by structures of the education system. A reduction in social selectivity should not lead to an 'academisation' of Switzerland's educational landscape²³, but rather guarantee a fair distribution of opportunities in the education system irrespective of the origin and socio-economic status of the parents' home.

The aspired equal opportunities in the education system, a basic principle of democratic communities, do not only favour a fair and performance-based design of individual educational pathways. By optimally exploiting the national performance potential, a reduction in social selectivity also has a positive medium to long-term effect on Switzerland as an economy and location for research and innovation²⁴, which has a high demand for qualified employees and managers. The reduction of inequalities also promotes social cohesion and has a positive impact on the quality of political participation.

In practical terms, target-oriented measures are strongly dependent on the different educational situation not only between French and German-speaking Switzerland, but also between the individual cantons as a whole. Thus, there is no pan-Swiss recipe for overcoming social selectivity. Rather, measures must take account of federal diversity, and the main responsibility lies with the cantonal authorities.

21 In this context, the SSC also recognises the relevance of addressing gender issues in the ERI system. However, this report explicitly focuses on the problem of social selectivity, which is independent of this issue.

22 In addition, studies show that the number of workers with an apprenticeship degree has a positive impact on the productivity of their tertiary-educated fellow workers (Backes-Gellner, U., Rupiotta, Chr., & Tuor, S. [2011]. Educational spillovers at the firm level: Who benefits from whom? Leading House Working Paper 65, University of Zurich).

23 Rather, the 'academisation' of the Swiss education system could lead to higher social costs rather than to a reduction in social selectivity, as examples from other countries show.

24 Studies from abroad show that the innovation rate could be multiplied by reducing discrimination based on gender, race or social origin (Foray, D. [2018, January 8]. Entrepreneurship and innovation in the disruption age – the three dimensions of a public policy [Blog post]. Retrieved from <https://blog.wissenschaftsrat.ch/entrepreneurship-and-innovation-in-the-disruption-age/>).

Recommendations

The SSC recommends the following measures to the federal government and cantons, the funding institutions and the universities:

1. While women and young people from rural regions now benefit from greater equality of opportunity, little has changed in the inequity of young people from educationally disadvantaged backgrounds. Measures against disadvantage due to social origin are important and a challenge for education policy at all levels. It thus affects both the Confederation and the cantons. The exchange and coordination between the two actors should therefore be intensified with regard to the problem of social selectivity.
2. The programmatic objective of equal opportunities within the framework of the forthcoming ERI Dispatch 2021–2024 is to be reaffirmed and social selectivity declared a challenge. In view of the cumulative effects of social selectivity at the transitions within the education system, equal opportunities are crucial even before entry into this system. Strategic support for early childhood promotion should therefore also be part of the next ERI Dispatch.
3. The following measures are within cantonal responsibility. They must be geared to their particular economic and social structure:
 - a. Through targeted language courses socially disadvantaged children, those from immigrant backgrounds as well as from local parental homes, should be supported in their participation in school, thus reducing primary effects of origin.
 - b. Since teachers at all levels play a key role in classifying and assessing the potential of pupils, they must, in the course of their training, be sensitised to the problem of social selectivity. With this measure, a perpetuation of social inequality can be prevented.
 - c. The secondary effects of origin at school transitions are the most serious cause of social selectivity. Thus, a review of the number and timing of transitions and of selection procedures should also be carried out at all levels, with regard to social selectivity.
4. In addition to state interventions, voluntary private initiatives to promote equal opportunities are often very successful. However, these are usually locally limited and too few in number. In addition to financial support, they require organisational support through the establishment and expansion of cantonal and national networks and platforms.
5. The Confederation should promote the accompanying research of measures to reduce social selectivity and entrust the Swiss Coordination Centre for Research in Education (SCCRE) with ongoing monitoring.

Teil 2:

Soziale Selektivität

Prof. Dr. Rolf Becker
Universität Bern

Prof. Dr. Jürg Schoch
Institut Unterstrass Zürich



Über die Autoren

Rolf Becker, Prof. Dr. phil. habil., Universität Bern

Rolf Becker ist seit 2004 Ordentlicher Professor für Bildungssoziologie und Direktor der Abteilung Bildungssoziologie an der Universität Bern. Er hat Soziologie, Politikwissenschaft und Zeitgeschichte an der Universität Mannheim studiert und war danach als Promotionsstipendiat der Max-Planck-Gesellschaft in der Deutschen Lebensverlaufsstudie am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung tätig. Nach der Promotion an der Freien Universität Berlin habilitierte er sich an der Technischen Universität Dresden. Seine Forschungsschwerpunkte liegen neben der Bildungssoziologie in der Sozialstrukturanalyse, Lebensverlaufsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung sowie in der Arbeitsmarkt- und Mobilitätsforschung. Auf diesen Gebieten hat er zahlreiche Publikationen aufzuweisen. Er ist auch Herausgeber von Zeitschriften sowie von Lehr- und Handbüchern auf dem Gebiet der soziologischen Bildungsforschung. Seit 2011 leitet er die vom SBFJ geförderte Panelstudie über Determinanten der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl und ist seit Dezember 2014 Mitverantwortlicher der Panelstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben), die als sozialwissenschaftliche Dateninfrastruktureinrichtung vom SNF gefördert wird.

Jürg Schoch, Dr. phil., Prof. ZFH, Institut Unterstrass

Jürg Schoch leitet seit 1989 das Gymnasium Unterstrass und das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich (unterstrass.edu). Nach einem Erststudium und Tätigkeit als Sekundarlehrer phil. I sowie Jugendarbeiter folgte ein Studium der Pädagogik, der angewandten Psychologie und der Theologie an der Universität Zürich. Als Assistent und Lehrbeauftragter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich lagen seine Forschungsschwerpunkte im Bereich der empirischen und historischen Sozialpädagogik. Er weist langjährige nebenamtliche Beratertätigkeit für Mittelschulen im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und des Schweizerischen Zentrums für die Mittelschule ZEM auf. Zudem ist er Mitbegründer und Leiter des Förderprogramms ChagALL für begabte jugendliche Migrantinnen und Migranten (Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn) in Zürich.

Zusammenfassung

Die Schweiz ist eine moderne und offene Gesellschaft mit einer Demokratie als politischem System und einer Marktwirtschaft als ökonomischer Ordnung. Als solche benötigt sie ein offenes, funktionstüchtiges und anpassungsfähiges Bildungssystem. Dieses trägt einerseits zum reibungslosen Funktionieren gesellschaftlicher Teilbereiche bei (Systemintegration), wie etwa durch die Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarkt. Andererseits unterstützt es die Teilhabe von Bürgerinnen und Bürgern am gesellschaftlichen Geschehen und bei der Gestaltung ihres Lebens (Sozialintegration). Diesen Anforderungen genügt das Schweizer Bildungssystem in einem wichtigen Bereich nicht: Bildungsbeteiligung, -erfolge und -abschlüsse sind bei vergleichbarer Begabung und Anstrengung nicht für alle Bürgerinnen und Bürger in gleichem Masse möglich. Trotz des Ausbaus des Bildungssystems und der zunehmenden Beteiligung in höheren Bildungstufen (Bildungsexpansion) hängen die Bildungschancen von leistungsfremden Kriterien ab, wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund oder Geschlecht. Dies steht im Widerspruch zu den in der Verfassung verbrieften Gerechtigkeitskriterien und den allgemein akzeptierten Spielregeln der leistungsbezogenen Verteilung von Gütern und Positionen. Gemessen an den Bildungsergebnissen ist das Schweizer Bildungssystem somit nicht nur ineffizient, sondern auch ungerecht. <Chancengerechtigkeit> bleibt eine Utopie.

In der Schweiz lassen sich die Bildungswege und der Erwerb von Abschlüssen mit hoher Sicherheit anhand weniger Informationen über sozioökonomische Ressourcen und das Bildungsniveau des Elternhauses vorhersagen. Die Chancengleichheit im Sinne von gleichen Startchancen bei der Einschulung ist nicht gegeben. Im Gegenteil: Die Struktur und die institutionellen Regelungen des stratifizierten und segmentierten Bildungssystems reproduzieren bestehende soziale Ungleichheiten. Diese Ungleichheiten bedeuten für die Allgemeinheit mehr Kosten als Nutzen.

Soziale Ungleichheit von Bildungschancen ist kein unveränderliches Schicksal, das für ein vermeintlich erfolgreiches Bildungssystem in Kauf genommen werden muss. Gleiche Bildungschancen und das Hervorbringen einer hohen Anzahl an qualifizierten und hochqualifizierten Absolventinnen und Absolventen schliessen sich nicht aus, sondern zeichnen ein erfolgreiches Bildungssystem erst aus. Bislang gab es in der Schweiz weder eine <Bildungsinflation> noch eine <Akademikerschwemme>. Im Gegenteil: Um die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitskräften im Zuge des technologischen Wandels und der Tertiarisierung der Berufs- und Wirtschaftsbereiche zu decken, ist die Schweiz auf Akademikerinnen und Akademiker aus dem Ausland angewiesen. Eine Bildungspolitik, die sich vornehmlich auf den Berufsbildungsbereich und Einsparung von Kosten für die Ausbildung von Akademikerinnen und Akademikern konzentriert, erweist sich angesichts gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen in der Wirtschaft, Forschung und Demografie als kurzfristig.

Um die Effizienz und Effektivität des Schweizer Bildungssystems zu steigern, sind bildungs- und sozialpolitische Anstrengungen notwendig, welche bestehende soziale Ungleichheiten von Bildungschancen verringern. Diese Massnahmen sind Investitionen in die politische, ökonomische, demografische und kulturelle Zukunft der Schweiz. Bestehende Programme, die sich beim Abbau von Bildungsungleichheiten und der Förderung von Bildungschancen als erfolgreich erwiesen haben, sollten fortgesetzt und ausgebaut werden. Neue Programme mit dem Ziel, Chancengleichheit herzustellen oder Ungleichheiten zu reduzieren, sind auf der Basis empirischer Evidenz der Sozialwissenschaften zu entwickeln. Dazu gehört eine umfassende und mutige Modernisierung des Bildungssystems an Stelle von Massnahmen, die sich später als unzureichend, oberflächlich oder nicht ausgereift erweisen. Bildungsreformen alleine werden nicht genügen, um Chancengleichheit im Bildungssystem und in gesellschaftlichen Bereichen herzustellen, in denen der Erfolg von zuvor erworbener Bildung abhängt (z.B. Arbeitsmarkt). Es bedarf auch umgreifender Reformen ausserhalb des Bildungssystems.

Résumé

La Suisse est une société moderne et ouverte. Son système politique repose sur une démocratie, et sa structure économique est celle d'une économie de marché. En tant que telle, elle a besoin d'un système de formation accessible, opérationnel et flexible. Ce système, d'une part, contribue au bon fonctionnement des différentes sphères de la société («intégration systématique»), notamment par son interaction avec le marché du travail; d'autre part, il encourage les citoyens à participer à la vie de la société et les soutient dans l'organisation de leur parcours de vie («intégration sociale»). Il est cependant un domaine essentiel dans lequel le système de formation suisse ne satisfait pas aux exigences: quels que soient leurs aptitudes et leurs efforts, tous les citoyens ne sont pas égaux concernant l'accès à la formation, à la réussite dans les études et à l'obtention de diplômes. Malgré le développement du système de formation et la participation croissante à la formation supérieure («essor de l'éducation»), les chances d'effectuer une formation dépendent de critères non liés à la prestation, notamment de l'origine sociale, du passé migratoire et du genre. Cet état de fait est en contradiction avec les critères d'égalité inscrits dans la Constitution et les règles du jeu communément admises concernant la répartition des richesses et des fonctions liée au mérite. À l'aune des résultats du processus éducatif, le système suisse de formation est inefficace et injuste. «L'égalité des chances» reste une utopie.

En Suisse, les ressources socioéconomiques et le niveau de formation des parents permettent de prédire avec un haut degré de probabilité les voies de formation que suivront leurs enfants et les diplômes qu'ils obtiendront. L'égalité des chances au sens de «chances de départ identiques» n'existe pas au niveau de la scolarisation. Au contraire, les structures et les règlements institutionnels de notre système de formation, qui est un système stratifié et segmenté, reproduisent les inégalités sociales existantes. Ces inégalités engendrent davantage de coûts que de bénéfices pour la collectivité.

Les inégalités sociales en matière de formation ne sont pas une fatalité, le prix qui serait à payer pour garantir un système de formation performant. Des chances de formation équitables et un nombre élevé de diplômés qualifiés ou hautement qualifiés ne sont pas des objectifs contradictoires, mais plutôt les signes d'un système de formation qui fonctionne. Jusqu'à présent, la Suisse n'a connu ni «inflation de la formation» ni «afflux d'académiciens». Au contraire: la Suisse fait appel aux académiciens étrangers pour répondre à la demande en personnel hautement qualifié découlant des mutations technologiques et de la tertiarisation des domaines professionnels et économiques. Une politique de la formation qui se concentre essentiellement sur le domaine de la formation professionnelle et sur la réalisation d'économies dans la formation d'académiciens manque de vision à long terme face aux évolutions actuelles et futures de l'économie, de la recherche et de la démographie.

Afin d'accroître l'efficacité et l'efficacéité du système suisse de formation, il est nécessaire d'entreprendre des efforts d'éducation et d'insertion, qui permettent de lutter contre les inégalités sociales en matière de formation. De telles mesures constituent un investissement dans l'avenir politique, économique, démographique et culturel de la Suisse. Les programmes actuels qui ont porté leurs fruits dans la réduction des inégalités dans la formation et l'encouragement des chances dans ce domaine doivent être poursuivis et développés. Les nouveaux programmes visant à établir l'égalité des chances ou à réduire les inégalités doivent être élaborés sur la base de résultats empiriques des sciences sociales. Une modernisation totale et audacieuse du système de formation vaut mieux que des mesures qui se révèlent ensuite être inadéquates, superficielles ou non matures. Des réformes de la formation seules ne suffiront pas à établir l'égalité des chances dans le système de formation et les domaines de la société dans lesquels le succès dépend de la formation acquise préalablement (par ex. sur le marché du travail). Des réformes globales en dehors du système de formation seront également nécessaires.

Riassunto

Le società moderne e aperte come quella svizzera, con la democrazia come sistema politico e l'economia di mercato come ordinamento economico, richiedono un sistema educativo aperto, funzionale e adattabile in grado di contribuire sia all'integrazione del sistema, ossia al buon funzionamento di sotto-settori sociali (come ad esempio la cooperazione tra il sistema educativo e il mercato del lavoro), sia all'integrazione sociale, ossia al vivere comune della collettività. C'è un settore importante, tuttavia, nel quale il sistema educativo non soddisfa questi requisiti: a parità di attitudini e di energie dispendiate, infatti, non tutti i cittadini godono delle stesse possibilità per accedere all'istruzione, né tutti conseguiranno gli stessi risultati scolastici. Nonostante il sistema educativo si sia notevolmente espanso e nonostante la formazione superiore sia sempre più seguita, le opportunità formative dipendono non tanto dai risultati, quanto da criteri come origine sociale, contesto migratorio o sesso. In termini di risultati educativi, insomma, il sistema svizzero non solo è inefficiente, ma anche iniquo alla luce dei criteri di giustizia sanciti dalla Costituzione e delle regole generalmente accettate per la suddivisione della ricchezza e delle posizioni. «Le pari opportunità» sono un'utopia.

In Svizzera, i percorsi formativi e l'acquisizione di titoli di studio sono quasi matematicamente prevedibili in base a poche informazioni riguardanti le risorse socio-economiche e il livello di istruzione del contesto familiare. Se per pari opportunità si intende iniziare tutti la scuola partendo dagli stessi presupposti, allora nel sistema educativo svizzero non esistono. È invece vero il contrario: la struttura e le regole istituzionali del sistema educativo, stratificato e segmentato, riproducono le disuguaglianze sociali esistenti nella società, che comportano più costi che benefici per la collettività.

Questa disparità sociale non è un destino immutabile, non è il pegno da pagare per un sistema educativo (apparentemente) efficace. Le pari opportunità a livello di educazione e un elevato numero di laureati, qualificati o altamente qualificati, non si escludono a vicenda, ma appunto contraddistinguono un sistema di successo. Finora in Svizzera non ci sono stati né una «inflazione scolastica» né un «eccesso accademico». Al contrario, per soddisfare la domanda di lavoratori altamente qualificati e tenere il passo dell'evoluzione tecnologica e della terziarizzazione dei settori professionali ed economici, la Svizzera ha bisogno di «importare» professioni universitarie dall'estero. Una politica della formazione che si concentra prevalentemente sulla formazione professionale e sulla riduzione dei costi della formazione universitaria è una politica miope a fronte degli sviluppi presenti e futuri delle imprese, della ricerca e della demografia.

Al fine di aumentare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo svizzero servono iniziative educative e di politica sociale per ridurre le disuguaglianze sociali esistenti a livello di formazione. Anche queste misure sono investimenti nel futuro politico, economico, demografico e culturale della Svizzera. Bisognerebbe proseguire e ampliare i programmi rivelatisi efficaci nel ridurre le disuguaglianze in materia di istruzione e nel promuovere le opportunità educative. I nuovi programmi volti a creare pari opportunità o a compensare le disuguaglianze devono essere sviluppati sulla base di prove empiriche fornite dalle scienze sociali. Tra questi rientrano una modernizzazione completa e coraggiosa del sistema educativo al posto di misure che si rivelano inadeguate, superficiali e non funzionali. Le riforme, da sole, non basteranno a creare pari opportunità nel sistema educativo e nei settori sociali in cui il successo dipende dall'istruzione pre-acquisita (ad esempio nel mercato del lavoro). Sono necessarie anche riforme di vasta portata al di fuori del sistema educativo.

Executive summary

Switzerland is a modern and open society with a democratic political system and a market economy. As such, it requires an education system that is open, functional and adaptable. For one thing, this helps to ensure the smooth functioning of social subsets ('system integration'), e.g. through cooperation with labour market participants. At the same time, it encourages citizens to take part in social activities and actively plan their lives ('social integration'). However, there is one important area where the Swiss education system does not meet these requirements: all other factors being equal (e.g. aptitudes and efforts), not all citizens enjoy the same level of participation in education, achievement and qualifications. Despite the expansion of the education system and increasing participation in more advanced levels of education and training ('educational expansion'), education opportunities depend on factors that have little to do with performance, such as social origin, migration background or gender. This runs counter to the principle of equal opportunity enshrined in the Federal Constitution and to the generally accepted notion that goods and positions should be allocated on the basis of merit. Measured in terms of learning outcomes, the Swiss education system is therefore not only inefficient but also unfair. 'Equal opportunity' remains a utopia.

In Switzerland, educational pathways and the acquisition of qualifications can be predicted with a high degree of certainty with minimal information about socio-economic resources and the education level of parents. There is no equal opportunity for children when starting school. Quite the opposite: the structure and institutional rules of this stratified and segmented education system ultimately perpetuate existing social inequalities. These inequalities generate higher costs than benefits for the Swiss population.

Social disparities in educational opportunities are not an inescapable 'fact of life' for a supposedly successful education system. Equal opportunities in education and the capacity to produce a large number of skilled and highly qualified graduates are not mutually exclusive, but rather characteristic of a successful education system. So far, there has been neither 'educational inflation' nor 'an oversupply of academics' in Switzerland. Quite the contrary, in order to satisfy demand for a highly qualified workforce and cope with technological change and the tertiarisation of occupational fields and economic branches, Switzerland has depended on academics recruited from other countries. An education policy that focuses primarily on vocational and professional education and training and reduces spending for higher education is short-sighted in light of current and future developments in the economy, research and demography.

In order to increase the efficiency and effectiveness of the Swiss education system, educational and socio-political efforts are needed to reduce existing social disparities in education opportunities. These measures are investments in Switzerland's political, economic, demographic and cultural future. Existing programmes that have proven successful in reducing education inequalities and promoting education opportunities should be continued and expanded. New programmes aimed at creating equal opportunities or reducing inequalities must be developed on the basis of empirical evidence from the social sciences. This includes a comprehensive and courageous modernisation of the education system instead of measures that later prove to be inadequate, superficial or not well-developed. Education reforms alone will not suffice to create equal opportunities in the education system and in social areas where success depends on education level (e.g. the labour market). Comprehensive reforms are also needed outside the education system.

Soziale Ungleichheiten von Bildungschancen in der Schweiz

1

Die Schweiz ist eine moderne und offene Gesellschaft mit einer Demokratie als politischem System und einer Marktwirtschaft als ökonomischer Ordnung. Als solche benötigt sie ein offenes, funktionstüchtiges und anpassungsfähiges Bildungssystem (SKBF 2010, 2014). Allerdings wird der Schweiz über die Internationale Schulleistungsuntersuchungen PISA regelmässig bescheinigt, dass die gemessenen Kompetenzen der Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit durchschnittlich sind (Moser 2001). Zugleich gehört die Schweiz zu den Ländern, bei denen diese Kompetenzen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängen. Becker (2007) weist einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Verteilung von Lesekompetenzen nach: Kinder aus unteren Sozialschichten zeigen eine geringere Performanz als die altersgleichen Kinder aus höheren Sozialschichten. Dabei überlappen sich die Verteilungen individueller Leseleistungen in unterschiedlichen Schulformen. Weiter ist die <Risikogruppe> leistungsschwacher Jugendlicher mit prekären Leseleistungen in den unteren Kompetenzstufen (funktionaler Analphabetismus) markant, während die Gruppe leistungsstarker Jugendlicher in den höheren Kompetenzstufen im internationalen Vergleich relativ klein ist (Becker 2013b; Jungbauer-Gans 2004; Moser 2001). Die allgemein geteilte Sichtweise, eine frühzeitige Selektion beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I brächten nicht nur eine optimale Förderung und Forderung von den Schulkindern mit sich, sondern würden auch der Chancengleichheit dienen, kann angesichts empirischer Befunde nicht aufrechterhalten werden. Dasselbe gilt für die leistungsbezogene Allokation in die Schulen mit den entsprechenden Leistungsanforderungen und das Bilden leistungshomogener Schulklassen. Vielmehr belegen belastbare Forschungsergebnisse für die Schweiz das Gegenteil (Blossfeld et al. 2016; Buchmann et al. 2016).

Das Prinzip der Chancengleichheit

Zweifelsohne ist das Prinzip der Chancengleichheit – gleiches Recht auf Entfaltung ungleicher Anlagen – eine grundlegende und weithin akzeptierte Maxime für die Bildungspolitik und Gestaltung von Bildungssystemen (Coleman 1975; Heid 1988; Stadelmann-Steffen 2013). Diese Prämisse wird nicht zuletzt durch Art. 8 Abs. 2 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 12. Februar 2017) inhaltlich vorgegeben. Demnach darf niemand wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Art. 19 (Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht) und Art. 61a (hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz) garantieren lediglich die formale Chancengleichheit. Sie besteht im gleichen Zugang zum Schulsystem, womit in der Vergangenheit bereits ein erhebliches Ausmass an Bildungsungleichheit beseitigt wurde.

Damit ist aber nicht von vornherein Chancengleichheit im Sinne des Modells der statistischen Unabhängigkeit gegeben. Demnach sollte jedes Schulkind unabhängig von seiner sozialen Herkunft die gleiche Startchance im Bildungssystem (d.h. die gleiche Lernvoraussetzung bei der Einschulung wie bei den einzelnen Übergängen im Bildungssystem wie etwa beim Hochschulzugang) haben (Heid 1988). Diese Bedingung ist in der Schweiz nicht erfüllt (Becker et al. 2013; Felouzis & Charmillot 2017; Kriesi et al. 2012), ebenso nicht in den meisten anderen Ländern (vgl. Blossfeld et al. 2016; Müller 2013). Im Gegenteil: Vorliegende Studien belegen für die Schweiz, dass geringe soziale Unterschiede von Bildungschancen zu Beginn des Bildungsverlaufs sich von Bildungsstufe zu Bildungsstufe vergrössern (Angelone & Ramseier 2012; Becker 2011; Buchmann et al. 2016). Gemessen an den Bildungsergebnissen (d.h. dem Hervorbringen von qualifizierten Personen) und den Möglichkeiten, Talenten in nachwachsenden Generationen zu entsprechenden Bildungserfolgen (d.h. Leistungen) zu verhelfen, erweist sich ein solch sozial selektives Bildungssystem als ineffizient.

Diese Sicht von Chancengleichheit weist zudem darauf hin, dass das allgemein geteilte meritokratische Prinzip problematisch ist. Nach diesem Prinzip sollten Begabung und Anstrengung und nicht Privilegien qua Geburt die entscheidenden Kriterien für die mehr oder weniger ungleiche Verteilung von Belohnungen in einer Gesellschaft sein (Hadjar & Becker 2017). Bei dieser Leistungsideologie wird übersehen, dass Begabungen ihrerseits sozial ungleich verteilt sind. Auch die Leistungsbereitschaft ist ungleich verteilt und wird durch leistungsfremde Kriterien bestimmt, wie etwa die Schichtzugehörigkeit oder die sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses (als Indikatoren für die soziale Herkunft der nachwachsenden Generation). Ungleiche Ausgangsbedingungen führen in einem scheinbar fairen Leistungswettbewerb im Bildungssystem zwangsläufig zu einer Reproduktion bereits bestehender sozialer Ungleichheiten (Heid 1988). «Chancengleichheit [wäre] dann erreicht [...], wenn Unterschiede zwischen grossen sozialen Gruppen sich nicht mehr in den Bildungs- und Berufschancen von Kindern auswirken würden» (Müller & Mayer 1976: 27).

Das Postulat der Chancengleichheit impliziert aber nicht die Gleichheit von Bildungserfolgen oder -ergebnissen. Vielmehr geht es darum, dass Individuen von vornherein die gleiche Chance haben, bestimmte Ergebnisse (Leistungsausweis, Bildungsweg, -abschluss, -inhalte etc.) zu erzielen. Individuen sollen, bei gleicher Anstrengung und unabhängig von ihrer Position in der Gesellschaft, in die sie hineingeboren wurden, die gleichen Erfolgsaussichten haben (Müller 2013). Das schliesst neben den Erfolgen auch Misserfolge ein. Nur – und das ist der entscheidende Punkt – sollen sie nicht durch leistungsfremde Kriterien wie soziale Herkunft, Geschlecht, Migration etc. vorhersagbar sein. Diese Sichtweise bedeutet auch nicht die formale Chancengleichheit, nach der Bildungserfolge nunmehr

ohne Rücksicht auf die individuellen Ausgangsbedingungen ausschliesslich von individuellen Fähigkeiten, Anstrengungen, Leistungen und Motivationen abhängen sollen (Heid 1988: 1). Weil diese nicht unabhängig von der sozialen Herkunft sind, würde eine formale Chancengleichheit einen hohen Grad an Chancenungleichheit nach sozialer Herkunft und ihre dauerhafte Festschreibung bedeuten (Müller & Mayer 1976: 26–27). Immer wieder wurde auch für die Schweiz empirisch nachgewiesen, dass die Herstellung formaler Chancengleichheiten zwar zu mehr Bildungsgelegenheiten und gesteigerter Bildungsbeteiligung, aber nicht zum generellen Abbau sozialer Ungleichheit von Bildungschancen geführt hat (Becker & Zangger 2013; Hadjar & Berger 2010).

Ist die «Chancengerechtigkeit» in der Schweiz umgesetzt?

Angesichts der in der Schweiz bestehenden sozialen Ungleichheit von Bildungschancen und der starken Abhängigkeit der Lebenschancen (etwa die berufliche Platzierung oder das Lebens Einkommen) von zuvor erworbener Bildung ist es nachvollziehbar, dass Bildung eine der wichtigsten sozialen Fragen darstellt (Jencks et al. 1973). Entgegen der allgemeinen Ansicht der Schweizer Bevölkerung (vgl. Cattaneo & Wolter 2016) umfasst dies nicht nur die allgemeine Schul- und Berufsausbildung, sondern auch die akademische Bildung an Hochschulen. So gesehen zählt die Chancenungleichheit im Bildungssystem zu einer der bedeutenden sozialpolitischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (Becker 2013a; Becker et al. 2013). Bei der Konzeption von Chancengleichheit ergibt sich – so Roemer (1998) – die Frage, welche Bedingungen und Faktoren als legitime Festlegungen von ungleichen Ergebnissen gelten dürfen (z.B. Anstrengung, englisch «effort») und welche nicht akzeptiert werden (z.B. widrige Umstände, englisch «circumstances»). Legitime Beurteilungsgrundlage sind gegenwärtig in einem wirtschaftsliberalen Land wie der Schweiz gewiss meritokratische Prinzipien («talent plus effort»). Sie wird in der Regel mit «Chancengerechtigkeit» gleichgesetzt (vgl. Müller 2013).

Aber es geht ebenso darum, auch die Bedingungen zu benennen, die notwendig sind, damit genau diese Prinzipien erfüllt werden können. Ist es akzeptabel, dass gleiche Anstrengungen und Leistungen zu ungleichen Ergebnissen führen? Und das nur, weil die Umstände wie etwa das Elternhaus unterschiedlich sind und es sich dabei um Umstände handelt, für die schulpflichtige Kinder und Jugendliche nicht verantwortlich sind? Ist es daher notwendig, solche widrigen Umstände, für die Personen nicht verantwortlich gemacht werden können, durch gesellschaftliche Interventionen zu vermeiden oder zu kompensieren? Was letztens als Bemühung oder Leistung und was als Umstände oder Bedingungen gilt, wird durch die Politik in der Steuerung des Bildungssystems festgelegt. Curricula (z.B. Lehrplan 21) oder die Schulgesetzgebung sind Beispiele

dafür, wie diese Dimensionen definiert werden. Gleiches gilt für die Beurteilung der Quantität und Qualität von Bemühung oder Leistung. Aber was ist letztlich eine «gute Leistung» und was ein «unzureichendes Ergebnis»? Gehört die Anstrengung (-sbereitschaft) oder Leistung oder gar die Intelligenz zu den Umständen, für die eine Person nicht verantwortlich gemacht werden kann, oder sind diese Umstände reine Privatsache?

Unterschiedliche soziale, kulturelle und ökonomische Bedingungen des Elternhauses gehören gewiss nicht zur Verantwortung des Kindes. Deswegen ist ein Ausgleich von Chancengleichheit durch die Gesellschaft geboten, um solche Unterschiede zu kompensieren. Diese konsequente Argumentation von Roemer (1998) entspricht dem Prinzip der Chancengleichheit als gleiches Recht auf die Entfaltung ungleicher Anlagen. Stehen ungleiche Gelegenheiten dem entgegen, ist ihnen mit sozial- und bildungspolitischen Anstrengungen zu entgegen (abgesehen von ungleichen Voraussetzungen für den späteren Bildungserfolg, die vom Elternhaus mitgegeben werden und dann über die Gesellschaft im Allgemeinen und durch die Schule im Besonderen durch geeignete Massnahmen ausgeglichen werden sollten).

Bleibe es ausschliesslich bei einer liberal-konservativen Sichtweise von Chancengleichheit (im Sinne einer meritokratischen Utopie), dann bestünde die Aufgabe des Bildungssystems darin, hochgradig selektiv zu sein. Das Ziel des Systems wäre sodann, das knappe Gut besonderer Talente (auch in sozioökonomisch benachteiligten Sozialschichten) optimal zu fördern. Dabei sollten leistungsfremde Kriterien keine Rolle für den späteren Bildungserfolg und bei der notwendigen Auslese spielen. Voraussetzung dafür wäre aber, dass die Verteilung von Fähigkeiten mit der Verteilung nach dem Niveau der sozialen Herkunft übereinstimmt (Müller & Mayer 1976: 25). Faktum im Schweizer Bildungssystem ist jedoch das Gegenteil – nämlich, dass geringe Niveauunterschiede bei der Einschulung im weiteren Bildungsverlauf bis zum letzten Ausbildungstag zu grossen Unterschieden bei den Bildungserfolgen und Bildungsabschlüssen zwischen den sozialen Schichten und Klassen führen (Angelone & Ramseier 2012; Buchmann et al. 2016; Buchmann & Kriesi 2010). Anders ausgedrückt: In der Schweiz kann der spätere Bildungserfolg nachwachsender Generationen und ihr Erwerb von Bildungsabschlüssen sowie der darauffolgende Lebensverlauf mühelos anhand von leistungsfremden Kriterien vorhergesagt werden. Weder sind ihre Bildungs- und Berufsverläufe ergebnisoffen noch ist die Lebensgestaltung unabhängig von der zuvor erworbenen Bildung.

Aktuelle Situation des
sozial selektiven Zugangs
zur höheren Bildung

2

2.1

Soziale Selektivität und ihre zeitliche Entwicklung

Was die Kompetenzen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler anbelangt, kommen die PISA-Studien seit 2000 immer zum gleichen Ergebnis. Bereits die erste PISA-Studie im Jahr 2000 zeigte, dass die Schweiz zu den Ländern zählt, bei denen die Leistungsdisparitäten am stärksten mit der sozialen Herkunft der Jugendlichen korreliert (Zahner et al. 2002). Selbst eine statistische Kontrolle nach weiteren Einflüssen (wie nationale oder ethnische Herkunft) änderte nichts an diesem Faktum. Sozial privilegierte Kinder (gemessen am sozioökonomischen Status und Bildungsniveau ihrer Eltern) wiesen höhere Kompetenzwerte auf, während sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche in den unteren Kompetenzstufen des funktionalen Analphabetismus überrepräsentiert waren (Ramseier & Brühwiler 2003). Rund 20 Prozent der 15-Jährigen in der Schweiz erreichten allenfalls rudimentäre Lesekompetenzen und sind nicht fähig, Lesen zum systematischen Lernen und zur Informationsverarbeitung einzusetzen. Trotz früher und leistungsbezogener Selektion in die Sekundarstufe I befand sich die Schweiz bei den Lesekompetenzen im internationalen Vergleich im Mittelfeld (Moser 2001). Bei PISA 2009 wurde ein geringerer Wert für die herkunftsbedingten Leistungsdisparitäten für Lesekompetenzen festgestellt. Die Leistungswerte für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind bis PISA 2012 angestiegen, weil mit einem gestiegenen Anteil von zugewanderten Akademikerfamilien die Sozialstruktur von schulpflichtigen Migranten ein «upgrading» erfahren hat (vgl. Cattaneo & Wolter 2012). Jedoch ist bei steigenden mittleren Lesekompetenzen für die Schweizer Jugendlichen die Struktur der sozialen Selektivität bei den Lesekompetenzen bis heute unverändert.

Jüngere Längsschnittdaten bestätigen diesen Befund auch für die Primarstufe (Angelone & Ramseier 2012). Zugleich liegen für die Schweiz belastbare Hinweise dafür vor, dass sich die soziale Selektivität nach nationaler Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe verschärft. Hierbei liegen zum einen grosse Unterschiede zwischen den Migrantengruppen in Abhängigkeit von Ressourcen ihres Elternhauses vor. Zum anderen gibt es Vorteile für Mädchen beim Übergang in die höheren Schullaufbahnen, die nicht auf einer vermeintlichen «Bubenkrise» basieren (Beck 2015; Beck et al. 2010; Glauser 2015). Die Ursachen liegen woanders – etwa an der Organisation und den institutionellen Regelungen des Bildungssystems. Eine frühe institutionell regulierte Selektion in die Schullaufbahnen der Sekundarstufe I führt weder zur optimalen Leistungsentwicklung in den jeweiligen Lernkontexten der Schulen noch

trägt sie zum Abbau sozialer Ungleichheiten von Bildungserfolgen und -chancen bei. Im Gegenteil, sie werden noch verschärft (Buchmann et al. 2016: 112). Die seit der Einschulung zu beobachtende Schere der Leistungsentwicklung zugunsten sozial privilegierter Primarschulkinder setzt sich über die sozial selektiven Übergänge in die Schullaufbahnen in den Leistungsentwicklungen fort. Anhand der Leistungsentwicklung im internationalen Vergleich (PISA) mit skandinavischen Ländern wie etwa Finnland oder Schweden wird ersichtlich, dass ein vergleichsweise hoher Leistungsstand bei zugleich geringen Ungleichheiten der Leistungsfähigkeiten zwischen den sozialen und ethnischen Gruppen möglich ist. Eine solche Entwicklung ist auch realisierbar ohne ein Kurssystem nach Leistung oder Neigung in, zwischen und innerhalb von Schulen auf Sekundarstufe I (<tracking> resp. <ability grouping>).

Bildungsexpansion als Lösung?

In einer vielbeachteten international vergleichenden Studie zeigen Blossfeld und Shavit (1993), dass die Schweiz nicht nur das Land unter den 13 miteinander verglichenen Staaten bzw. Gesellschaftstypen ist, in welchem die Bildungsexpansion am zögerlichsten verlief. Es zählt auch zu den modernen Industriestaaten, bei denen eine dauerhafte Bildungsungleichheit auf allen Stufen des Bildungssystems fortbesteht. In einer weiteren Studie belegen Shavit et al. (2007) für die Schweiz im Vergleich mit 13 anderen Ländern, dass die Bildungsexpansion die Ungleichheit in Bezug auf den Erwerb der allgemeinen Studienberechtigung und den Zugang zu den Hochschulen nicht reduziert hat. Die früheren Bemühungen, Stadt-Land-Unterschiede beim Zugang zu höherer Bildung abzubauen (durch regionale Dezentralisierung von Gymnasien und flächendeckenden Ausbau), trugen zwar zu einer gestiegenen Bildungsbeteiligung bei. Ebenso wirkte der verhaltene Ausbau des Hochschulbereichs. Die gestiegene Bildungsbeteiligung wurde aber auch durch erhöhte Qualifikationsanforderungen in der Arbeitswelt forciert (Levy 2009). Es kam zu einem <Fahrstuhleffekt> bei den Bildungsabschlüssen (Niveaueffekt), aber nicht zum umfassenden Abbau von Bildungsungleichheiten (Struktureffekt).

Buchmann et al. (2007) verdeutlichen, dass das binäre Hochschulsystem – mit akademischer Universität und berufsorientierter Fachhochschule (FH) – rigide und undurchlässig segmentiert ist. Trotz gradueller Expansion des Hochschulbereichs ist der Zugang sozial selektiv (nach Herkunft und Geschlecht) sowie über die Zeit hinweg stabil und wird über den Erwerb der Studienberechtigung (insb. gymnasiale Maturität und Berufsmaturität) vermittelt. Die Einführung der FH hat die soziale Selektivität im Hochschulbereich verschärft. So werden Studienberechtigte aus unteren Sozialschichten vom Universitätsstudium <abgelenkt> – auch jene mit guten Erfolgs-

aussichten. Aus methodischen Gründen ist eine belastbare Beurteilung des Ausmasses von Ungleichheiten im internationalen und historischen Vergleich nicht möglich. Allerdings zeigen Zangger et al. (2018) in einer Analyse mit belastbaren Individualdaten der amtlichen Statistik – der <Erhebung bei den Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen> (EHA) – für die Bachelor-Abschlusskohorten 2006 bis 2014, dass die Studienchancen ungebrochen sozial selektiv sind. Auch die sogenannte Bologna-Reform hat kaum eine Änderung bei der sozialen Exklusivität von Hochschulabschlüssen bewirkt. Diese sind auch sozial selektiv beim Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium in den Universitäten und beim Bachelor-Abschluss in den FH. Eine Auflösung der sozialen Selektivität im Zuge der Bologna-Reform erfolgte auch deswegen nicht, weil Zugänge zu Universitäten (kantonale Universitäten vs. ETH), Wahlen von Studienfachrichtungen und vor allem vorherige Bildungsläufe mit all den Bildungsentscheidungen von der sozialen Herkunft abhängen.

Strukturdefizite des Schweizer Bildungssystems?

Buchmann et al. (2016) zeigen, dass der Zeitpunkt (im Lebenslauf der Kinder) sowie die Art und Weise des <tracking> in die Sekundarstufe I und des <ability grouping> in den Schulen eine klare soziale Selektivität der Bildungschancen hervorrufen. Gleiches gilt für den Übergang in die Sekundarstufe II und in den Tertiärbereich. Selbst bei Kontrolle der schulischen und kognitiven Leistungen spielen Ressourcen und Position des Elternhauses in der sozialen Schichtung eine entscheidende Rolle für den weiteren Bildungsweg. Aufgrund der leistungsbezogenen Selektivität bei den weiteren Übergängen und den schichtspezifischen Bildungsentscheidungen nimmt der Effekt der sozialen Herkunft von Bildungsstufe zu Bildungsstufe zwar ab. Er bleibt jedoch auf jeder Stufe bedeutsam. Eine ähnliche Entwicklung liegt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vor (Bauer & Riphahn 2007; Griga et al. 2013); das heisst von Bildungsstufe zu Bildungsstufe im akademischen Bereich wenden sich aufgrund der sozialen Homogenisierung der im Bildungssystem verbleibenden Gruppen die Nachteile (<ethnic penalties>) zu Vorteilen (<ethnic premia>). Deutlich wird, dass der Übergang in die Sekundarstufe I von grösster Bedeutung ist: In früh selektierenden und differenzierenden Bildungssystemen mit einer ausgeprägten formalen Sortier- und Selektionsleistung bauen alle weiteren Bildungsentscheidungen und -chancen darauf auf (vgl. Becker 2017; Triventi et al. 2016).

Die in der Schweiz noch ungeklärte Rolle der Geschlechtersegregation

In der Schweiz haben Frauen beim Übergang in das Gymnasium und beim Erwerb der gymnasialen Maturität gegenüber den Männern aufgeholt und sie nach Mitte der 1990er Jahre überholt (vgl. Becker et al. 2013; Zangger & Becker 2016). So liegt die Quote für gymnasiale Maturitäten bei den Frauen im Jahre 2016 bei 24 Prozent und bei den Männern bei 16 Prozent. Selbst bei der Berufsmaturität haben die Frauen (2016: 14,5 %) gegenüber den Männern (15,6 %) aufgeholt. Für alle Maturitätstypen ist die Quote bei den Frauen von 9 auf 44 Prozent und bei den Männern im gleichen Zeitraum von 12 auf 33 Prozent angestiegen. Die Zweiteilung des Studiums und die Einführung eines berufsqualifizierenden Abschlusses (Bachelor) hat, was das Universitätsstudium anbelangt, sicherlich zur gestiegenen Studienbeteiligung unter den Frauen beigetragen. Sie haben im Jahre 2008 beim Bachelorstudium und 2011 beim Masterstudium mit den jungen Männern gleichgezogen und sie dann «überholt». Ähnliche Entwicklungen sind langfristig für das Doktorat zu erwarten (Engelage & Schubert 2009).

Die bereits von Franzen und Hecken (2002) beschriebene Geschlechtersegregation nach Studienfächern besteht indes aber fort und bringt unterschiedliche akademische Karrieren mit sich (Charles & Bradley 2009). Mit der Bildungsexpansion und der Bologna-Reform ging keine Abnahme der geschlechtsspezifischen Segregation an den Schweizer Hochschulen einher (Franzen et al. 2004). Ebenso viel beschrieben, aber noch nicht abschliessend geklärt, ist die Geschlechtersegregation in der Berufsausbildung (Becker & Glauser 2015; Buchmann & Kriesi 2012; Charles 2005).

2.2

Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen und soziale Selektivitäten auf allen Stufen des Bildungssystems

Soziale Selektivität ist auf allen Stufen und an allen Übergangsstellen des Bildungssystems zu beobachten (Buchmann & Charles 1993; Buchmann et al. 2016). Teilhabe an frühkindlicher Bildung differiert ebenso zwischen den sozialen Schichten und ethnischen Gruppen wie die Auswahl der Primarschulen durch die Eltern und die Lernvoraussetzungen bei der Einschulung, mit denen die Kinder ihre Schulbildung beginnen (Moret & Fibbi 2010; Moser 2005; Stamm et al. 2009; Stamm & Viehhauser 2009). Buchmann und Kriesi (2010: 340) zeigen nicht nur, dass der Schuleintritt ein kritisches Ereignis ist, das den weiteren Bildungsverlauf prägt, und dass sozial disparate Bildungsverläufe bereits vor dem Schuleintritt festgelegt werden. Das heisst, bereits die Startchancen sind ungleich nach sozialer Herkunft verteilt. Buchmann und Kriesi (2012) belegen auch beim schulrelevanten Vorwissen und den kognitiven Grundfähigkeiten signifikante Unterschiede nach sozialer Herkunft. Mit der Höhe des elterlichen Bildungskapitals haben die Kinder mehr schulrelevantes Vorwissen und höhere kognitive Kompetenzen. Nicht die Intelligenz an sich, sondern die sozioökonomischen Ressourcen und das Aufwachsen in einem anregungsreichen Sozialisationskontext bringen eine Schieflage bei den Startchancen zugunsten sozial privilegierter Kinder hervor. Zudem stellen Angelone und Ramseier (2012) fest, dass in der Primarschulzeit die Leistungsentwicklung disparat nach sozialer Herkunft der Schulkinder verläuft. Bei der Einschulung bestehende Streuungen in der Leistung weiten sich bis zum Ende der Primarschulzeit in einer «sich öffnenden Leistungskluft» gar zu Ungunsten sozial benachteiligter Kinder.

Beim für den weiteren Bildungsverlauf besonders bedeutsamen Übergang in die Sekundarstufe I findet eine erste Lenkung von Schulkindern aus unteren Sozialschichten in Richtung der Berufsausbildung statt, wenn sie in die Ober- oder Realschule wechseln (Beck 2015; Beck et al. 2010; Becker et al. 2013). Eine soziale Heterogenisierung durch Wechsel zwischen den Schullaufbahnen findet kaum statt, weil es schwierig ist,

zuvor getroffene Entscheidungen und erfolgte Übergänge zu revidieren (Buchmann et al. 2016; Beck 2015). Vielmehr werden einerseits die Schulen in der Sekundarstufe I sozial homogener; dies ist insbesondere in den Ober- und Realschulen der Fall. Und andererseits werden die nachobligatorischen Ausbildungsmöglichkeiten hochgradig durch den auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyp festgelegt (Glauser 2015): «Wer einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht, ist von fast allen allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (Gymnasium, Fachmittelschule) und weitgehend auch von Berufsausbildungen mit hohem intellektuellem Anforderungsniveau ausgeschlossen» (Hupka-Brunner et al. 2012: 204).

Beim Übergang in die Sekundarstufe II am Ende der obligatorischen Schulzeit zeigt sich wiederum die strukturierende Wirkung der subjektiv attraktiven, weniger anspruchsvollen und weniger riskant erscheinenden Berufsausbildung darin, dass vor allem Kinder aus der Arbeiter- und unteren Mittelschicht den direkten Weg zur Universität verlassen (Glauser 2015; Glauser & Becker 2016). Bei Kontrolle ihrer sozialen und nationalen Herkunft sowie ihrer schulischen Leistungen streben Migrantenkinder hingegen eher eine gymnasiale Maturität und ein Universitätsstudium an (Griga 2014; Hupka et al. 2006). Als Gründe für die ausgeprägten Bildungsaspirationen der Migranten im Schweizer Bildungssystem werden der «immigrants' optimism» (d.h. das hoffnungsvolle Streben nach besseren Lebensverhältnissen im Ankunftsland), die Furcht vor Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und die fehlende Kenntnis über die Funktion und Vorzüge des Schweizer Berufsbildungssystems angeführt. Jedoch mangelt es vielen Migrantengruppen an den notwendigen Ressourcen, um ihre Bildungsaspirationen realisieren zu können. Nach Hupka-Brunner et al. (2012) wird das Problem der sozialen Selektivität in die Sekundarstufe II durch einen Mangel an Ausbildungsplätzen im Berufsbildungsbereich zu Lasten von Migrantenkindern und Kindern aus unteren Sozialschichten verschärft. Erwerb der gymnasialen Maturität und Berufsmaturität (Becker 2011; Jäpel 2017) sowie die höhere Berufsausbildung (Glauser 2015) sind ebenso gekennzeichnet durch die soziale und ethnische Selektivität wie der Hochschulzugang (Becker 2012; Denzler 2013) und diese setzt sich im Hochschulstudium beim Übergang vom Bachelor- in das Masterstudium und vom Masterstudium in das Doktorat fort.

Entstehung von sozialer Selektivität im Bildungssystem

Warum und wie an welchen Übergängen im Bildungsverlauf soziale Selektivitäten von Bildungserfolgen und Bildungschancen entstehen, wird in der aktuellen soziologischen Bildungsforschung (Solga & Becker 2012) durch das systematische Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten (Boudon 1974; Stocké 2007) bei gegebenen Strukturen und Institutionen des Bildungssystems erklärt (Becker 2017). Mit dem primären Herkunftseffekt ist der Zusammenhang von schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft gemeint (siehe Abb. 1). Demnach haben die Kinder aus höheren Sozialschichten aufgrund privilegierter Bedingungen in der Erziehung und Sozialisation im Elternhaus messbare Vorteile bei ihrer persönlichen und kognitiven Entwicklung. Sozial privilegierte Kinder werden daher in der Regel eher auf die Anforderungen des Lernens in der Schule vorbereitet, werden eher den sozialen Vorgaben des Schulalltags gerecht, erzielen daher eher bessere Schulnoten und können aufgrund der Leistungen eher auf die höheren Laufbahnen im Bildungssystem wechseln, als dies für negativ privilegierte Kinder der Fall ist. Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden mit Sprachproblemen in der Familie zudem primäre ethnische Herkunftseffekte berücksichtigt (Kristen & Dollmann 2010). Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass diese Sprachprobleme auch in einheimischen Elternhäusern in unteren Sozialschichten bestehen (vgl. Grundmann 2017).

Sekundäre Herkunftseffekte meinen, bei Kontrolle schulischer Leistungen, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsentscheidung. Demnach entscheiden sich bei gleichen schulischen Leistungen Jugendliche und ihre Eltern aus den höheren Sozialschichten eher für eine höhere weiterführende Bildungslaufbahn (z.B. Gymnasium oder Universitätsstudium). Die Bildungsentscheidung basiert nach Boudon (1974) auf einer subjektiv rationalen Abwägung von Kosten und Nutzen der in Betracht gezogenen Bildungsalternativen (Breen & Goldthorpe 1997; Erikson & Jonsson 1996; Esser 1999) (siehe Abb. 1). Für sozial und ökonomisch schwächere Elternhäuser (mit oder ohne Migrationserfahrung) erscheinen weiterführende Bildungswege häufiger kostenintensiver und riskanter (Beck 2015; Glauser 2015; Bauer & Riphahn 2007). Weil die Erfolgswahrscheinlichkeit bei Familien in der Arbeiterklasse oder in der unteren Mittelschicht selbst bei identischen Schulnoten oftmals geringer eingeschätzt wird, ist der gewichtete Nutzenbeitrag für höhere Bildung für sie geringer. Aufgrund des Kostendrucks und der niedrigeren Nutzenerwartungen entscheiden sie sich eher für kürzere und weniger kostenträchtige Bildungswege.

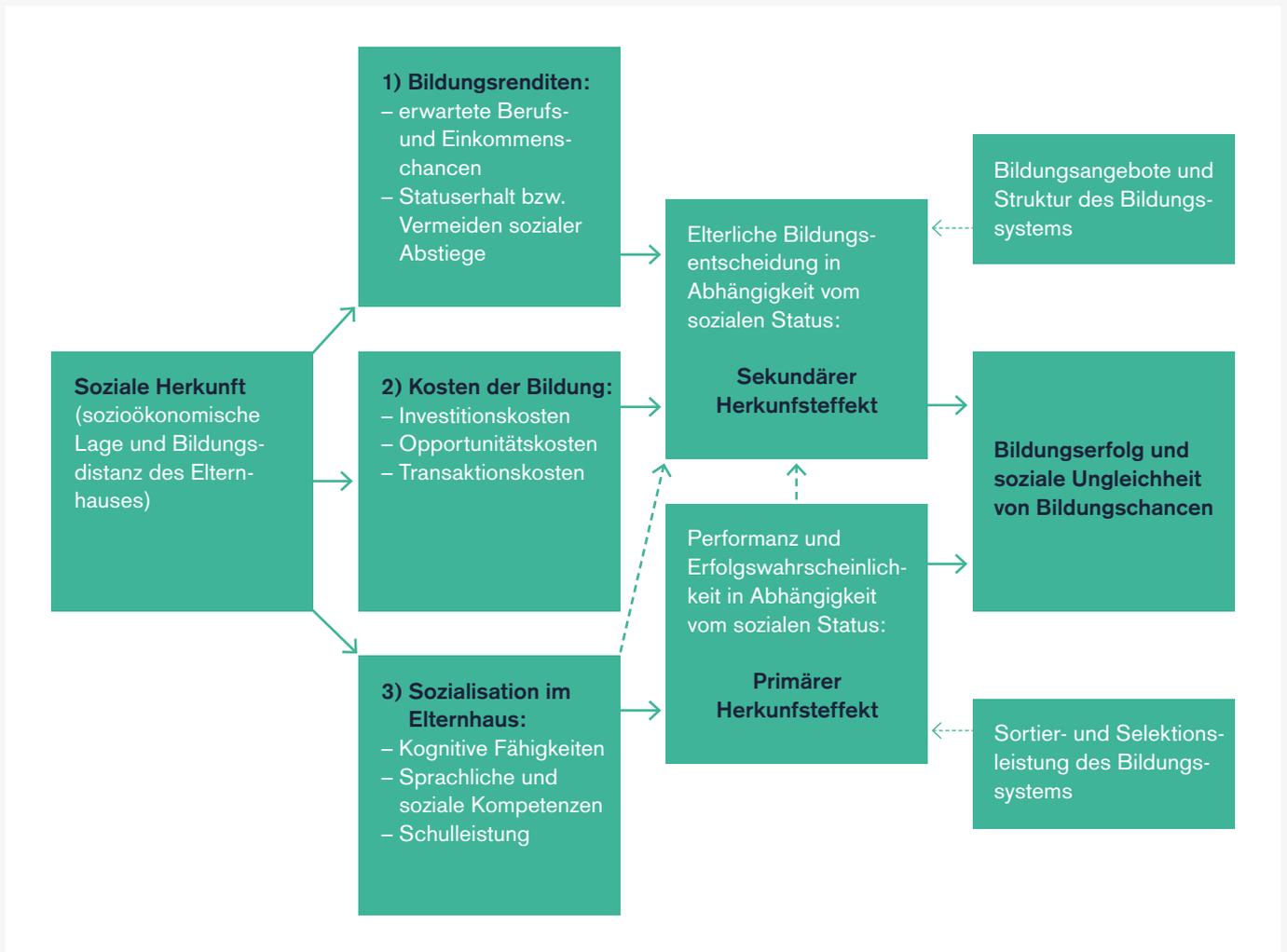


Abbildung 1: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon (1974) (Becker 2017: 121)

Die Motivation für Bildungsentscheidungen wird – abgesehen davon, dass sie durch institutionelle Vorgaben und Strukturen des Bildungswesens «erzungen» werden (Becker 2001) – etwa im Motiv des intergenerationalen Statuserhalts gesehen (Keller & Zavalloni 1964; Boudon 1974; Stocké 2007). Eltern verfolgen hierbei das Ziel, dass es ihren Kindern mindestens genauso gut gehen soll wie ihnen selbst (Lebensstandard) und sie beruflich mindestens das erreichen, was sie selbst erreicht haben (soziale Anerkennung). Folglich investieren die Eltern und ihre Kinder in die Bildung, die ihnen die physische Integrität und die soziale Anerkennung garantiert (Lindenberg 1989; Ormel et al. 1997). Auf diesem Wege versuchen die Eltern und ihre Kinder materielle und psychische Verluste zu vermeiden. Menschen gewichten Verluste höher als Erfolge in gleicher Höhe («Verlustaversion», Kahnemann & Tversky 1979). So orientieren sich Menschen bei der Bildungsplanung ebenfalls an der Prämisse, Verluste zu vermeiden. Die höheren Risiken des Scheiterns beim Versuch, zusätzliche Bildungsaufstiege zu realisieren, werden häufig nicht eingegangen.

Weiter liegen Befunde vor, dass vor allem Eltern mit Hochschulabschluss der vom Staat vorgegebenen Pflicht nachkommen, frühzeitig realistische Bildungspläne für ihr Kind zu machen. Soziale Kontexte des Elternhauses (insbesondere die sozialen Bezugsgruppen und das besonders bei Akademikern) stützen die Formierung elterlicher Bildungsaspirationen durch soziale Erwartungen (vgl. Haller & Portes 1973). Spätere, zwischen den Sozialschichten variierende Bildungsentscheidungen der Eltern sind folglich weitgehend auf ihre schichtspezifischen Aspirationen zurückzuführen (Stocké 2013). Aufgrund ihrer Position im gesellschaftlichen Schichtungsgefüge sind Akademiker zwecks Statuserhalts, sozialer Anerkennung und Sinnstiftung eher darauf angewiesen, in die akademische Bildung ihrer Kinder zu investieren. Bei den statushöheren Gruppen ist bei Nichterlangen akademischer Abschlüsse daher das Risiko des intergenerationalen Statusverlustes höher. Bei statusniedrigeren Gruppen reicht etwa eine solide Berufsausbildung aus, um den bislang erreichten Status zu erhalten. Allerdings kann es wegen gestiegener Qualifikationsanforderungen für Berufe auch für diese Gruppen erforderlich sein, vermehrt in die höhere Bildung zu investieren, um den Status zu erhalten.

Die besondere Situation der Migranten im Bildungssystem

Bei Migranten sind – mit bedeutsamen Unterschieden nach Gründen ihrer Einwanderung und mitgebrachten Ressourcen (Qualifikation, Kapital, Beruf etc.) – zudem sogenannte sekundäre ethnische Effekte zu berücksichtigen (Bauer & Riphahn 2007; Kristen & Dollmann 2010). Migranten präferieren eher das Gymnasium, die Maturität und das Universitätsstudium als Einheimische (mit gleichen Bildungserfolgen und Ressourcen). Dies gründet einerseits auf den geringeren Kenntnissen des verzweigten Bildungssystems mit einer ausgeprägten dualen Berufsausbildung und dem binären Hochschulsystem (Universität

und FH) bei gleichzeitiger Vertrautheit mit dem System der universellen unitären akademischen Ausbildung in der Universität. Andererseits fürchten sie die Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt aufgrund von niedriger Bildung. Weil sie aber in der Regel die erforderlichen Bildungserfolge nicht erzielen und oftmals nicht die erforderlichen Ressourcen für höhere Bildung aufbringen können, sind sie im Nachteil gegenüber Einheimischen. Bei Kontrolle ethnischer Herkunftseffekte werden für Migranten ähnliche Bildungschancen nach sozialer Herkunft offenkundig wie bei den einheimischen Elternhäusern mit gleichen Ressourcen und Bildungsaspirationen (Becker et al. 2013; Kalter 2005).

Die Rolle von Strukturen und Institutionen des Bildungssystems

In einem stratifizierten Bildungssystem wiegen primäre Herkunftseffekte besonders schwer, wenn bei den Übergängen nach Leistung und Erfolgsaussichten sortiert und selektiert wird. Sekundäre Herkunftseffekte kommen in Bildungssystemen mit einem breiten Angebot an Bildungswegen in besonderer Masse zur Geltung. Hier wirken sich Bildungsentscheidungen eher stärker aus. So finden in der Schweiz Kinder und Jugendliche aus den unteren Sozialschichten seltener den direkten Weg zur akademischen Bildung. Anhand eines fiktiven, aber empirisch begründeten Beispiels zu derartigen Bildungssystemen verdeutlicht dies Boudon (1974): Ein Akademikerkind hat aufgrund seiner hohen schulischen Leistung (primärer Herkunftseffekt) eine Wahrscheinlichkeit von 0,85 auf die nächst höhere Bildungsstufe zu wechseln (sekundärer Herkunftseffekt). Ein Arbeiterkind weist bei gleicher Leistung aufgrund risikoaverser Bildungsentscheidungen lediglich eine Übergangsrate von 0,6 auf. Bei drei Bildungsübergängen (Primarstufe → Sek. I, Sek. I → Sek. II, Sek. II → Hochschule) liegt die «Überlebenswahrscheinlichkeit» bei dem Akademikerkind bei $0,85^3 = 61$ Prozent. Bei dem leistungsstarken Arbeiterkind beträgt die Wahrscheinlichkeit zu studieren lediglich $0,6^3 = 22$ Prozent.

Der früh vorgenommene erste Übergang im Bildungssystem (Bauer & Riphahn 2006) und die dabei stark ausgeprägte leistungsbezogene Allokation auf die Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I («tracking») sind weitere institutionelle und strukturelle Schlüsselfaktoren für soziale Ungleichheit im Schweizer Schulsystem (Buchmann et al. 2016). Eine formal gegebene Durchlässigkeit des Schul- und Berufsbildungswesens korrespondiert aufgrund des Zusammenspiels von primären und sekundären Herkunftseffekten nicht mit einer geringeren Ungleichheit der Bildungsergebnisse und einer höheren Chancengleichheit. Im Gegenteil zeigen die empirischen Befunde, dass dadurch die soziale Selektivität im Bildungssystem erhöht wird (Jäpel 2017; Schindler 2015). Mit der Einführung des binären Hochschulsystems hat sich die soziale Ungleichheit von Studienchancen erhöht (Denzler 2013), und mit der Diversifizierung des Hochschulsystems nimmt die soziale Ungleichheit weiter zu (Shavit et al. 2007).

2.3 Empirische Befunde für die Schweiz anhand von Längsschnittdaten von TREE

Im Folgenden werden für den Jahrgang der um 1985 Geborenen die Entstehung und Reproduktion sozialer Selektivitäten im Schweizer Bildungssystem aufgezeigt. Dieser Jahrgang hat an PISA 2000 teilgenommen. Anhand Daten der Panelstudie TREE (Transitionen in die Erstausbildung und in das Erwerbsleben) lässt sich für eine Zufallsstichprobe deren Bildungsverlauf rekonstruieren (TREE 2016).

Die Struktur der Bildungsübergänge in der Schweiz

In der Geburtskohorte wechselten rund 70 Prozent der Jugendlichen nach der Primarstufe in die Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen oder auf das Gymnasium (Tab. 1). Nach der Sekundarstufe I setzte rund ein Drittel des Jahrgangs die Ausbildung auf dem Gymnasium – dem <Flaschenhals> auf dem direkten Weg in die akademische Ausbildung – fort. Rund 40 Prozent der 1985 Geborenen oder 79 Prozent der Maturandinnen und Maturanden unter ihnen begannen ein Hochschulstudium. Für den gesamten Jahrgang betrachtet, begannen fast ein Viertel ein Studium an der Universität und 16 Prozent an einer FH (inkl. der Pädagogischen Hochschulen, PH). Mehr als die Hälfte der Studienberechtigten mit gymnasialer Maturität (57,4 %) haben ein Universitäts- und mehr als ein Fünftel (21,8 %) ein Fachhochschulstudium begonnen.

	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II	Studium ^a		
	Sekundarschule & Gymnasium	Übergang auf Gymnasium	Übergang in Hochschule	Davon: Universität	Davon: FH
Total	69,7 %	32,8 %	39,7 % (79,1 %)	23,7 % (57,4 %)	16,0 % (21,8 %)
Nach Bildungsniveau der Eltern					
Niedrig	46,1 %	12,2 %	19,5 % (83,0 %)	11,0 % (59,6 %)	8,5 % (23,4 %)
Mittel	68,9 %	26,1 %	33,1 % (74,9 %)	17,6 % (51,1 %)	15,5 % (23,8 %)
Hoch	77,5 %	50,6 %	55,8 % (83,5 %)	37,3 % (64,1 %)	18,5 % (19,4 %)

Tabelle 1: Bildungsübergänge in der Schweiz nach sozialer Herkunft – Soziale Ungleichheit von Bildungschancen im Bildungsverlauf der Geburtskohorte 1985 (Abstromprozente)

a In Klammern: nur Studienberechtigte
Quelle: TREE – eigene Berechnungen

Wird ausschliesslich der Eintritt in das Universitätsstudium betrachtet, so besteht eine ausgeprägte Selektivität bei den Studienchancen nach sozialer Herkunft (bemessen am höchsten Bildungsniveau des Elternhauses). Während rund 11 Prozent der Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau ein Universitätsstudium begonnen haben, so war dies für rund 37 Prozent der Akademikerkinder der Fall. Akademikerkinder dieses Jahrgangs haben folglich eine rund 5 Mal höhere Chance, in eine akademische Ausbildung, und eine rund 2,6 Mal höhere Chance, an die FH zu gelangen.²⁵ So gesehen hat die binäre Struktur des schweizerischen Hochschulsystems nicht zum Abbau von sozialer Ungleichheit von Studienchancen geführt.

Wenn die Studienchancen nur für die Studienberechtigten berechnet werden, dann liegt eine Chancengleichheit nach sozialer Herkunft vor (Odds-Ratio-Wert von 1). Ähnliche Chancen liegen für den Zugang zu den FH vor. Sind sozial benachteiligte Kinder bis zur Maturität im Bildungssystem verblieben, und das sind deutlich weniger als bei den Akademikerkindern, dann wechseln sie zu fast gleichen Anteilen in die akademische Ausbildung. Bis hin zum Erwerb der Studienberechtigung sind jedoch bereits mehrere Selektionen nach sozialer Herkunft erfolgt. So wurden auf dem Weg in die Universitäten mehr sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche vom Universitätsstudium

<abgelenkt>. Akademikerkinder haben eine 4 Mal höhere Chance, nach der Primarstufe auf die weiterführenden Schullaufbahnen zu gelangen, und eine 7 Mal höhere Chance, nach der obligatorischen Schulzeit die allgemeine Schulbildung auf dem Gymnasium fortzusetzen, als etwa Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau.

Soziale Selektivität beim Erwerb von Bildungsabschlüssen

Auch für den Erwerb von Bildungsabschlüssen lassen sich soziale Selektivitäten nachweisen (Tab. 2). Während mehr als die Hälfte (57,7 %) der 1985 Geborenen eine Berufsausbildung abschliesst, erwerben rund 42 Prozent des Jahrgangs die gymnasiale (34,3 %) oder die berufliche (8,0 %) Maturität. Rund 19 Prozent der Jugendlichen aus Elternhäusern mit niedrigem Bildungsniveau erwerben eine Hochschulberechtigung (13,2 % gymnasiale und 5,5 % berufliche Maturität), aber 60 Prozent der Akademikerkinder verfügen über die Berechtigung, an einer Hochschule studieren zu dürfen (52,4 % an Universitäten und 7,6 % ausschliesslich an FH).

	Berufsausbildung Sekundarstufe II	Maturität ^a Studienberechtigung	Hochschulabschluss ^b Diplom/Lizentiat/BA/MA
Total	57,7 %	42,3 % (34,3 % / 8,0 %)	35,7 % (87,3 %)
Nach Bildungsniveau der Eltern			
Niedrig	81,3 %	18,7 % (13,2 % / 5,5 %)	13,5 % (84,6 %)
Mittel	64,8 %	35,2 % (26,8 % / 8,4 %)	30,0 % (85,9 %)
Hoch	40,0 %	60,0 % (52,4 % / 7,6 %)	51,8 % (88,9 %)

Tabelle 2: Erwerb von Bildungsabschlüssen in der Schweiz nach sozialer Herkunft – Soziale Ungleichheit von Bildungschancen im Bildungsverlauf der Geburtskohorte 1985 (Abstromprozente)

a In Klammern: Gymnasiale Maturität / Berufsmaturität

b In Klammern: nur Studienberechtigte und Studienanfänger

Quelle: TREE – eigene Berechnungen; Prozentwerte in Klammern

25 Die relativen Bildungschancen werden anhand des Chancenverhältnisses (odds ratio) zwischen zwei verglichenen Gruppen berechnet. Die relative Chance, dass Akademikerkinder an der Universität studieren, beträgt 0,59 (= 37,3 % : [100 % - 37,3 %]) und für Kinder von weniger gebildeten Eltern 0,12 (= 11 % : [100 % - 11 %]). Setzt man diese Chancen ins Verhältnis, dann ergibt das den Wert 4,9 = (0,59 : 0,12). Damit haben Akademikerkinder eine 4,9 Mal bessere Chance, an der Universität zu studieren. Werte gleich oder nahe bei 1 entsprechen Chancengleichheit. Bei Werten über 1 befindet sich die Gruppe im Zähler des Chancenverhältnisses im Vorteil, bei Werten kleiner als 1 befindet sich die Gruppe im Zähler im Nachteil.

Akademikerkinder haben eine 7 Mal höhere Chance, die gymnasiale Maturität zu erwerben, als Kinder von geringer gebildeten Eltern, und eine 2,9 Mal höhere Chance als Kinder von Eltern mit mittlerem Bildungsniveau. Auch beim Erwerb der Berufsmaturität liegt soziale Selektivität vor. Sie ist geringer als bei der gymnasialen Maturität. Jedoch profitieren davon die sozial benachteiligten Jugendlichen von geringer gebildeten Eltern nicht in der Weise, dass von Vorteilen zu ihren Gunsten (im Sinne von Chancenausgleich) gesprochen werden kann. So haben Jugendliche von Eltern mit mittlerem oder hohem Bildungsniveau eine fast doppelt so grosse Chance, eine Berufsmaturität zu erwerben, als sozial benachteiligte Kinder.

Über ein Drittel der Kohorte (35,7 %) bzw. rund 87 Prozent der Studienberechtigten unter ihnen erwerben einen Hochschulabschluss. Für den gesamten Jahrgang betrachtet, haben Kinder von Akademikern eine 6,7 Mal höhere Chance als Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau und eine 2,5 Mal höhere Chance als Kinder von Eltern mit mittlerem Bildungsniveau, einen Hochschulabschluss zu erwerben. Wird die Chance für den Erwerb eines Hochschulabschlusses nur für Studienberechtigte betrachtet, dann besteht analog zur Studienchance keine soziale Selektivität. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass es sich (bei Kontrolle sozialer Herkunft) um leistungshomogene Gruppen der Erfolgreichen handelt, die alle Hürden bis zum Hochschulstudium überwunden haben (vgl. Mare 1980; Schindler 2015). Hervorzuheben ist jedoch, dass im Jahre 2014 zwar 94 Prozent der Maturanden ein Hochschulstudium beginnen, aber allenfalls die Hälfte eines Maturajahrganges es bis zum Masterabschluss bringt (SKBF 2014).

«Chancengerechtigkeit» erfüllt?

Soziale Ungleichheiten bei den Übergängen im Bildungssystem und beim Erwerb der Abschlüsse können bei der Geltung meritokratischer Prinzipien als legitim angesehen werden, wenn sie leistungsbedingt sind. Daher wird bei den folgenden multivariaten Schätzungen von Bildungschancen nebst sozialer Herkunft und Sprachregion (als Indikator für unterschiedliche Organisationen des Bildungssystems) auch die schulische Leistung der Kohorte berücksichtigt. Mangels Alternativen bilden die Leseleistungen die Grössen wie Anstrengung und Begegnung ab. Diese wurden im Alter von 15 Jahren gemessen. Ihre Verwendung für andere Bildungsstufen (z.B. Primarstufe oder Sekundarstufe II) ist daher nur sinnvoll, wenn unterstellt wird, dass naturgegebene Talente und individuelle Anstrengungen zu jedem Zeitpunkt konstant zwischen den Sozialschichten differieren (auch bei Einflüssen durch Elternhaus und Schulen). Die Ergebnisse sind reliabel, da andere Studien mit anderen Leistungsindikatoren zu ähnlichen Befunden kommen (Becker 2011; Glauser 2015). Tabelle 3 gibt die Chancenverhältnisse gegenüber Schülern von Eltern mit niedriger Bildung in der Deutschschweiz wieder.

Modell	Übergänge			Abschlüsse		
	Sek. I: Sekundarschule & Gymnasium (vs. Realschule)	Sek. II: Gymnasium (vs. Berufsaus- bildung)	Hochschul- studium (vs. Berufsaus- bildung)	Berufsaus- bildung	Maturität	Hochschul- abschluss
Soziale Herkunft						
Mittlere Bildung	1,250	1,611*	1,054	0,633**	1,580**	1,708**
Hohe Bildung	2,068***	4,243***	2,531***	0,258***	3,883***	3,756***
Sprachregion						
Französisch	0,788	2,812***	1,921***	0,452***	2,211***	1,922***
Italienisch	0,528***	4,537***	2,445***	0,338***	2,962***	2,344***
Leistung						
Lesekompetenz	1,012***	1,016***	1,015***	0,987***	1,013***	1,014***
Fallzahl	5'772	5'055	4'334	4'099	4'099	3'644
Pseudo-R ²	0,17	0,24	0,20	0,18	0,18	0,18

Tabelle 3: Übergang in die Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I im Schweizer Bildungssystem (odds ratios)^a

* p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001

a Logit-Regression, Odds-ratio gegenüber Kindern von Eltern mit niedriger Bildung (soz. Herkunft) in der Deutschschweiz (Sprachregion)

Quelle: TREE – eigene Berechnungen

Betrachten wir wiederum die Übergänge im Bildungssystem, dann zeigt sich, dass eher die Jugendlichen mit höheren Leistungen auf die weiterführenden Schullaufbahnen und in das Hochschulstudium wechseln. Bei Kontrolle primärer Herkunftseffekte liegen jedoch weiterhin statistisch signifikante Effekte der sozialen Herkunft für die Übergänge in die Sekundarstufen I und II sowie in das Hochschulstudium vor. Selbst bei identischer Leistung wechseln die Akademikerkinder eher in die höhere Bildung (sekundäre Herkunftseffekte). Interessant ist auch, dass die Organisation der Bildungssysteme die Bildungschancen strukturiert. So haben – bei Berücksichtigung ihrer sozialen Herkunft und Leistung – die Jugendlichen im Tessin und in der Romandie bessere Chancen, auf das Gymnasium und in das Hochschulstudium zu wechseln. Die Jugendlichen aus der Deutschschweiz haben jedoch beim Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen in der Sekundarstufe I günstigere Chancen, die Sekundarschule mit niedrigen Anforderungen zu vermeiden.

Die gleichen Verhältnisse liegen beim Erwerb von Bildungsabschlüssen vor. Je höher das Bildungsniveau des Elternhauses und je höher die Leistungsfähigkeit sind, desto eher erwerben die um 1985 Geborenen die gymnasiale oder berufliche Maturität bzw. einen Hochschulabschluss.²⁶ Vergleichs-

weise günstigere Gelegenheiten finden sie in der Romandie und im Tessin. Zudem gilt, dass eher die Kinder geringer gebildeter Eltern einen Berufsabschluss erwerben. Dies trifft offenkundig für die leistungsschwächeren Jugendlichen und für die Deutschschweiz mit dem ausgeprägten Angebot an dualer Berufsausbildung zu. Ein ausgeprägtes Berufsbildungssystem trägt nicht nur zur Strukturierung der Übergänge in die Berufsausbildung bei, sondern führt auch bei Einführung von Berufsmaturität und FH zu unerwünschten Folgen, da es die soziale Ungleichheit verstärkt.

Allerdings sind die Vorzüge und Erfolge qualifikationsbestimmter Berufsbildungssysteme mit einer hochgradig standardisierten beruflichen Ausbildung mit hoher beruflicher Spezifität – etwa einer dualen Berufsausbildung in einem Lehrbetrieb mit gleichzeitigem Besuch einer Berufsschule – empirisch mehrfach belegt (Müller & Shavit 1998). Zum einen sind die Risiken für Jugendarbeitslosigkeit deutlich geringer für die Schweizer Jugendlichen beim Berufseinstieg als dies etwa für Jugendliche in anderen Ländern der Fall ist (vgl. Müller et al. 2002). Zum anderen ist die qualifikatorische Passung der Ausbildung mit der ausgeübten beruflichen Tätigkeit sehr hoch (Buchholz et al. 2012; Scharenberg et al. 2016).

26 Bei der Berufsmaturität wurde bereits ersichtlich, dass vor allem Akademikerkinder, die vom direkten Weg über die gymnasiale Maturität an die Universität abgekommen sind, am ehesten die Berufsmaturität erworben haben. Dieses Patent bietet die Option, an einer FH zu studieren oder über eine Passerelle doch noch an die Universität zu gelangen. Für den gesamten Jahrgang betrachtet, ist die Berufsmaturität eine Domäne der Mittelschichten und nicht die derjenigen Sozialschichten, die im Schulsystem besonders benachteiligt sind.

3

Die Rolle von Bildung in einer modernen und offenen Gesellschaft

Bildung ist nicht nur eine zentrale Voraussetzung für die gesellschaftliche Entwicklung. Sie ist auch bedeutsam für die individuelle Teilhabe in vielen Lebensbereichen wie etwa in der Familie, auf dem Arbeitsmarkt, in der politischen Auseinandersetzung oder beim kulturellen Austausch (Becker 2013a). Von Bildung hängen (1) individuelle Lebenschancen, (2) die Wohlfahrt nachwachsender Generationen und (3) die Zukunft einer modernen Gesellschaft ab. Die Vorstellung von Bildung als Investition in das Humankapital (d.h. formale Bildung und informelle Qualifikationen) wird in Verbindung mit individuellen und gesellschaftlichen Erträgen gesehen. Um zu beurteilen, ob Investitionen in Bildung lohnenswert sind, können deren Erträge in verschiedenen Formen gemessen werden: private Bildungserträge (Einkommen, Arbeitsmarktchancen, Aufstiegsmöglichkeiten, Beschäftigungssicherheit, Gesundheit oder Zufriedenheit), soziale Bildungserträge (wie rentabel sind Investitionen ins Bildungswesen für die Volkswirtschaft und für die Allgemeinheit?) und fiskalische Bildungserträge (Steuerabgaben der ausgebildeten Erwerbstätigen, Kriminalitätsrate, Gesundheitsstand etc.).

Bildung zählt im Selbstverständnis moderner Gesellschaften zu den sozialen Bürgerrechten und gilt als wesentliches Element der Demokratisierung einer Gesellschaft und Emanzipation ihrer Bürgerinnen und Bürger. Bei komplexer werdenden gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und technischen Zusammenhängen wird Bildung als Humanressource nicht nur ein reiner ökonomischer Produktionsfaktor sein, sondern ist (auch im Sinne von <Agency>) gleichzeitig Voraussetzung für aktive Teilhabe, Austausch und friedliches Zusammenleben in unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen und Bedingung für gesellschaftlichen Zusammenhalt in einer Demokratie. Bildung ist zu einer der wichtigsten Grundlagen für den materiellen Wohlstand, die soziale Wohlfahrt und für den Fortbestand moderner Gesellschaften geworden. Zugang zu Bildung und Erwerb von Wissen und Qualifikationen für die gesamte Bevölkerung werden immer bedeutsamer.

Die Rolle von höherer Bildung für die Bürgerinnen und Bürger

Über das Bildungssystem integriert eine Gesellschaft den Lebensverlauf von Menschen. Dies gelingt, indem sie hochgradig organisierte Bildungs- und Ausbildungsgänge anbietet, an die eine Vielzahl von Lebenschancen auf dem Arbeitsmarkt und in anderen gesellschaftlichen Bereichen geknüpft ist. Das Recht auf Bildung und die Pflicht, sich an Bildung zu beteiligen, sind nicht nur Voraussetzung für die Realisierung individueller Lebensentwürfe, sondern Bildung ist zu einem integralen Bestandteil für die Entwicklung individueller Lebensplanung geworden. Die Zeitspanne, die im Bildungssystem verbracht wird, und die Abschlüsse, die dort in Schule und Berufsausbildung erworben werden, zählen zu den wichtigsten Einflussfaktoren für Chancen und Lebensbedingungen im späteren Leben. Je länger jemand seine Lebenszeit im Bildungssystem verbringt, desto positiver sind seine Lebenserwartung, sein Wohlstand und seine Möglichkeiten, das Leben aktiv zu gestalten. Moderne Gesellschaften nutzen Bildung, um Lebenschancen zu verteilen und sie von Generation zu Generation weiterzugeben. Bildung spielt für die soziale Mobilität ebenso eine entscheidende Rolle wie für die Sozialstruktur, die ungleiche Verteilung von beruflichen Positionen, wirtschaftlichem Reichtum und sozialer Anerkennung, und schliesslich für die gesellschaftliche Legitimation sozialer Ungleichheit im Lebenslauf und zwischen sozialen Grossgruppen (Levy 2010). Ungleiche Bildungschancen bringen ungleiche Chancen in allen Lebensbereichen hervor. Vorenthalten von höherer Bildung bedeutet folglich auch Vorenthalten vorteilhafter Lebenschancen.

Bildung korreliert mit Markt- und Lebenschancen und damit verbundenen Einkommen, Klassenlagen, Lebensführungen und Sozialcharakteren (Müller & Jacob 2008; Solga & Becker 2012). Von ihr hängen auch die Mobilitätschancen ab. Mit Bildung sind soziale Aufstiege möglich und es können soziale Abstiege vermieden werden (Falcon 2016; Rothböck et al. 1999). Ohne Bildung und erworbene Kompetenzen können Bürgerinnen und Bürger kaum eine allgemein anerkannte Lebensführung realisieren und sind deswegen vom allgemeinen Wohl-

stand in der Gesellschaft ausgeschlossen (Allmendinger et al. 2009). Denn in marktwirtschaftlich geprägten Gesellschaften wie der Schweiz verhilft ein hohes Bildungszertifikat ebenso wie eine allgemein anerkannte und zertifizierte Ausbildung dazu, auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen. Bildung ist notwendig für einen sicheren Berufszugang, eine ausgeprägte Beschäftigungssicherheit und ein hohes Gehalt. Über die Berufstätigkeit führt Bildung zu Ressourcen, die wiederum zur sozialen Wertschätzung und zum physischen Wohlempfinden beitragen (Suter & Iglesias 2005). Über den Arbeitsmarktzutritt, der von zuvor erworbener Bildung abhängt, werden Lebenschancen (z.B. im Heirats- und Wohnungsmarkt) verteilt und Anrechte (z.B. durch Beitragszahlung in AHV, Pensionskasse, Krankenversicherung etc.) erworben.

Verspernte Bildungschancen, fehlende Bildungserfolge, intergenerationale Abwärtsmobilität im schweizerischen Bildungssystem und die deswegen fehlende gesellschaftliche Integration haben sich in der Vergangenheit in einer Destabilisierung des Wohlbefindens für die <Bildungsverlierer> niedergeschlagen (Samuel et al. 2012). Bildungserfolge hingegen tragen zum Wohlbefinden bei (Kriesi et al. 2012). Für die Lebenszufriedenheit wurde für die Schweiz bislang noch kein Zusammenhang mit Bildung(serfolg) und den Korrelaten wie soziale Mobilität aufgedeckt (Hadjar & Samuel 2014). Bildungs- und Kompetenzarmut korreliert hingegen mit politischem Desinteresse und Absenz bei der politischen Partizipation (Hadjar & Becker 2006). Sozial privilegierte Gruppen mit höherwertigen Bildungsabschlüssen wiederum weisen nicht nur ein höheres politisches Interesse auf, sondern engagieren sich politisch auch häufiger (konventionell sowie unkonventionell, siehe Hadjar und Becker 2007, 2008). Im Zuge der Höherqualifizierung und der damit verbundenen kognitiven Mobilisierung ist dieser Zusammenhang in der Bevölkerung enger geworden.

Die Rolle höherer Bildung für das «gute Leben» in der Schweiz

In mehreren soziologischen Studien wurde der systematische und kausale Zusammenhang von Bildungsniveau, Gesundheit und Lebenserwartung aufgezeigt (z.B. Bopp & Minder 2003; Klein 1995; Unger et al. 2009). Demnach weisen besser gebildete Personen eher (auch im höheren Alter) eine bessere Gesundheit und höhere Lebenserwartung auf, während niedrig gebildete Gruppen höhere Gesundheitsbelastungen sowie höhere Krankheits- und Unfallrisiken aufweisen (Zimmermann & Weiss 2004). Abgesehen von herkunftsbedingten Selektionen (z.B. Bildungshomogamie; intergenerationale Transmission von genetischen Voraussetzungen) sind Wissen über Gesundheitsrisiken (z.B. Resilienz, kurative Gelegenheiten), Ressourcen für entsprechendes Handeln in Bezug auf Gesundheit und Sterblichkeit (z.B. Prävention und Kuration) und Zugang zu günstigen Kontexten für gute Gesundheit und langes Leben (z.B. Arbeits- und Wohnbedingungen) eng mit Bildung und damit korrelierenden Kompetenzen verbunden (Stamm & Lamprecht 2009). Zudem hat die Bildungsexpansion im Wechselspiel mit der gesellschaftlichen Modernisierung zu steigenden Lebenserwartungen geführt, aber eben auch zu einer weiteren Spreizung der Mortalitätsrisiken in der Abfolge von Geburtskohorten.

Des Weiteren wurden jüngst wiederholt empirische Studien für die Schweiz vorgelegt, die zeigen, dass Erfolge und Misserfolge auf dem Partnerschafts- und Heiratsmarkt – als Indikator für die Offenheit einer Sozialstruktur – mit Bildungserfolgen und Bildungsniveaus zusammenhängen (vgl. Becker et al. 2017). Demnach sind vor allem Männer ohne Bildungsabschlüsse bei der Partnersuche erfolglos, während zugleich akademisch gebildete Frauen zunehmend Schwierigkeiten haben, einen Partner mit gleichem Bildungsniveau zu finden. In Bezug auf soziale Herkunft und Bildungsabschluss ist der schweizerische Partnerschafts- und Heiratsmarkt – wie in anderen europäischen Ländern auch – sozial geschlossen; die Bildungsexpansion hat zu dieser Entwicklung mit beigetragen (Becker & Jann 2017). Sie hat dazu beigetragen, dass die Ehestabilität von hochgebildeten Paaren gestiegen (Diekmann & Schmidheiny 2001) und dass die Bildungsabhängigkeit von Scheidungsrisiken weitgehend verschwunden ist (Villiger 2017).

Ist die Schweiz eine offene oder eine geschlossene Gesellschaft?

Sowohl der Zugang zu Bildung als auch deren Verwertung sind zentrale Indikatoren für die Offenheit einer Gesellschaft. Das schweizerische Bildungssystem ist kein offenes System, sondern durch soziale Selektivität beim Zugang zu Bildungsgelegenheiten, bei den Bildungserfolgen und -abschlüssen gekennzeichnet. Auch wenn sich die Klassenstrukturen in der Schweiz bis in die 1990er leicht geöffnet haben, verstärkten sich die Prozesse der sozialen Schliessung im gesellschaftlichen Gefüge der Ungleichheit nach Bildung und Klassenposition. Dies deutet im internationalen Vergleich auf eine ausgeprägte und über die Zeit hinweg konstante Statusvererbung zwischen den Generationen hin (Falcon 2012; Levy 2010). Weiter lassen die zuvor diskutierten empirischen Befunde erhebliche Verletzungen des meritokratischen Prinzips sichtbar werden. Trotz gesellschaftlicher Entwicklungen im 20. Jahrhundert (z.B. wirtschaftliche, technologische und soziale Modernisierung) ist die intergenerationale Mobilität zwischen sozialen Klassen kaum gestiegen. Die Mobilitätsbarrieren sind weiterhin hoch, und die soziale Reproduktion der Klassenlage bleibt weitgehend unverändert. Auch für die Schweiz gilt somit, dass Bildung (in Abhängigkeit von sozialer und ethnischer Herkunft) ein zentrales «ständefühendes» Element der Erwerbs- und Lebenschancen ist. Trotz alledem ist die Wertschätzung der Berufsbildung und der daran geknüpften Berufschancen zumindest in der Schweizer Bevölkerung ungebrochen hoch (Cattaneo & Wolter 2016). Diese Einschätzungen werden durch entsprechende internationale vergleichende Studien über den Berufseintritt bestätigt (Müller & Shavit 1998).

Die empirisch aufgezeigte soziale Geschlossenheit der intergenerationalen Bildungs- und Statusvererbung widerspricht den Grundsätzen einer offenen Gesellschaft. Bei steigenden Anforderungen an die beruflichen Qualifikationen und Tätigkeiten im Zuge der Tertiarisierung (z.B. Verwissenschaftlichung, sozialer Austausch etc.) und Technologisierung (z.B. Digitalisierung, Automatisierung, Rationalisierung etc.) der Wirtschafts- und Arbeitswelt würde eine Stärkung der höheren Berufsausbildung allein nicht ausreichen. Sie wäre einseitig, weil übersehen wird, dass die internationale Wettbewerbsfähig-

keit der Schweizer Volkswirtschaft von Produktinnovationen, der Beherrschung von Produktionsprozessen und von qualitativ hochstehenden Dienstleistungen abhängt. Dies setzt hochschulbasiertes Know-how in entsprechender Qualität und Manpower mit Hochschulabschlüssen in entsprechender Quantität voraus. «Mit geringerem Steueraufkommen, geringer Wettbewerbsfähigkeit und steigenden sozialen Kosten büsst eine Gesellschaft – und die ökonomisch Privilegierten sind damit eingeschlossen – an Prosperität, Integration und Legitimität ein, wenn von Generation zu Generation knappes wie wertvolles Humankapital vergeudet wird. Der individuelle Verzicht von ökonomisch armen Talentierten auf ein Studium kommt der Gesamtgesellschaft teurer zu stehen als die Übernahme derer Studienkosten durch die Allgemeinheit» (Becker 2010: 106). Wenn das Schweizer Bildungssystem nicht in der Lage ist, das nötige akademische Humankapital selbst zu erzeugen, ergibt sich die Frage, warum es entsprechende Talente nicht in ausreichender Zahl zu einer tertiären Berufsausbildung und akademischen Ausbildung bringt und inwiefern entsprechende Talente bei den Einheimischen und Zugewanderten vergeudet werden, während zur Kompensation gleichzeitig hochqualifiziertes Humankapital aus dem Ausland importiert werden muss.

Bildungspolitische Implikationen

4

Angesichts vorliegender Befunde ist die Politik gefordert. Allerdings gibt es in der Schweiz auf Bundesebene und auf kantonaler Ebene keine umfassende und einheitliche Sozial- und Bildungspolitik, um soziale Ungleichheiten von Bildungschancen abzubauen oder Chancengleichheit zu fördern (Stadelmann-Steffen 2013). Einfache Lösungen sind nicht zu erwarten. Denn die Reaktionen von Adressaten und Nichtadressaten auf solche Lösungsansätze können unbeabsichtigte Folgen haben, sodass sozial- und bildungspolitische Massnahmen zu einem anderen Ergebnis führen als beabsichtigt. Deshalb ist nicht ausgeschlossen, wie bereits mehrfach in der Schweiz beobachtet, dass evidenzbasierte Strategien mit Chancengleichheit als Ziel nicht zwangsläufig zu abnehmender Ungleichheit im Bildungssystem führen (Blossfeld 2013).

4.1

«Bildung für alle» als Lösung?

Jencks et al. (1973) zeigen, dass eine soziale Öffnung des Bildungssystems («Bildung für alle») und umfassende Bildungsreformen kaum zu weniger sozialer Ungleichheit von Bildungschancen und ökonomischer Ungleichheit in einer Gesellschaft führen. Illusorisch ist auch die Vorstellung, durch mehr Bildung gäbe es generell weniger Ungleichheit in einer Gesellschaft. Vielmehr bedarf es umfassender sozialpolitischer Massnahmen, um Ungleichheiten inner- und ausserhalb des Bildungssystems abzubauen.

Müller (2013) hält für die Schweiz fest, dass für den Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem grosse Anstrengungen in der Sozial- und Bildungspolitik an Stelle bisheriger «Alibi-Reförmchen» nötig sind. Stichwortartig seien umfassende Investitionen in den Ausbau und in die Qualität frühkindlicher Erziehung und Bildung sowie in die Qualität der Primarschulbildung bzw. obligatorischen Schule genannt, um dem Zusammenhang von sozialer Herkunft, Leistungsfähigkeit und Bildungserfolg bereits in den biografischen Anfangsphasen entgegenzuwirken. Auch den sekundären Herkunftseffekten müsse entgegengewirkt werden – etwa durch flächendeckendes Senken der Bildungskosten (insbesondere Abschaffung

von Studiengebühren; vgl. Heuberger 2011), intensive Information über den Wert der höheren Berufsausbildung und akademischen Bildung für Individuen, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie über den Wert von höherer Bildung an sich. Besonders bedeutsam sind schliesslich Massnahmen, die geeignet sind, subjektive Erfolgserwartungen bei den sozial benachteiligten Gruppen anzuheben. Es ist ihnen also nicht nur zu vermitteln, dass sich Investitionen in höhere Bildung lohnen, sondern auch, dass sie in der Regel mit ihren Begabungen, Motivationen und Anstrengungen auch erfolgreich sein können. Hierbei sind schon gezielte Informationsveranstaltungen zum Studium für Jugendliche aus den sozial benachteiligten Schichten hilfreich (Peter et al. 2016).

Globale Strategien der Bildungs- und Sozialpolitik

Es gibt bereits erfolgreiche Beispiele. Stellt man den von Boudon (1974) vorgeschlagenen Lösungsansatz, der von sozialistischen und sozialdemokratischen Regierungen Schwedens grösstenteils realisiert wurde (Erikson & Jonsson 1996), der Schweizer Bildungspolitik gegenüber, so ist diese durch grosse Zurückhaltung gekennzeichnet. Aufgrund seiner theoretischen Überlegungen und empirischen Evidenzen zufolge wäre eine globale Strategie aussichtsreich, das Problem der sozialen Selektivität im Bildungssystem und der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen zu lösen. Auf der einen Seite müsste – so geschehen in Schweden – die soziale Ungleichheit ausserhalb des Bildungssystems deutlich reduziert werden (z.B. Reduktion von Einkommensspreizungen sowie Investition in die Bildung von sozial benachteiligten Gruppen, Förderung der Frauenerwerbstätigkeit etc.). Andererseits wäre die Stratifizierung des Bildungssystems zu reduzieren (Triventi et al. 2016). In Schweden etwa erfolgt der erste Bildungsübergang erst nach der obligatorischen Schulzeit (Rudolphi & Erikson 2016). Dadurch wurde ein grosser Teil der durch das Bildungssystem bedingten Ungleichheit abgebaut, und ein bestehender Rest verlagerte sich in das tertiäre Bildungssystem (Erikson & Jonsson 1996).

Weitere Strategien als Grundlagen für die Bildungs- und Sozialpolitik

Ebenso sind spezifische bildungspolitische Massnahmen sinnvoll (vgl. Becker 2011, 2012), so etwa die Kompensation von Leistungsdisparitäten nach sozialer Herkunft. Die Neutralisierung primärer Herkunftseffekte könnte beispielsweise durch die Förderung jeglicher Begabung im Bildungssystem oder durch Verfahren bewerkstelligt werden, die geeignet wären, für alle Kinder gleiche leistungsbezogene Startchancen und Lernmöglichkeiten zu bieten. Eine andere spezifische Strategie könnte die zwischen den Sozialschichten differierenden Bildungsentscheidungen so modifizieren, dass die sekundären Herkunftseffekte verschwinden (etwa durch Angleichung tatsächlicher Voraussetzungen für den Bildungserwerb ihrer Kinder).

Um den Erfolg von globalen und spezifischen Strategien im Hinblick auf Chancengleichheit nachweisen zu können, wären belastbare Befunde notwendig. Bis zu deren Vorliegen würde es jedoch sehr lange dauern. Zudem wäre es ethisch kaum vertretbar, mit dem Schicksal von Generationen zu experimentieren. Schliesslich wäre es zu aufwendig, die Folgen diverser Massnahmen und ihre Kombination miteinander zu evaluieren. Anhand von Simulation (siehe Kasten) lassen sich diese Schwierigkeiten umgehen. Man könnte auch kontrafaktische Verhältnisse beobachten, die es in der Schweizer Realität wohl nicht so schnell geben wird. Wie sähe die Sachlage aus, würde man das Schweizer Bildungssystem so umstrukturieren, dass es dem Bildungssystem Schwedens ähnelt?

Mithilfe von Simulationen mit den hier zuvor verwendeten TREE-Paneldaten wird im Folgenden aufgezeigt, wie sich auf diese Art und Weise die sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen verändern würden. Zunächst beginnen wir mit der Simulation von Folgen für die Chancenverhältnisse im Bildungssystem, im Falle einer Eliminierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte (siehe auch Baeriswyl et al. 2006). Bei der Anhebung der zwischen Sozialschichten variierenden Leistungen wird Sorge dafür getragen, dass nicht die Erfolgreichen zurückstecken müssen, damit die leistungsschwächeren Gruppen aufschließen können. Vielmehr sind die herkunftsbedingten Leistungs Nachteile durch Steigerung der Leistung(sfähigkeit) aufzuheben. Bei der Modifikation von Bildungsentscheidungen sozial benachteiligter Gruppen sollen bei Kontrolle von Leistungsfähigkeit und Erfolgchancen Anreize geschaffen werden, möglichst optimale Entscheidungen zugunsten höherer Bildung zu treffen. Auch hier geht es darum, sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in die höhere Bildung zu bringen, wenn sie die entsprechenden Fähigkeiten dafür hätten, also auch nach vorheriger Neutralisierung primärer Herkunftseffekte, ohne dass zugleich für höhere Bildung befähigte sozial privilegierte Gruppen zurückstecken müssten.

Nehmen wir als Beispiel den Übergang in die Sekundarstufe II. Insgesamt setzten rund 51 Prozent der Akademikerkinder und 24,5 Prozent der Kinder aus den Referenzgruppen nach der obligatorischen Schulzeit ihren

Bildungsweg auf dem Gymnasium fort. Betrachtet man für diesen Übergang zum einen die Verteilung der Leistungen der Akademikerkinder im Vergleich zu Kindern von Eltern mit niedrigem und mittlerem Bildungsniveau (siehe Tab. 4), so sind die sozialen Disparitäten offensichtlich (primärer Herkunftseffekt). Akademikerkinder haben eher gute Leistungen aufzuweisen, während die Referenzgruppen eher bei den niedrigen Kompetenzstufen überrepräsentiert sind. So haben 12 bzw. 31, also 43 Prozent der Akademikerkinder sehr hohe bis hohe Leseleistungen vorzuweisen, während allenfalls rund 33 Prozent der Nichtakademikerkinder in diesen Leistungskategorien zu finden sind.

Zugleich ist zum anderen ersichtlich, dass Akademikerkinder in allen Kompetenzstufen eher auf das Gymnasium auf Sekundarstufe II wechseln als die anderen Schulkinder. Während Akademikerkinder mit sehr hoher Kompetenz zu 84 Prozent auf das Gymnasium wechseln, so tun dies die anderen Schulkinder bei gleicher Kompetenz nur zu 64 Prozent. Treten weniger als 4 Prozent der Kinder von Nichtakademikern in das Gymnasium über, wenn sie eine niedrige bis sehr niedrige Kompetenzstufe erreicht haben, so tun dies die Akademikerkinder mit gleich geringer Leistungsfähigkeit zu einem Anteil von rund 22 Prozent. Die sekundären Herkunftseffekte sind augenfällig. Es ist auch ersichtlich, dass dann eher leistungsschwächere Jugendliche in die (duale) Berufsausbildung wechseln, die in der Berufsbildungsforschung als <Sicherungsnetz> bezeichnet wird (Shavit & Müller 2000).

	Kinder von Akademikern					
	sehr niedrig	niedrig	ziemlich niedrig	ziemlich hoch	hoch	sehr hoch
haben Leistungsverteilung	1,6 %	5,5 %	18,0 %	32,6 %	30,5 %	11,8 %
und besuchen Gymnasium	15,4 %	6,7 %	27,6 %	48,1 %	63,6 %	84,2 %

	Kinder von Eltern mit niedrigem und mittlerem Bildungsniveau					
	sehr niedrig	niedrig	ziemlich niedrig	ziemlich hoch	hoch	sehr hoch
haben Leistungsverteilung	2,9 %	8,9 %	20,6 %	35,1 %	24,7 %	7,8 %
und besuchen Gymnasium	0,0 %	3,6 %	7,9 %	20,5 %	41,8 %	64,4 %

Tabelle 4: Chancenausgleich am Übergang in das Gymnasium versus in die Berufsausbildung (Sek II)

Datenbasis: TREE – eigene Berechnungen

Würde man die Leistungsfähigkeit der Kinder von Eltern mit niedriger oder mittlerer Bildung so steigern, dass sie sich nicht mehr von den Akademikerkindern unterscheidet, dann können die möglicherweise verbesserten Bildungschancen der geförderten Kinder quantitativ bemessen werden. Und zwar, indem ihre modifizierte Leistungsverteilung mit den zuvor beobachteten Übergängen auf das Gymnasium kombiniert wird.²⁷ Wenn primäre Herkunftseffekte neutralisiert würden, so könnten 27,6 statt 24,5 Prozent der sozial benachteiligten Kinder ihre Schulbildung auf dem Gymnasium – mit gymnasialer Maturität als Ziel – fortsetzen. Das ergibt eine Steigerung ihrer Bildungsbeteiligung um rund 3 Prozentpunkte.

Bei der Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte wird die Leistungsverteilung der sozial benachteiligten Kinder unverändert belassen. Aber sie sollen jetzt das Übergangsverhalten der Akademikerkinder übernehmen. Das heisst, ihre tatsächliche Leistungsverteilung wird mit den Übergangsraten von den Akademikerkindern kombiniert.²⁸ In diesem Falle würden statt 27,6 nunmehr 45,9 Prozent der geförderten Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern das Gymnasium besuchen. Die Steigerung ihrer Bildungsbeteiligung läge bei rund 21 Prozentpunkten. Bei diesem Bildungsübergang reduziert der Chancenausgleich bei der Bildungsentscheidung die bestehenden Ungleichheiten erheblich. Eine Kombination beider Strategien würde Chancengleichheiten substantiell verringern.

Die vorhergehende Simulation für die Konsequenzen spezifischer Massnahmen des Chancenausgleichs legt nahe, dafür zu plädieren, permanent in die Bildung und Erziehung nachwachsender Generationen zu investieren. Bei diesen Investitionen bedarf es besonderer Berücksichtigung sozial benachteiligter Gruppen. Nach James J. Heckman (2006), einem Nobelpreisträger für Ökonomie, sollten diese Investitionen möglichst früh im Leben der Kinder erfolgen. Zum einen sind die Effekte frühkindlicher Bildung und Erziehung für den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf besonders nachhaltig. Zum anderen sind die Kosten geringer, als wenn der Chancenausgleich in der Schule oder noch später beginnen würde (Heckman & Masterov 2007: 487). Auf den ersten Blick erscheint das «Productivity Argument for Investing in Young Children» von Heckman (2006) plausibel. In der Schweiz wird es im Grunde genommen im HarmoS-Konkordat mit der frühen Einschulung im Alter von 4 Jahren (Basisstufe) umgesetzt. Allerdings offenbaren die zuvor aufgezeigten Simulationen auch Grenzen dieser Überlegungen zur frühkindlichen Erziehung und Bildung. So ist etwa darauf hinzuweisen, dass die Erträge einer einseitigen Strategie zur Vermeidung oder Verringerung primärer Herkunftseffekte durch sozial selektive Bildungsentscheidung konterkariert werden können (vgl. Erikson et al. 2005). Damit wären solche Bemühungen für einen Ausgleich von Startchancen nutzlos, wenn spätere Bildungsübergänge wieder sozial selektiv wären. Möglichst frühzeitige Investitionen in das Humankapital sind zweifelsohne notwendig. Obgleich ihr volkswirtschaftlicher Nutzen als hoch erachtet wird, sind sie nicht hinreichend. Sie sind auch nicht in dem Umfang nachhaltig, wie oftmals erhofft (Kotitschke & Becker 2013). Jedoch zeigen Schätzungen anhand des Perry Preschool Programms, dass der Nutzen aus Investition in frühkindliche Bildung mit zunehmendem Alter der Personen in der Stichprobe steigt (Heckman et al. 2010; Spieß 2013).

Die Befunde bildungspolitischer Simulationen und sozialpolitischer Experimente zeigen Folgendes. Sinnvoll wären aufeinander abgestimmte bildungs- und sozialpolitische Strategien. Damit kommen wir zum Umbau des Schweizer Bildungssystems als einer globalen Strategie. Würde beispielsweise der erste Bildungsübergang in die Sekundarstufe I aufgehoben werden, der zum einen in der Schweiz sehr früh erfolgt (Bauer & Riphahn 2006) und bei dem sowohl die Leistungen als auch die Bildungsentscheidung eine grosse Rolle spielen (Baeriswyl et al. 2006), dann stiege die Akademikerquote deutlich in Richtung des Mittelwertes für die OECD-Länder. Zugleich ginge dann die soziale Ungleichheit beim Zugang zur höheren Bildung zurück. Voraussetzung ist nicht nur die Aufhebung früher Bildungsübergänge, sondern auch die Neutralisierung sekundärer Herkunftseffekte für den Erwerb der Studienberechtigung und Studienentscheidung. Dann würde die Schweiz zumindest die mittlere Studier- und Akademikerquote der anderen OECD-Länder erreichen. Hierbei würde sie weder einen Lehrlingsmangel noch eine Akademikerschwemme produzieren (Oesch 2013).

Der technologische Wandel in der Arbeitswelt und die Tertiarisierung von Berufsstrukturen erfordern zusätzliche Investitionen in das Humankapital, sprich: Hochschulbildung der Erwerbspersonen (Becker & Blossfeld 2017). Auch für die Schweiz trifft es zu, dass im Zuge der Bildungsexpansion die Zahl gering qualifizierter Arbeitskräfte zurückgegangen ist. Die Nachfrage nach hochqualifizierten Fach- und Führungskräften stieg aber deutlich stärker an als diejenige nach geringer entlohnten Berufsgruppen (im kaufmännischen Bereich, der Produktion und in persönlichen Dienstleistungen, siehe Oesch 2013, 2016). Auf der Basis dieser Evidenzen liegt es nahe, die Zahl der Gymnasiasten und (Berufs-)Maturitätsabschlüsse sowie der Studierenden und (Fach-)Hochschulabschlüsse deutlich zu steigern.

27 Das sähe – nachdem die Übergangswahrscheinlichkeiten umgerechnet worden sind – dann so aus: $1,6\% \cdot 0,0 + 5,5\% \cdot 0,036 + 18,0\% \cdot 0,079 + 32,6\% \cdot 0,205 + 30,5\% \cdot 0,418 + 11,8\% \cdot 0,644 = 27,6$ Prozent.

28 Das Vorgehen ist folgendermassen: $2,9\% \cdot 0,154 + 8,9\% \cdot 0,067 + 20,6\% \cdot 0,276 + 35,1\% \cdot 0,481 + 24,7\% \cdot 0,636 + 7,8\% \cdot 0,842 = 45,9$ Prozent.

In der Schweiz gibt es keine ‹Bildungsinflation›, es bedarf eher eines weiteren Schubs an Bildungsexpansion (vgl. Oesch 2012). Ein solcher Schub alleine hätte aber keine unmittelbaren Auswirkungen auf die soziale Selektivität, wie bereits zuvor dargelegt.

4.2

Bisherige Lösungsansätze in der Schweiz

Einfache und singuläre Lösungen gibt es nicht und wird es nicht geben. Notwendig scheinen – so Müller (2013) für die Schweiz – umfassende, aufeinander abgestimmte und vor allem evidenzbasierte Reformen. Für diese braucht es Mut und Augenmass zugleich. Wie zuvor gesehen, sind bereits spezifische Strategien effektiv und nachhaltig, wenn sie auf allen Bildungstufen erfolgen. Wie die simulierte Neutralisierung herkunftsbedingter Nachteile konkret vorgenommen werden kann, wird im Folgenden anhand ausgewählter Lösungsansätze in der Schweiz dargestellt. Weitere Lösungsansätze, die sich aus den Befunden der empirischen Bildungsforschung ergeben, sind im Anhang dokumentiert.

Nachteilsausgleich im Kanton Bern

Auf Art. 8 der Bundesverfassung wider die Diskriminierung basieren die Gesetze und Regelungen für Massnahmen des Nachteilsausgleichs in vielen Kantonen. Für den Kanton Bern wurden beispielsweise im Rahmen des Projektes ‹Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen (SECABS)› von 2014 bis 2016 die Konzepte des Chancenausgleichs behinderter Primarschulkinder untersucht. Dies umfasste etwa Massnahmen des Nachteilsausgleichs (NAG) oder reduzierte individuelle Lernziele (rILZ) (Sahli Lozano et al. 2016). rILZ differenziert dabei nach Lernzielen und -inhalten, NAG nach Methoden und Medien:

— rILZ erhalten als Zielgruppe die Kinder mit niedrig eingeschätztem Leistungspotenzial ohne oder mit angenommener Benachteiligung, wobei kognitive Beeinträchtigungen bzw. ständiges Nicht-Erreichen der Lernziele entscheidende Voraussetzungen für diese Massnahme sind. Es erfolgt eine inhaltlich angepasste Förderung (im Idealfall wird die Lehrperson hierbei von einer schulischen heilpädagogischen Fachkraft unterstützt). Die Lernziele werden durch die Lehrperson angepasst bzw. reduziert und im Zeugnis vermerkt.

— Bei NAG sind Kinder mit regulär bis hoch eingeschätztem Leistungspotenzial, aber mit explizit angenommener und begründeter Benachteiligung die Zielgruppe. Voraussetzung für einen NAG, der nicht im Schulzeugnis vermerkt wird, ist eine Benachteiligung aufgrund von Behinderung, Lernschwäche, Krankheit oder Neuzuzug bzw. Nichtbeherrschung der Unterrichtssprache. Die Massnahme besteht darin, dass zwar die Lernziele und der formale Schultyp nicht angepasst, aber mit veränderten Rahmenbedingungen zu erreichen versucht werden. Beispiele hierfür sind etwa mehr Zeit bei Prüfungen, mündliche anstatt schriftliche Prüfungen oder Nutzen eines Schreibprogramms.

Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) im Kanton Zürich

Das Programm unterstützt Schulen im Kanton Zürich, die von überdurchschnittlich vielen Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten und fremdsprachigen Familien besucht werden. Ziel ist es, eine nachhaltige Schulentwicklung zu erreichen und Sprache, soziale Integration und Schulerfolg zu fördern. QUIMS ist seit 2005 fester Bestandteil der Zürcher Volksschule und läuft unbefristet (2016 ca. 34'200 Schülerinnen und Schüler an 120 Schulen). Bei den Übergängen werden die Eltern einbezogen. Diese werden beispielsweise mit Kursen schon vor dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten mit dem Schulsystem und den schulbezogenen Aufgaben der Eltern vertraut gemacht. Gemäss der Evaluation durch Maag Merki et al. (2012) hat QUIMS effektive Leitungsstrukturen implementiert. Eltern und Schulkinder beteiligen sich stärker als vorher an Prozessen, und es herrscht eine bessere Regelklarheit. Einheitliche Ziele im disziplinarischen Bereich sind häufiger. Die Leistungen der Schulkinder liegen nach wie vor unter dem Kantonsdurchschnitt, wobei sich das Leistungsniveau im Lesen aber verbesserte. Die Chancen für den Übertritt in die Abteilung A der Sekundarstufe I scheinen allerdings nicht mit den QUIMS-Massnahmen zusammenzuhängen. Hingegen erhöhte sich der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler leicht, welche in eine berufliche Grundausbildung übergetreten sind.

Weitere Massnahmen der kompensatorischen Förderung

Weitere Massnahmen der kompensatorischen Förderung sind in vielen Kantonen zu finden, beispielsweise die Angebote «Deutsch als Zweitsprache» (DaZ), aber auch diverse therapeutische Angebote (Logopädie, Psychomotorik-, Dyskalkulie-, Dyslexie-Therapie etc.) und Hausaufgabenhilfe. Seit Kurzem hat sich auch die Schulsozialarbeit das Ziel gesetzt, Chancengerechtigkeit zu fördern (Baier 2011). Spezielle Unterstützungskurse für die Aufnahmeprüfung ins Langzeitgymnasium wurden in ein paar Gemeinden etabliert (z.B. Schulkreis Schwamendingen). Auch im Mentoring-Projekt «GelBe» (Gemeinsam Lernen durch Begegnung) sollen «Bildungsbarrieren abgebaut und Bildungschancen aufgebaut» werden. Studierende der PH Luzern coachen Kinder nichtdeutscher Erstsprache und/oder mit geringen sprachlichen Inputs und Ausdrucksmöglichkeiten.

Auf der Ebene der *Lehreraus- und -weiterbildung* gibt es in der Schweiz beispielsweise folgende Angebote:

- Die PH Nordwestschweiz bietet mit dem Projekt «Scala» (Bildungschancen in sozial heterogenen Schulklassen fördern) eine Weiterbildung für Lehrpersonen an und überprüft deren Wirkung. Lehrpersonen sollen für Fragen der Chancengerechtigkeit im Schulkontext sensibilisiert und in der Förderung von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern trainiert werden. Das Forschungsprojekt soll neue Erkenntnisse zur Veränderbarkeit von Erwartungen und Überzeugungen von Lehrpersonen gegenüber sozial benachteiligten Kindern liefern.
- Die QUIMS-Verantwortlichen im Kanton Zürich setzen sich in einer zertifizierten beruflichen Weiterbildung «Schulerfolg kein Zufall» (Certificate of Advanced Studies, CAS) der PH Zürich mit den Bedingungen des Schulerfolgs auseinander.
- Im zertifizierten Weiterbildungskurs (Master of Advanced Studies, MAS) «Wirksamer Umgang mit Heterogenität» des Instituts Unterstrass an der PH Zürich werden Lehrpersonen befähigt, mit Heterogenität so umzugehen, «dass für mehr Kinder als bisher eine erfolgreiche Schulung möglich ist». Darunter wird verstanden, «dass die Schule ihre Schülerinnen und Schüler befähigt, möglichst hohe Anforderungsstufen der Sekundarstufe zu besuchen oder eine Berufsausbildung zu machen, die Karriere-Perspektiven mit einschliesst».²⁹

Beispiele von zivilgesellschaftlich initiierten Projekten

Die *Frühbildung* ist deshalb entscheidend, weil in den ersten Lebensjahren eines Kindes die Grundsteine für den späteren Erfolg in der Schule gelegt werden.

- Das Projekt «schritt:weise» ist ein Spiel- und Lernprogramm für ein- bis fünfjährige Kinder aus sozial benachteiligten oder bildungsfernen Familien. Neben der Förderung der Kinder zu Hause werden die soziale Vernetzung der Familie und die Stärkung der elterlichen Kompetenzen angestrebt. Das Projekt basiert auf Programmen, die in den Niederlanden entwickelt worden sind. Der Verein «a:primo» hat diese Programme an die schweizerischen Verhältnisse angepasst und bietet sie Trägerschaften in Städten und Gemeinden schweizweit an. Während 18 Monaten machen geschulte Laienhelferinnen (Mütter aus der Zielgruppe) wöchentlich ca. 30-minütige Hausbesuche. Eine qualifizierte Fachkraft aus dem Bereich der Sozialen Arbeit oder Pädagogik koordiniert und schult die Hausbesucherinnen.
- Die Beratungs- und Elternbildungsstelle «zeppelin-familien startklar gmbh» mit Sitz im Raum Zürich fördert und unterstützt Familien mit mehrfachen psychosozialen Belastungen und Kindern bis zu drei Jahren durch das Programm «PAT – Mit Eltern Lernen». Angestrebt wird, dass alle Kinder, egal welcher Herkunft, die gleichen Startchancen für ihren Schul- und Bildungsweg haben und ihr Potenzial voll entfalten können.

Die Förderung am *Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I* wird durch folgende Projekte unterstützt:

- Das Projekt «Fit für die Sek» des Vereins Lernturbo in Zürich fördert Kinder aus sozial benachteiligten Familien und/oder nicht deutscher Muttersprache. Sie sollen gezielt ihr «kulturelles Kapital» erweitern und das Allgemeinwissen erhöhen (z.B. durch Technorama-Besuche oder durch das Verfassen von Texten für Schweizer Tageszeitungen). Eine Evaluation zeigt, dass derart geförderte Schüler und Schülerinnen mehr Fachwissen haben, die Hausaufgaben besser lösen und gezielt für Prüfungen lernen können.

29 Siehe Konzept zu CAS «Didaktik und Vielfalt», Institut Unterstrass (n.d.).

— Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt das Projekt «CHANSON» in Rapperswil-Jona und Wil SG. Dort unterstützen Studierende der PHSG Schüler und Schülerinnen aus benachteiligten Verhältnissen beim Übertritt auf die Sekundarstufe I (seit 2013, ca. 55 Lernende pro Jahr). Die Evaluation ergibt, dass etwas mehr als die Hälfte den Übertritt sowie den Verbleib schaffen. Zudem befassen sich Lehramts-Studierende so mit Fragen der Bildungschancen und sozialer Herkunft. Die Lernenden zeigen einen grossen Leistungszuwachs bei Orientierungsarbeiten und leichte Verbesserungen in Mathematik und Deutsch. Ähnlich gelagert sind die Ziele des Vereins «Chance Wiedikon»: Er fördert die Chancengleichheit von Kindern aus sozial benachteiligten Familien der Stadt Zürich beim Übertritt von der 6. Klasse in die Kantonsschule.

Beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II unterstützt in Zürich das Projekt «ChagALL» (Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn) des Gymnasiums Unterstrass Jugendliche mit Migrationshintergrund aus bescheidenen Verhältnissen dabei, die Aufnahmeprüfung an ein Gymnasium, eine Fachmittelschule oder an eine Berufsmittelschule zu bestehen. Grosses Gewicht wird neben der fachlichen Unterstützung auf Lerntechnik, Sozialkompetenz und Ressourcenmanagement gelegt. Die wissenschaftliche Evaluation ergab, dass sich die Zeugnisnoten in Deutsch und Französisch nach einem halben Jahr durchschnittlich um eine Viertelpunkte erhöhen. 61 und mehr Prozent der Teilnehmenden bestehen eine Aufnahmeprüfung, 83 bis 100 Prozent verbleiben in der Folge an ihren Mittelschulen. Erfolgsfaktoren sind ein hohes Mass an Fleiss, Bildungsaspiration der Eltern und Engagement der Sekundarlehrpersonen. Die «ChagALL»-Trainerinnen und -Trainer haben klare und hohe Erwartungen, verfügen über Expertise in Deutsch, Französisch und Mathematik und «wissen sehr genau, was an Mittelschulen verlangt wird».

Weitere nennenswerte zivilgesellschaftlich initiierte Projekte auf verschiedenen Bildungsstufen sind zudem:

- Das Projekt «Future kids» der Asylorganisation aoz in Zürich, welches sich an Primarschüler und -schülerinnen richtet, welche zu Hause in schulischen Belangen ungenügende Unterstützung erhalten und deren Erfolgchancen im hiesigen Schulsystem deshalb verringert sind. Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen stehen den Schülern zur Seite und helfen ihnen, ihre Lernfähigkeiten besser zu nutzen.
- Der Verein «Beraber», welcher für Migrationskinder auf allen Stufen in Basel, Zürich und Bern Förderunterricht für Migrationskinder auf allen Stufen anbietet. Der Unterricht wird von Studierenden mit Migrationshintergrund aus zehn Ländern angeboten. Sie gehen davon aus, dass eine fundierte Schulausbildung die gesellschaftliche Integration erleichtert und eine wichtige Basis für soziale Chancengleichheit darstellt. Der Verein wird durch Vereinsmitglieder und Stiftungen finanziert.
- Das Mentoring-Projekt «Perla» (Perspektive Lehrabschluss), bei welchem Studierende der PH Luzern jugendliche und erwachsene anerkannte Flüchtlinge (Ausweis B) und vorläufig aufgenommene Personen (Ausweis F) bei der Vorbereitung auf die Berufsschule unterstützen.
- Das Projekt «LiFT» (Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit), welches Jugendliche im 7. Schuljahr mit erschwerter Ausgangslage im Hinblick auf die Lehrstellensuche und die Berufsintegration unterstützt. Das schweizweite Angebot zeichnet sich durch wöchentliche Kurzeinsätze in lokalen Betrieben und die Zusammenarbeit mit Schulen und lokalem Gewerbe und in der professionellen Begleitung durch Fachpersonen aus.

4.3

Systematisierung der Ansätze aus bildungsstruktureller und institutioneller Sicht

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, bereits bestehende und aus der Sicht der Autorinnen und Autoren nötige Vorkehrungen zur Milderung der Ungleichheit in einer Übersicht darzustellen.

Massnahmen auf bildungsstruktureller Ebene		p ³⁰	s ³¹
Übergang Primarschule – Sek. I	Möglichst späte Selektion. Erste Selektion erst am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II	++	
Übergang Primarschule – Sek. II	Gezielte Unterstützungsmassnahmen und -systeme für begabte und leistungswillige Schüler und Schülerinnen	+	
Massnahmen auf institutioneller Ebene			
Übergang Kindergarten – Primarschule	Gezielte Frühförderung in Kindergarten und Vorschule, z.B. schrittweise	+	
Übergang Primarstufe – Sek. I	Haltung/Praktiken der Lehrpersonen: Verschieben des Fokus weg von Selektionspraktiken der Passung in das Niveau (der nächsten Schulstufe) hin zur Freilegung und Förderung des Potenzials von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen als Desiderat (vgl. Hug 2007; Hofstetter 2017)	++	+
	Staatliche Massnahmen		Zivilgesellschaftliche Initiativen
	– Alle Formen des Nachteilsausgleichs (NAG / NAM)		– Future kids (aoz, TG, ZH)
	– Systeme der integrierten Förderung (riLZ, IF, ISR)		– Chanson (PHSG / Stiftungen)
	– QUIMS		– Chance Wiedikon (Verein)
	– DaZ (Deutsch als Zweitsprache)		– fit für die Sek (Verein)
	– Therapien (bei Legasthenie, Diskalkulie, Dislexie etc.)		– Beraber (Verein)
	– Hausaufgabenhilfen		– Mittagstische mit Aufgabenhilfe
	– Tagesschulen (Aufgabenhilfe)		
	– Horte (mit Aufgabenhilfe)		
	– Schulsozialarbeit		
Übergang Sek. I – Sek. II (inkl. Berufsbildung)	– LIFT (AG, BE, AR)		– ChagALL (Unterstrass)
	– Brückenangebote an Berufs- und Fachschulen (z.B. Viventa)		
	– Spezielle fachliche Förderung (bspw. an Mittelschulen in Deutsch)		– RYL! (Rock your life)
Ebene Lehrpersonen Forschung, Aus- und Weiterbildung	– praxisorientierte Forschung (KoS UZH, Scala PH FHNW)		
	– Weiterbildung, z.B. MAS Wirksamer Umgang mit Heterogenität (Institut Unterstrass an PHZH); CAS Schulerfolg: kein Zufall (PHZH); CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität (PH Zug); CAS DaZ–Interkulturalität in der Berufsbildung (PHLU/ PH Zug)		

30 Eingeschätzte Wirkung auf Neutralisierung des primären Herkunftseffekts (+: schwache, ++: starke Wirkung).

31 Eingeschätzte Wirkung auf Neutralisierung des sekundären Herkunftseffekts (+: schwache, ++: starke Wirkung).

5

Die Schweiz hat im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ein Bildungssystem, das durch ein hohes Ausmass an Chancenungleichheit geprägt ist. In seiner Gesamtheit fällt das schweizerische Bildungssystem im Aufbau und in der Struktur auf durch

1. eine gering verbreitete frühkindliche Betreuung und Förderung,
2. eine frühe Selektion in die Schultypen und Leistungsstufen auf der Sekundarstufe I (einhergehend mit einer frühen institutionellen Festlegung des weiteren Bildungsweges mit einer hohen Lenkung weg vom direkten Weg in die akademische Bildung),
3. eine ausgeprägte Stellung der sozial selektiven Berufsbildung sowie eine geringe, aber hochgradig sozial homogene Maturitätsquote und
4. einen geringen Anteil an Studierenden an Universitäten (siehe Wolter 2013).

Die soziale Ungleichheit der Bildungschancen ist hoch und die soziale Selektivität in die höhere Bildung ausgeprägt. Es zeigte sich, dass geringe soziale Unterschiede von Bildungschancen zu Beginn des Bildungsverlaufs sich von Bildungsstufe zu Bildungsstufe vergrössern. Die soziale Ungleichheit von Bildungschancen geht in der Schweiz einher mit einer geschlossenen Sozialstruktur und Ungleichheit von Erwerbs- und Lebenschancen. Diese gesellschaftlichen Verhältnisse mögen den privilegierten Gruppierungen nützen, aber insgesamt schaden sie der Allgemeinheit, der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung eines Landes und gefährden auf die Dauer den Zusammenhalt einer Gesellschaft (Becker 2013a; Müller 2013).

Zugleich ist die Effizienz des Schweizer Bildungssystems suboptimal. So verbleibt ein relativ hoher Anteil an Jugendlichen in den geringen Kompetenzstufen, und das Hervorbringen von

Absolventinnen und Absolventen aus dem tertiären Bildungsbereich ist gering. Jetzt schon kann das Schweizer Bildungssystem die Nachfrage des Arbeitsmarktes nach akademischen Fachkräften nicht selbstständig befriedigen. Knapp 20 Prozent eines Jahrgangs erwerben mit der gymnasialen Matura die Berechtigung, an einer Universität zu studieren. Im Vergleich mit anderen OECD-Ländern handelt es sich dabei um die niedrigste Studienberechtigtenquote nach Österreich (SKBF 2014). Allerdings ist die Akademikerquote von 26 Prozent in der Schweiz höher als beispielsweise in Deutschland (17 %) (Stand: 2013; OECD 2014). Die «Akademikerrücke» auf dem Arbeitsmarkt schliesst die Schweiz offenkundig durch den Import von Akademikern (vornehmlich) aus dem deutschsprachigen Ausland, wodurch sich der Anteil der Akademiker an der Gesamtbevölkerung innerhalb von acht Jahren von 13 auf 26 Prozent verdoppelte. Wird die Abwanderung von Schweizer Akademikern in Rechnung gestellt, dann gibt es mehr «brain drain» im Inland, während der «brain gain» mit einer vergleichsweise hohen Akademikerquote aus dem Ausland stammt.

Diese Entwicklung im Zusammenspiel von Bildungssystem und Arbeitsmarktentwicklung wird weiter anhalten. In den letzten zwanzig Jahren ist im Zuge der anhaltenden Globalisierung, Tertiarisierung, Technologisierung, Automatisierung und Digitalisierung der Produktions- und Arbeitsprozesse (Becker & Blossfeld 2017; Autor 2015; Autor et al. 2003) auch in der Schweiz die Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften und nach hochqualifizierten Akademikern deutlich angewachsen (Murphy & Oesch 2016; Sheldon 2005; Zangger et al. 2018). Während bei diesem Modernisierungsprozess die Zahl der Arbeitsplätze für un- und angelernte Arbeitnehmer schrumpft, hat angesichts der gestiegenen Komplexität der Arbeitsprozesse und Qualifikationsanforderungen die Bedeutung von höherer Berufsausbildung und akademischer Qualifikation sowie Expertise, Flexibilität und Spezialisierung zugenommen (Joye et al. 2003; Oesch & Rodríguez Menés 2011). Vor allem die höhere Berufsausbildung ist angesichts der Verwissenschaftlichung von Arbeits- und Produktionsprozessen auf den Aus-

bau der akademischen Expertise angewiesen. Es ist abzusehen, dass die Deckung der Arbeitsmarktnachfrage kaum gelingt, wenn nicht aus allen Sozialschichten die Begabten für die höhere Berufs- und Hochschulbildung gewonnen werden können, denen der Weg zur höheren Bildung – aus welchen Gründen auch immer – verschlossen geblieben ist.

Dass eine zukünftige Sozial- und Bildungspolitik nicht die «Magd der Wirtschaftspolitik» (Dahrendorf 1965) sein sollte, fusst auf zwei Gründen. Zum einen ist ein leistungsfähiges Bildungssystem eine zentrale Voraussetzung dafür, dass gesellschaftliche Teilsysteme reibungslos funktionieren und nahtlos ineinandergreifen (Systemintegration). Zum anderen kommt aber dem Bildungssystem die Aufgabe zu, über Erziehung und Qualifizierung die Bürgerinnen und Bürger so mit Wissen und Fertigkeiten auszustatten, dass sie den Anforderungen des Alltags gerecht werden, in der Lage sind, politische und ökonomische Prozesse zu verstehen und aktiv am politischen Geschehen und am Erwerbsleben teilzuhaben. Bildung befähigt Menschen somit, ihr Leben selbst gestalten zu können (Sozialintegration) (Fend 2009). Die Güte des schweizerischen Bildungssystems wird sich in der Zukunft auch daran bemessen lassen müssen, mit welchem Grad an Fairness es Kinder und Jugendliche in den gesellschaftlich legitimierten Wettbewerb um Bildungserfolge und -abschlüsse schickt. Mit anderen Worten, inwiefern wird das eigene Verfassungsziel der Nichtdiskrimination nach sozialer Herkunft, Geschlecht etc. praktisch realisiert. Dies wird auch daran abzulesen sein, wie viele Bildungserträge – seien es private (individuelle Bildungsrenditen), staatliche (fiskalische Renditen) oder soziale Erträge (Nutzen für die Allgemeinheit) – durch suboptimale Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation vergeudet werden. Dass die Politik in dieser Hinsicht gefordert ist, ist offenkundig. Es ist absehbar, dass die Zukunft der Schweiz auch mit der Bildung ihrer Bevölkerung zusammenhängt, denn Bildung – und vor allem mehr und längere Bildung für möglichst viele in nachwachsenden Generationen – ist die wichtigste Investition in die Zukunft.

A.1

Mögliche strategische Ziele und ausgewählte Massnahmen

Handlungsfeld 1:

«Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung»

Strategische Ziele:

- Eine altersgerechte Betreuung und Förderung von Kleinkindern gewährt grösstmögliche Chancengerechtigkeit beim Eintritt in die Schule.
- Eine umfassende Politik der frühen Kindheit im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitsbereich sorgt für eine bereichs- und institutionsübergreifende Umsetzung entsprechender Ziele und Massnahmen: Der Bund und die interkantonalen Konferenzen stellen die Kommunikation und Abstimmung der Ziele und Massnahmen in diesem Bereich gemeinsam sicher.
- Die Verbesserung der Qualität der Förderung und Bildung in den bestehenden Institutionen erfolgt durch eine Verbesserung des Ausbildungsstands des Personals.

Ausgewählte Massnahmen mit flächendeckender Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen	Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft
Bund und Konferenz der Kantone stimmen ihre Aktivitäten gezielt ab: BSV (Frühe Förderung als Armutsprävention), BAG (gesundheitsspezifischer Fokus in der frühen Kindheit), SEM (Integration zugewanderter Familien) → Integration der Bemühungen auch durch die Sozialdirektorenkonferenz, die Bildungsdirektorenkonferenz, die Gesundheitsdirektorenkonferenz, die Tripartite Konferenz	Koordination der Massnahmen und Projekte auf allen Ebenen
Weiterführung der Anschlussfinanzierung von Kitas (Verbilligung von Kita-Plätzen)	Definition der Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten auf kantonaler und kommunaler Ebene
SBFI / BFS: Forschungsprogramme und statistische Erfassung von Grundlagendaten bezüglich frühkindlicher Bildung und Betreuung	

Ausgewählte Massnahmen mit punktueller Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen	Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft
	Unterstützung von niederschweligen Angeboten aus privater Initiative (schritt:weise, a:primo etc.); Weiterbildung der Institutionen der Elternberatung u.a.m.
	Frühe Sprachbildung

Handlungsfeld 2: «Beurteilung und Selektion»

Strategische Ziele:

- ____ Die Kantone streben in gemeinsamer Absprache einen möglichst späten und einheitlichen Selektionszeitpunkt an, um frühzeitige Stratifizierungen zu Ungunsten begabter und leistungsfähiger Kinder aus benachteiligten Verhältnissen zu vermeiden.
- ____ Die Selektionsquoten von Jugendlichen aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Familien und mit andern Erstsprachen als der Landessprachen sind mit denjenigen der übrigen Jugendlichen vergleichbar. Sie werden statistisch erfasst.

Ausgewählte Massnahmen mit flächendeckender Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen	Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft
Bund und Kantone einigen sich auf den Beginn des 9. Schuljahres als ersten und einzigen Selektionszeitpunkt.	Die Kantone setzen diesen Beschluss spätestens bis 2030 um.

Ausgewählte Massnahmen mit punktueller Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen	Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft
	Abkehr von der Jahrgangsklasse hin zu Zwei- oder Drei-Jahrgangsklassen in der Volksschule (Möglichkeit, ohne Stigmatisierung die geforderten Kompetenzen mittels eines Zusatzjahres zu erlangen; bzw. die Bildungszeit für Begabte zu verkürzen).
	Die Schulen der Sekundarstufe I stellen in Zusammenarbeit mit den Berufsmittelschulen und den allgemeinbildenden Mittelschulen sicher, dass sich die Übertrittsquote von Jugendlichen aus sozioökonomisch bescheidenen Verhältnissen wie auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen der durchschnittlichen Übertrittsquote der übrigen Jugendlichen bewegt.
	Ermutigung der selegierenden Lehrpersonen zur gezielten Nutzung ihres Handlungsspielraums bei Selektionsentscheiden (im Sinne positiver Erwartung bezüglich der Leistungsentwicklung sozial benachteiligter, aber begabter Schülerinnen und Schüler).
	Verbesserung der Beurteilung von Leistungen von Kindern aus schulfremden Milieus (z.B. durch anschlussfähige und bedeutungsvolle Lerngegenstände).
	Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
	Gewichtsverschiebung von selektiver (summativer) Prüfung der Leistungen zur formativen Prüfung auf allen Stufen, ohne dadurch die gesamte Prüfungsbelastung zu erhöhen. Im gleichen Sinn wird von Semester- zu Jahreszeugnissen übergegangen.
	Aufklärung der Eltern bezüglich Schul- und Hochschulsystem, auch über Migrationsgruppierungen oder spezielle Projekte (Schulung von Landsleuten, Info an Elternabenden).

Handlungsfeld 3: «Berufsbildung und Maturitätsquote»

Strategische Ziele:

- Die Maturitätsquoten (Berufsmaturitäten, Fachmaturitäten und gymnasiale Maturitäten) bewegen sich in allen Kantonen in einer vergleichbaren Bandbreite und auf einer Höhe, welche politisch maximal möglich ist.
- Die Mittelschulen gewährleisten eine Reduktion des Einflusses der primären und sekundären Herkunftseffekte auf den schulischen Erfolg. Die Lehrpersonen kennen die entsprechenden Mechanismen und wissen, wie deren Wirkungen zu mildern sind.
- Die Mittelschullandschaft entwickelt personalisierte Möglichkeiten zur Erlangung eines Maturitätsausweises.

Ausgewählte Massnahmen mit flächendeckender Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen	Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft
Bund und Kantone einigen sich auf gemeinsame Quoten-Bandbreiten für Abschlüsse pro Kanton und Jahrgang ³² : Fachmaturität: 3–8 % Berufsmaturität: 15–22 % gymnasiale Maturität: 20–30 %	Die Kantone setzen diese Ziele bis 2030 um.
Fremdsprachigkeitsausgleichsmassnahmen («FAM»): Das SBFI entwickelt für Berufsmaturitätsschulen ein Konzept für Ausgleichsmassnahmen für fremdsprachige junge Menschen, welche (bspw.) weniger als 4 Jahre in der Schweiz leben. Es findet an Aufnahmeprüfungen und in den ersten Jahren der BMS Anwendung und sieht zusätzliche sprachliche Hilfestellungen vor (bspw.: bis + 20 % mehr Zeit, Benutzung von Wörterbüchern Deutsch–Muttersprache).	Die Kantone übernehmen Konzept und Praxis der FAM an ihren allgemeinbildenden Mittelschulen.

Ausgewählte Massnahmen mit punktueller Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen	Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft
Die Berufsmittelschulen und die allgemeinbildenden Mittelschulen stellen sicher, dass sich die Dropout-Quote von Jugendlichen aus sozioökonomisch bescheidenen Verhältnissen wie auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen der durchschnittlichen Dropout-Quote der übrigen Jugendlichen an ihrer Schule bewegt.	
(MAR 95, Art. 19, Schulversuche)	Einzelne Kantone/Gymnasien entwickeln Formen individuell verlängerbarer gymnasialer Bildungsgänge (bspw. mit gestaffelten fachbezogenen Schlussprüfungsterminen).

³² Minimal: gesamtschweizerischer Durchschnittswert 2016; maximal: höchster kantonaler Wert 2016 (Quelle: BFS).

Handlungsfeld 4: «Anteil Studierender an Hochschulen»

Strategische Ziele:

___ Der Anteil Studienberechtigter, welche aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten stammen und ein Studium an einer universitären Hochschule aufnehmen, wird erhöht.

___ Der Anteil erfolgreicher Studierender eines Jahrgangs an einer universitären Hochschule wird erhöht.

Ausgewählte Massnahmen mit flächendeckender Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen

Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft

Ausbau der Stipendien- und Darlehensmöglichkeiten für Hochschulstudierende

Ausgewählte Massnahmen mit punktueller Wirkung

Ebene Bund / interkantonale Konferenzen

Ebene Kantone / Kommunen / Zivilgesellschaft

Die Fachhochschulen und Universitäten stellen (bspw. in Zusammenarbeit mit studentischen Selbsthilfeorganisationen) sicher, dass sich die **Bestehensquote** von Studierenden aus sozioökonomisch bescheidenen Verhältnissen wie auch von Studierenden mit Migrationshintergrund **am Ende des Assessmentjahres** im Rahmen der durchschnittlichen Bestehensquote der übrigen Studierenden bewegt.

A.2

Generell wünschbare Querschnitts- massnahmen

A. Eine breit angelegte «Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagne» zu Handen von Behörden, Schulleitungen, Lehrpersonen, Dozierenden, Berufsberaterinnen und -beratern und Eltern mit entsprechenden Unterlagen und Offensiven, quer durch alle Institutionen:

— Der Fakt: *Herkunft zensiert.*

— Das Ziel: *Das Potenzial aller Begabten und Leistungswilligen zum Tragen bringen.*

— Die Möglichkeiten:

- auf individueller Ebene (Lehrpersonen, Berufsberaterinnen und -berater etc.);
- auf institutioneller Ebene (bspw. in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen).

B. Reduktion der Geschlechtsspezifität der Berufsbildung auf allen Stufen:

— Der Fakt: *Geschlecht sortiert, unabhängig von individuellen Fähigkeiten und Interessen, Männer in Berufe mit höheren sozialen Erfolgchancen als Frauen.*

— Das Ziel: *Das Potenzial aller Auszubildenden unabhängig vom Geschlecht zum Tragen bringen.*

— Die Möglichkeiten:

- auf individueller Ebene: breite Aufklärung über die Problematik bei allen Personen mit potenziellem Einfluss auf Berufswahlen;
- auf institutioneller Ebene: Erhöhung der Zielvorgaben für Frauen- und Männeranteile bei Eintritt und Abschluss in den betroffenen Ausbildungsberufen;
- auf der Ebene der öffentlichen Meinungsbildung (z.B. regelmässige Information über Monitoringergebnisse).

- Allmendinger, J., Nikolai, R. & Ebner, Chr. (2009). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch für Bildungsforschung* (S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Angelone, D. & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 223–244.
- Autor, D.H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29, 3–30.
- Autor, D.H., Levy, F. & Murnane, J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *The Quarterly Journal of Economics*, 118, 1279–1333.
- Baeriswyl, F., Wandeler, Chr., Trautwein, U. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmodell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 373–392.
- Baier, F. (2011): Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In F. Baier & U. Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 85–96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bauer, Ph. & Riphahn, R.T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economic letters*, 91(1), 90–97.
- Bauer, Ph. & Riphahn, R.T. (2007). Intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second generation immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1), 121–148.
- Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten*. Bern: Haupt.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten* (S. 313–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2001). Der Beitrag der Theorie subjektiver Wert-erwartung und anderer RC-Theorien zur Erklärung der herkunftsbedingten Bildungschancen und Bildungsungleichheit. Eine Antwort auf den Diskussionsbeitrag von Max Haller. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(3), 575–579.
- Becker, R. (2007). Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(1), 13–31.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit im Schweizer Bildungssystem und was man dagegen tun könnte. In M. Neuen-schwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion – Forschungserträge und Umsetzungsstrategien* (S. 91–108). Chur: Rüegger.
- Becker, R. (2011). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte. In R. Künzli & K. Maag Merki (Hrsg.), *Zukunft Bildung Schweiz. Akten der Fachtagung vom 21. April 2010* (S. 21–38). Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.
- Becker, R. (2012). Der Übergang ins Hochschulstudium: Prozesse und Mechanismen am Beispiel der deutschen Schweiz. In M. Bergman, S. Hupka-Brunner, Th. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 305–331). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2013a). Bildung. Die wichtigste Investition in die Zukunft. In St. Hradil (Hrsg.), *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde* (S. 120–150). Frankfurt am Main: Campus.
- Becker, R. (2013b). PISA und die Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 92–124). Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Blossfeld, H.-P. (2017). Entry of Men into the Labour Market in West Germany and their Career Mobility (1945–2008). A Long-term Longitudinal Analysis Identifying Cohort, Period, and Life-course Effects. *Journal of Labour Market Research*, 50(2), 113–130.
- Becker, R., Bühler, P. & Bühler, Th. (2013). Einleitung: Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen. In R. Becker, P. Bühler & Th. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 9–14). Bern: Haupt.

- Becker, R. & Glauser, D. (2015). Geschlechtsspezifische Berufswünsche und Ausbildungsentscheidungen. In K. Häfeli, M.P. Neuenschwander & St. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz* (S. 21–47). Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Jann, B. (2017). Educational expansion and homogamy. An analysis of the consequences of educational upgrading for assortative mating in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 43(3), 481–514.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 517–549.
- Becker, R., Jann, B. & Widmer, E. (2017). Educational Expansion, Partnership, and the Family. An editorial note. *Swiss Journal of Sociology*, 43(3), 239–244.
- Becker, R. & Zangger, Chr. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und -ungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(3), 423–449.
- Blossfeld, H.-P. (2013). Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf – Herausforderungen für Politik und Forschung. In R. Becker, P. Bühler & Th. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 71–100). Bern: Haupt.
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. & Triventi, M. (Hrsg.). (2016). *Models of Secondary Education and Social Inequality*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Blossfeld, H.-P. & Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 25–52.
- Bopp, M. & Minder, C.E. (2003). Mortality by education in German speaking Switzerland, 1990–1997: results from the Swiss National Cohort. *International Journal of Epidemiology*, 32(3), 346–354.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality & Society*, 9, 275–305.
- Buchholz, S., Imdorf, Chr., Hupka-Brunner, S. & Blossfeld, H.-P. (2012). Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(4), 701–727.
- Buchmann, M. & Charles, M. (1993). The Lifelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. In Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in 13 Countries* (S. 177–192). Boulder: Westview Press.
- Buchmann, M. & Kriesi, I. (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. *Swiss Journal of Sociology*, 36(2), 325–344.
- Buchmann, M. & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl Jugendlicher: Welche Rolle spielen stereotype Fähigkeitszuschreibungen der Eltern? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung (Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie)* (S. 256–280). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, Chr. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (S. 111–128). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Buchmann, M., Sacchi, St., Lamprecht, M. & Stamm, H. (2007). Tertiary Education Expansion and Social Inequality in Switzerland. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gomoran (Hrsg.), *Stratification in Higher Education* (S. 321–348). Stanford: Stanford University Press.
- Cattaneo, M.A. & Wolter, St. (2012). *Migration Policy can boost your PISA Results*. IZA Discussion Paper No. 6300. Bonn: IZA.
- Cattaneo, M.A. & Wolter, St. (2016). *Die Berufsbildung in der Pole Position. Die Einstellungen der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung*. SKBF Staff Paper 18. Aarau: SKBF.
- Charles, M. (2005). *Entwicklung der beruflichen Segregation nach Geschlecht und nach Staatsangehörigkeit in der Schweiz, 1970–2000*. Neuchâtel: BFS.
- Charles, M. & Bradley, K. (2009). Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. *American Journal of Sociology*, 114(4), 924–976.

- Coleman, J.S. (1975). What is Meant by “an Equal Educational Opportunity”? *Oxford Review of Education*, 1(1), 27–29.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Denzler, St. (2013). Soziale Selektivität beim Übergang in ein differenziertes Hochschulsystem – Befunde aus der Schweiz. In J. Asdonk, S.U. Kuhnen & Ph. Bornkessel (Hrsg.), *Von der Schule zur Hochschule* (S. 292–306). Münster: Waxmann.
- Diekmann, A. & Schmidheiny, K. (2001). Bildung und Ehestabilität: Eine Untersuchung schweizerischer Familienbiografien mit den Methoden der Ereignisanalyse. *Swiss Journal of Sociology*, 27(2), 241–254.
- Engelage, S. & Schubert, F. (2009). Promotion und Karriere – Wie adäquat sind promovierte Akademikerinnen und Akademiker in der Schweiz beschäftigt? *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 42, 213–233.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H., Jackson, M., Yaish, M. & Cox, D.R. (2005). On class differentials in educational attainment. *PNAS*, 102(27), 9730–9733.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J.O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective* (S. 1–63). Boulder: Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Campus.
- Falcon, J. (2012). Temporal Trends in Intergenerational Social Mobility in Switzerland: A Cohort Study of Men and Women Born between 1912 and 1974. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 153–175.
- Falcon, J. (2016). Soziale Mobilität in der Schweiz im 20. Jahrhundert: zwischen Demokratisierung der Bildung und Fortbestand der Klassenungleichheiten. *Social Change in Switzerland*, 5/2016, 1–13.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2017). Schulische Ungleichheit in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 8/2017, 1–13.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Franzen, A. & Hecken, A. (2002). Studienmotivation, Erwerbspartizipation und der Einstieg in den Arbeitsmarkt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(4), 733–752.
- Franzen, A., Hecken, A. & Kopp, Chr. (2004). Bildungsexpansion und die geschlechtsspezifische Segregation an Schweizer Hochschulen. *Soziale Welt*, 3, 317–335.
- Glauser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glauser, D. & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Educational Research in Vocational Education and Training*, 8(8), 1–25.
- Griga, D. (2014). Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 379–400.
- Griga, D., Hadjar, A. & Becker, R. (2013). Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (S. 270–294). Weinheim: Juventa.
- Grundmann, M. (2017). Sozialisierung – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 63–88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion und Wandel des politischen Interesses zwischen 1980 und 2002. *Politische Vierteljahresschrift*, 47(1), 12–34.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2007). Unkonventionelle politische Partizipation im Zeitverlauf – Hat die Bildungsexpansion zu einer politischen Mobilisierung beigetragen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(3), 410–439.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2008). Bildungsexpansion und politisches Engagement – Unkonventionelle politische Partizipation im Zeitverlauf. In I. Bode, A. Evers & A. Klein (Hrsg.), *Bürgergesellschaft als Projekt. Eine Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Förderung zivilgesellschaftlicher Potenziale in Deutschland* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2017). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 211–232). Wiesbaden: Springer + VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hadjar, A. & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie*, 39, 182–201.
- Hadjar, A. & Samuel, R. (2014). Does upward social mobility increase life satisfaction? A longitudinal analysis using British and Swiss panel data. *Research in social stratification and mobility*, 39, 48–58.
- Haller, A.O. & Portes, A. (1973). Status Attainment Processes. *Sociology of Education*, 46(1), 51–91.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900–1902.
- Heckman, J.J. & Masterov, D.V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493.
- Heckman, J.J., Moon, S.H., Pinto, R., Savelyev, P.A. & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 1–17.
- Heuberger, N. (2011). *Sozialverträgliche Studiengebühren*. Bern: EDK.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe*. I. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hug, E. (2007). Bildungsgerechtigkeit und schulische Selektion. *Widerspruch*, 27(52), 107–117.
- Hupka, S., Sacchi, St. & Stalder, B.E. (2006). Does the Swiss VET System encourage inequity? Beitrag präsentiert beim European Research Network on Transitions in Youth, Marseilles, Frankreich.
- Hupka-Brunner, S., Kanji, Sh., Bergmann, M.M. & Meyer, Th. (2012). *Gender differences in the transition from secondary to post-secondary education in Switzerland*. Basel: Universität Basel.
- Institut Unterstrass. (n.d.). MAS Module. Verfügbar unter <https://www.unterstrass.edu/institut/weiterbildung/mas-und-cas/mas-module/>
- Jäpel, F. (2017). *Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Einflussfaktoren individueller Bildungsentscheidungen am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung*. Bern: Haupt.
- Jencks, Chr., Smith, M., Krappmann, L. & Abel, J. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Joye, D., Bergmann, M.M. & Lambert, P.S. (2003). Intergenerational Educational and Social Mobility in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 29(2), 263–291.
- Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(5), 375–397.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory. An Analysis of Decision under Risk. *Econometrica*, 39, 342–350.
- Kalter, F. (2005). Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & Th. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie* (S. 303–332). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43, 58–70.
- Klein, Th. (1995). Mortalität in Deutschland – Aktuelle Entwicklungen und soziale Unterschiede. In J. Schupp, R. Habich & W. Zapf (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt* (S. 366–377). Frankfurt am Main: Campus.
- Kotitschke, E. & Becker, R. (2013). Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 713–729). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kriesi, I., Bayard, S. & Buchmann, M. (2012). Die Bedeutung von Kompetenzen im Vorschulalter für den Schuleintritt. In M.M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, Th. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung - Arbeit - Erwachsenwerden* (S. 159–180). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 117–144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Levy, R. (2009). *Die schweizerische Sozialstruktur*. Zürich: Rüegger.

- Levy, R. (2010). Soziale Mobilität in der Schweiz zwischen strukturellen Chancen und Diskriminierung. In M. Budowski & M. Nollert (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 57–73). Zürich: Seismo Verlag.
- Lindenberg, S. (1989). Social Production Functions, Deficits, and Social Revolutions. *Rationality and Society*, 1, 51–77.
- Maag Merki, K., Moser, U., Angelone, D. & Roos, M. (2012). *Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) – Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten (Definitiver Schlussbericht)*. Zürich: UZH.
- Mare, R.D. (1980). Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75, 295–305.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010). *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: Wie können Eltern partizipieren?* Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Moser, U. (2001). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichts PISA 2000*. Bern und Neuenburg: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren und Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt* (S. 167–185). Aarau: Sauerländer.
- Müller, W. (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen. In R. Becker, P. Bühler & Th. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 27–51). Bern: Haupt.
- Müller, W., Gangl, M. & Scherer, St. (2002). Übergangstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. In M. Wingens & R. Sackmann (Hrsg.), *Bildung und Beruf* (S. 39–64). Weinheim: Juventa.
- Müller, W. & Jacob, M. (2008). Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. In K.U. Mayer & H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation* (S. 126–172). Cambridge: University Press.
- Müller, W. & Mayer, K.U. (1976). *Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus* (Bd. 42). Stuttgart: Klett.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 501–533.
- Murphy, E. & Oesch, D. (2016). Is employment polarization inevitable? Occupational change in Ireland and Switzerland, 1970–2010. Bericht präsentiert am Research and Publication Colloquium. Challenges in post-industrial labor markets, Lausanne, Schweiz.
- OECD. (2014). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Oesch, D. (2012). Die Zahl der Maturanden zu senken, ist ein Unsinn. *NZZ am Sonntag* (18. November). Meinungen: 19.
- Oesch, D. (2013). *Occupational Change in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Oesch, D. (2016). Wandel der Berufsstruktur in Westeuropa seit 1990: Polarisierung oder Aufwertung? In A. Franzen, B. Jann, Chr. Joppke & E. Widmer (Hrsg.), *Essays on Inequality and Integration* (S. 184–210). Zürich: Seismo.
- Oesch, D. & Rodríguez Menés, J. (2011). Upgrading or polarization. Occupational change in Britain, Germany, Spain and Switzerland, 1990–2008. *Socio-Economic Review*, 9, 503–531.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N. & Vonkorff, M. (1997). Quality of life and social production functions: A framework for understanding health effects. *Social Science & Medicine*, 45(7), 1051–1063.
- Peter, F., Rusconi, A., Solga, H., Spieß, C.K. & Zambre, V. (2016). Informationen zum Studium verringern soziale Unterschiede bei der Studienabsicht von AbiturientInnen. *DIW Wochenbericht*, 26/2016, 555–565.
- Ramseier, E. & Brühwiler, Chr. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 23–58.
- Roemer, J. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rothböck, S., Sacchi, St. & Buchmann, M. (1999). Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Elite in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 25(3), 459–496.

- Rudolphi, F. & Erikson, R. (2016). Social selection in formal and informal tracking in Sweden. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (S. 165–180). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Sahli Lozano, C., Greber, L. & Steiner F. (2006). Der Nachteilsausgleich an Berner Primarschulen: Ergebnisse einer Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 28–35.
- Samuel, R., Hupka-Brunner, S., Stalder, B.E. & Bergmann, M.M. (2012). Wie beeinflusst Statustransfer zwischen den Generationen. In M.M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, Th. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und Erwachsenenalter* (S. 383–407). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, Th., Bergman, M.M. (Hrsg.). (2016). *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. (Vol. 2). Zürich: Seismo.
- Schindler, S. (2015). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67, 509–537.
- Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (Hrsg.). (2007). *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education. Where division and where safety net? *European Societies*, 2, 29–50.
- Sheldon, G. (2005). *Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970–2000: Ausmass, Ursachen und Folgen*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- SKBF. (2011). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- SKBF. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Solga, H. & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung. Sonderheft 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 7–43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spieß, C.K. (2013). Effizienzanalysen frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsprogramme. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 333–354.
- Stadelmann-Steffen, I. (2013). Bildungspolitik und Bildungsungleichheiten – Empirische Evidenz aus der Schweizer Praxis. In R. Becker, P. Bühler & Th. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 271–302). Bern: Haupt Verlag.
- Stamm, H. & Lamprecht, M. (2009). Bildung als Gesundheitsressource. In Katharina Meyer (Hrsg.), *Gesundheit in der Schweiz* (S. 253–267). Göttingen: Hans Huber.
- Stamm, M., Burger, K. & Reinwand, V.-I. (2009). Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen? Empirische Befunde und kritische Anmerkungen zur frühpädagogischen Forschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7(3), 226–243.
- Stamm, M. & Viehhauser, M. (2009). Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit. Analysen und Perspektiven zum chancenausgleichenden Charakter frühkindlicher Bildungsangebote. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 403–418.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23, 505–519.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte* (S. 269–298). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Suter, Chr. & Iglesias, K. (2005). Relative Deprivation and Well-Being: Switzerland in a Comparative Perspective. In H. Kriesi, P. Farago, M. Kohli & M. Zarin-Nejadan (Hrsg.), *Contemporary Switzerland: Revisiting the Special Case* (S. 9–37). Houndsmills: Palgrave Macmillan.
- TREE. (2016). *Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte (TREE1) 2000–2016*. Bern: TREE.
- Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J. & Blossfeld, H.-P. (2016). Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (Hrsg.), *Models of Secondary Education and Social Inequality* (S. 3–24). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Unger, R., Schulze, A. & Klein, Th. (2009). Educational Expansion and Life Expectancy in Germany. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Expected and Unexpected Consequences of the Educational Expansion in Europe and the US. Theoretical approaches and empirical findings in comparative perspective* (S. 377–416). Bern: Haupt.

- Villiger, S. (2017). Der Einfluss des Bildungsniveaus von Frauen auf das Scheidungsverhalten in der Schweiz, 1952–2013. *Swiss Journal of Sociology*, 43(1), 37–62.
- Wolter, St. (2013). Ein ökonomischer Blick auf die Chancengerechtigkeit im (schweizerischen) Bildungswesen. In R. Becker, P. Bühler & Th. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 229–246). Bern: Haupt.
- Zahner, C., Meyer, A., Moser, U., Brühwiler, Chr., Vellacott, M.C., Huber, M. & Malti, T. (2002). Für das Leben gerüstet? *Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Zangger, Chr. & Becker, R. (2016). Die Bildungsexpansion in der Schweiz – eine Reanalyse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Bildungschancen. *Swiss Journal of Sociology*, 42(3), 429–441.
- Zangger, Chr., Glauser, D. & Becker, R. (2018). The Impact of Modernization and Labor Market Conditions on the School-to-Work Transition in Switzerland: A Dynamic Analysis of the Period from 1946 to 2002. In R. Tillmann, M. Voopostel & P. Farago (Hrsg.), *Social Dynamics in Swiss Society* (S. 145–159). Cham: Springer.
- Zimmermann, E. & Weiss, W. (2004). Gesundheit und Krankheit als Folge sozialer Ungleichheit. *Sozialbericht*, 2004, 43–69.

Abb.	Abbildung	MAR	Reglement über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen
Abs.	Absatz	MAS	Master of Advanced Studies
AG	Aargau	NAG	Nachteilsausgleich
AHV	Alters- und Hinterbliebenenversicherung	NAM	Nachteilsausgleichsmassnahmen
AR	Appenzell Ausserrhoden	n.d.	nicht datiert
Art.	Artikel	OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
BAG	Bundesamt für Gesundheit	PH	Pädagogische Hochschule
Bd.	Band	PHLU	Pädagogische Hochschule Luzern
BE	Bern	PHSG	Pädagogische Hochschule St. Gallen
BFS	Bundesamt für Statistik	PHZH	Pädagogische Hochschule Zürich
BMS	Berufsmaturitätsschule	PISA	Programme for International Student Assessment
bspw.	beispielsweise	QUIMS	Qualität in multikulturellen Schulen
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen	rILZ	reduzierte individuelle Lernziele
bzw.	beziehungsweise	RYLI	Rock Your Life!
CAS	Certificate of Advanced Studies	S.	Seite
ChagALL	Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn	SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
DaZ	Deutsch als Zweitsprache	SECABS	Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen
d.h.	das heisst	Sek. I / II	Sekundarstufe I / II
EHA	Erhebung bei den Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen	SEM	Staatssekretariat für Migration
et al.	et alia	SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
etc.	et cetera	SWR	Schweizerischer Wissenschaftsrat
ETH	Eidgenössische Technische Hochschule	SWTR	Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat
FAM	Fremdsprachigkeitsausgleichsmassnahmen	Tab.	Tabelle
FH	Fachhochschule	TG	Thurgau
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz	TREE	Transitionen in die Erstausbildung und in das Erwerbsleben
GelBe	Gemeinsam Lernen durch Begegnung	u.a.m.	und andere mehr
Hrsg.	Herausgeber	UZH	Universität Zürich
IF	Integrative Förderung	vgl.	vergleiche
inkl.	inklusive	z.B.	zum Beispiel
ISR	Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule	ZH	Zürich
KoS	Kontextorientierte Schulentwicklung		
LIFT	Leistungsfähig durch individuelle Förderung und praktische Tätigkeit		

Schweizerischer Wissenschaftsrat SWR
Einsteinstrasse 2
CH-3003 Bern

T +41 (0)58 463 00 48
F +41 (0)58 463 95 47
swr@swr.admin.ch
www.wissenschaftsrat.ch