

PIONEERED

Ansatzpunkte zur Reduktion von Bildungsungleichheiten in der Schweiz

Eine Analyse der Stakeholderperspektive

Anja Winkler, Angela Aegerter und Andrea B. Erzinger

Bern, 23.03.2023



Das Projekt PIONEERED-Projekt in Europa wurde durch das Horizon 2020 Forschungs- und Innovationsprogramm der Europäischen Union (Grant Agreement no. 101004392) gefördert.

Inhaltsverzeichnis

1. Ziel und methodisches Vorgehen	3
2. Verständnis von Bildungsungleichheiten und vulnerablen Gruppen	4
3. Zentrale Dilemmata	6
4. Ansatzpunkte zur Reduktion von Bildungsungleichheiten	8
5. Einordnung und Ausblick.....	13
Literatur	16

1. Ziel und methodisches Vorgehen

Trotz vielfältiger politischer Massnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheiten zeigen sich die europäischen Länder nach wie vor stark von ungleichen Bildungschancen geprägt (Benz, Seiler & Erzinger, 2021a, 2021b). Die Weiterentwicklung von Ansatzpunkten zum Abbau von Bildungsungleichheiten ist daher von entscheidender Bedeutung, um den Zugang zu Bildung, die Bildungsbeteiligung und die Chancen auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen zu verbessern sowie zur sozioökonomischen und politischen Nachhaltigkeit in Europa beizutragen. Das Projekt PIONEERED¹ fokussiert Massnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheiten und identifiziert pionierhafte Ansatzpunkte. Bildungsungleichheiten lassen sich auf der Ebene der Bildungspolitik sowie auf institutioneller und/oder individueller Ebene ausmachen und auf allen drei Ebenen beschäftigt deren Reduktion verschiedene Akteurinnen und Akteure. Vor diesem Hintergrund verfolgt die in diesem Bericht präsentierte qualitative Feldarbeit von PIONEERED das Ziel, aus Sicht von Stakeholdern, die sich auf unterschiedlichen Ebenen des Schweizer Bildungssystems verorten lassen, pionierhafte und vielversprechende Ansatzpunkte zur Reduktion von Bildungsungleichheiten in der Schweiz zu identifizieren. Dazu wurde deren Verständnis von Bildungsungleichheiten und deren Einordnung von pionierhaften und vielversprechenden Massnahmen und Praktiken betrachtet, die zur Herstellung von gleichen Bildungschancen beitragen. Im Zuge dessen wurden Hindernisse sowie Dilemmata im Zusammenhang mit dem Ziel, Bildungsungleichheiten zu reduzieren, eruiert und in verschiedenen Ansatzpunkten zusammengefasst. Abschliessend wurde eine Auswahl an bestehenden Programmen und Massnahmen den Ansatzpunkten zugeordnet, um zu sehen, inwiefern die Ansatzpunkte in diesen bereits berücksichtigt werden.

Für die Feldarbeit wurden Interviews mit Einzelpersonen (N=7), zwei Fokusgruppengespräche (N=8) und ein Workshop (N=6) durchgeführt. Zentral für die Auswahl der Stakeholder war, dass sie über Expertise zu pionierhaften und vielversprechenden Massnahmen und Praktiken auf verschiedenen Bildungsstufen verfügen, sowohl im formalen als auch im non-formalen Bildungsbereich. Im Frühjahr 2022 wurden die Interviews und Fokusgruppen online (Zoom oder Teams) sowie der Workshop vor Ort durchgeführt. Parallel wurden in Anlehnung an den Fragebogenleitfaden Interview- und Gesprächsprotokolle verfasst, welche zentrale Aussagen und Erkenntnisse festhielten und die in diesem Bericht vorliegenden Analysen ermöglichten.²

¹ Das Projekt PIONEERED - Pioneering policies and practices tackling educational inequalities in Europe (<https://www.pioneered-project.eu/>), gefördert durch das Horizon 2020 Forschungs- und Innovationsprogramm der Europäischen Union (Grant Agreement no. 101004392), zielt darauf ab, Empfehlungen zur Ausgestaltung von Bildungssystemen zu entwickeln und pionierhafte und vielversprechende Ansatzpunkte zu identifizieren, um den Zugang zu Bildung, die Bildungsbeteiligung und die Chancen auf den Erwerb von Bildungsabschlüssen zu verbessern. Es handelt sich bei diesem Projekt um eine internationale Zusammenarbeit von 13 Projektpartner/-innen aus neun verschiedenen europäischen Ländern.

² An dieser Stelle bedanken wir uns herzlich für die Unterstützung der Stakeholder im Rahmen dieser Teilstudie. Ihre Teilnahme an den Interviews, den Fokusgruppen und/oder am Workshop leistete einen wertvollen Beitrag für das Projekt und diente der Eruierung von pionierhaften und vielversprechenden Ansatzpunkten aus Sicht von auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems aktiven Stakeholdern.

Im vorliegenden Bericht werden auf der Grundlage der Interviews und der Fokusgruppengespräche mit den Stakeholdern die Hintergründe von Bildungsungleichheiten beleuchtet. Weiter wird deren Verständnis von Bildungsungleichheiten sowie vulnerablen Gruppen herausgearbeitet. Dabei traten verschiedene zentrale Dilemmata aus der Praxis zu Tage, die auf der bildungspolitischen, der institutionellen sowie der individuellen Ebene verortet werden können. Diese Dilemmata waren leitend für die Diskussion im Rahmen des Workshops, der insbesondere Ansatzpunkte zur Reduktion von Bildungsungleichheiten sowie die Identifikation von pionierhaften Massnahmen und Praktiken fokussierte.

2. Verständnis von Bildungsungleichheiten und vulnerablen Gruppen

Weitgehend Konsens herrschte unter den Stakeholdern bezüglich des Verständnisses, dass Bildungsungleichheiten durch ungleiche Möglichkeiten entstehen. Dabei wurde betont, dass alle Kinder Potenzial für erfolgreiche Bildungsverläufe aufweisen, sie jedoch unterschiedliche Herausforderungen meistern müssen: *«Chancenungerechtigkeit ist es auch, wenn zum Beispiel Hürden für Arbeiterkinder grösser sind als für Kinder aus Akademikerfamilien. Chancenungerechtigkeit heisst auch, wenn bildungsnaher Eltern oder Eltern mit Einfluss, vielleicht müssen es ja gar nicht unbedingt Akademiker sein, aber Eltern mit Einfluss mehr erreichen als Eltern mit weniger Einfluss, gesellschaftlichen oder politischen Einfluss»* (IN02). Dabei wurden von einigen Stakeholdern theoretische Bezüge zu bildungssoziologischen Theorien von Pierre Bourdieu (1979) und Raymond Boudon (1974) gemacht. Als grösstes Risiko im Zusammenhang mit der Entstehung von Bildungsungleichheiten wird ein tiefer sozioökonomischer Status erachtet. Geringe Ressourcen resultieren in eingeschränkten Möglichkeiten zur Entfaltung der individuellen Potentiale im Bildungskontext: *«[...] eigentlich geht es zunächst einmal um diese sozialen Aspekte, auch von Armut und von Unterschicht. Du hast einfach weniger Ressourcen zur Verfügung und dann, notgedrungenemassen, hast du weniger Möglichkeiten zu investieren für das Lernen deiner Kinder»* (IN06). Die Ausführungen zeigten auf, dass ein tiefer sozioökonomischer Status mit geringeren familiären Unterstützungsleistungen, geringen Kenntnissen von Unterstützungsangeboten, psychosozialen Belastungen sowie limitiertem Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen im Zusammenhang steht. Dabei gelten das Wissen der Eltern über Erziehung und Fördermöglichkeiten für ihre Kinder sowie ihre Bildungsaspirationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten als besonders relevant. Sie beeinflussen die kognitive und persönliche Entwicklung der Kinder, die sich im weiteren Lebensverlauf in unterschiedlichen Bildungschancen manifestieren kann. Die Rolle der Familie ist hinsichtlich der verfügbaren Zeit, der Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern, der finanziellen Ressourcen sowie dem vorhandenen pädagogischen Wissen zentral: *«Eltern, viele - bildungsferne Eltern wissen auch gar nicht, wie sie ihren Kindern helfen können, wo sie sich hinwenden können. Das ist nicht immer ein sprachliches Problem, aber auch»* (IN02).

Die Stakeholder argumentierten bei der Darlegung ihres Verständnisses von Bildungsungleichheiten häufig mit besonders betroffenen Personengruppen (vulnerablen Gruppen). Dabei verwiesen sie darauf, dass Personen mit Migrationshintergrund häufig Schwierigkeiten in der (sprachlichen) Verständigung aufweisen und überdies häufig über einen tiefen sozioökonomischen Status verfügen. In der Schule werden Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Leistungen und Kompetenzen systematisch unterschätzt sowie beim Übertritt in höhere Bildungsstufen und das Erwerbsleben benachteiligt (Pygmalioneffekt): *«[...] es ist trotzdem so, dass wir nachweisen konnten, dass bei Unterschichtskindern, eben - und bei, dass bei den Migrantenkindern, dass dort der Pygmalioneffekt verstärkt auftritt» (IN05)*. Dies oft aufgrund ihrer Sprachkenntnisse. Bereits in vorschulischen Angeboten (z.B. Kita) werde eine Erstsprache, die nicht der Schulsprache entspreche, als Defizit angesehen.

In Bezug auf das Geschlecht wurde darauf hingewiesen, dass Jungen in Bezug auf Bildungserfolg einer höheren Gefährdung gegenüberstehen als Mädchen, wobei der schulische Vorsprung und der Vorteil der Mädchen beim Übertritt an die Sekundarstufe II rückläufig sei: *«Also das Bildungssystem bevorzugt Mädchen, inzwischen, könnte man meinen [...] aber die Mädchen können diesen Vorsprung nicht in die Berufswelt hinübernehmen, also sie haben nichts von diesem schulischen Vorsprung» (IN05)*. Erschwerend komme auf institutioneller Ebene hinzu, dass aufgrund der frühen schulischen Selektion Leistungsunterschiede im Zuge von Bildungsübertritten verfestigt werden. Grundsätzlich berge die Selektion aufgrund ihrer starken Leistungsorientierung ein grosses Risiko für Bildungsungleichheiten, da sie am gleichen Leistungsniveau für alle ansetzt und dabei die unterschiedlichen Voraussetzungen negiert: *«Man weiss auch, dass eine verfrühte Selektion nicht förderlich ist für eine gute Schullaufbahn - gerade jetzt für bildungsferne Familien» (IN02)*. Ausserdem wird auf die Sonderschulen verwiesen, welche individuelle, den Bedürfnissen entsprechende Fördermassnahmen für Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglichen. Die Separierung von Personen mit Beeinträchtigungen in Sonderschulen wurde durch die Stakeholder jedoch erheblich problematisiert, da dies – wie bisherige Erfahrungen zeigten – die Möglichkeiten zu einer späteren Integration in Regelschulklassen vermindert. Dies aufgrund von Rahmenbedingungen (z.B. Organisation, Ressourcen, Lehrmittel), Schul- und Förderkonzepten, die nur schwerlich mit denjenigen der Regelschule vereinbar sind.

Des Weiteren wurden im Zusammenhang mit vulnerablen Gruppen die sozialräumliche Durchmischung sowie unterschiedliche lokale Gegebenheiten (z.B. Unterstützungsangebote in urbanen und ländlich geprägten Gebieten) als relevante Faktoren genannt: *«Die sozialräumliche Segregation, diese Segregation von Kindern [...] von Familien in Wohngebieten ist ein grosses Problem [...] da könnte man mit Städteplanung zum Beispiel einiges bewirken» (IN06)*.

3. Zentrale Dilemmata

Hinsichtlich der Reduktion von Bildungsungleichheiten wurden unterschiedliche Dilemmata auf der bildungspolitischen, der institutionellen sowie der individuellen Ebene identifiziert.

Auf der **bildungspolitischen Ebene** wurde erstens durch die Stakeholder konstatiert, dass ein bildungssoziologisches Grundproblem nicht unbedingt mit pädagogischen Massnahmen gelöst werden kann. Folglich konnte auf dieser Ebene das Dilemma «*Bildungssoziologische Grundprobleme versus pädagogische Massnahmen*» abgeleitet werden. Bisherige Bemühungen die Grundprobleme anzugehen wurden zwar positiv wahrgenommen, jedoch sind tiefgreifende, strukturelle Veränderungen von Nöten, um der Problematik zu begegnen.

Zweitens wurde das Dilemma «*Föderalismus als Chance versus Föderalismus als Risiko*» sichtbar. Dabei wurden die nationalen, den kantonalen und kommunalen politischen Strukturen der Schweiz gegenübergestellt. Das politische System der Schweiz wird auf nationaler Ebene als träge und komplex wahrgenommen; auf kantonaler und insbesondere auf kommunaler Ebene hingegen können Massnahmen den lokalen Rahmenbedingungen entsprechend und effizient implementiert werden. Das damit einhergehende Risiko besteht darin, dass zwischen den Kantonen grosse Unterschiede bezüglich der Anzahl der Angebote und der Vielfalt sowie der Ausgestaltung der einzelnen Massnahmen bestehen.

Das dritte auf der bildungspolitischen Ebene zu verortende Dilemma «*Flächendeckender Ausbau von Angeboten der frühen Förderung versus niederschwelliger Schaffung von Zugängen zu Angeboten der frühen Förderung*» verweist auf die Zweischneidigkeit der hohen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Akzeptanz im Bereich der frühen Förderung für benachteiligte Familien und Kinder, wobei diese oft für alle Familien gleichermassen offen sind. So herrscht unter den Stakeholdern Konsens, dass eine frühe Unterstützung von hoher Relevanz für die Reduktion von Bildungsungleichheiten ist. Deshalb wurde der Ausbau der Angebote zur frühen Förderung grundsätzlich positiv eingeschätzt. Dabei wurde jedoch auf das Risiko der zwischen den Familien variierenden Möglichkeiten, Zugang zu diesen Angeboten zu erhalten und diese Angebote zu nutzen, verwiesen. Die Interviews verdeutlichten, dass die Zugänglichkeit zu den entsprechenden Angeboten nicht genug niederschwellig ist. Dies wurde mit sprachlichen Schwierigkeiten und unterschiedlicher Wissensständen zur Informationsbeschaffung der Familien oder kantonal variierender Abdeckung der Angebote begründet. In diesem Zusammenhang wurde zudem auf die mit dem Ausbau der Angebote der frühen Förderung einhergehende Gefahr einer Vorverschiebung des (Bildungs-)Wettbewerbs verwiesen. Dies durch eine frühe Selektion von unterschiedlichen Möglichkeiten und Zugängen der Familien und Kindern die Angebote zu nutzen.

Auf der **institutionellen Ebene** wurden separate Schulsettings akzentuiert betrachtet. Es zeigte sich das Dilemma «*Integrative Schulsettings versus separate Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen*». Auch wenn integrative Schulsettings in den letzten Jahren stark gefördert wurden, werden Kinder und junge Menschen mit schweren geistigen oder physischen Beeinträchtigungen in der Schweiz weiterhin oftmals (separativen) Sonderschulen zugewiesen, damit sie gezielt nach ihren Bedürfnissen gefördert werden können. Dieses Vorgehen birgt das Risiko von Stigmatisierungen und einer Ausgrenzung vom Regelklassen-Setting und dessen Vorteilen. Die Vernetzung von Fachpersonen und Fachwissen zur individuellen Förderung in Regel- und Sonderschulen wird als zentral erachtet, jedoch in ihrer Umsetzung auf dem Weg zu vollumfänglich integrativen Schulsettings als mangelhaft wahrgenommen.

In Bezug auf die Integration bzw. Selektion wurde zudem stark hervorgehoben, dass der Zeitpunkt der schulischen Selektion in der Schweiz zu früh in der Bildungslaufbahn ansetzt. Gerade die schulisch schwächeren Schülerinnen und Schüler profitieren von den schulisch stärkeren, was im Hinblick auf deren Bildungserfolg für eine zeitlich später einsetzende Selektion sprechen würde. Auch wurde das Dilemma «*Frühe Selektion zur Förderung der schulisch stärkeren Schülerinnen und Schüler versus späte Selektion zur Förderung der schulisch schwächeren Schülerinnen und Schüler*» angesprochen. Denn umgekehrt wurde auch betont, dass eine frühe Selektion dem Bildungserfolg der schulisch stärkeren Schülerinnen und Schüler zugutekommt.

Des Weiteren wurde betont, dass der defizitäre Umgang mit Kindern mit Erstsprachen, welche nicht der Schulsprache entsprechen, auf der institutionellen Ebene als problematisch eingeschätzt wird. Gerade weil die Sprache als zentraler Pfeiler der Identität angesehen wird, besteht hier das Risiko eines Spillover-Effekts auf die individuelle Ebene. Auf der institutionellen Ebene lässt sich als zweites Dilemma «*Mehrsprachigkeit als Chance versus Mehrsprachigkeit als Defizit für den Bildungserfolg*» nennen. Die Defizitorientierung manifestiert sich bereits in vorschulischen Angeboten. Gleichzeitig gelten das Beherrschen der Bildungssprache sowie die Vertrautheit mit dem Bildungssystem als zentrale Voraussetzungen für den Bildungserfolg. Die Stakeholder betonten, dass sprachliche Förderung gleichsam die Erstsprache miteinbeziehen sollte, damit ein positives Sprachumfeld entsteht und die Mehrsprachigkeit als Chance genutzt werden kann. Entsprechend argumentieren sie, dass der Zwei- oder der Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit der Entwicklung von bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Schulsprache zukommt. Folglich ist aus dieser Perspektive nicht das korrekte Beherrschen der Schulsprache, sondern die bildungssprachliche Fähigkeit ausschlaggebend für den Bildungserfolg.

Auf der **individuellen Ebene** wurde das Spannungsfeld Kompetenzorientierung und Leistungsmessung bzw. -beurteilung diskutiert und dabei auf das durch Lehrpersonen erlebte Dilemma von «*Förderung versus Selektion*» hervorgehoben. Die Selektion birgt aufgrund leistungsbezogener Allokationskriterien ein grosses Risiko für Bildungsungleichheiten, da sie am gleichen Leistungsniveau für

alle ansetzt und dabei unterschiedliche individuelle Voraussetzungen nicht berücksichtigt. Grundsätzlich sind die individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen gemäss den Stakeholdern als zentrale Ressource für die Eruiierung einer spezifischen und nachhaltigen individuellen Förderung zu betrachten. Als konkretes Beispiel lässt sich hier auch der Umgang mit Mehrsprachigkeit nennen, der wie oben erwähnt nicht nur auf der institutionellen Ebene, sondern auch auf der individuellen defizitorientiert ist und nicht als Chance gesehen wird.

4. Ansatzpunkte zur Reduktion von Bildungsungleichheiten

Im Workshop wurden auf der Grundlage der oben aufgezeigten Dilemmata verschiedene Strategien zur Reduktion von Bildungsungleichheiten diskutiert, anhand derer sich aus Sicht der Stakeholder pionierhafte und vielversprechende Ansatzpunkte eruieren lassen.

Deutlich wurde das Bedürfnis nach einem verstärkten gesellschaftlichen Diskurs bezüglich Bildungsungleichheiten und den betroffenen vulnerablen Gruppen geäussert, damit bildungssoziologische Grundprobleme angegangen werden können. Bisherige Bemühungen die Grundprobleme anzugehen wurden zwar positiv wahrgenommen, jedoch sind tiefgreifende, strukturelle Veränderungen von Nöten, um der Problematik zu begegnen. Dazu müsste ein Diskurs über die unterschiedlichen Begrifflichkeiten geführt werden, um eine gemeinsame Ebene der Verständigung zu erreichen. In der Diskussion zeigte sich eine Tendenz, dass Chancengerechtigkeit in der Praxis eingängiger ist, im wissenschaftlichen Bereich jedoch weniger: *«Wir reden von ungleicher Verteilung von Bildungschancen von Kindern mit gleichen Leistungen und gleichem Potential.» (WS01, TN03).* Der Begriff der Chancengerechtigkeit wird oft im meritokratischen Sinne verstanden; diese Perspektive impliziert jedoch, dass die Benachteiligung von Menschen mit Beeinträchtigungen legitim ist. Bei den Begriffen geht es um das Streben nach Gerechtigkeit als Aktions- und Handlungsrichtung, weshalb die Begriffe dynamisch verstanden werden müssen. Folglich müsste von Ergebnisgleichheit gesprochen werden, damit das Recht auf Förderung und nachobligatorischer Bildung mitgedacht wird: *«Also wenn wir den Chancengerechtigkeits- und Gleichheitsbegriff nehmen, ist mir noch wichtig zu sagen, dass sie nicht nur das meritokratische Verständnis anpeilen, was natürlich durchaus auch wichtig ist, sondern irgendwie auch im Sinne der Ergebnisgleichheit schauen, dass alle Schülerinnen und Schüler quasi das Recht auf eine gute Förderung haben und natürlich dann auch auf eine nachobligatorische Bildung» (WS01, TN01).* Wenn von Gleichheit gesprochen wird, dann im Sinne von Ergebnisgleichheit, beispielsweise das Recht auf lebenslanges Lernen für alle. Insofern wurde das Verständnis von Bildungsgleichheit als Bestreben *«den Fähigkeiten entsprechend eine Ausbildung zu machen» (WS01, TN02)* konsensfähig.

Ein weiterer Diskurs sollte über die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geführt werden. Die soziale und kulturelle Herkunft sowie körperliche oder geistige Beeinträchtigungen sollten nicht ausschlaggebend für den Bildungserfolg sein, sondern auch als Chance betrachtet werden. Dazu besteht ein Bedürfnis für einen Diskurs in der Gesellschaft und spezifisch der Lehrpersonenbildung sowie den Eltern zur systematischen Unterschätzung vulnerabler Gruppen, zum Umgang mit Beeinträchtigungen sowie Multikulturalität als Chance für den Unterricht. Z.B. ist Mehrsprachigkeit eine Tatsache, die bei vielen Lehrpersonen negativ konnotiert ist, obwohl die Förderung der Erstsprache z.B. im HSK-Unterricht wichtig ist: *«...wenn man an sprachliche Tandems denkt im Unterricht und dass man halt weiss, dass das sehr viel bringt, wenn in der Erstsprache auch gefördert wird.» (WS01, TN06).*

Weiter profitieren schwächere Schüler:innen in integrativen Systemen mehr als in separativen Systemen: *«Wir wissen das heute ganz klar, dass diese Kinder, die leistungsschwach sind oder schulschwach sind, dass sie viel mehr lernen, wenn sie in durchmischten Klassen mit Leistungsstarken zusammen sind.» (WS01, TN03).* Dem wurde zwar beigepliziert, gleichzeitig wurde der Einwand eingebracht, dass starke Schüler:innen in Klassen mit vielen leistungsstarken Schüler:innen ebenfalls mehr profitieren können: *«Der Punkt ist, die Leistungsstarken, die lernen auch mehr, wenn sie in Klassen sind mit vielen Leistungsstarken...» (WS01, TN03).* Gemäss den teilnehmenden Stakeholdern handelt es sich dabei um ein ethisches Dilemma. Allenfalls könnte ein Schwellenwert für die Anzahl integrierter Schüler:innen ermittelt werden, sodass allen Lernenden ein optimales Lernumfeld ermöglicht wird. Folglich könnte die Ermittlung und Berücksichtigung dieses Schwellenwerts ein möglicher Ansatzpunkt darstellen. Diesbezüglich muss auch ein Umdenken beim Beurteilungssystem in der Schweiz stattfinden, um Ergebnisgleichheit wie lebenslanges Lernen zu fördern und anzustreben: *«das Beurteilungssystem in der Schweiz ist für mich ein grosses Anliegen, dass wir wirklich wegkommen sollten von Altbekanntem.» (WS01, TN02).* Hierbei ist die Unterstützung durch die Eltern und die Akzeptanz in der Gesellschaft bzw. die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen Voraussetzung dafür. Gerade durch die Integration spezifischer Module zu heil- und sonderpädagogischen Kompetenzen im Rahmen der Lehrpersonenausbildung an den Hochschulen und eine engere Zusammenarbeit der verschiedenen Fachpersonen an Schulen könnte eine Verbesserung der Förderung an den Schulen erreicht werden. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass mehr heil- und sonderpädagogisches Wissen an den Schulen zu einer Zunahme an Zuweisungen zu heil- und sonderpädagogischen Massnahmen führen kann, da diese durch mehr Wissen sichtbarer werden.

Neben dem Führen verschiedener Diskurse stellt die Struktur- und Zielharmonisierung einen weiteren Ansatzpunkt dar, welcher weitergeführt und gesellschaftlich verankert werden soll. Im föderalistischen System der Schweiz sind zwar Implementationen von Massnahmen auf kantonaler und kommunaler Ebene schnell möglich, führen aber zu grossen Unterschieden, was zu vermehrten

Bildungsungleichheiten führt. Daher sollten nationale Vorgaben bzw. eine stärkere Kontrolle der Umsetzung der Artikel in der Bundesverfassung oder eine Erweiterung der bestehenden Harmonisierungsbestrebungen (Stichwort HarmoS-Konkordat) vorgenommen werden. Ein Beispiel für eine nationale Vorgabe ist die nationale Einführung der zweijährigen beruflichen Ausbildung (EBA), zur Förderung einer nachobligatorischen Bildung für alle.

Als problematisch wurde das Milizsystem in der Schweizer Politik bezeichnet, wobei kritisiert wurde, dass nicht Fachpersonen bildungspolitisch relevante Entscheidungen treffen: *«Dass wir in der Volksschule [...] dieses Milizsystem haben, wo einfach Laien, die wirklich keine Ahnung haben von den wertvollen Forschungsergebnissen, die so viele Menschen zusammentragen und an so vielen Orten wertvolle Arbeit machen. Diese Laien entscheiden dann immer wieder und steuern das Bildungssystem in den Gemeinden.»* (WS01, TN05). Gleichzeitig erschweren Legislaturperioden auf kantonaler und nationaler Ebene nachhaltige Lösungen. So werden bildungspolitische Entscheidungen stark durch die vorherrschenden Parteien geprägt und vorangehende Entscheidungen bei der Positionsübernahme revidiert: *«Es ist auch ein Pendel, das immer hin und her schlägt. Dann schafft man es, die Noten abzuschaffen auf der Unterstufe und dann geht es vielleicht fünf Jahre und dann kommt die andere Seite und führt es wieder ein und dann kommt man auch nicht vorwärts.»* (WS01, TN01). Hier diskutierte Ansatzpunkte bilden die Ausweitung von verpflichtenden nationalen Vorgaben bzw. eine stärkere Kontrolle der Umsetzung der Artikel der Bundesverfassung oder eine Erweiterung der bereits bestehenden Harmonisierungsbestrebungen. Beide Ansatzpunkte bedürften umfassender gesellschaftlicher Veränderungen und die Aufgabe des Subsidiaritätsprinzips: *«Aber da erlebe ich natürlich schon auch den Föderalismus, dass die Kantone da sagen, wir lassen uns nicht in unser eigenes Bildungssystem reinreden.»* (WS091, TN02).

Da tiefgreifende Änderungsprozesse auf Gegenwehr stossen, erschien den Stakeholdern als zielführender Ansatzpunkt, bildungspolitische Veränderungen in kleinen Schritten herbeizuführen und unter Umständen lokal, regional oder sogar auf der institutionellen Ebene anzusetzen: *«Ich denke, in der Schweiz oder überhaupt im Bildungssystem ist es immer schwierig, in grossen Schritten einen grossen Wurf zu machen.»* (WS01, TN01). Als Beispiel für eine Verankerung auf nationaler Ebene, wurde das HarmoS-Konkordat als erster Schritt in die richtige Richtung angeführt; insbesondere hinsichtlich der verankerten Kompetenzorientierung und die damit einhergehenden Möglichkeiten zur inneren Differenzierung im Unterricht und der zunehmenden Durchlässigkeit: *«Ich denke, der Lehrplan 21 gerade mit der Kompetenzorientierung würde eine super gute Grundlage bieten, um die Oberstufe viel durchlässiger zu gestalten»* (WS01, TN02). Zur Illustrierung der Variante, auf institutioneller Ebene anzusetzen, wurde das alternative Schulmodell der Mosaikschulen eingebracht. Dabei erfolgt die Niveauteilung auf Sekundarstufe 1 lediglich in einzelnen Fächern und nur im Zeugnis und somit auf die Trennung der unterschiedlichen Leistungszüge verzichtet. Der umfassende

Verzicht auf Niveauezuteilungen stösst bei einigen Lehrpersonen und Eltern, aber auch bei weiterführenden und berufsbildenden Schulen auf Widerstand. Insofern erschien den Stakeholdern die vollumfängliche Abschaffung der Selektion als unrealistisch: *«Der Widerstand, wahrscheinlich auch aus der Lehrerschaft aus dem Gymnasium, wäre zu gross, wenn wir sagen würden: In ein zwei Jahren gibt es keine Selektion mehr vor der neunten Klasse.»* (WS01, TN02).

Ein anderer Ansatzpunkt stellt die gesetzliche Verankerung von Projekten und Massnahmen zur Reduktion von Bildungsungleichheiten dar. Die Stakeholder betonen, dass eine fehlende Sicherheit bezüglich Laufdauer und finanzieller Ressourcen den Erfolg von Projekten und Massnahmen gefährdet. Die kantonale gesetzliche Verankerung z.B. der QUIMS-Programme, sichert deren Finanzierung und fördert damit die Qualität nachhaltig: *«Bei uns im Projekt QUIMS, das wurde dann mal gesetzlich verankert und seit da haben wir diese Planungssicherheit. [...] und kommen damit eben in diese Wirksamkeit der Schulentwicklung.»* (WS01, TN06). Die Abhängigkeit von Finanzen ist eine Realität und wird durch unklare Zuständigkeiten auf kantonaler sowie kommunaler Ebene erschwert.

Des Weiteren wurde die Qualitätssicherung der zahlreichen Projekte auf kantonaler und kommunaler Ebene diskutiert, um die Angebote nachhaltig und professionell zu gestalten: *«Wenn wir jetzt zum Beispiel diese familien- oder schulergänzenden Massnahmen als chancenfördernd anschauen, dann müssen wir die Qualität und die Wirksamkeit kontrollieren. Da haben wir sehr viele gute Projekte in der Schweiz.»* (WS01, TN03). Ansatzpunkte stellen demnach die Einrichtung einer fundierten Qualitätssicherung zur Überprüfung der Wirksamkeit sowie des Entwicklungspotenzials und zur Begründung des kontinuierlichen Fortbestands von pionierhaften Angeboten dar. Gerade bei formalen Angeboten nehmen die Schulen hierbei eine Schlüsselrolle bei der Qualitätssicherung ein, beispielsweise im Rahmen des Aufbaus von Tagesstrukturen oder hinsichtlich der Qualität des Personals in schulergänzenden Angeboten: *«Dort spielt natürlich auch eine Rolle inwiefern, dass diese Personen, die das unterstützen oder die diese Angebote machen, was für eine Ausbildung das die haben müssen.»* (WS01, TN04).

Im Dilemma *«Flächendeckender Ausbau von Angeboten der frühen Förderung versus zielgruppenadäquate Schaffung von Zugängen zu Angeboten der frühen Förderung»* wurden die Eltern als zentral angesehen. Aus diesem Grund sehen die Stakeholder einen Ansatzpunkt in aufsuchenden Förderprogrammen, die zu den Familien kommen und nicht von den Familien gesucht werden müssen: *«Wo ist die Selbstselektion vorhanden, wo Schülerinnen und Schüler sich selber das gar nicht zutrauen, mehr leisten zu können. Oder so gar nicht auf die Idee kommen, ein Programm zu besuchen, weil vielleicht so Programme gar nicht zu den Eltern oder zu den Kindern kommen.»* (WS01, TN04). Wenn keine Holschuld für Angebote besteht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Familien, welche Unterstützung benötigen, diese auch erhalten. Die Selbstselektion durch geringes Selbstvertrauen, Verständigungsprobleme oder erschwerter Informationsbeschaffung findet dabei nicht nur im

Vorschulalter, sondern über die Schulzeit hinweg statt. Dies aufgrund der Angebotsbreite, die verschiedene Lebensbereiche und Altersstufen berücksichtigen, weshalb als weiterer Ansatzpunkt im Lebensverlauf immer wieder neu definiert werden muss, welche Personen spezifisch von wem angegangen werden müssen. Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass fordernde Eltern ihren Kindern oftmals bessere Chancen bei der Selektion ermöglichen und damit einen Selektionsmechanismus auslösen, welcher die Allokation benachteiligter Kindern mit vergleichbaren Potentialen negativ beeinflusst: *«Eltern, die sich vor allem bei Übertritten vehement und massiv dafür einsetzen, dass ihre Kinder in eine entsprechend hohe Stufe kommen, die nehmen dann ja unter Umständen vielleicht auch einem Kind, das eigentlich geeigneter wäre in der höheren Stufe, einen Platz weg, weil sich andere Eltern vielleicht nicht wehren können oder wollen.»* (WS01, TN 02). Für Eltern mit hohen Bildungsaspirationen bedeutet es oftmals ein persönliches Scheitern, wenn ihre Kinder in der Schule nicht reüssieren. Insofern besteht eine gesellschaftliche Ungerechtigkeit, nämlich die Selbstselektion durch die Eltern, welche mit deren mehr oder weniger erweitertem Wissen zu Fördermöglichkeiten und höheren Bildungsaspirationen einhergeht.

Diesbezüglich wird als weiterer Ansatzpunkt gesehen, Eltern besser über die grosse Durchlässigkeit im Schweizer Schulsystem zu informieren und die verschiedenen Ausbildungswege gegenüber den Eltern aufzuwerten und zu vermitteln, dass Kinder mit jeder Ausbildung glücklich und erfolgreich werden können. Das wäre eine Strategie auf dem Weg, Diskriminierungen bei der schulischen Selektion (z.B. Elternmitsprache bei der Selektion) aktiv anzugehen: *«Und dann gibt es diese sekundären Herkunftseffekte. Und da kann die Schule durchaus was machen, z.B. eben diese Diskriminierungssituationen bei Übertritten, weil die Eltern zum Beispiel bei solchen Entscheidungen nicht im Interesse des Kindes denken»* (WS01, TN03). Relativierend wurde angeführt, dass die Bereitschaft der Schulen, sich in solchen Situationen gegen die Eltern zu stellen, noch zu wenig vorhanden ist, da die Zustimmung und Unterstützung der Eltern und demnach eine Akzeptanz in der Gesellschaft als unabdingbar erachtet wird. Eine vergleichbare Diskriminierung bei der schulischen Selektion präsentiert sich auch beim Dilemma *«Frühe Selektion zur Förderung der schulisch stärkeren Schülerinnen und Schüler versus späte Selektion zur Förderung der schulisch schwächeren Schülerinnen und Schüler»*. Eine spätere Selektion im Bildungsverlauf würde Bildungsungleichheiten für Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status reduzieren, da herrschte grosser Konsens. *«Bildungssysteme, die diese Oberstufenselektion nicht so früh machen, wie sie das machen z.B. das Tessin; oder wenn man internationale Studien anschaut, PISA beispielsweise, dann ist dieser Gap in den Punkten der Kinder aus der Oberschicht und den Punkten von Kindern aus der Unterschicht viel kleiner als in der deutschen Schweiz mit dieser frühen Selektion.»* (WS01, TN03). Auch dazu müssten die Eltern und somit die Gesellschaft auf dem Weg zu einer späteren Selektion mitgenommen werden.

5. Einordnung und Ausblick

Die in Kapitel 4 zusammengestellten Ansatzpunkte zeigen auf, dass auf der Grundlage der vorliegenden Analysen aus Perspektive von Stakeholdern die Reduktion von Bildungsungleichheiten einer hohen Komplexität unterworfen und auf verschiedenen Ebenen anzusiedeln sind. Zudem wird deutlich, dass eine isolierte Betrachtung des Bildungssystems unzureichend ist, um Bildungsungleichheiten zu diskutieren sowie effektive Massnahmen zur Reduktion zu eruieren und zu implementieren. Bildungsungleichheiten widerspiegeln sich in der einer Gesellschaft inhärenten wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten. Die positive Rezeption, der Umgang (auch die Integration) sowie die Wertschätzung von Multikulturalität und Mehrsprachigkeit sowie von physischen, psychischen und kognitiven Beeinträchtigungen müssen auf gesellschaftlicher Ebene betrachtet werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die auf den verschiedenen Ebenen diskutierten Ansatzpunkte. Zusätzlich wird den jeweiligen Ansatzpunkten eine Auswahl bereits vorhandener politischer Massnahmen zugeordnet.

Bildungspolitische Ebene	
Diskutierte Ansatzpunkte	Auswahl an bestehenden Massnahmen
<p>Weiterführung und gesellschaftliche Verankerung der Struktur- und Zielharmonisierung zwischen den Kantonen, um Massnahmen nachhaltig und überdauernd zu implementieren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsbildungsgesetz und die zweijährige berufliche Ausbildung (EBA) • Behindertengleichstellungsgesetz • HarmoS-Konkordat
<p>Ausweitung von verpflichtenden nationalen Vorgaben bzw. eine stärkere Kontrolle der Umsetzung der Artikel in der Bundesverfassung oder eine Erweiterung der bestehenden Harmonisierungsbestrebungen, um eine nachhaltige Strategie zur Reduktion von Bildungsungleichheiten zu fördern. Dazu müssen bildungspolitische Veränderungen in kleinen Schritten herbeigeführt werden und unter Umständen lokal, regional oder sogar auf der institutionellen Ebene ansetzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) • Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau • swissuniversities: P-4 Gleiche Chancen für Männer und Frauen an Universitäten • Einfach besser! Kampagne zur Förderung der Grundkompetenzen
<p>Vermehrte gesetzliche Verankerung von Projekten und Massnahmen, um den Erfolg nicht durch eine fehlende Sicherheit bezüglich Laufdauer und finanzieller Ressourcen zu gefährden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zeppelin – familien startklar • QUIMS Schulen • Nachteilsausgleich an Schulen • Jugendprojekt LIFT • Obligatorische Deutschkurse Basel-Stadt

Einrichtung einer fundierten Qualitätssicherung zur Überprüfung der Wirksamkeit sowie des Entwicklungspotenzials und zur Begründung des kontinuierlichen Fortbestands von Angeboten, um diese nachhaltig und professionell gestalten zu können.

- Jedes nationale Projekt wird evaluiert, die meisten hier aufgeführten Programme und Massnahmen werden oder wurden wissenschaftlich begleitet.

Institutionelle Ebene: Lehrpersonenbildung

Ansatzpunkte

Vermehrte Integration spezifischer Module zu heil- und sonderpädagogischen Kompetenzen in der Lehrpersonenbildung und eine engere Zusammenarbeit der verschiedenen Fachpersonen an Schulen, um eine Verbesserung der Förderung an den Schulen zu erreichen.

Auswahl an bestehenden Massnahmen

- Behindertengleichstellungsgesetz
- Integrationsagenda Schweiz

Institutionelle Ebene: Institution Schule

Ansatzpunkte

Ermittlung und Berücksichtigung des Schwellenwerts bei schulschwächeren und schulstärkeren Schülerinnen und Schülern, um eine holistische und förderliche Durchmischung der Schulklasse zu erreichen.

Auswahl an bestehenden Massnahmen

- Forschungsprojekt: Mixing in urban schools - a political task? Optimised school catchment areas for Swiss cities
- Verband Mosaikschulen

Ein Umdenken beim Beurteilungssystem, um Ergebnisgleichheit wie lebenslanges Lernen zu fördern und anzustreben.

- HarmoS-Konkordat
- Verband Mosaikschulen

Individuelle Ebene: Eltern

Ansatzpunkte

Aufsuchende Förderprogramme unterstützen, um die Wahrscheinlichkeit zu steigern, dass Familien, welche Unterstützung benötigen, diese auch erhalten. Im Lebensverlauf immer wieder neu definieren, welche Personen spezifisch von wem angesprochen werden müssen, um die Angebote auf die Nachfrage anzupassen.

Auswahl an bestehenden Massnahmen

- zeppelin – familien startklar
- a:primo – spielend lernen
- Schritt:weise – spielend Lernen
- primano: Initiative der Stadt Bern
- Obligatorische Deutschkurse Basel-Stadt

Eltern besser über die grosse Durchlässigkeit im Schweizer Schulsystem informieren, die verschiedenen Ausbildungswege aufwerten und vermitteln, dass Kinder mit jeder Ausbildung glücklich und erfolgreich werden können, um Diskriminierungen bei der schulischen Selektion (z.B. Elternmitsprache bei der Selektion) aktiv anzugehen.

- Berufsbildungsgesetz und die zweijährige berufliche Ausbildung
- Einfach besser! Kampagne zur Förderung der Grundkompetenzen
- Jugendprojekt LIFT
- Verband Mosaikschulen

Ebenen übergreifende Aspekte	
Ansatzpunkte	Auswahl an bestehenden Massnahmen
Diskurs bezüglich Bildungsungleichheiten und den betroffenen vulnerablen Gruppen führen, um bildungssoziologische Grundprobleme anzugehen.	<ul style="list-style-type: none"> • Im Zuge der Implementierung eines Programms oder einer Massnahme führen involvierte Stakeholder diese Diskurse.
Diskurs über die unterschiedlichen Begrifflichkeiten führen, um eine gemeinsame Ebene der Verständigung zu erreichen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel sollte die Ausweitung dieser Diskurse sein.
Diskurs über die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie über die systematische Unterschätzung vulnerabler Gruppen, zum Umgang mit Beeinträchtigungen und der Multikulturalität als Chance für den Unterricht führen, um die Gesellschaft und die Lehrpersonen zu sensibilisieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Behindertengleichstellungsgesetz • Sonderpädagogik-Konkordat • Integrationsagenda Schweiz • Verband Mosaikschule

Tab. 1: Zuordnung einer Auswahl bestehender Programme oder Massnahmen zu den diskutierten Ansatzpunkten zur Reduktion von Bildungsungleichheiten auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems

Diese Zuordnung macht deutlich, dass zahlreiche Programme oder Massnahmen einem einzigen Ansatzpunkt zugeordnet werden können und kaum verschiedene Ansatzpunkte zur Reduktion von Bildungsungleichheiten gleichzeitig angegangen werden. Dabei lässt sich annehmen, dass bei den durch die einzelnen Programme und Massnahmen berücksichtigten vulnerablen Gruppen auch dem Intersektionalitätsaspekt wenig Beachtung zukommt und Mehrfachbelastungen nicht besonders im Fokus stehen. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, wurden für die Weiterarbeit im Rahmen von PIONEERED zwei Programme ausgewählt, welche zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten im Lebenslauf mehrere der von den Stakeholdern genannten Ansatzpunkte auf verschiedenen Ebenen gleichzeitig angehen. Dabei handelt es sich um das Programm *zeppelin – familien startklar*³ mit der Geschäftsstelle in der Stadt Zürich als auch die *Mosaikschule Munzingerschule in der Stadt Bern*⁴. Ergebnisse der weiteren Untersuchung können bei Interesse gerne über info.icer@unibe.ch angefragt oder unter <https://www.pioneered-project.eu/publications> mitverfolgt werden.

³ «zeppelin – familien startklar» ist ein kommunal sowie teilweise kantonale verankertes, Familien aufsuchendes Programm, das im besten Fall vor der Geburt beginnt und die Familien über 36 Monate hinweg ganzheitlich unterstützt, damit sie Zeit für und Wissen über ihre Erziehungsaufgabe erhalten, was sich auf den Lebensverlauf der Kinder nachhaltig auswirkt (<https://zeppelin-familien.ch/>)

⁴ Die «Mosaikschule», welche in verschiedenen Schulgemeinden auf der Oberstufe eingeführt wurde und durch leistungs- sowie altersdurchmischte Klassen auffällt und so die Selektion bis an das Ende der obligatorischen Schulzeit verschiebt (<https://www.mosaik-sekundarschulen.ch/>).

Literatur

- Benz, R., Seiler, S. & Erzinger, A. B. (2021a). *Mapping the state of research into educational inequalities and their intersectionalities in Switzerland. Country specific mini report (PIONEERED: Work Package 2, Task 2.1)*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern.
- Benz, R., Seiler, S. & Erzinger, A. B. (2021b). *State of research report – definitions, conceptual approaches, empirical findings. PIONEERED Deliverable D2.1*. Bern.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York/ London/ Sydney/ Toronto: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1979). *Entwurf einer Theorie der Praxis – auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main.