

Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem beim Übergang in die Sekundarstufe I

Bachelorarbeit zu Standard 4: Heterogenität

Pädagogische Hochschule Zürich / Abteilung Primarstufe

verfasst von Larissa Lindenmann

eingereicht bei Frau Dr. Oxana Ivanova-Chessex

Zürich, November 2021

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	5
1.1	AUSGANGSLAGE	5
1.2	RELEVANZ DER THEMATIK, FRAGESTELLUNG UND ZIELSETZUNG	6
1.3	METHODISCHES VORGEHEN	6
1.4	AUFBAU DER ARBEIT	6
2	FORSCHUNGSBEFUNDE ZU UNGLEICHHEITEN.....	8
2.1	INTERNATIONALE FORSCHUNGSBEFUNDE	8
2.2	NATIONALE BILDUNGSFORSCHUNG UND BEFUNDE	10
2.2.1	<i>Bedeutung der Übergänge für die Reproduktion von Ungleichheiten .</i>	<i>11</i>
2.2.1.1	Wirkung von Ausgangspositionen	13
2.2.1.2	Einfluss der Eltern.....	14
2.2.2	<i>Kantonale Vergleiche</i>	<i>15</i>
2.2.2.1	Chancengerechtigkeit in den einzelnen Kantonen	16
2.2.2.2	Schulmodelle in der Sekundarstufe I.....	17
2.2.2.3	Auswirkungen der Modellvielfalt	18
2.2.2.4	Pädagogische Herausforderung aufgrund institutioneller Regelungen	18
2.3	ZUSAMMENFASSUNG	19
3	THEORETISCHE POSITIONEN ZUR ERKLÄRUNG VON BILDUNGSUNGLEICHHEITEN	21
3.1	KAPITALTHEORIE GEMÄSS BOURDIEU	21
3.1.1	<i>Kulturelles Kapital und der Habitus</i>	<i>21</i>
3.1.2	<i>Soziales Kapital</i>	<i>22</i>
3.1.3	<i>Ökonomisches Kapital.....</i>	<i>22</i>
3.2	DIE THEORIE DER RATIONALEN ENTSCHEIDUNGSWAHL «RATIONAL CHOICE»	23
3.2.1	<i>Nutzen-Kosten-Modell (Raymond Boudon 1974).....</i>	<i>24</i>
3.3	MACHT- UND RASSISMUSKRITISCHE PERSPEKTIVEN	25
3.3.1	<i>Othering.....</i>	<i>26</i>
3.3.2	<i>Subjektivierungstheorie</i>	<i>27</i>
3.3.3	<i>Intersektionalität</i>	<i>28</i>
3.4	THEORIE DER INSTITUTIONELLEN DISKRIMINIERUNG	30
3.4.1	<i>Institutionelle Diskriminierung in der Schule</i>	<i>30</i>
3.5	ZUSAMMENFASSUNG	33
4	PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALITÄT IM KONTEXT GESELLSCHAFTLICHER UNGLEICHHEITEN	34
4.1	HERAUSFORDERUNGEN ALS LEHRPERSON.....	34
4.2	MIGRATIONSGESELLSCHAFTLICHE DIFFERENZVERHÄLTNISSE	35
4.3	ZUSAMMENFASSUNG	37
5	DISKUSSION.....	38
6	FAZIT.....	42
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	44

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: DURCHSCHNITTLICHE LESELEISTUNG IN PUNKTEN NACH SOZIOÖKONOMISCHEM STATUS UND LÄNDERN (QUELLE: KONSORTIUM PISA.CH 2019, 20)	9
ABBILDUNG 2: VERGLEICH DER ANSPRÜCHE IN BEZUG ZUM BILDUNGSABSCHLUSS DER ELTERN UND DEM MIGRATIONSHINTERGRUND (QUELLE: BILDUNGSBERICHT 2018, 81)	11
ABBILDUNG 3: VERGLEICH PLATZIERUNG 3. KLASSE ZU TATSÄCHLICHER ZUWEISUNG ANHAND DER BERUFE DER ELTERN (QUELLE: HOFSTETTER 2017A, 118)	14
ABBILDUNG 4: CHANCENGLEICHHEIT / CHANCENGERECHTIGKEIT IN SCHWEIZERISCHEN KANTONEN (QUELLE: CHARMILLOT UND FELOUZIS 2017, 7)	16
ABBILDUNG 5: ENTSTEHUNG UND REPRODUKTION VON UNGLEICHHEITEN NACH BOUDON (QUELLE: RUTTER 2018, 14)	24
ABBILDUNG 6: INTERSEKTIONALES ANALYSEMODELL (QUELLE: RIEGEL 2016, 65)	29

Abstract

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, die Reproduktion von Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zu erklären.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden nationale sowie auch internationale Forschungsbefunde, theoretische Erklärungsansätze für Ursachen von Ungleichheiten innerhalb und ausserhalb einer Bildungsinstitution und der Aspekt der pädagogischen Professionalität im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten in die Arbeit miteinbezogen.

Das Ergebnis der Analyse ist, dass die Reproduktion von Ungleichheiten auf unterschiedliche Mechanismen und Handlungsaspekte im Bildungssystem zurückzuführen ist. Die soziale Herkunft der Kinder und die dadurch gegebenen Voraussetzungen, die institutionellen Rahmenbedingungen sowie macht- und rassismuskritische Aspekte spielen für Bildungsungleichheiten eine erhebliche Rolle. Lehrpersonen haben einen grossen Einfluss auf den Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen.

Wichtig für die Zukunft ist, dass die Gegebenheiten aufgrund der sozialen Herkunft eines Kindes nicht verändert werden können, hingegen aber wie Lehrpersonen und die Institution Schule damit umgehen und somit die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem beeinflussen.

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Die Institution Schule muss sich der Herausforderung stellen, unterschiedliche Kinder und Jugendliche innerhalb eines gesetzten Rahmens zu unterrichten. Sie kommen «aus unterschiedlichen familiären Milieus und wohnen in unterschiedlichen Sozialräumen – Bauernkinder aus Grossfamilien, Arbeiterkinder aus städtischen Vororten, städtische Mittelschichtkinder –, sind unterschiedlichen Geschlechts und Alters und haben verschiedene nationale, sprachliche und ethnische Wurzeln» (Leemann 2015, 178). Ebenso unterscheiden sie sich in ihrer schulischen Leistungsfähigkeit und bringen dementsprechend auch verschiedene Lernvoraussetzungen mit (ebd.). Hinzu kommt, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die sich schneller oder langsamer entwickeln als andere. Jedes Kind ist einzigartig, das soll wiederum auch als Chance gesehen werden. Es gibt jedoch nachweislich einen Zusammenhang zwischen den Heterogenitätsmerkmalen, den schulischen Leistungen sowie den Lernvoraussetzungen (ebd.).

Diese Arbeit nimmt umfassend Bezug auf den Standard 4 «Heterogenität» der Pädagogischen Hochschule Zürich. Als Lehrperson ist es enorm wichtig, sich mit der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen und dementsprechend den Unterricht und das Zusammenleben in der Schule zu gestalten (Pädagogische Hochschule Zürich 2018, 8). Mit der Berücksichtigung der Heterogenität trägt man als Lehrperson der Chancengerechtigkeit bei (ebd.). Chancengerechtigkeit (englische Übersetzung: equity) bedeutet der Chancenungleichheit entgegengesetzt, dass alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig des sozioökonomischen Hintergrundes den gleichen Zugang zu Bildungsressourcen erhalten. Benachteiligungen von Menschen aufgrund der sozialen Herkunft, Gender oder Nationalität (Zugehörigkeit zu sozialer Gruppe oder sozialer Kategorisierung) müssen ausgeschlossen sein. Die genannten Merkmale dürfen keinen Einfluss auf den schulischen Erfolg darstellen (Kappus 2015, 12).

Die Visionen der Institution Schule sind Gleichheit und Gerechtigkeit. Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten sollen unterschiedlich vom Unterricht profitieren können, ohne dass sie benachteiligt werden (Baeriswyl 2015, 73). Chancenungleichheiten entstehen im Bildungssystem wie genannt, wenn Merkmale der sozialen Herkunft die Leistungsentwicklung eines Kindes ungleich beeinflussen. Zahlreiche Studien zeigen auf, dass im Bildungswesen beteiligte Personen, sowie Bildungsinstitutionen einen grossen Beitrag zur Verstärkung und Reproduktion von Ungleichheiten und Benachteiligungen leisten. Deswegen gerät auch das Schweizer Bildungssystem wiederholt in den Blickpunkt der Gesellschaft. Vor allem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I entstehen Ungleichheiten, weil wichtige Entscheidungen für den zukünftigen Bildungsweg eines Kindes von verschiedenen Personen getroffen und beeinflusst werden.

1.2 Relevanz der Thematik, Fragestellung und Zielsetzung

Die gesellschaftliche Relevanz der Thematik dieser Bachelorarbeit ist durch die Betroffenheit jedes Kindes, welches die obligatorische Schule besucht und den Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erlebt, gegeben. Vor allem als zukünftige Lehrperson ist mir wichtig, eine gewisse Sensibilität in Bezug auf die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem zu erlangen und mein Wissen darüber zu erweitern. Speziell auch, weil die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen eine automatische Eingebundenheit in diese Thematik aufweist, wie die Arbeit zeigen wird. Deswegen bin ich im Rahmen meiner Bachelorarbeit der Frage nachgegangen: «Wie kann die Reproduktion von Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I erklärt werden?».

Das Ziel meiner Bachelorarbeit ist, eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung aus wissenschaftlicher Sicht zu bearbeiten. Ich möchte die Komplexität des Übergangs und die damit verbundenen Bildungsungleichheiten analysieren. Durch meine Arbeit möchte ich Differenzen in der Schule aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen und diese in Bezug zur Reproduktion von Ungleichheiten setzen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Bei der Arbeit handelt es sich um eine Literaturarbeit, die auf Forschungsbefunden aus internationalen, wie auch schweizweiten Studien basiert. Diverse Forschungsberichte und wissenschaftliche, deutschsprachige Artikel und Literaturen der letzten 15 Jahre wurden für die Beantwortung der Fragestellung miteinbezogen. Ausnahme sind zwei theoretische Perspektiven, die auf ein grösseres Zeitfenster zurückzuführen sind, jedoch immer noch eine wichtige Bedeutung in der heutigen Bildungsforschung haben. Damit soll eine möglichst aktuelle und zeitnahe Beantwortung der Forschungsfrage erzielt werden.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit besteht aus drei Teilen, welche zur Beantwortung der Fragestellung dienen. Im zweiten Kapitel gewähren Forschungsbefunde auf internationaler, sowie auch auf nationaler Ebene einen Überblick über die bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem. Das Unterkapitel der nationalen Bildungsforschung fokussiert zusätzlich auf die Bedeutung der Übergänge von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und beleuchtet dabei verschiedene Aspekte im Kontext von Bildungsungleichheiten. Ebenso werden kantonale Vergleiche bezüglich Chancengerechtigkeit, die Auswirkungen von unterschiedlichen, weiterführenden Schulmodellen beleuchtet und die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen thematisiert.

Das dritte Kapitel befasst sich mit den theoretischen Perspektiven und Ansätzen, welche die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem erklären können.

Dabei spielen die Kapitaltheorie von Bourdieu, die Theorie der rationalen Entscheidungswahl und das dazugehörige Kosten-Nutzen-Modell von Boudon, die macht- und rassismuskritischen Perspektiven, sowie die Theorie der institutionellen Diskriminierung eine erhebliche Rolle.

Darauf aufbauend wird im vierten Kapitel die pädagogische Professionalität im Kontext der gesellschaftlichen Ungleichheiten und somit die Rolle der Lehrperson und ihrem Wissen in Bezug auf die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem erläutert.

2 Forschungsbefunde zu Ungleichheiten

Über ein Viertel der Kinder, die in der Schweiz die obligatorische Schule besuchen, besitzen einen Migrationshintergrund (Ambühl 2015, 5). Daraus ergibt sich eine grosse Vielfalt an Individuen im Schweizer Bildungssystem. Das Ziel ist es, allen Schülerinnen und Schüler eine chancengerechte Bildung zu gewähren und Benachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft auszuschliessen. In dem folgenden Kapitel werden zentrale internationale sowie auch nationale Ergebnisse und Vergleichsstudien zur Forschung von Ungleichheiten im Bildungssystem erläutert. Es werden Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft sowie der schulischen Leistung und deren Auswirkungen aufgezeigt. Der Fokus liegt auf der Bedeutung des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I im Schweizer Bildungssystem und den daraus resultierenden Ungleichheiten. Ebenfalls werden Ungleichheiten bezüglich der Chancengerechtigkeit innerhalb der Schweiz durch Forschungsergebnisse mit kantonalen Vergleichen erläutert sowie die Auswirkungen der Modellvielfalt aufgrund der unterschiedlichen Schulmodelle dargestellt.

2.1 Internationale Forschungsbefunde

Das «Programme for international Student Assessment» (nachfolgend «PISA» genannt) ist eine internationale Schulleistungsstudie, welche im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (nachfolgend «OECD» genannt) durchgeführt wird (Erzinger und Verner 2019, 7). Die PISA Studie wird seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre mit Kindern im Alter von 15 Jahren aus mehr als 70 Ländern in den Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt (SBFI 2021). Gemäss Erzinger und Verner (2019, 5) ermöglicht PISA den Jugendlichen «ihr Wissen und Können in einem neuen Umfeld anzuwenden, bei einer Problemstellung eine Vielzahl von Situationen zu analysieren, logisch zu denken und in effektiver Art und Weise zu kommunizieren». Dementsprechend untersucht die Studie nicht nur inwiefern inhaltliche Vorgaben erreicht werden, sondern vielmehr über welche weitergehenden Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf schulische und berufliche Herausforderungen verfügen, die es ermöglichen, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen. Ebenso werden individuelle Merkmale der Kinder, der Schule und auch des Bildungssystems untersucht (ebd.). Erzinger und Verner halten im Bericht von PISA 2018 fest:

Vor diesem Hintergrund stellt PISA kognitive und nicht-kognitive Bildungsergebnisse von Jugendlichen fest, verbindet diese mit Faktoren des Lehrens und Lernens in schulischen und in ausserschulischen Kontexten und ist aufgrund der Regelmässigkeit und Planbarkeit der Durchführung in der Lage, Entwicklungen in Bildungssystemen aufzuzeigen. (Erzinger und Verner 2019, 5)

Alle drei Jahre wechselt die Schwerpunktdomäne der PISA Studie zwischen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Im Jahr 2000, 2009 und in der neusten

Studie aus dem Jahr 2018 ist Lesen bereits zum dritten Mal im Hauptfokus der Untersuchung (Petrucci et al. 2019, 11).

Die PISA Studie untersucht nicht nur die Schulleistungen, sondern auch den Einfluss der soziodemografischen Merkmale auf die Kompetenzen. Zu diesen gehören unter anderem demografische Merkmale wie Geschlecht und ethnische Zugehörigkeit und sozioökonomische Merkmale wie Bildung, berufliche Tätigkeit und Einkommen (Hoffmeyer-Zlotnik und Warner 2014, 733). Um den Einfluss des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status, kurz «ESCS» (englische Übersetzung: economic, social and cultural status) analysieren zu können, werden die Schülerinnen und Schüler in vier Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe enthält 25 Prozent der Kinder. Wie im Glossar im Bericht PISA 2018 beschrieben, setzt sich der Index «aus der höchsten beruflichen Stellung der Eltern, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und den im Elternhaus vorhandenen Besitztümern zusammen» (Konsortium PISA.ch 2019, 86) und teilt die Jugendlichen gemäss der nationalen Verteilung des ESCS-Indexes in eine der vier gleich grossen Gruppen ein. Die erste Gruppe enthält Schülerinnen und Schüler, welche im untersten Viertel liegen, das zweitunterste Viertel enthält Kinder, die zwischen dem 25. und 50. Perzentil liegen. Sinngemäss befinden sich in der dritten Gruppe die Jugendlichen zwischen dem 50. und dem 75. Perzentil und die Schülerinnen und Schüler, welche im obersten ESCS-Viertel liegen, werden in das vierte Quartil eingeteilt (Petrucci et al. 2019, 20).

Wie in der Abbildung 1 «Durchschnittliche Leseleistung in Punkten nach sozioökonomischem Status und Ländern» ersichtlich ist, schnitten Jugendliche mit Migrationshintergrund, sprich Zuwanderer der ersten oder der zweiten Generation, signi-

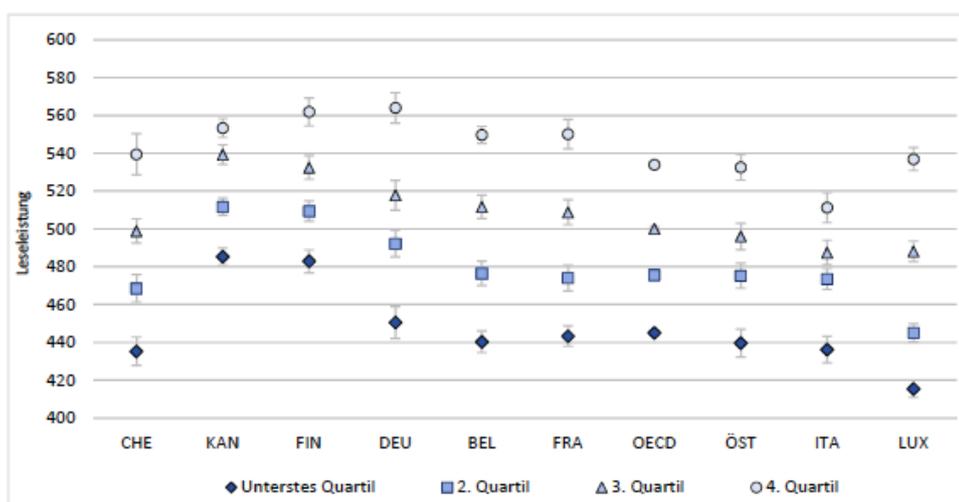


Abbildung 1: Durchschnittliche Leseleistung in Punkten nach sozioökonomischem Status und Ländern (Quelle: Konsortium PISA.ch 2019, 20)

fikant schlechter ab als sogenannte einheimische Schülerinnen und Schüler. Erschreckend ist die Feststellung im Bericht des Bildungsmonitoring Schweiz der PISA Studie, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der durchschnittlichen Leseleistung in der Schweiz im Jahr 2018 stärker war als im OECD-Mittel (Durchschnitt aller OECD Mitgliedsländer). Beispielsweise war dieser

Zusammenhang in Kanada, Italien und Finnland schwächer ausgeprägt (ebd., 21). Wie auch in früheren PISA Studien wird gemäss Petrucci, Nidegger und Roos bestätigt, «dass es einen Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund, zu Hause gesprochener Sprache, Geschlecht und der Lesekompetenz gibt» (ebd., 23).

2.2 Nationale Bildungsforschung und Befunde

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (nachfolgend «SKBF») ist eine gemeinsame Institution der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (nachfolgend «EDK») und der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Diese Doppelträgerschaft ist darauf zurückzuführen, dass die Verantwortung des Bildungswesens in der Schweiz bei Kanton und Bund liegt (SKBF 2018). Mit ihren Dienstleitungen trägt die SKBF zur Stärkung der Bildungsforschung bei. Seit 2010 erstellt die SKBF alle vier Jahre den Schweizer Bildungsbericht. Auftraggeber hierfür sind die EDK und das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (nachfolgend «SBFI»). Der Bildungsbericht beinhaltet Studien und die daraus resultierenden Forschungsergebnisse. Er gibt Antworten auf unterschiedliche Fragen und zeigt gleichzeitig Fragestellungen auf, zu denen noch keine verlässlichen Erkenntnisse vorliegend sind (SKBF 2018, 6). Der Bildungsbericht stellt ein wertvolles Referenzwerk für unterschiedliche Personen im Bildungswesen dar und richtet sich gemäss Bildungsbericht aus dem Jahr 2018 (ebd.) «an alle Personen mit Interesse an Bildungsfragen, sei es auf Stufe der Gemeinde, der Kantone, auf innerkantonaler, nationaler oder internationaler Ebene». Der Bildungsbericht ist das wichtigste Produkt des Bildungsmonitoring, wobei die Bundesverfassung den Bund und die Kantone beauftragt «im Rahmen ihrer gemeinsamen Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz zu sorgen» (ebd.). Er befasst sich demnach umfassend mit der Thematik der Bildungs(un)gerechtigkeit.

Der neuste Bildungsbericht stammt aus dem Jahr 2018. Darin werden Benachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund beim Eintritt in die Primarstufe oder beim Übertritt in die Sekundarstufe I erläutert (SKBF 2018, 34). Obwohl unterstützende Angebote seitens der Schule vorhanden sind, erbringen Kinder mit Migrationshintergrund schwächere schulische Leistungen und sind überproportional in Schultypen mit tieferen Anforderungen vertreten (ebd.). Im Bildungsbericht 2018 wird aber auch festgehalten, dass:

aufgrund des Migrationshintergrunds allein keine Aussagen über eine tatsächliche migrationsspezifische Benachteiligung gemacht werden, da sich Migrantinnen und Migranten von den einheimischen Schülerinnen und Schülern in vielen anderen Aspekten unterscheiden können, die einen Einfluss auf die schulische Laufbahn haben, wie der Ausbildungsstand der Eltern oder die zu Hause gesprochene Sprache. (SKBF 2018, 34)

Die SKBF kritisiert, dass Statistiken oft nur gewisse Merkmale enthalten und aufgrund dessen der Migrationshintergrund oder teilweise auch der soziale Status als Ursache für schulische Ungleichheiten verantwortlich gemacht wird (ebd.). Die berufliche Bildung der Eltern und ihre sozioökonomische Position, sowie die zuhause gesprochene Sprache sind jedoch zentrale Merkmale für die Schule und deren Unterricht (ebd., 81). Gemäss Bildungsbericht (ebd.) liegt der Anteil der Migrantinnen und Migranten «in Klassen der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen rund doppelt so hoch wie in Klassen mit erweiterten Ansprüchen». Die Verteilung der Abgänger und Abgängerinnen nach der obligatorischen Schulzeit zeigt die Relevanz von Migrationshintergrund und Bildungsabschluss der Eltern in Bezug auf die schulischen Leistungen der Kinder in Abbildung 2 auf:

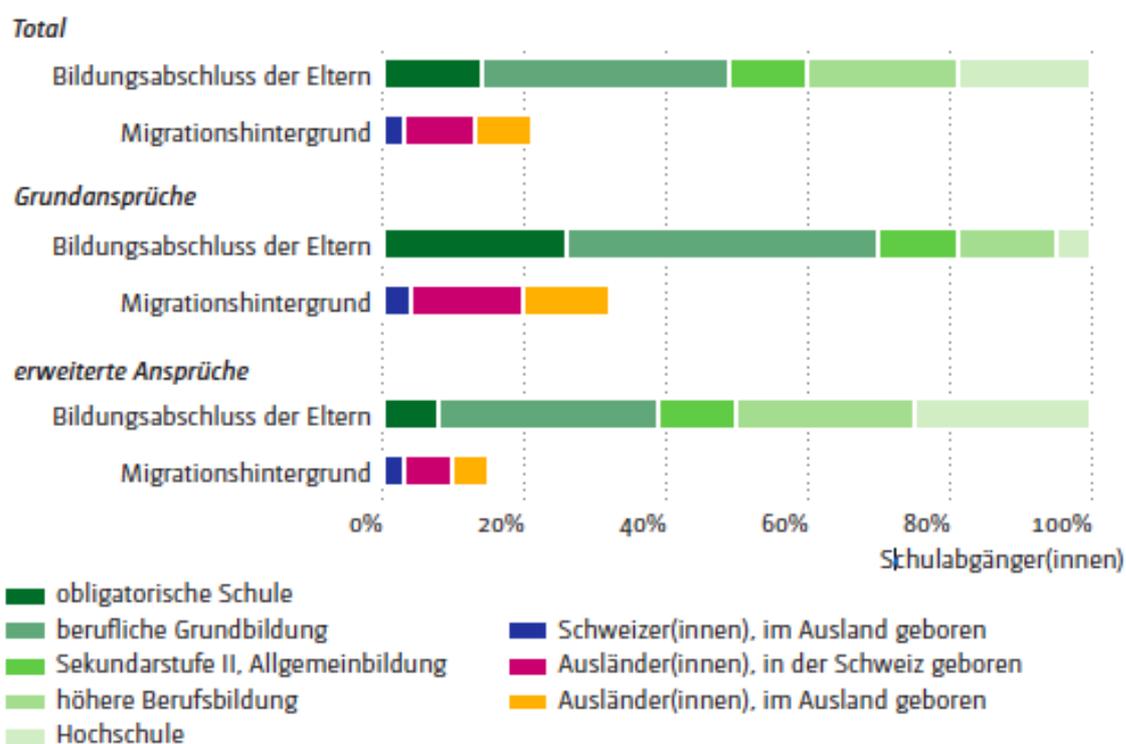


Abbildung 2: Vergleich der Ansprüche in Bezug zum Bildungsabschluss der Eltern und dem Migrationshintergrund (Quelle: Bildungsbericht 2018, 81)

In der Grafik ist ersichtlich, dass ein Bezug zwischen Migrationshintergrund sowie Bildungsabschluss der Eltern und den schulischen Leistungen (hier in Form von Einteilung in Grundansprüche und erweiterte Ansprüche auf Sekundarstufe I) hergestellt werden kann.

2.2.1 Bedeutung der Übergänge für die Reproduktion von Ungleichheiten

Baumert, Maaz und Trautwein (2009, 7) beschreiben den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I als eine der wichtigsten Statuspassagen für Jugendliche, da der Übertritt fundamentale Auswirkungen auf den zukünftigen Bildungs- und somit auch Lebensverlauf hat. Trotz aller Modernisierungen, welche

das Bildungssystem offener und flexibler gemacht haben, konnten die Auswirkung dieses Übergangs nicht vermindert werden (ebd., 7). Baumert, Maaz und Trautwein (2009, 10) betonen, dass «die institutionelle Struktur des Bildungssystems, allem voran die Differenzierung des Sekundarschulsystems in voneinander getrennte Schulformen bzw. Bildungsgänge [...] als zentrale oder gar einzige Ursache sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ausgemacht» wird.

Diverse Studien belegen, dass Kinder aus einer tieferen sozialen Schicht und Kinder mit einem Migrationshintergrund im Schulsystem allgemein und insbesondere auch beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarschule benachteiligt werden, indem sie einer tieferen weiterführenden Schulstufe zugewiesen werden (Hofstetter 2017b, 48). Beispielsweise belegen die Zahlen von Moser und Berweger (2002) gemäss Hofstetter (2017b, 57), dass «Bildungsentscheidungen beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I in hohem Masse mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler korrelieren».

Hofstetter demonstriert in seiner Studie aus dem Jahr 2017 die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz anhand einer Feldforschung in einer deutschsprachigen Klasse im Kanton Freiburg. Er setzt sich dafür vertieft mit den institutionellen Rahmenbedingungen, welche beim Übertritt massgebend sind, auseinander. Zusätzlich analysiert er den Entscheidungsfindungsprozess, in dem die Lehrpersonen die sozialen Unterschiede der Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und wie sie diesen begründen. Ebenfalls stellt er sich die Frage, ob die Entscheidungen gerechtfertigt und begründet werden und wer mit welchen Konsequenzen rechnen muss. Er begleitete für seine Feldforschung eine Lehrperson während zwei Jahren in der fünften und sechsten Primarschulklasse.

Hofstetter (2017a, 97) sagt: «Als externes Kriterium für die Feststellung der kindlichen Leistungsfähigkeit wird in Deutschfreiburg für alle Kinder eines Jahrgangs eine Vergleichsprüfung in Deutsch und Mathematik durchgeführt», um im Vergleich zu den Noten ein objektiveres Kriterium für die Übertrittbestimmung zu schaffen. So wird gezeigt, dass das meritokratische Leistungsprinzip berücksichtigt wird. Ein meritokratisches Bildungssystem setzt voraus, dass jede Person die Chancen und Möglichkeiten nutzen kann, unabhängig von der sozialen Zugehörigkeit, Gender oder der Herkunft eines Menschen. Die Meritokratie ist dementsprechend gegen die Bevorteilung von bestehenden Eliten und steht für die soziale Öffnung und Mobilität (Kappus 2015, 15). Nach Grubb (2009, 135) soll jede Person die Chance haben, ihren eigenen Weg zu gehen und erfolgreich zu sein. Das Schweizer Bildungssystem organisiert sich nach dem meritokratischen Ordnungsprinzip. Dementsprechend sollten Bildungsabschlüsse und die Zuteilung zu Ausbildungsgängen nach dem Leistungsprinzip erfolgen. Kritik am meritokratischen Leistungssystem wird in Bezug auf das Problem der Umsetzung in der gesellschaftlichen Realität ausgeübt (Becker und Hadjar 2009, 49). Hofstetter untersucht, ob diese Leistungstests mit den Zuweisungen beim Übertritt übereinstimmen. Erschreckend ist, dass das meritokratische Leistungsprinzip in mehreren Fällen

verletzt wird und die Prüfungsleistungen nicht mit der tatsächlichen Zuweisung beim Übertritt übereinstimmt (Hofstetter 2017a, 99).

2.2.1.1 Wirkung von Ausgangspositionen

Hofstetter beschäftigt sich weitergehend mit der Protoselektion, welche die Ausgangsposition der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern aufzeigt. Wenn Kinder ein neues Schuljahr antreten, sind sie wie Hofstetter (2017a, 109) sagt «nicht unbeschriebene Blätter, und die Selektion beginnt nicht bei null». Lehrpersonen machen sich bereits bewusst und auch unbewusst ein Bild von einem Kind und den Eltern durch vorherige Lehrpersonen oder Erfahrungen mit älteren Geschwistern. Auch wenn die Sicht auf das Kind und die Eltern im Verlauf weiterentwickelt und auch revidiert werden kann, können sich diese Informationen auch verankern und schnell zu einem Konstrukt gegenüber dem Kind und den Eltern führen, welches nicht mehr leicht veränderbar ist (ebd.). Hofstetter beleuchtet in seiner Studie die unterschiedlichen Ausgangspositionen der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern. Ausserdem thematisiert er die Machtverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Eltern und deren Einfluss auf die Konsequenzen der Massnahmen. Er berichtet über die Protoselektion, wofür er die Kinder mit Hilfe der Schulnoten aus der 3. Klasse in eine Hierarchie einordnet. Dafür hat er alle vier Notenpunkte der Hauptfächer addiert, daraus ergibt sich die Summe aller Notenpunkte. Den Mittelwert aller Noten (Summe Notenpunkte durch vier) zusammen nennt Hofstetter den Hauptfachnotenschnitt (ebd., 112). Er platziert die Kinder dann aufgrund der Notenpunkte entsprechend von A bis D, wobei A die höchste und D die niedrigste Stufe ist. Zuerst vergleicht Hofstetter die Platzierungsveränderungen von der 3. bis zur 5. Klasse der Kinder. Er stellt fest, dass keine grossen Veränderungen beobachtbar sind (ebd., 115).

Anschliessend ersetzt er die Namen der Kinder durch die Berufsangaben ihrer Eltern, um die tatsächlichen Zuweisungen der Kinder in die Sekundarstufe I mit den Verteilungen der Kinder in der 3. Klasse zu vergleichen. Diese Gegenüberstellung zeigt, dass gemäss Hofstetter (ebd., 119) «zwischen der Platzierung der Kinder und den Berufen der Eltern, das Erstere nicht zufällig ist, sondern dass es einen Zusammenhang zwischen Klassierung und der sozialen Ordnung zu geben scheint». Wie auch in der Abbildung 2 ersichtlich, haben Kinder aus der höchsten Platzierung auch meist Eltern mit einem akademischen Beruf. Wie in der folgenden Abbildung 3 ersichtlich ist, zeigt der Vergleich von Hofstetter, dass bereits die Noten im Zeugnis aus der 3. Klasse einen Einfluss auf den Übertritt haben können, da diese in seiner Forschung der Hierarchisierung der Kinder nach Noten der späteren Zuteilung in die Sekundarstufe I entsprechen (ebd.).

		Schulklasse K			
		Berufsangaben der Eltern, sortiert nach der Platzierung der erreichten Notenpunkte ihrer Kinder in der 3. Klasse		Berufsangaben der Eltern, sortiert nach der tatsächlichen Zuweisung ihrer Kinder in der Sekundarstufe I	
		Berufe der Mütter	Berufe der Väter	Berufe der Mütter	Berufe der Väter
A		Anästhesiefachfrau / Juristin	& keine Berufsangabe	Anästhesiefachfrau / Juristin	& keine Berufsangabe
		Tierärztin	& Tierarzt	Tierärztin	& Tierarzt
unklar A oder B		Betagtenbetreuerin	& Betriebsökonom	Betagtenbetreuerin	& Betriebsökonom
		Agr. Ing. ETHZ	& Soft. u. Agr. Ing.	Agr. Ing. ETHZ	& Soft. u. Agr. Ing.
B		Office-Angestellte	& Kaufm. Angestellter		
		Hausfrau	& Kaufmann		
B		Hausfrau	& Produktmanager		
		Hausfrau	& Bankfachmann		
B		Hausfrau	& Gemüsegärtner		
		Musiklehrerin	& Coiffeur		
B		Hausfrau / Buchhalterin	& Gemüsegärtner	Office-Angestellte	& Kaufm. Angestellter
		Verwaltungsbeamtin	-	Hausfrau	& Kaufmann
B		Kaufm. Angestellte	& Elektroingenieur / BWL	Hausfrau	& Produktmanager
		Hausfrau	& Autoverkäufer	Hausfrau	& Bankfachmann
B		Kaufm. Angestellte	& Landwirt	Hausfrau	& Gemüsegärtner
		Hausfrau	& Gemüsegärtner	Musiklehrerin	& Coiffeur
B		keine Berufsangabe	-	Hausfrau / Buchhalterin	& Gemüsegärtner
		Arztgehilfin	& Elektromonteur	Verwaltungsbeamtin	-
B		Krankenschwester	& Gemüsegärtner	Kaufm. Angestellte	& Elektroingenieur / BWL
		Hausfrau	& Finanzberater	Kaufm. Angestellte	& Landwirt
unklar B oder C		Kleinkinderzieherin	& Dipl. Inf. Ing.	Hausfrau	& Gemüsegärtner
		Hausfrau	& Gemüsegärtner		
C				Hausfrau	& Autoverkäufer
				Krankenschwester	& Gemüsegärtner
D				Hausfrau	& Finanzberater
				Hausfrau	& Gemüsegärtner
D		Landwirtschaftl. Angestellte	& Landwirtschaftl. Angestellter	Landwirtschaftl. Angestellte	& Landwirtschaftl. Angestellter

Abbildung 3: Vergleich Platzierung 3. Klasse zu tatsächlicher Zuweisung anhand der Berufe der Eltern (Quelle: Hofstetter 2017a, 118)

2.2.1.2 Einfluss der Eltern

Hofstetter beschäftigt sich ausserdem noch damit, inwiefern Eltern aufgrund ihres Erfahrungshintergrundes mit Lehrpersonen in ein Gespräch treten. Teilweise sind Eltern der Lehrperson aufgrund ihrer Ausbildung überlegen und möchten selbst bestimmen, was gut für das Kind ist und was nicht. Hingegen «andere verlassen sich gerne auf den Rat der Lehrpersonen und tendieren dazu, deren Deutungen unhinterfragt zu übernehmen» (ebd., 120). Hofstetter beschreibt das Ziel der Elterngespräche, die er während seiner Feldforschung begleitet hat, als Austausch zur schulischen Situation des Kindes zwischen den Lehrpersonen und den Eltern (ebd.). Die Elterngespräche finden normalerweise einmal jährlich statt und sind besonders in der fünften Klasse interessant und ausschlaggebend, da in diesen der Austausch für das Übertrittsverfahren stattfindet. Hofstetter analysiert genau diese Gespräche und zieht daraus die Schlussfolgerung, dass Eltern unterschiedliche Voraussetzungen mit sich bringen, um sich für ihre Kinder einzusetzen.

Hofstetter (ebd., 125) sagt: «Je nach Gespräch sind die Machtverhältnisse zwischen den Eltern und Lehrpersonen anders gelagert». Einige Eltern besitzen die Fähigkeiten mit der Lehrperson auf gleicher Ebene zu diskutieren und bestimmt auf einen Weg hinzuweisen. Hingegen andere adaptieren aufgrund Unterlegenheit die Deutungen der Lehrpersonen und machen sich davon abhängig. Oft wären genau die Kinder dieser Eltern im Gespräch auf Unterstützung für den Entscheidungsprozess angewiesen (ebd.). In der Forschung von Hofstetter wurde nachgewiesen, dass Lehrpersonen dazu neigen, die bestehenden sozialen Ungleichheiten durch dominierende oder unterlegene Eltern zusätzlich zu verstärken. Somit haben die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Eltern Einfluss auf ein Elterngespräch und dessen Auswirkungen. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler entweder klare Vor- oder Nachteile in Bezug auf den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erhalten, weil Eltern sich während dem Elterngespräch entweder gut für das eigene Kind einsetzen und argumentieren können oder nicht. Hofstetter setzt sich in seiner Studie auch mit den elterlichen Erwartungen an das Kind und deren Einflüsse auf die pädagogischen Massnahmen auseinander. Die Eindrücke, welche Lehrpersonen bei einem Elterngespräch erhalten, beeinflussen die pädagogischen Entscheidungen. Wie Hofstetter (ebd., 138) beschreibt: «Die während der Protosektion gebildeten Elternkonstruktionen strukturieren das pädagogische Vorgehen mit».

2.2.2 Kantonale Vergleiche

Da in der Schweiz die Verantwortung für das Bildungswesen bei den Kantonen liegt, gestaltet sich der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I je nach Wohnort eines Kindes anders (Baeriswyl 2015, 74). Für die Zuweisungsentscheide sind Elemente wie die Noten der Kinder, die Zuweisungsempfehlungen durch die Lehrperson und der Eltern sowie Leistungs- und Vergleichstests massgebend (ebd.). Ergänzend kommen die bereits in der Arbeit erwähnten obligatorischen Elterngespräche. Die kantonal geregelten Übertritte unterscheiden sich bezüglich der Elemente und ihrer Gewichtung, welche zur Zuweisung beigezogen werden (ebd.). In einigen Kantonen wird der Zuweisungsentscheid für die weiterführende Stufe durch eine Lehrperson und eine Elternempfehlung gebildet und erst bei einer Differenz der beiden Parteien überlassen manche Kantone den endgültigen Entscheid den Eltern (ebd.). Hingegen überlassen andere Kantone den Lehrpersonen die definitive Zuweisungsempfehlung. Eine andere Option sind die Kontroll- oder Aufnahmeprüfungen durchzuführen, um die Nichtübereinstimmung abzulegen. Ausserdem gibt es Übertrittssysteme in der Schweiz, die alle genannten Elemente, sprich die Empfehlung der Lehrperson, der Eltern, die Noten und eine obligatorische Vergleichsprüfung für einen Zuweisungsentscheid beziehen (ebd.). Es ist offensichtlich, dass die Zuweisungsempfehlungen je nach Kanton sehr unterschiedlich sein können. Da sich das schweizerische Bildungssystem nach dem meritokratischen Leistungsprinzip richtet, könnte man kritisch hinterfragen, wie sich diese unterschiedlichen Voraussetzungen auf Chancengleichheit und die Chancengerechtigkeit aufgrund der kantonalen Unterschiede zeigen.

2.2.2.1 Chancengerechtigkeit in den einzelnen Kantonen

Gemäss Charmillot und Felouzis (2017, 5) unterscheiden sich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zwischen den Kantonen sehr. In den einen Kantonen erreichen nur wenige Kinder die Grundanforderungen nicht, während in einem anderen nahezu 20 Prozent diesen nicht gerecht werden können. Ebenfalls variiert der Anteil an leistungsstarken Schülerinnen und Schülern enorm. Charmillot und Felouzis vergleichen in ihrem Beitrag in der Schriftenreihe «Social Change in Switzerland» den sozioökonomischen Status eines Kindes mit den mathematischen Leistungen, um die Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zu ermitteln.

Wie die Abbildung 4 zeigt, werden die durchschnittlichen Mathematikleistungen (Wirksamkeit) im Verhältnis zur sozioökonomischen Lage der Familie und der Punktzahl des Kindes gesetzt.

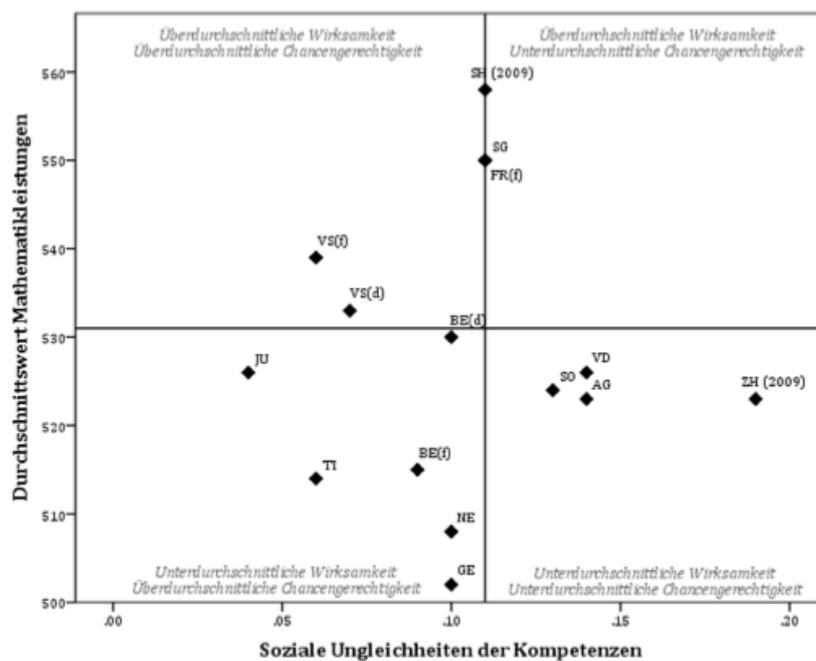


Abbildung 4: Chancengleichheit / Chancengerechtigkeit in schweizerischen Kantonen (Quelle: Charmillot und Felouzis 2017, 7)

Wie man der Grafik entnehmen kann, fallen einige Kantone sehr positiv durch eine hohe Chancengerechtigkeit und überdurchschnittliche Wirksamkeit auf, während andere unterdurchschnittliche Ergebnisse aufzeigen. Charmillot und Felouzis sind dieser Ursache nachgegangen und hatten die Hypothese, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler in jedem Kanton variiert und dementsprechend auch die Ergebnisse. Für die Klärung haben sie den Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und die durchschnittliche sozioökonomische Lage der Kinder untersucht. Sie sind jedoch zum Ergebnis gekommen, dass diese beiden Indikatoren, die in der Abbildung 4 ersichtlichen Ungleichheiten nicht erklären können (ebd., 7).

2.2.2.2 Schulmodelle in der Sekundarstufe I

Eine weitere Hypothese von Charmillot und Felouzis richtet sich danach, dass aufgrund der kantonalen Organisation der Bildung in Bezug auf den Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I Ungleichheiten entstehen.

Die Primarstufe umfasst acht Jahre, wobei zwei Jahre Kindergarten darin enthalten sind. Dies ist in allen Kantonen gleich, ausser im Kanton Tessin. Dort können Kinder noch ein fakultatives Jahr zusätzlich zu den zwei obligatorischen Kindergartenjahren absolvieren (EDK 2021). Die Sekundarstufe I umfasst in den meisten Kantonen drei Jahre (ebd.). Dabei gibt es kantonal unterschiedliche Organisationsformen (Charmillot und Felouzis 2017, 7):

- Getrenntes System: Die Kinder werden gemäss ihrem Leistungsniveau unterschiedlichen Schultypen zugeteilt.
- Integriertes System: Es gibt eine Klasse mit unterschiedlichen schulischen Niveaus, jedoch werden Niveaugruppen für die Hauptfächer gebildet.
- Gemischtes System: Beide Systeme (getrennt und integriert) sind vorzuziehen.

Charmillot und Felouzis untersuchen, inwiefern diese Modelle der unterschiedlichen Schultypen mit der sozialen Ungleichheit zusammenhängen. Sie kommen zum Entschluss, dass Kantone mit den grössten Ungleichheiten alle ein getrenntes Schulsystem haben. Hingegen weisen Kantone mit einem integrierten oder gemischtem Schulmodell eine viel kleinere Ausprägung der Ungleichheit auf (ebd., 9).

Daraus lässt sich ableiten, dass ein getrenntes Schulsystem dazu geneigt ist, Ungleichheiten zu verstärken. Dieses Phänomen bezieht sich demnach vor allem auf den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, da dort erstmals Einteilungen in unterschiedliche Schultypen vorgenommen werden. Entgegengesetzt weist das integrierte und auch das gemischte Schulsystem weniger Ungleichheiten auf. Die Untersuchung von Charmillot und Felouzis hat gezeigt, dass interkantonale Ungleichheiten aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme in der Schweiz entstehen können. Man könnte sogar zum Entschluss kommen, dass durch die integrierten oder gemischten Schulsysteme keine direkten Einteilungen durch die Lehrpersonen in der Primarstufe stattfinden und macht- und rassismuskritische Aspekte, sowie die institutionelle Diskriminierung vermindert werden. Ausserdem zeigen Forschungsergebnisse auf, dass Selektionsentscheide immer fehlerbehaftet sind und Leistungsgruppierung eine Illusion ist (Baeriswyl 2017, 80). Baeriswyl (ebd.) erwähnt ausserdem, wie wichtig es ist, die Leistungs- und Motivationsentwicklung zu fördern. Jugendlichen sollen offene Bildungshorizonte geboten werden, damit individuelle Fähigkeiten weiterentwickelt werden können (ebd.). Im Hinblick auf das Schweizer Schulsystem bleibt deswegen die Frage offen, wieso weiterhin Selektionierungen in Leistungsgruppen beim Übertritt in die Sekundarstufe I stattfinden und nicht integrierte Systeme in allen Kantonen umgesetzt werden.

2.2.2.3 Auswirkungen der Modellvielfalt

Hofstetter hat Selektionsentscheidungen innerhalb einer organisatorischen Struktur beobachtet und dokumentiert. Es gelang ihm Einblicke in Entscheidungspraktiken zu erlangen und diese zu analysieren. Wie Charmillot und Felouzis erwähnt auch er, dass die örtlichen Rahmenbedingungen Einfluss auf die Selektionsentscheidungen haben (Hofstetter 2017a, 273). Das Bildungssystem ist durchaus bemüht, Übergangsentscheidungen möglichst transparent und objektiv zu fällen. Dennoch hält Hofstetter (ebd., 274) fest, «dass man unabhängig von den eingesetzten Verfahren jahrzehntelang prozentual gleich viele Realschülerinnen und -schüler, gleich viele Allgemeine Sekundarschülerinnen und -schüler und gleich viele Progymnasialschülerinnen und -schüler „produziert“ hat». Dies geschah unabhängig von der Leistung des Jahrgangs, denn die Verteilung auf die vorhandenen Plätze fiel in jedem Jahr ungefähr gleich aus (ebd.). Obwohl diese Quoten stabil bleiben, haben unterschiedliche Verfahren bei der Selektion einen Einfluss auf die individuellen Bildungsentscheidungen (ebd.). Hofstetter vergleicht diese Verfahrensmodelle und betont, dass beispielsweise ein Kind mit den Kriterien des einen Verfahrens klar in eine Abteilung zugewiesen werden könnte, hingegen es mit einem anderen Verfahren ein unklarer Fall wäre (ebd.). Hofstetter kommt zum Ergebnis, dass je nach Verfahren und Kriterien Schülerinnen und Schüler mit gleichen Leistungen klar zugewiesen werden können oder offene Selektionsfälle sind (ebd.). Somit ergibt sich je nach Verfahren, welches für den Selektionsprozess angewendet wird, eine andere Zuweisung. Man kann also zum Entschluss kommen, dass ein Kind je nach Selektionsverfahren an der jeweiligen Schule entweder einem Vorteil oder einem Nachteil unterliegt, da es je nach Modell einer anderen Leistungsstufe zugeteilt wird.

2.2.2.4 Pädagogische Herausforderung aufgrund institutioneller Regelungen

Lehrpersonen sind sich der Herausforderung bewusst, dass sie die Schülerinnen und Schüler in das gegliederte System der Sekundarstufe I ihrem Profil entsprechend einteilen müssen (ebd., 275). Das heisst, es ist unmöglich alle Kinder in die von der Gesellschaft als «beste» bezeichnete Stufe einzuteilen, sondern sie müssen Entscheidungen gemäss dem Leistungsprofil treffen. Aufgrund der Erfahrungswerte von Lehrpersonen kennen sie die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die ungefähr in eine Abteilung zuzuführen sind (ebd.). Da seitens der Sekundarstufe I aufgrund von fehlerhaften Zuteilungen mit negativen Rückmeldungen gerechnet werden muss, bevorzugen Lehrpersonen eine «tendenziell eher sicherheitsorientierte» (ebd., 276) Einstufung. Somit werden Kinder lieber in eine tiefere Leistungsstufe eingeteilt als in eine höhere. Dabei gewichten Lehrpersonen den beruflichen Allokationsprozess eines Schülers oder einer Schülerin weniger als die Folgen der Einteilung (ebd.). Dementsprechend kann es dazu kommen, dass ein Kind sich in der Zukunft bezüglich des tieferen Niveaus rechtfertigen muss, obwohl die Entscheidung durch die Lehrperson gefallen ist (ebd.).

Je früher Entscheidungen an den Scharnierstellen zu fällen sind, desto längerfristig müssen die Kosten-Nutzen-Risiko Berechnungen bedacht werden (Leemann 2015, 174). Wie Leemann (ebd.) beschreibt, führen deswegen «Bildungssysteme, in denen biografisch früh in verschiedene Bildungsgänge selektioniert wird, auch zu grösseren sozialen Bildungsungleichheiten, da sich diese über die Bildungslaufbahn hinweg kumulieren». Er erwähnt aber auch, dass dabei die institutionellen Regelungen an den jeweiligen Statuspassagen genauer berücksichtigt werden müssen (ebd.).

Es lässt sich nicht leugnen, dass die Rolle der Lehrpersonen bei dem Einteilungsprozess, oder wie Gomolla (2009, 232) es nennt, bei der «Klassifikationsentscheidung», kontrovers ist. Zum einen soll sie die Kinder in ihrer Entwicklung optimal fördern, andererseits wird von ihnen verlangt, dass sie die Schülerinnen und Schüler in eine hierarchisch gegliederte Abteilung einteilen und beurteilen. Deswegen befinden sich Lehrpersonen in einem Dilemma zwischen Förderung und Selektion (ebd., 276).

2.3 Zusammenfassung

Wie in der internationalen Schulleistungsstudie PISA deutlich gemacht wurde, haben die sozioökonomischen Merkmale einen Einfluss auf die Kompetenzen eines Kindes. Jugendliche mit Migrationshintergrund schliessen die Leistungstests mit signifikant schlechteren Ergebnissen ab als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Wie auch im neusten Bildungsbericht festgehalten, können zwar ausschliesslich aufgrund des Migrationshintergrundes keine grundsätzlichen Bildungsbenachteiligungen festgestellt werden, aber andere Faktoren wie Ausbildung der Eltern und die gesprochene Sprache haben einen Einfluss auf die schulische Laufbahn eines Kindes. Dies zeigen auch Statistiken zu den Bildungsabschlüssen der Eltern und dem Migrationshintergrund des Kindes, die in Bezug zur schulischen Leistung gesetzt werden.

Die Auswirkungen durch den selektionierten Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I sind in Bezug auf die Reproduktion der Ungleichheiten gross. Wie Studien belegen, gibt es einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft eines Kindes und den Zuteilungen in die weiterführende Schule. Auch Hofstetter demonstrierte dieses Phänomen in seiner Studie aus dem Jahr 2017, die sich auf die Ungleichheiten beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I bezieht. Er macht vor allem die institutionellen Rahmenbedingungen für die Bildungsungleichheiten verantwortlich. Dazu gehören die Vergleiche der Vorjahre von anderen Klassen bezüglich Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die in die einzelnen Stufen zugeteilt worden sind, die aber eigentlich gar nicht miteinander verglichen werden können, da es stärkere und schwächere Jahrgänge geben kann. Ebenfalls wirkt sich die Protoselektion, bei der Eltern und Kinder bereits ein durch die Lehrperson zugeschriebenes Bild erlangen, auf die Ungleichheiten aus. Auch die Ausgangsposition und der Einfluss durch die Eltern wirken sich auf den Übertritt eines Kindes aus. Somit wird ein weiterer Punkt bezüglich Ungleichheiten geschaffen.

Die kantonalen Vergleichsstudien von Felouzis und Charmilot zeigen auf, dass enorme Unterschiede bezüglich Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit zwischen den Kantonen in der Schweiz bestehen. In einigen Kantonen besteht ein grösserer Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status einer Familie und den schulischen Leistungen eines Kindes als in anderen. Sie kommen zum Entschluss, dass die unterschiedlichen Schulmodelle, die in den Kantonen wirksam sind, sich auf die Chancengerechtigkeit auswirken. Sekundarschulen mit einem getrennten System, wo die Schülerinnen und Schüler gemäss ihrem Leistungsniveau unterrichtet werden, neigen dazu, die Bildungsungleichheiten zu verstärken. Vor allem, weil beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I eine Einteilung in ein Leistungsniveau vorgenommen werden muss.

3 Theoretische Positionen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten

Wieso entscheiden sich Kinder aus tieferen sozialen Schichten tendenziell eher gegen einen höheren Bildungsweg, obwohl die schulischen Leistungen dies erlauben würden? Weshalb werden Selektionsentscheidungen der Lehrpersonen durch die soziale Herkunft eines Kindes beeinflusst? Und welche Rolle spielt die Institution Schule bei der Reproduktion von Bildungsungleichheiten? Dieses Kapitel der Arbeit setzt sich mit den Ursachen und Mechanismen, welche zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen, auseinander. Es werden unterschiedliche theoretische Perspektiven und Erklärungsansätze bezüglich Ungleichheiten erläutert, analysiert und miteinander verglichen.

3.1 Kapitaltheorie gemäss Bourdieu

Chancengleichheit setzt voraus, dass unabhängig von askriptiven Faktoren alle dieselben Bildungsmöglichkeiten und -chancen erhalten. Dieses Konzept fokussiert auf die Ausgangslagen von Individuen. Auf der Suche nach Erklärungen, wie Bildungsungleichheiten entstehen können, sind Arbeiten von Bourdieu enorm wichtig. Seine Theorien schliessen auf die heterogenen Bildungsvoraussetzungen zurück, mit denen Kinder in die Schule eintreten und diese auch bestreiten müssen. Seine Konzeption der unterschiedlichen sozialen Klassen und den damit verbundenen Milieus und verschiedenen Dimensionen von Kapitalien (kulturell, ökonomisch und sozial) ermöglichen das Verständnis dafür aufzubauen, wieso die soziale Herkunft eines Kindes einen fundamentalen Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten hat. Diese unterschiedlichen Ressourcen prägen die Kinder sowie auch die Möglichkeiten seitens der Eltern, sie auf deren Bildungswegen zu unterstützen. Ungleiche Bildungsergebnisse und deren Bedeutung können aufgrund der drei Kapitalformen erfasst, formuliert und begründet werden (Leemann 2015, 153).

3.1.1 Kulturelles Kapital und der Habitus

Das kulturelle Kapital kann gemäss Bourdieu (1983) in drei Formen existieren (Leemann 2015):

1. Institutionalisiertes kulturelles Kapital

Der höchste Bildungsabschluss der Eltern, welcher als Indikator der schulischen Anforderungen und Werte der Familie und allgemein als Indikator für den sozialen Status liegt.

2. Objektiviertes kulturelles Kapital

Die vorhandenen Kulturgüter, welche in der Familie vorhanden sind. Dazu gehören Bücher, Musikinstrumente oder Kunstgegenstände. Gemäss Leemann (2015, 153)

werden die Jugendlichen beispielsweise in der PISA Studie deshalb gefragt, wie viele Bücher bei ihnen zu Hause stehen.

3. Inkorporiertes kulturelles Kapital

Die Erfahrungen, welche ein Individuum im Laufe des Sozialisationsprozesses macht. Dazu gehört das Wahrnehmen, das Denken, die Körperhaltung und die Emotionen. Bourdieu nennt diese Inkorporationen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, welche er unter dem Begriff «Habitus» zusammenfasst. Diese Dispositionen nehmen einen unbewussten Einfluss auf unsere Entscheidungen, Handlungen und Werturteile (ebd., 154).

3.1.2 Soziales Kapital

Das soziale Kapital beinhaltet die sozialen Beziehungen und die soziale Einbindung eines Kindes oder der Familie in der Gesellschaft. Dies kann nach Leemann (ebd., 155) beispielsweise «die Anzahl Personen umfassen, welche wichtige Unterstützungen beim Aufwachsen und Lernen bieten, oder die Bekanntschaft relevanter Personen, wenn es um Stellen (z. B. bei der Lehrstellensuche) und exklusive Zugänge (z. B. für den Forschungsaufenthalt an einem renommierten Forschungsinstitut)» geht.

3.1.3 Ökonomisches Kapital

Zum ökonomischen Kapital gehört das Einkommen und das Vermögen. Diese Faktoren zählen als wichtige Indikatoren für die Stellung der Familie innerhalb einer Gesellschaft und den damit verbundenen Lebensbedingungen und auch -möglichkeiten. Beispielsweise können gutverdienende Eltern den Bildungserfolg eines Kindes durch Wohnortwahl, lernförderliche Freizeitbeschäftigungen oder zusätzlichen Nachhilfeunterricht positiv beeinflussen. Gegensätzlich können fehlende Grundsticherheit und Vertrauen, welches den Familien, die mit dem Existenzminimum auskommen müssen und durch gefährdete Arbeitsstellen oder von wiederholter Arbeitslosigkeit betroffen sind, den Bildungserfolg eines Kindes negativ beeinflussen (ebd., 155). Gemäss Leemann (ebd.) wird das ökonomische Kapital in Befragungen meistens erfasst, «indem der Beruf und die Position (Vorgesetztenfunktion, Selbstständigkeit, Angestellter) der Eltern erfragt und in eine Rangfolge gebracht werden. Nach dem konkreten Einkommen wird selten gefragt». In Bezug auf den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I thematisieren Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems (2009) die Habitusformen. Die Autoren zeigen auf, dass die Vorstellungen von Bildung und Schule mit der sozialen und familiären Herkunft eines Kindes zusammenhängen. Hofstetter (2017b, 56) hält fest: «Je privilegierter Kinder aufwachsen, desto selbstverständlicher scheint es für sie zu sein, dass sie bei Übergängen im Schulsystem in statushöhere Schulzüge eingeteilt werden».

Bei der Kapitaltheorie von Bourdieu könnte kritisiert werden, dass bei seinem Erklärungsansatz Lehrpersonen als neutrale Akteure und Akteurinnen konstruiert

werden und in keinerlei Hinsicht bei der Reproduktion von Ungleichheiten eine Rolle spielen.

3.2 Die Theorie der rationalen Entscheidungswahl «Rational Choice»

Unterschiedliche Forschungen zeigen auf, dass bei Übergängen in der Bildungslaufbahn wichtige Entscheidungen über den zukünftigen Bildungsweg eines Individuums getroffen werden und genau zu diesen Zeitpunkten Bildungsungleichheiten entstehen (Leemann 2015, 165).

Im Schweizer Schulsystem sind diese Stationen insbesondere die Zeitpunkte der Schuleintrittsphase, der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe, der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Bildung sowie die an eine erste Berufsausbildung oder allgemeine Bildung (Gymnasium, Fachmittelschule/Fachmaturität) anschliessenden Übergänge in eine Ausbildung auf Hochschulniveau oder in die höhere Berufsbildung. (Leemann 2015, 165)

Diese Übergänge werden oftmals auch Gelenk- oder Scharnierstellen genannt, weil zu diesem Zeitpunkt Weichen gestellt werden, welche grosse Auswirkungen auf die Zukunft und Lebenschancen eines Individuums haben können (ebd.). Ursprung von Ungleichmässigkeiten sind Beobachtungen, dass Kinder und Jugendliche deren Eltern aus tieferen sozialen Schichten stammen, bei Übergängen im Bildungssystem, auch wenn die schulischen Leistungen einen höheren Bildungsweg erlauben würden, jeweils einen kürzeren Bildungsweg respektive ein tieferes Bildungsniveau bevorzugen. Der Erklärungsansatz richtet sich nach der Theorie der rationalen Entscheidungswahl (englische Übersetzung: Rational Choice) und beruht als Ergebnis dieses Phänomens auf den sogenannten sekundären Herkunftseffekten. Zu diesen zählen die indirekten, also über die unterschiedlichen Leistungsniveaus hinaus bestehende Effekte der Herkunft eines Kindes. Die primären Herkunftseffekte hingegen beziehen sich auf die Leistungsunterschiede nach der sozialen Herkunft (ebd. 167).

Die möglichen Bildungswege sind offener als früher, jedoch auch zunehmend unübersichtlicher. Eine längerfristige Planung ist schwierig, da sich Verläufe und Zulassungsbedingungen laufend verändern. Mögliche Fragestellungen in Bezug auf langfristige Bildungsentscheidungen führen zu Ungleichheiten, da Angehörige einer höheren sozialen Schicht eine gute Bildungsaspiration vorweisen und sich deshalb eher für einen höheren und auch länger andauernden (dementsprechend auch teureren) Bildungsweg entscheiden. Hingegen entscheiden sich Jugendliche mit Eltern aus tieferen sozialen Schichten, welche über bescheidenere Bildungsaspirationen verfügen, für einen kürzeren und dementsprechend auch günstigeren Bildungsweg (ebd., 167). So können soziale Bildungsungleichheiten gemäss der Rational-Choice-Theorie erklärt werden, da die Überlegung des Nutzens, der Kosten und Risiken von langfristigen Bildungsinvestitionen für Familien aus

unterschiedlichen Schichten über verschiedene Ausgangsbedingungen verfügen. Vor allem werden diese Überlegungen zum Zeitpunkt eines Übergangs wirksam, wenn die schulischen Leistungen oder die bisher erreichten Bildungszertifikate nicht eine eindeutige Richtung vorgeben (ebd., 169).

Neben den ökonomischen Kosten können bei Kindern und Jugendlichen auch psychische und soziale Kosten entstehen, wenn sich Kinder aus tieferen sozialen Schichten überwinden, einen höheren Bildungsabschluss als ihre Eltern zu erreichen und dadurch eine höhere Bildungsaspiration entwickeln und sich für einen längeren Bildungsweg entscheiden (ebd., 170). Dadurch distanzieren sie sich von ihrer familiären Herkunft.

3.2.1 Nutzen-Kosten-Modell (Raymond Boudon 1974)

Raymond Boudon erklärt die Bildungsentscheidungen der Kinder mit dem Nutzen-Kosten-Modell. Wie Hofstetter beschreibt, geht Boudon davon aus:

dass bei der Wahl für oder gegen eine Bildungslaufbahn die Einschätzung des Nutzens und der Kosten vom sozialen Status der Eltern und Kinder abhängig ist. Während Eltern aus höheren sozialen Schichten für ihre Kinder eher höhere Bildungslaufbahnen und -abschlüsse anstreben und damit die Kosten des bei der Wahl niedriger Bildungsinstitutionen erfolgenden Statusverlustes vermeiden, ist dies bei Eltern aus sozial tieferen Schichten genau umgekehrt. (Hofstetter 2017a, 17)

Die folgende Abbildung in Form eines Modells gewährt einen Überblick über das Konzept von Boudon, welches die Entstehung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem aufzeigt.

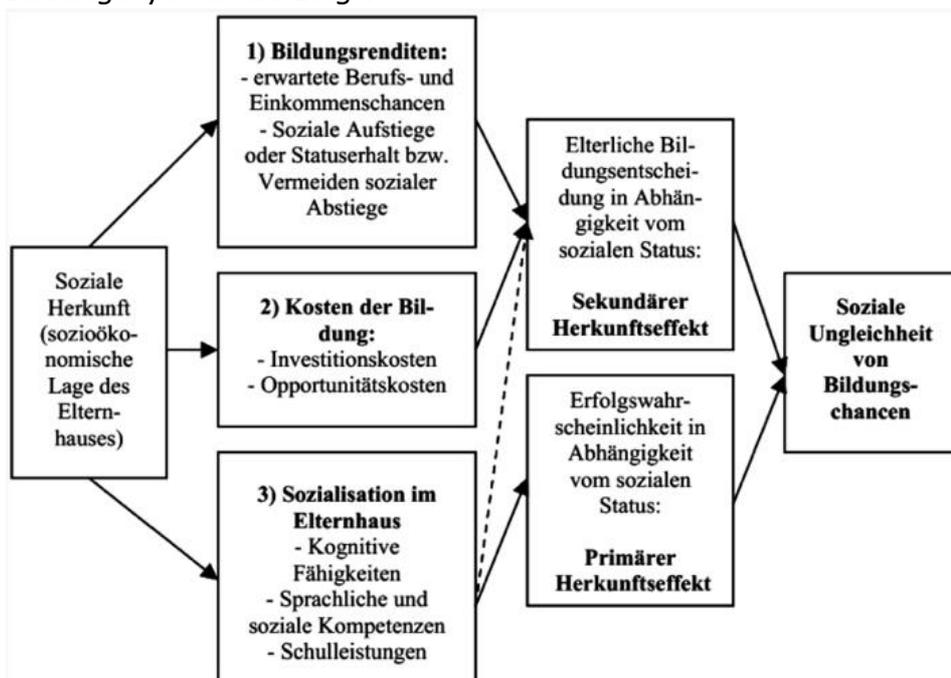


Abbildung 5: Entstehung und Reproduktion von Ungleichheiten nach Boudon (Quelle: Rutter 2018, 14)

Beim Übergangsprozess lassen sich demzufolge Ungleichheiten unter anderem aufgrund von primären Herkunftseffekten, bei denen der unmittelbare Einfluss zwischen sozialer Herkunft und der Schulleistung eines Kindes besteht, erklären. Die sekundären Herkunftseffekte sind nach der sozialen Schicht variierende Leistungsunterschiede der Kinder aufgrund der unterschiedlichen materiellen und immateriellen Ausstattung der Familie (Rutter 2018, 13). Diese Herkunftseffekte zeigen den Unterschied bezüglich der ungleichen Bildungsaspirationen und Entscheidungsprozesse, bei denen Kinder und Eltern die zu erwartenden Kosten und Nutzen von höherer Bildung mit der Erfolgswahrscheinlichkeit abwägen (ebd.).

Wie Bourdieu, ist auch Boudon der Meinung, dass diese Ungleichheiten ausserhalb des Bildungssystems entstehen und ökonomische Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zur Chancenungleichheit beitragen (Hofstetter 2017a, 18).

Mit dem Rational-Choice Ansatz können komplexe Bildungsentscheidungen auf sparsame Weise erklärt werden, indem sie auf die soziale Schichtzugehörigkeit einer Familie zurückgeführt werden. Bildungsungleichheiten werden auf Basis von subjektiven Kosten-, Nutzen-, und Risikoüberlegungen erklärt. Jedoch zeigt diese theoretische Perspektive auch ihre Grenzen. Beispielsweise werden Bildungspräferenzen eines Individuums deutlich in den Hintergrund gestellt und wie bei Bourdieu werden den institutionellen Gegebenheiten, sowie staatliche Unterstützungsmöglichkeiten wenig Beachtung geschenkt.

3.3 Macht- und rassismuskritische Perspektiven

Gemäss Mecheril et al. (2010, 150) gehört Rassismus «zu jenen Systemen und Logiken, die Benachteiligungen und Degradierung durch Unterscheidung erzeugen». Rassistische Diskriminierungen aufgrund sozialer Unterscheidungen können durch beteiligte Personen im Bildungswesen sowie Institutionen reproduziert werden (ebd.). Als rassistische Unterscheidungen gelten nicht nur körperliche, sondern auch kulturelle und soziale Aspekte (ebd., 152). Rassismus wird durch den Menschen konstruiert, wobei Unterscheidungsmerkmale als negativ abgewertet werden (ebd., 156). Nebst den rassistischen Denk- und Handlungsweisen von Individuen kann sich Rassismus auch in gesellschaftlichen Organisationen zeigen, dies nennt man den institutionellen Rassismus (ebd., 151). Dieser wird in staatlichen sowie auch in privaten Institutionen sichtbar und kann sich in Gesetzen und Erlassen sichtbar machen (ebd.).

Ergebnisse von unterschiedlichen internationalen Schulleistungsstudien, wie diese der TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), der IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) oder auch der PISA Studie, zeigen die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund auf (ebd., 169). Es wird auch von diskreter Diskriminierung gesprochen (ebd.). Anhand dieser Diskriminierungsverhältnisse wird sichtbar, dass es zwingend notwendig ist, sich pädagogisch und auch erziehungswissenschaftlich mit dem Thema der Migration und Bildung auseinanderzusetzen (ebd., 12). Leider

werden Veränderungen, welche mit Migrationsprozessen in Verbindung gebracht werden, meist mit gesellschaftlichen Herausforderungen verbunden, die in vielen Ländern häufig als Belastungen und nicht als potenzielle Chance angesehen werden (ebd., 10). Migrationspädagogik umfasst Themen, welche bedeutsam für eine Pädagogik unter den Bedingungen einer Migrationsgesellschaft sind (ebd., 19). Der folgende Teil der Arbeit erörtert drei verschiedene macht- und rassismuskritische Perspektiven, die zur Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem beitragen.

3.3.1 Othering

Der Begriff «Othering» stellt eine zentrale Bedeutung im Kontext von kritischer Migrationspädagogik und Rassismusforschung dar (Riegel 2016, 51). Mit Othering ist die Konstruktion der oder des Anderen als Prozess des «Different-Machens» gemeint, der sowohl Ausgrenzung als auch Unterwerfung beinhaltet. Dabei wird der oder das Andere als negativ und von der Normalität abweichend betrachtet, wobei das Eigene die Norm verkörpert (ebd., 52). Durch diesen Prozess resultiert Abweisung und Diskriminierung der oder des Anderen sowie eine Absicherung des Eigenen in eine privilegiertere Position. Gemäss Riegel (ebd., 57) zeigt sich, «dass bei Othering potenziell ein komplexeres System von bipolaren Codierungen und Zuordnungen angerufen und wirksam wird und dabei verschiedene Macht- und Herrschaftsverhältnisse bedeutsam werden». Dementsprechend werden Macht- und Differenzierungskonstellationen durch Kategorisierungen geschaffen, wodurch zum Teil Ausgrenzungen und Unterwerfungen erst beginnen können (ebd.). Diese durch Ungleichheit, Macht und Herrschaft geprägten Verhältnisse in der Gesellschaft werden als gesellschaftliche Widerspruchsverhältnisse beschrieben (ebd., 61). Riegel (ebd.) erläutert, dass Ungleichheiten in Bezug auf die Verteilung von Lebenschancen zu Macht-, Unterwerfungs- und Diskriminierungsverhältnissen führen. Diese ungleichen Verhältnisse werden in verschiedenen Theorien von Kreckel 1992, Becker-Schmidt 1987, Lenz 1995 und Klinger 2008 untersucht. Im Fokus dieser Theorien stehen beispielsweise die unterschiedlichen Klassenverhältnisse, asymmetrische Geschlechter- und Körperverhältnisse oder verschiedene National- und Ethnizitäten (ebd., 61-62). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Othering durch ungleiche Machtverhältnisse entsteht. Der Prozess des Andersmachens, welcher immer mit negativen Absichten verbunden ist, beschreibt eine Reproduktion von bestehender Abweichung zu dem eigenen. Folglich bringt der Prozess von Othering immer subjektives Handeln und Denken mit sich.

In Bezug auf den Bildungskontext geht es um soziale und gesellschaftliche Bedingungen von Bildung, genauer um soziale und institutionelle Rahmenbedingungen (ebd., 77). Im Gegensatz zur Kapitaltheorie von Bourdieu und zum Nutzen-Kosten Modell von Boudon, stellt Riegel Institutionen und Lehrpersonen nicht als neutral dar, sondern beleuchtet folgende drei Dimensionen im Bildungskontext, in denen Bildungs- als auch Otheringprozesse stattfinden können:

1. Das Bildungssystem sowie die Schule und die darin agierenden Personen üben ihre jeweiligen Macht- und Herrschaftsverhältnisse aus (ebd.).
2. Das pädagogische Handeln von Lehrpersonen in Hinblick auf ein- und ausgrenzende Praktiken (ebd.).
3. Bildungsprozesse von Lehrpersonen in denen sie sich mit ihrem professionellen Handeln, Differenzen und Ungleichheiten auseinandersetzen (ebd.).

Diese Dimensionen sind nicht nur fundamental für die Bedeutung und Erklärung der Reproduktion von Ungleichheiten, sondern auch hilfreich für den Blickpunkt von zukünftigen Veränderungen und Verbesserungen, vor allem für pädagogische und institutionelle Handlungsweisen. Bildungsbenachteiligungen und Diskriminierungen im Bildungssystem können mit dem Otheringprozess erklärt werden und tragen zur Reproduktion von Ungleichheiten bei.

3.3.2 Subjektivierungstheorie

Judith Butlers Subjektivierungstheorie zeigt auf, wie Subjektkonstruktionsprozesse über die Herstellung von Differenzen in schulischen Interaktionen verstanden werden können, indem sie Subjektkonstruktionsprozesse in Auseinandersetzung mit Differenzkategorien setzt (Kleiner und Rose 2014, 10). Mit ihren Arbeiten macht sie darauf aufmerksam, dass Subjekte durch Ansprachen erzeugt werden und diese Subjektivierung durch regelmässige Wiederholungen entsteht (Steinbach 2017, 411). In den letzten Jahren hat die Subjektivierungstheorie durch die zunehmende Heterogenität innerhalb schulischer Institutionen aufgrund von umfassender Inklusion den Eingang in die erziehungswissenschaftliche Forschung gefunden. Im Kontext zur Reproduktion von schulischen Ungleichheiten im Bildungssystem spielt diese Theorie einen zentralen Referenzpunkt, da sie die Differenzanordnungen untersucht und deren Bedeutung im schulischen Alltag beleuchtet (Kleiner und Rose 2014, 12).

Mecheril und Rose (2014, 134) erläutern den Subjektivierungsbegriff als Machtanalyse, welche die Hervorbringung gesellschaftlicher und kultureller Unterschiede sowie deren machtvoll positionierende Effekte für Individuen analysiert. Bei Subjektivierungen werden nicht nur Vorstellungen von Normalität in einer Gesellschaft exponiert, sondern auch aus Individuen Subjekte gemacht, deren Ordnung sie angehören (ebd.). Weil aus Individuen Subjekte produziert werden und dies im Sinne von «Different-Machen» geschieht, kann der Prozess der Subjektwerdung als ein sozialer Jemand im Kontext der Ordnung des Rassismus stattfinden (ebd., 135). In Bezug auf die Institution Schule sind nicht beliebige Unterscheidungen gemeint, die bedeutsam sind, sondern Unterscheidungen, die eine soziale Bedeutung haben und die sich an Sexismus, Klassismus oder Ableismus anschliessen. Durch die Unterscheidungen und Ansprachen, die diese Unterscheidungen begleiten, werden Individuen in einen je spezifischen Subjektstatus hineingerufen. Dazu gehören beispielsweise Subjektivierungen der Schülerinnen und Schüler als «Schweizerkind», «Migrant oder Migrantin», «Problemfall» oder Eltern als «schwer erreichbar». Dieser zugeordnete Subjektstatus beeinflusst anschliessend die Handlungsoptionen

von Lehrpersonen. Die entworfene Subjektivität zeigt einen machtvollen Prozess, die aufgrund von Differenzanordnungen realisiert wird (ebd., 138) und immer «in Abhängigkeit von kulturellen Regeln und gesellschaftlichen Verhältnissen untersucht werden muss» (ebd.,147).

Handlungen innerhalb einer schulischen Institution, wie auch pädagogische Praktiken beinhalten Ansprachen, die aus Normalitätsvorstellungen bestehen (Steinbach 2017, 410). Ansprachen sind an eine symbolische Ordnung gekoppelt und Empfänger werden dazu aufgefordert sich dementsprechend zu verhalten und sich dieser zu fügen (ebd., 411). Rose (2015, 197) erläutert, dass diese Anrufungen, welche aufgrund von bestimmten Vorstellungen und Normalität zum Ausdruck gebracht werden, immer von anderen aus unserer sozialen Welt ausgehend sind.

Wie Schülerinnen und Schüler definiert werden, ist abhängig von machtvollen Effekten, wie Sprache, Diskurse, Ansprachen oder von pädagogischen Normalitätsvorstellungen. Subjektivierung vollzieht sich über zwei dialektische Momente. Zum einen durch Anrufung, Ansprache, Adressierung und Unterwerfung und auf der anderen Seite durch Positionierung und Sichtverhalten dieser Ansprache aus einer spezifisch geformten sozialen Position heraus. Dieser Prozess am Beispiel von pädagogischen Diskursen, also meist ausgehend von einer Lehrperson, ist enorm machtvoll, da Kinder durch eine Subjektposition gewissermassen stereotypisiert werden und Handlungen in der Schule nicht mehr neutral wirken. Hieraus ergibt sich, dass aufgrund von Subjektivierungen im Bildungssystem ungleiche Bildungschancen für Kinder entstehen können.

3.3.3 Intersektionalität

Eine weitere Perspektive in Bezug auf soziale Ungleichheiten ist die Intersektionalität, welche versucht diese Problematik und deren Auswirkungen auf mehreren Ebenen in den gesellschaftlichen Bereichen zu untersuchen. Riegel (2016, 64) bezieht sich «mit der Konzeptionalisierung eines intersektionalen Analyserahmens auf das subjektwissenschaftliche Verständnis [...], durch das die verschiedenen sozialen Ebenen in ihrem Zusammenspiel in der Analyse in die Forschung einbezogen werden können». Dabei wird analytisch auf drei Ebenen unterschieden (ebd., 65). Die Prozesse von Othering werden wirksam und durch Handlungen hergestellt, wenn sie nicht bereits vorhanden oder in der Gesellschaft verankert sind (ebd.). Im intersektionalen Analysemodell (siehe Abbildung 6) werden auf den drei Ebenen die gesellschaftlichen Bedingungen, die soziale Bedeutung als soziale Diskurse und das Denken und Handeln eines Individuums dargestellt (ebd.).

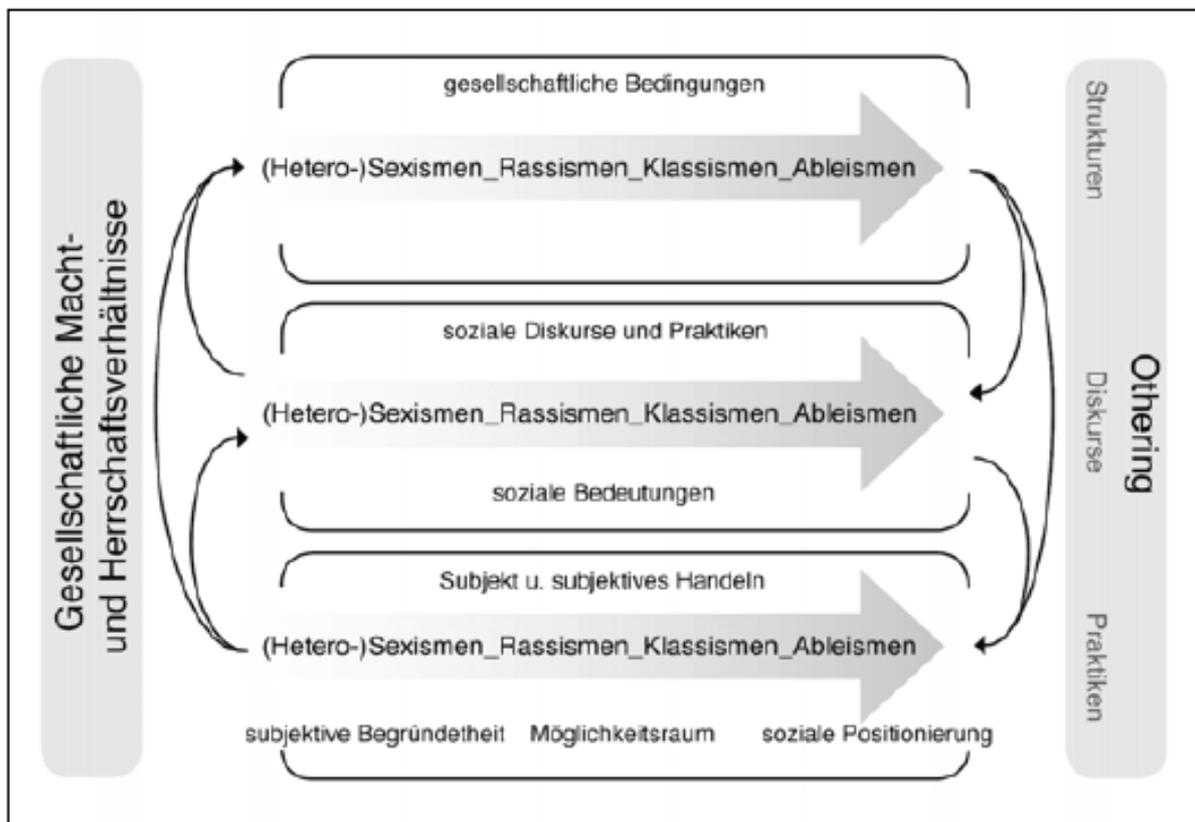


Abbildung 6: Intersektionales Analysemodell (Quelle: Riegel 2016, 65)

Die Grafik versucht die Wechselwirkungen der einzelnen Ebenen aufgrund der gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse darzulegen. Riegel sagt:

Verschiedene asymmetrische Ungleichheitsverhältnisse (sowie rassistische, heterosexistische, klassen- und körperbezogene Dominanz- und Diskriminierungsverhältnisse) durchdringen alle drei Ebenen und schlagen sich hier (wenn auch in unterschiedlicher Weise) nieder bzw. werden aufgegriffen und immer wieder aufs Neue mit Bedeutung versehen. (Riegel 2016, 66)

Auf der einen Seite werden dadurch gesellschaftliche Konditionen und soziale Handlungen geschaffen, aber auf der anderen Seite führen diese ungleichen Verhältnisse zu Machtpositionierungen und Unterdrückung (ebd.). Betont werden muss aber auch das Potenzial für die soziale und individuelle Weiterentwicklung, denn Ungleichheiten haben nicht nur negative Auswirkungen auf unsere Gesellschaft, sondern können auch positive Transformationsprozesse mit sich bringen (ebd.).

Das Modell analysiert den Zusammenhang der unterschiedlichen Ebenen und deren Ungleichheitsverhältnisse. Dadurch werden die Komplexitäten des Ootherings, des subjektiven Handelns sowie auch die der Bildungsprozesse veranschaulicht dargestellt. Dies ermöglicht uns, die Prozesse in ihrem jeweiligen Kontext zu durchleuchten. Man kann also zum Schluss kommen, dass bei den verschiedenen Ebenen in Bezug auf Macht- und Herrschaftsverhältnissen der Blick auf die Prozesse,

die Verhältnisse und das Zusammenspiel und nicht auf die einzelnen Ebenen getrennt voneinander gerichtet werden muss.

3.4 Theorie der Institutionellen Diskriminierung

Obwohl die institutionelle Diskriminierung ein weit verbreitetes Problem darstellt, wird die Thematik nicht oft angesprochen, da es sich bei den Betroffenen um eine Minorität handelt. Der Prozess ist sehr schwer nachweisbar, was eine grosse Schwierigkeit in Bezug auf mögliche Massnahmenfindung zur Verminderung der Diskriminierung darstellt. Gomolla und Radtke (2009, 13) ändern die Beobachtungsperspektive in ihrer Untersuchung und untersuchen im Gegensatz zu anderen Theorien, welche zur Reproduktion von Ungleichheiten beitragen, nicht die Faktoren und Voraussetzungen eines Individuums, sondern sie wenden ihren Blick auf die Rolle und die Organisation der Schule. Mit ihrem Forschungsbeitrag tragen sie einen grossen Teil zur Theorie der institutionellen Diskriminierung bei.

Diskriminieren bedeutet, getroffene Unterscheidungen zu bewerten. Diese Handlung ist sozial diskriminierend gemeint und es werden Unterscheidungen getroffen, welche soziale Folgen haben (ebd., 15). Gomolla und Radtke (ebd.) sagen: «Zwischen den Asymmetrien in analytischen Unterscheidungen und der sozialen Diskriminierung besteht ein enger Zusammenhang». Unter Asymmetrien versteht man die Unterschiede zwischen dem Verglichenen. Formen der Diskriminierung lassen sich beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Zugehörigkeiten (Ethnie, Nationalität, Religion), des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, einer Behinderung oder des Alters zuordnen (ebd., 19). Gomolla und Radtke beschreiben die institutionelle Diskriminierung von Migranten und Minderheiten in zweifacher Art. Zum einen können dies gesetzliche Vorschriften sein und andererseits kann die alltägliche Diskriminierung in Organisationen stattfinden (ebd.). Die Frage, ob auch in der Institution Schule diskriminiert wird, ist schwer nachzuweisen. Deswegen rücken Gomolla und Radtke ihren Fokus auf den Umgang zwischen Schule und Kinder mit Migrationshintergrund. Da das Schulsystem sich eigentlich nach dem meritokratischen Leistungsprinzip richtet, sollten Bildungsentscheidungen ungleich von ethnischen Differenzen gefällt werden.

3.4.1 Institutionelle Diskriminierung in der Schule

Die direkte institutionelle Diskriminierung umfasst gemäss Gomolla und Radtke (2009, 48) eine «isolierte Einzelhandlung außerhalb von Organisationen mit voller Absicht». Hingegen geschieht indirekte institutionalisierte Diskriminierung ohne Absicht oder Vorurteile auf negative Auswirkungen (ebd.). Die direkte Diskriminierung umfasst Massnahmen und Zuweisungen, die in keinem Zusammenhang mit den schulischen Leistungen oder Defiziten stehen (Leemann 2015, 187). Sie beschreibt die Ungleichbehandlung von Gleichem. Beispielsweise können dies Praktiken beim Übertritt in die Sekundarstufe I umfassen, indem zwei schulisch gleich starke Kinder in eine jeweils andere Stufe in der Sekundarschule eingeteilt werden. Die indirekte Diskriminierung hingegen beschreibt die Gleichbehandlung von

Ungleichem und kann sich individuell zeigen, indem das Verhalten nicht grundsätzlich diskriminierend ist, aber eine diskriminierende Tendenz aufzeigt (ebd.).

Institutionelle Diskriminierung kann an drei Entscheidungsstellen in der Schule stattfinden: bei der Einschulung, bei der Einteilung in Sonderschulen und bei den Übergängen (Gomolla und Radtke 2009, 273). Auch Leemann (2015, 175) beschreibt diese institutionalisierten Differenzierungsformen nach Leistung als Ausgangspunkt von Ungleichheiten im Bildungssystem. Die Diskriminierung der Kinder mit einem Migrationshintergrund wird durch unterschiedliche Aspekte erläutert und resultiert als Effekt «sowohl aus Formen der Gleichbehandlung von Migrantenkindern unter vermeintlich neutralen Leistungs- und Beurteilungskriterien als auch aus Formen der Ungleichbehandlung, jeweils im Vergleich mit ihren Mitschülern» (Radtke 2009, 273). Wie Leiprecht und Steinbach beschreiben, kann es sein, dass die institutionelle Diskriminierung und der Migrationshintergrund eines Schülers oder einer Schülerin dazu beitragen, dass die Kinder die Hochschulreife gar nie erreichen (Leiprecht und Steinbach 2015, 16). Auch Gomolla erwähnt die Nachteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine geringere Chance haben, auf ein Gymnasium zu wechseln, während sie an den Sonderschulen überpräsent sind (Gomolla 2015, 202). Diese Ursachen nun aber auf die institutionelle Diskriminierung zurückzuführen ist schwer nachweisbar und die Vermutungen liegen weit auseinander. Deswegen greifen viele Studien nur auf die Kapital- und Ressourcentheorien zurück, da die Ungleichheiten durch ausserschulische Ursachen stichhaltiger sind. Gomolla und Radtke setzen sich anhand einer Untersuchungsstrategie mit den vermeintlich «unsichtbaren» Diskriminierungsformen auseinander, bei denen Institutionen selbst nichts wissen oder nichts davon wissen wollen, da die davonzutragenden Konsequenzen nicht mehr in der eigenen Verantwortung liegen (Gomolla und Radtke 2009, 84).

Von institutioneller Diskriminierung kann erst gesprochen werden, wenn die gemessenen Unterschiede auf Handlungsmechanismen der Schule in Zusammenhang mit «Leistungsbeurteilung- und Promotionsverfahren» (ebd., 85) zurückzuführen sind. Dies bedeutet, die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung müssen rekonstruiert werden, damit die ungleichen Bildungserfolge innerhalb einer Organisation von Kindern mit Migrationshintergrund festgestellt werden können (ebd., 86). Die Untersuchung zeigt auf, dass die Selektionsentscheidungen im Schulsystem durch die Organisation Schule für die Gesellschaft zu treffen ist (ebd., 94). In den Hauptfokus geraten dabei unterschiedliche Entscheidungsstellen der Schullaufbahn, an denen Schwierigkeiten im weiteren Bildungsweg entstehen können (ebd.). In Bezug auf die Thematik dieser Arbeit wird der Übergang in die Sekundarstufe als Weiche thematisiert, da diese Entscheidung massgebend für den zukünftigen Bildungserfolg eines Kindes ist. Das Problem ist, dass diese Selektionsentscheidungen meist nicht mehr revidierbar sind (ebd., 95).

Gomolla erläutert ausserdem, dass die Mechanismen der indirekten institutionellen Diskriminierung sichtbar gemacht werden müssen, damit die gesellschaftlichen Diskurse und Arrangements untersucht werden können (Gomolla 2017, 14). Als

Beispiel hierfür können «Strukturen, Normen und Praktiken der Leistungsdifferenzierung in der Schule dienen» (ebd.). Obwohl diese neutral zu sein scheinen in Hinsicht auf die verschiedenen Zugehörigkeiten, wurde das Gegenteil empirisch belegt. Vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund oder aus einer Familie mit einem tiefen sozioökonomischen Status sind dies enorme Herausforderungen in Bezug auf den Bildungserfolg (ebd.). Um indirekte Diskriminierung erklären zu können, müssen Bildungsselektionen berücksichtigt und die Logik der Sortierung, der Trennung und der Aussonderung von Kindern und Jugendlichen in die unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen analysiert werden (ebd., 15). Gomolla (ebd.) erklärt, dass dabei «gegenwärtige soziale, politische und institutionelle Konstellationen, welche auf das Handeln in den Schulen einwirken» in die Untersuchungen miteinbezogen werden müssen. Beispielsweise führen diskriminierende Auswirkungen durch begrenzte Kapazitäten oder Möglichkeiten seitens der Schule zu Ungleichheiten (ebd., 16). In der Schule sprechen Gomolla und Radtke gemäss Leemann (2015, 188) von institutioneller Diskriminierung, wenn:

- Insbesondere vorgenommene Selektionsentscheidungen ungleiche Wirkung auf Schülerinnen und Schüler haben.
- Hergestellte Unterschiede durch zugeschriebene Merkmale mit Sinn ausgestattet werden.
- Dieser Sinn mit einem Kollektivmerkmal wie Schichtzugehörigkeit, sozialer Herkunft oder Ethnie verwendet wird.

Somit kann festgehalten werden, dass nicht aufgrund von Einstellungen und Handlungen einer Lehrperson ungleiche Bildungschancen entstehen, sondern vielmehr sind die Ergebnisse eines komplexen Prozesses entscheidend, die in der Organisation Schule produziert werden (ebd.).

Die Theorie der institutionellen Diskriminierung befasst sich zusammenfassend mit den Mechanismen der Schule, die durch Selektions- und Beurteilungsentscheidungen Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert. Ausgangspunkt dieser Diskriminierungsart ist entgegengesetzt dem meritokratischen Leistungsprinzip, dass nicht nur die schulischen Leistungen, sondern auch die soziale Herkunft eines Kindes bei den Selektionsprozessen eine Rolle spielt. Insbesondere beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I werden Einteilungen in homogenere Leistungsgruppen gebildet. Lehrpersonen sind dadurch gezwungen Beurteilungen und Selektionen vorzunehmen. Diese Selektionsentscheidungen, wodurch Kinder aus einer tieferen sozialen Schicht einer systematischen Benachteiligung ausgesetzt werden, entsteht gemäss den theoretischen Erklärungen ohne gewollte Absichten seitens der Lehrpersonen. Dementsprechend wäre es nicht richtig, Pädagoginnen und Pädagogen grundsätzlich Rassismus oder Diskriminierung gegenüber Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vorzuwerfen.

3.5 Zusammenfassung

Die dargelegten Erklärungsansätze dienen dazu, Verhaltensweisen in Bezug auf Ungleichheiten im Bildungssystem theoretisch zu begründen und die in der Einleitung erläuterten Fragestellungen zu beantworten. Die verschiedenen Modelle beleuchten teilweise gleiche sowie auch unterschiedliche Aspekte und Merkmale eines Individuums aus verschiedenen Perspektiven.

Bourdieu und Boudon setzen das Bildungswesen und die soziale Herkunft eines Kindes gewissermaßen isoliert und nicht in Wechselbeziehung miteinander in Betracht. Diverse Personen im Bildungswesen sowie die Institution Schule werden als neutral konstruiert und in keinerlei Hinsicht bei der Reproduktion von Ungleichheiten miteinbezogen. Bourdieu bezeichnet Bildungsungleichheit als Ergebnis von gesellschaftlichen Klassenverhältnissen aufgrund von ungleichen Ressourcen. Hingegen fokussiert der Rational-Choice Ansatz nach Boudon auf die individuelle Perspektive und das unterschiedliche Handeln eines Individuums.

Die in dem Kapitel unter den macht- und rassismuskritischen erläuterten Perspektiven setzen ihren Fokus auf Handlungen von Lehrpersonen und der Institution Schule. Beim Otheringprozess definiert sich die Reproduktion von Ungleichheiten aufgrund der beteiligten Personen im Bildungswesen, indem Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei pädagogischem Handeln im Hinblick auf ausgrenzende Praktiken untersucht werden. Ähnlich auch bei der Subjektivierungstheorie, bei welcher durch machtvoll ausgehende von Normalitätsvorstellungen der Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler oder Eltern zu jemandem gemacht werden. Das intersektionale Analysemodell zeigt den Zusammenhang der unterschiedlichen Verhältnisse auf verschiedenen Ebenen auf, indem gesellschaftliche Bedingungen, soziale Diskurse und Praktiken, sowie subjektives Handeln miteinbezogen werden. In diesen Theorien werden gegensätzlich zu Bourdieu und Boudon die Personen und Institutionen im Bildungswesen nicht als neutral, sondern machtvoll dargestellt.

Die Theorie der institutionellen Diskriminierung stellt dar, wie die Schule durch gegebene Mechanismen die Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert und fokussiert somit auf die institutionelle Perspektive. Dabei spielt die soziale Herkunft eines Kindes gewiss eine Rolle, was dem meritokratischen Leistungsprinzip widerspricht. Die Institution Schule wird wie auch bei den macht- und rassismuskritischen Theorien als nicht-neutral dargestellt.

Das nächste und letzte Kapitel beschäftigt sich mit der pädagogischen Professionalität im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten. Dabei werden die erläuterten theoretischen Perspektiven mit den pädagogischen Diskursen in Beziehung gesetzt und die sich daraus ergebenden Problemstellungen und möglichen Handlungsaspekte dargelegt.

4 Pädagogische Professionalität im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten

Die Thematik der Inklusion setzt sich mit der Partizipation an Bildung aller Kinder auseinander. Daraus ergeben sich hohe Anforderungen an die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen im Bildungssystem. Das Ziel ist, verschiedene Bedürfnisse jedes einzelnen abzudecken und die Kinder innerhalb eines gesetzten Rahmens optimal zu fördern und zu fordern. Kokemoor (2017, 367) beschreibt die Inklusion als Herausforderung der verschiedenen Fachkräfte aber gleichzeitig auch als Hoffnung auf einen pädagogischen Wechsel, da sie «eine Veränderung der bisherigen gesellschaftlichen Modelle, Vorstellungen, Gedanken, Rahmenbedingungen und Konzepte verlangt». Wie bereits die theoretischen Perspektiven und Erklärungsansätze zur Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem zeigen, sind ganz unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Handelns wichtig, da die Auswirkungen davon bedeutend sind. Die Theorie der pädagogischen Professionalität ist nicht immer und unter allen Umständen gültig, sondern muss der Institution und den gesellschaftlichen Verhältnissen, die Ungleichheiten reproduzieren, angepasst werden (Hummerich und Terstegen 2019, 109).

4.1 Herausforderungen als Lehrperson

Gleichheit und Gerechtigkeit wird in der Schule vorausgesetzt, leider aber ist sie auch ein Ort, an dem die Ungleichheit und Benachteiligung verstärkt und reproduziert wird (Steinbach 2015, 360). Um diese Benachteiligungen, bei denen vor allem Kinder mit Migrationshintergrund besonders betroffen sind, zu erklären, müssen unterschiedliche Aspekte genauer betrachtet werden (ebd., 361). Dazu gehört auch die Rolle der Lehrpersonen, deren Sichtweisen gemäss Steinbach oft nicht «als bewusst diskriminierend zu bezeichnen, sondern oftmals mit den besten Absichten für die Schülerschaft verbunden» sind (ebd.). Aus diesen Absichten ergeben sich teilweise auch Widersprüchlichkeiten. Beispielsweise wenn die Heterogenität als bildungspolitische Chance zu ergreifen ist, gleichermassen aber das Verlangen nach homogenen Leistungsgruppen in den Vorstellungen der beteiligten Personen im Bildungswesen manifestiert ist, dann entstehen Zielkonflikte (ebd.). Steinbach beschreibt dabei die erhebliche Rolle der Wechselwirkung zwischen den öffentlichen, allgemein wissenschaftlichen und speziell den pädagogischen Diskursen (ebd.). Ebenfalls ist es die wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen:

Das eigene ‚Eingebundensein‘ in gesellschaftliche Machtverhältnisse und Unterscheidungspraxen, die auch in der Schule wirksam werden, zu erkennen und reflexiv mit der eigenen Verstrickung in Normalitätskonstruktionen umzugehen und sich darin zu positionieren [...], wenn es um tatsächliche Chancengleichheit in und durch Schule gehen soll. (ebd.)

Somit tragen Lehrpersonen ihren Teil der Verantwortung für die Chancengleichheit durch das Handeln innerhalb eines Schulsystems bei, in welchem die gegebenen

Machtverhältnisse und Differenzen durch die Gesellschaft wirken. Wichtig dabei ist, diese Wirkung bewusst zu erkennen. Wie Mecheril (et al. 2010, 191) betont, sollte dabei die Reflexivität von Lehrpersonen nicht nur gefordert, sondern auch über Ausbildung gelernt werden. Steinbach erläutert, dass hierbei die Gestaltung der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen eine grosse Rolle spielt (Steinbach 2015, 361). Sie erwähnt, dass es an Bedarf von mehr intensiver und kritischer Auseinandersetzung «mit (Unterrichts-)Materialien und pädagogischen Konzepten, Exklusionsmechanismen sowie mit Macht-, Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen» (ebd.) verlangt.

Das Bild einer Lehrperson ohne Vorurteil gilt zu überwinden, beziehungsweise zu verändern in eine vorurteilsbewusste Lehrperson, die sich mit den eigenen gebildeten Stereotypisierungen reflexiv auseinandersetzt (ebd., 362). Dies bedeutet nicht nur an das Professionalitätsverständnis anzuknüpfen, sondern auch einen reflektierten und professionellen Umgang mit der Thematik. Steinbach erwähnt dabei den Begriff der involvierten Professionalität, welche «auf der einen Seite grundsätzlich mit der Auseinandersetzung mit (eigener) Dominanz und Privilegien auf der anderen Seite einhergeht» (ebd.). Sie beschreibt die Pädagogische Professionalität als «die Entwicklung einer kritischen, fragenden, forschenden Haltung, was zugegebenermaßen nicht einfach ist in einem System, dessen Rahmenbedingungen und Strukturen auf den ersten Blick nicht oder kaum veränderbar erscheinen» (ebd.). Dies bedeutet auch, dass man sich von dem vermeintlichen Wissen über andere lösen muss und sich der Gefahr des Nichtverstehens aussetzt. Diese Offenheit muss als Grundlage für den Umgang zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und deren Eltern anerkannt werden, auch wenn dieser Grundsatz nicht den üblichen Ansichten von Professionalität entspricht (ebd.). Mecheril (2008, 28) beschreibt dabei eine «Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen», indem sich das Wissen mehrheitlich auf Machtverhältnisse bezieht.

Lehrpersonen können ein kritisches Denken gegenüber den gegebenen Verhältnissen schaffen und somit die steif wirkenden Rahmenbedingungen der Institution Schule anders nutzen (Steinbach 2015, 363). Beispielsweise kann man sich von der Vorstellung, dass Kinder für die Schule «passend» gemacht werden, distanzieren und gegensätzlich den Unterricht so umgestalten, dass alle Schülerinnen und Schüler Zugehörigkeitsmöglichkeiten in der Schule geboten werden (ebd.). Dieses Beispiel zeigt auf, wie jede Lehrperson individuell nicht nur einen Beitrag zur Inklusion der Schülerinnen und Schüler leisten kann, sondern auch durch eine selbstwirksame und kritische Auseinandersetzung mit den gegebenen Verhältnissen innerhalb einer Institution, die Rahmenbedingungen anders nutzen kann.

4.2 Migrationsgesellschaftliche Differenzverhältnisse

Neben den Handlungsaspekten von Lehrpersonen und der notwendigen kritischen Reflexion inklusive Auseinandersetzungen von institutionellen Rahmenbedingungen werden migrationspädagogische und rassismuskritische Differenzen und Machtverhältnisse im Fokus von Ungleichheiten im Bildungssystem analysiert. Um

auf diese Diskriminierungsformen sensibilisiert zu sein, ist eine Perspektiverweiterung bei der Ausbildung von Lehrpersonen wichtig. Durch pädagogisches Handeln werden Differenzen in einer gesellschaftlichen und institutionellen Ordnung hervorgehoben, welche aus der Perspektive der Subjektivierungstheorie betrachtet werden können (Steinbach 2017, 401). Steinbach befasst sich weitergehend mit dem pädagogischen Handeln, der Lehrpersonenausbildung und wie das Involviert sein von Studierenden und Lehrenden explizit in die Prozesse einbezogen wird.

Aufgrund von sehr unterschiedlichen Schülerinnen und Schüler, die alle in den Unterricht miteinbezogen werden müssen, muss pädagogisch reagiert werden. Steinbach beschreibt die Problematik folgendermassen: «je heterogener, desto belastender (für Schüler*innen und Lehrer*innen)» (ebd.). Die Heterogenität innerhalb einer Klasse hat sich in den letzten Jahren aufgrund der unterschiedlichen Kulturkreise vergrössert und dementsprechend sind auch die Herausforderungen an die Lehrpersonen gestiegen, indem sie versuchen, jedem Kind gerecht zu werden. Eigentlich könnte der Ursprung dieser Herausforderung, der sich in Form einer Belastung zeigt, auch auf die strukturellen Bedingungen zurückzuführen sein. Beispielsweise zu viele Schülerinnen und Schüler oder zu wenig Lehrpersonen in einer Klasse. Jedoch werden diese Bedingungen nicht berücksichtigt und das Belastungsempfinden wird auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler reduziert (ebd., 402). Diese Perspektive der Problematik fokussiert weniger auf die Lehrpersonen, sondern vielmehr auf die gesellschaftliche Ordnung, die als Ausgangspunkt für Optimierungen zu Professionalisierungsprozessen in der Lehrpersonenausbildung genutzt werden soll (ebd.).

Die Begriffe Migration und Gesellschaft scheinen in einem Ungleichgewicht zu stehen, wobei die Gesellschaft einen machtvollen Ein- und Ausgrenzungsmechanismus durch Institutionen und Strukturen mit sich bringt, in denen einzelne Personen mehr oder weniger Möglichkeiten zur Partizipation haben als andere (ebd., 403). Die Problematik ist, dass die Migrationsgesellschaft nicht als Normalität thematisiert wird, sondern als «etwas Außergewöhnliches, zuweilen Unvorhergesehenes und Bedrohliches» (ebd.). Diese Unterscheidung durch das «Wir» und die «Anderen» zeigt bereits eine Form des Rassismus, wie die theoretischen Perspektive des Otherings erklärt. Unterscheidungspraktiken, die sich in der Regel auf askriptive Faktoren beziehen, werden für eine Zuordnung der Menschen in eine konstruierte Gruppe verwendet (ebd.). Beispielsweise in eine Zuteilung von Menschen mit Migrationshintergrund und eine andere Gruppe mit Menschen ohne Migrationshintergrund. Genau diese Zuordnungen sind an Normalitätskonstruktionen gebunden und erzeugen oder verstärken Differenzen (ebd.). Normalisierungsprozesse setzen implizite und explizite durch die Gesellschaft geschaffene Definitionen voraus, wodurch sie einen gesellschaftlichen «Common Sense» bilden, durch den festgelegt wird, wer oder was als «normal» gilt (ebd., 405). Diese Abhandlungen verstärken, wie auch unter den theoretischen Perspektiven erwähnt, die Ungleichheiten im Bildungssystem. Die Problematik dabei ist, dass Lehrpersonen in der Schule auf diese vorkonstruierten Felder treffen, welche in gewisser Weise dazu auffordern, diese Unterscheidungen aufzunehmen und weiterzuführen (ebd.). Auch

Handlungsroutinen und Strukturen, die durch menschliches Handeln in Schulen entstanden sind, lassen den Lehrpersonen wenig Freiheiten (ebd., 408). Veränderungen sind zeitaufwändig, aber möglich, benötigen jedoch viel Engagement von den beteiligten Akteuren und Akteurinnen im Bildungswesen (ebd.). Deswegen ist es notwendig, diese Thematik der Verantwortung in die Ausbildung und Bildung von Pädagogen und Pädagoginnen miteinzubeziehen (ebd.).

4.3 Zusammenfassung

Aufgrund der Heterogenität innerhalb der Institution Schule, die sich durch die Partizipation aller Kinder im Unterricht ergibt, entstehen hohe Ansprüche und Anforderungen an Lehrpersonen. Pädagoginnen und Pädagogen können durch teilweise auch unbewusste Handlungen zur Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem beitragen, da ihre Rolle durch Widersprüchlichkeiten geprägt ist. Ausserdem sind Lehrpersonen in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die in der Schule wirksam werden, automatisch eingebunden. Die Komplexität der pädagogischen Professionalität zeichnet sich auf verschiedenen Ebenen ab. Es ist nicht ausreichend über das notwendige fachliche, wissenschaftliche und didaktische Wissen und die damit verbundenen Kompetenzen im Unterricht zu verfügen. Lehrpersonen müssen sich der Eingebundenheit in die gegebenen Machtverhältnisse in der Institution Schule bewusst sein und ihre Verhaltensweisen bezüglich überfachlicher Kompetenzen reflektieren und sich einer kritischen Auseinandersetzung widmen. Ebenso benötigt professionelles Handeln die korrekte Umsetzung von Methodenkompetenz, indem Materialien beabsichtigt eingesetzt werden und für die Inklusion aller Beteiligten eine unterstützende Wirkung erzielen. Reflexionsfähigkeit und eine kritische Auseinandersetzung bezüglich der Gegebenheiten innerhalb der Institution sind in Bezug auf die pädagogische Professionalität fundamental. Diese Reflexivität soll in die Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen miteinbezogen und somit erlernt werden, damit Ungleichheiten im Bildungssystem, die durch Pädagoginnen und Pädagogen reproduziert oder verstärkt werden, vermindert oder gar vermieden werden können.

5 Diskussion

Um die Reproduktionen von Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zu untersuchen, wurden aktuelle Forschungsbefunde dargelegt, theoretische Erklärungsansätze thematisiert und die pädagogische Professionalität im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten erläutert.

Die Ergebnisse von diversen Studien zeigen auf, dass Ungleichheiten im Bildungssystem bestehen und die sozioökonomische Herkunft eines Kindes einen Einfluss auf dessen schulische Leistungen und deren Auswirkungen hat. In der internationalen Schulleistungsstudie PISA vom Jahr 2018 wurde in der Schweiz sogar ein stärkerer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung als der Durchschnitt aller OECD Mitgliedsländer nachgewiesen (Petrucci et al. 2019, 21). Auch die nationalen Forschungsergebnisse und die Befunde des Bildungsberichtes zeigen, dass Bildungsbenachteiligungen vorhanden sind. Kritisiert wird aber, dass nicht nur aufgrund des Migrationshintergrundes allein Aussagen über Benachteiligungen gemacht werden, sondern vielmehr auch andere damit verbundene Aspekte untersucht werden müssen (SKBF 2018, 34). Dazu gehört beispielsweise die zu Hause gesprochene Sprache oder der Bildungsabschluss der Eltern.

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wurde konkret auf die Bedeutung der Übergänge von der Primarstufe in die Sekundarstufe I eingegangen. Es wurde aufgezeigt, dass besonders beim Übertritt Ungleichheiten produziert und reproduziert werden und die Folgen davon sich fundamental auf den zukünftigen Bildungsweg eines Kindes auswirken. Untersuchungen des Übertrittes haben ergeben, dass das meritokratische Leistungsprinzip oft nicht erfüllt ist und Bildungsabschlüsse und Zuteilungen nicht nur nach dem Leistungsprinzip erfolgen. Unterschiedliche in der Arbeit erwähnte Faktoren wie Zuteilungen der gleichen Anzahl an Kinder in weiterführende Stufen nach Zahlen der Vorjahre, die Protoselektion der Schülerinnen und Schüler und ihren Eltern, die Ausgangspositionen der Familien generell und der Einfluss durch die Eltern, wirken sich verschieden auf das Handeln und die Entscheidungen der Lehrperson aus (Hofstetter 2017a, 99-138).

Die in der Arbeit thematisierten kantonalen Vergleiche haben ergeben, dass die Chancengerechtigkeit in einigen Kantonen ausgeprägter ist als in anderen (Charmillot und Felouzis 107, 7). Eine Erklärung dafür ist, dass die Verantwortung für das Bildungswesen bei den einzelnen Kantonen liegt und sich dementsprechend der Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I ungleich gestaltet. Faktoren, die für die Zuweisungsentscheidungen eine erhebliche Rolle spielen unterscheiden sich enorm. Die Zuweisungen in die weiterführende Schule sind je nach Kanton von unterschiedlichen Elementen abhängig. Dazu gehören Noten, Zuweisungsempfehlungen, Leistungs- und Vergleichstests, Elterngespräche (Baeriswyl 2015, 74). Ebenso ist es wohnortsabhängig, ob schlussendlich die Eltern oder die Lehrperson für den definitive Zuweisungsentscheid zuständig sind. Auch die Art der weiterführenden Schulmodelle in der Sekundarstufe I wirken sich auf die

Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem aus. Ein getrenntes Schulsystem nach Leistungsgruppen neigt dazu, Ungleichheiten zu verstärken, da Selektionsentscheide immer fehlerbehaftet sind (ebd., 80).

Aufgrund der genannten Befunde, welche die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem verstärken, bleiben einige Fragen ungeklärt. Beispielsweise könnte man die Einteilung in Leistungsgruppen, die erstmals in der Sekundarstufe I stattfindet, kritisch nach ihrer Notwendigkeit hinterfragen. Vor allem, weil es in Schulen mit einem integrierten Schulsystem oder einem gemischten System zu funktionieren scheint. Um die kantonalen Unterschiede bezüglich Chancengerechtigkeit zu vermindern, wäre eine Vereinheitlichung der Übertrittsregelungen denkbar, sodass die einzelnen Faktoren für Zuweisungsentscheidungen sich nicht mehr unterscheiden würden. Um sich eine generellere Objektivität bezüglich Übertrittsbestimmung zu verschaffen, wäre es eine Möglichkeit, die genannten Leistungstests (Hofstetter 2017a, 97) nicht nur in einigen Orten der Schweiz, sondern auch auf nationaler Ebene durchzuführen. So könnten Vergleichsprüfungen innerhalb der Jahrgänge gemacht und die Resultate davon in die Zuteilungsprozesse mit einbezogen werden.

Erklärungen für Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I lassen sich aufgrund der theoretischen Positionen unterschiedlich erläutern. Die Ursachen und Mechanismen der Reproduktion von Bildungsungleichheiten sind je nach Erklärungsansatz anders. Bourdieu fokussiert in seiner Kapitaltheorie auf die Ausgangslage eines Individuums aufgrund der unterschiedlichen sozialen Klassen und den damit verbundenen Kapitalien (Leemann 153-155). Damit wird der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft eines Kindes und dessen Auswirkung der Bildungsmöglichkeiten geschaffen. Die Theorie der rationalen Entscheidungswahl fokussiert hingegen viel mehr auf die Entscheidungen aufgrund der sozialen Schicht, die ein Individuum trifft und in denen Ungleichheiten reproduziert werden (ebd., 167). Boudon erläutert in seinem Kosten-Nutzen-Modell den Zusammenhang zwischen dem Nutzen von Bildung und den damit verbundenen Kosten, die vom sozialen Status der Familie abhängig sind (Hofstetter 2017a, 17). Auswirkungen davon sind, dass sich Kinder aus tieferen sozialen Schichten aufgrund von Abwägungen des Nutzens, der Kosten und der Risiken für einen kürzeren und folglich auch günstigeren Bildungsweg entscheiden. So werden wie bei Bourdieu soziale Ungleichheiten von Bildungschancen aufgrund der sozialen Herkunft eines Kindes begründet.

Die macht- und rassismuskritischen Perspektiven schliessen Ungleichheiten im Bildungssystem nicht auf die Heterogenität in unserer Gesellschaft zurück, sondern setzen sich weitgehend mit den konstruierten Unterscheidungen von Individuen auseinander, die von komplexen Machtverhältnissen vorkonstruiert sind. Somit nehmen diese Theorien Bezug auf die gesellschaftlichen Ordnungen, institutionellen Rahmenbedingungen und die Rolle der Lehrperson. Dabei werden Personen im Bildungswesen im Gegensatz zu den Erklärungsansätzen von Bourdieu und Boudon nicht als neutral angesehen, sondern als machtvoll in Bezug auf die Reproduktion

von Ungleichheiten. Durch das Bildungssystem, in dem beteiligte Personen Macht- und Herrschaftsverhältnisse ausüben, das pädagogische Handeln von Lehrpersonen ausgrenzende Praktiken aufweist und Bildungsprozesse Differenzen aufweisen, entstehen Bildungsungleichheiten. Bei Othering- und Subjektivierungsprozessen werden Schülerinnen und Schüler im Kontext rassistischer, klassistischer, sexistischer oder auch ableistischer Ordnungen als anders angesehen oder gemacht und aufgrund von machtvollen Effekten in einen spezifischen Subjektstatus hineingerufen (Mecheril und Rose 2014, 134-135). Das intersektionale Analysemodell zeigt den Zusammenhang der verschiedenen Ebenen und deren Ungleichverhältnisse auf. Es beinhaltet die gesellschaftlichen Bedingungen, soziale Diskurse, Praktiken und Positionierungen, sowie das subjektive Handeln (Riegel 2016, 65). Auch die Theorie der institutionellen Diskriminierung setzt sich mit den Handlungsmechanismen der Schule auseinander, die zu ungleichen Bildungserfolgen innerhalb einer Organisation führen. Sie befasst sich ebenfalls weitgehend mit diskriminierenden Mechanismen der Schule, die indirekt oder direkt geschehen können. Vor allem bei Selektionsentscheidungen, die ungleiche Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler haben, spielt die institutionelle Diskriminierung eine erhebliche Rolle, da diese nicht mehr rückgängig gemacht werden können. Bei dieser Theorie werden die ungleichen Bildungschancen aber nicht auf die Handlungsaspekte von Lehrpersonen zurückgeführt, sondern auf die Ergebnisse von Prozessen, die durch die Organisation Schule entstehen. Diese grundlegenden Ansätze für die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem haben vor allem beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I einen prägenden Charakter. Durch die Klassifikationsentscheidungen, in der Einteilungsprozesse in Leistungsstufen durch beteiligte Personen im Bildungswesen stattfinden, werden soziale Diskurse, in denen sich machtvolle und rassistische Handlungen ausbreiten können, besonders relevant.

Wie in Rahmen dieser Bachelorarbeit ersichtlich, werden das Bildungswesen und die soziale Herkunft eines Kindes bei der Frage nach Reproduktionen von Ungleichheiten teilweise isoliert voneinander betrachtet, während andere theoretische Positionen zusätzlich auf die Rolle der Bildungsinstitution und die der Lehrpersonen Bezug nehmen. Es lässt sich somit kritisch hinterfragen, ob eine isolierte Betrachtung vom Bildungswesen und den darin beteiligten Personen wie auch der Herkunft eines Kindes im Kontext von Bildungsungleichheiten überhaupt möglich ist. Denn die macht- und rassismuskritischen Perspektiven sowie die Theorie der institutionellen Diskriminierung beleuchten genau die Rollen der genannten Personen und die Institution Schule. Dabei werden Handlungen ausgehend von Lehrpersonen und komplexe Prozesse im Bildungswesen für Ungleichheiten im Bildungssystem verantwortlich gemacht und nicht nur die soziale Herkunft eines Kindes und die Herkunftseffekte mit den gegebenen Ressourcen.

Wie in dieser Arbeit beschrieben, sind Herausforderungen an Lehrpersonen durch die Inklusion aller Kinder im Unterricht gegeben. Je heterogener eine Klasse, desto grösser sind die Anforderungen an einen Lehrer oder eine Lehrerin. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Bildungsungleichheiten in der Schule reproduziert werden, da

gesellschaftliche Machtverhältnisse und Differenzen wirksam sind. Die Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen sind teilweise kontrovers, indem von ihnen zum einen individuelle Förderung trotz der gegebenen Heterogenität aller Schülerinnen und Schüler in einem gesetzten Rahmen verlangt wird, gleichzeitig aber homogene Leistungsgruppen beim Übergang in die Sekundarstufe I gebildet werden müssen. Darum entsteht, wie Gomolla (2009, 232) beschreibt, ein Dilemma zwischen Förderung und Selektion. Lehrpersonen haben somit einen enormen Einfluss auf den zukünftigen Bildungsweg eines Kindes. Die Frage ist, ob sich Pädagoginnen und Pädagogen ihrer machtvollen Rolle durch ihre Handlungen und Entscheidungsmöglichkeiten bewusst sind und wie sie damit umgehen. Die pädagogische Professionalität setzt sich mit den Lehrpersonen und ihrem Teil an der Verantwortung der Chancengerechtigkeit auseinander. Pädagoginnen und Pädagogen müssen sich ihrem Handeln und dessen Wirkung innerhalb eines Schulsystems bewusst sein und sich kritisch damit auseinandersetzen. Die gegebenen Rahmenbedingungen innerhalb einer Institution setzen den Lehrpersonen Grenzen. Deswegen sind Auseinandersetzungen mit den gegebenen Verhältnissen auf fachlicher, wissenschaftlicher und didaktischer Ebene fundamental, damit die vorhandenen Bedingungen optimal genutzt werden können. Grundlegend bei dieser Auseinandersetzung sind vor allem auch die in der Arbeit erwähnten theoretischen Perspektiven, die zur Erklärung von Ungleichheiten im Bildungssystem beitragen können. Dementsprechend ist es wichtig, die pädagogische Professionalität im Rahmen der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen miteinzubeziehen, damit Ungleichheiten aufgrund von pädagogischem Handeln im Bildungssystem vermindert werden können.

Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Reproduktion von Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem wurde mir bewusst, dass die soziale Ungleichheit im Bildungskontext ein häufig erforschter Themenbereich ist. Durch diverse Schulleistungsstudien gelangt die Thematik unweigerlich immer wieder in den Fokus der Gesellschaft, der Politik und der Wissenschaft. Da in der vorliegenden Arbeit vor allem theoretische Erklärungsansätze und Forschungsergebnisse für die Reproduktion von Ungleichheiten thematisiert und analysiert wurden, wäre es für eine zukünftige Forschung interessant die Rolle der Lehrperson durch ihre subjektiven Wahrnehmungen und individuellen Handlungen in Bezug auf die Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungssystem genauer zu untersuchen. Ebenfalls wäre es interessant der Frage nachzugehen, ob Ungleichheiten im Bildungssystem jemals aufhören werden. Oder wie das Bildungssystem konkret angepasst werden müsste, damit Bildungsungleichheiten vermindert oder gar gestoppt werden könnten. Dabei handelt es sich um weiterführende Fragen der ursprünglichen Fragestellung, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht thematisiert werden konnten.

6 Fazit

Die vorliegende Arbeit hat sich umfassend mit der Frage befasst, wie die Reproduktion von Ungleichheiten im Schweizer Bildungssystem beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I erklärt werden kann. Das Ziel war somit, konkrete Ursachen und Mechanismen, die zu Bildungsungleichheiten führen, darzulegen und zu analysieren.

Durch eine detaillierte Auseinandersetzung mit nationalen und internationalen Forschungsbefunden, theoretischen Erklärungsansätzen, sowie der Bedeutung von pädagogischer Professionalität im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheiten, komme ich zum Entschluss, dass diverse Faktoren und Mechanismen einen Einfluss auf Bildungsungleichheiten haben.

Ungleichheiten im Bildungssystem sind zwangsläufig vorhanden, da Kinder und Jugendliche unterschiedliche Ausgangslagen besitzen und somit die gegebenen vorhandenen Ressourcen variieren. Diese Unterschiede werden teilweise erst in der Schule ersichtlich und hervorgebracht. Dementsprechend gestalten sich auch ihre Bildungsentscheidungen unterschiedlich. Ungleichheiten werden innerhalb des Bildungssystems durch macht- und rassismuskritische Aspekte und Handlungen reproduziert oder verstärkt. Auch die institutionelle Diskriminierung, die diskriminierende Mechanismen umfasst, trägt innerhalb der Institution Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten bei.

Beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I spielt die Protoselektion, die auch die Ausgangsposition der Familien aufzeigt, sowie der Einfluss der Eltern eine wichtige Rolle, da diese Faktoren das pädagogische Vorgehen und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse mitbestimmen.

Ein wichtiger Aspekt dabei spielt die pädagogische Professionalität im Kontext gesellschaftlicher Differenzen, die sich bei einer vertieften thematischen Auseinandersetzung mit Ungleichheiten im Bildungssystem befasst und diesbezüglich die bedeutende Rolle der Lehrperson aufzeigt.

Man kann zum Entschluss kommen, dass die soziale Herkunft eines Kindes grundsätzlich gegeben ist und diese im Schulkontext sehr bedeutsam wird. Entscheidend in Bezug auf Ungleichheiten im Bildungssystem ist schlussendlich der Umgang und die Thematisierung dieser Gegebenheit in der Institution Schule und vor allem bei den beteiligten Personen im Bildungswesen. Insbesondere die Selbstreflexion in Bezug auf eigene Privilegien als Lehrperson und die individuellen Positionierungen sind massgebend.

Mir wurde durch die Erarbeitung dieser Bachelorarbeit in Bezug auf meine zukünftige Tätigkeit als Primarlehrperson bewusst, welcher machtvollen Rolle Pädagoginnen und Pädagogen im Bildungssystem ausgesetzt sind. Auf der einen Seite ist es ein Privileg, Entscheidungen individuell tätigen zu können. Andererseits können

durch subjektive Handlungs- und Sichtweisen von einzelnen Lehrpersonen enorme Chancenungleichheiten unter den Schülerinnen und Schülern entstehen. Vor allem bei Selektionierungen in die weiterführende Sekundarstufe I haben Lehrpersonen durch ihre Handlungsweisen und Entscheidungen einen grossen Einfluss auf den zukünftigen Bildungsweg eines Kindes. Man muss sich bewusst sein, dass man als Lehrperson in einem vorkonstruierten Feld mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen tätig ist, das einem dazu auffordern kann, Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler aufzunehmen und fortzuführen. Ich persönlich ziehe die Konsequenz, dass es deswegen enorm wichtig ist, sich mit den eigenen Handlungen und den daraus resultierenden Auswirkungen bewusst, kritisch und auch reflexiv auseinanderzusetzen.

7 Literaturverzeichnis

- Ambühl, Hans. 2015. «Vorwort.» In *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*, hrsg. v. Andrea Haenni Hoti, 5. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Baeriswyl, Franz. 2015. «Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich.» In *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*, hrsg. v. Andrea Haenni Hoti, 73-82. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Becker, Rolf und Andreas Hadjar. 2009. «Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften.» In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, hrsg. v. Rolf Becker. 35-60. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre. 1983 «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Sozialen Wel.*, hrsg. v. Reinhard Kreckel 183-199. Göttingen: Otto Schwartz.
- Charmillot, Samuel und Georges Felouzis. 2017. «Schulische Ungleichheit in der Schweiz. » *Social Change in Switzerland*. N° 8 (April): 1-13.
- EDK (Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion). 2021. «Schule und Bildung in der Schweiz.» 12. Oktober 2021. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>.
- Erzinger, Andrea B. und Martin Verner. 2019. «Einleitung.» In *PISA 2018. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*, hrsg. v. Konsortium PISA.ch. 5-10. Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Gomolla, Mechtild und Frank-Olaf Radtke, Hrsg. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, Mechtild. 2015. «II. Schule als Institution und die rechtliche Lage von Eingewanderten. Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem.» In *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Grundlagen – Diversität - Fachdidaktiken*, hrsg. v. Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach, 193-219. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Gomolla, Mechtild. 2017: «Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung.» In *Handbuch Diskriminierung*, hrsg. v. Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani u. Yüksel Gökçen, Wiesbaden: Springer VS.
- Grubb, W. Norton. 2009. *The Money Myth. School Resources, Outcomes, and Equity*. New York: Russel Sage Foundation.

- Hoffmeyer-Zlotnik Jürgen H.P. und Uwe Warner Baur. 2014. «Soziodemographische Standards.» In *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, hrsg. v. Nina Baur u. Jörg Blasius, 733-744. Wiesbaden: Springer VS.
- Hofstetter, Daniel. 2017a. *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hofstetter, Daniel. 2017b. «Soziale Bildungsungleichheiten als Streitpunkt in erziehungswissenschaftlicher Forschung.» In *Different – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmung im (Inter-)Disziplinären*, hrsg. v. Isabell Diehm, Melanie Kuhn u. Claudia Machold, 47-62. Wiesbaden, Springer VS.
- Hummerich, Merke und Saskia Terstegen. 2019. *Migration Eine Einführung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Kappus, Elke-Nicole. 2015. «Equity: Begriffsbestimmung und Grundsatzfragen für Schule und Bildung.» In *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*, hrsg. v. Andrea Haenni Hoti, 9-26. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Kokemoor, Klaus. 2017. «VI. Professionalisierung für inklusive Kindheiten Inklusion und die Bedeutung der eigenen Kraft.» In *Handbuch Inklusive Kindheiten*, hrsg. v. Donja Amirpur u. Andrea Platte, 367-382. Opladen und Toronto, Verlag Barbara Budrich.
- Konsortium PISA.ch. 2019. *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Leemann, Regula Julia. Hrsg. 2015. «Kapitel 4. Mechanismen der Herstellung und Reproduktion von Ungleichheiten im Bildungsverlauf.» In *Schule und Bildung aus soziologischer Perspektive. Ein Studienbuch für Lehrpersonen in Aus- und Weiterbildung.*, hrsg. v. Regula Julia Leemann, Moritz Rosenmund, Regina Scherrer, Ursula Streckeisen u. Beatrix Zumsteg, 146-195. Bern: hep.
- Leiprecht, Rudolf und Anja Steinbach. 2015. «Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Einleitung Schule in der Migrationsgesellschaft.» In *Schule in der Migrationsgesellschaft Ein Handbuch. Band 1*, hrsg. v. Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach, 7-22 Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein. 2009. «Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?» *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12*. 11-46.
- Mecheril, Paul. 2008. «Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen.» In *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, hrsg. v. Georg Auernheimer, 15-35. Wiesbaden, Springer VS.

- Mecheril, Paul, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka, Claus Melter. Hrsg. 2010. *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul und Nadine Rose. 2014. «Die Bildung der Anderen.» In *Interferenzen: Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hrsg. Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 130-152. Weilerswist: Velrück Wissenschaft.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2018. «Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell.» Zürich: PH Zürich, Prorektorat Ausbildung. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/ausbildung/studieren_studieninfos/broschuere_kompetenzstrukturmodell.pdf.
- Petrucci, Franck, Christian Nidegger und Eva Roos. 2019. «Lesekompetenz in der Schweiz.» In „*PISA 2018. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*“, hrsg. v. Konsortium PISA.ch, 11-26. Bern und Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Riegel, Christine. 2016. *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Rose, Nadine. 2015. «Performative (An-)Sprache – Zur Herstellung von Differenz in Anrufungsprozessen.» In *Heterogenitätsforschung Empirische und theoretische Perspektiven*, hrsg. v. Jürgen Budde, Nina Blasse, Andrea Bossen u. Georg Rißler, 193–210. Weinheim und Basel: Beltz Juventa,
- Rutter, Sabrina. 2018. *Sozioanalyse in der pädagogischen Arbeit Ansätze und Möglichkeiten zur Bearbeitung von Bildungsungleichheit*. Essen: Springer VS.
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation). 2021. 30. Juli 2021. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungszusammenarbeit-bund-kantone/pisa.html>.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). 2018. Schweiz, Aarau: schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. 30. Juli 2021. <http://www.skbf-csre.ch>.
- Steinbach, Anja, 2015. «Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht- Passung‘ von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.» In *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2. Sprache – Rassismus – Professionalität*, hrsg. v. Rudolf Leiprecht und Anja Steinbach, 335-367. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Steinbach, Anja, 2017. «VI. Professionalisierung für inklusive Kindheiten „Je unterschiedlicher die Schüler sind, desto unterschiedlicher sind natürlich auch die Probleme, die sie mit sich bringen.“ – Pädagogische Professionalisierung in migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen: diskursanalytisch, selbstreflexiv und anrufungssensibel.» In *Handbuch Inklusive Kindheiten*, hrsg. v. Donja Amirpur u. Andrea Platte. 400-420. Opladen und Toronto, Verlag Barbara Budrich.